

CONCEPTOS

Boletín de la Universidad del Museo Social Argentino

Av. Corrientes 1723

C1042AAD – CABA

Tel. (54-11) 5530-7600

Fax: (54-11) 5530-7614

Sarmiento 1565

C1042ABC – CABA

Tel. (54-11) 5217-9401/02

E-mail: conceptos@umsa.edu.ar

Año 99 / N° 520 / Abril 2024



AUTORIDADES

Rector emérito

Dr. Guillermo E. Garbarini Islas †

Rector

Dr. Eduardo E. Sisco

Vicerrectorado de Posgrado e Investigación

A cargo del Sr. Rector

Secretario General

Lic. Aníbal C. Luzuriaga

Facultad de Artes

Decana Lic. Alejandra Portela

Facultad de Ciencias Económicas

Decano Dr. Leonardo Gargiulo

Facultad de Ciencias Humanas

Decano Lic. Gustavo Maüsel

Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales

Decano Mag. Mariano Cúneo Libarona

Facultad de Lenguas Modernas

Decana Lic. Fabiana Lassalle

Director de Gestión Académica

Dr. Leonardo Gargiulo

Secretaria Académica

Lic. Leandra Martínez Rodríguez

Director de publicación

Dr. Ernesto R. B. Polotto

Secretario de Redacción

Dr. Eduardo Tenconi Colonna

Traductora

Mag. Cristina De Ortúzar

Editor responsable

Museo Social Argentino

Sumario

Editorial

Fabiana S. Lasalle 7

Material didáctico digital para la enseñanza de patrones acentuales de sustantivos compuestos en inglés: análisis de producciones orales durante actividades colaborativas

Noelia Daniela Eraña Bonacchi 13

¿Cuánto hemos avanzado en la enseñanza de la traducción con las nuevas tecnologías?

Gabriela Scandura 37

El doblaje y la centralidad del público infantil: el caso de la saga *Shrek*

Luz Belenguer Cortés 57

Perspectiva lexicográfica en la organización del corpus de un diccionario técnico-agropecuario bilingüe

Rita Bezzola 95

El estudio de jurisprudencia del *Common Law* en la formación de traductores públicos español \diamond inglés

Cecilia Andrea Irrazábal 121

La competencia intercultural en la formación de un estudiante de interpretación

María Cristina de Ortúzar 147

**Traducción 2.0: la sinfonía de la inteligencia artificial
y la conectividad online**

Sonia Sobek

179

**English Pronunciation Through Acting Exercises
and Techniques**

Daniela Carolina Conde

203

**Algunos usos de la IA en traducción e interpretación:
ChatPDF y Good Tape**

Patricia García Ces

205

*La responsabilidad por el contenido de los artículos
es exclusiva de sus respectivos autores.*

Editorial

*Por Fabiana S. Lassalle**

Esta década nos está presentando el gran desafío de adaptarnos de manera repentina y reiterada a nuevas realidades. Y la práctica profesional tanto de traductores como de intérpretes, así como su formación académica, no han estado exentas de este cambio.

Los vertiginosos avances tecnológicos, sumados a la globalización y los cambios culturales, se han impuesto en nuestras profesiones, y nos han llevado a replantear contenidos, metodologías y procesos; a incorporar nuevas herramientas tecnológicas; a analizar en profundidad las habilidades cognitivas que se ven implicadas en la adquisición de nuevas competencias; y a empezar a plantearnos en qué medida la inteligencia artificial habrá de interactuar con nuestras profesiones.

Este número de *Conceptos* habrá de adentrarse en varios de estos aspectos.

Como parte del desarrollo de nuevas metodologías, se presentará un análisis de los procesos cognitivos presentes al interactuar con material didáctico digital creado por una de nuestras cátedras para la enseñanza de patrones acentuales de sustantivos compuestos en inglés, así como la reseña de la última publicación de la Editorial *Conceptos* sobre la aplicación de técnicas de actuación para mejorar la pronunciación en inglés.

Dentro del área de traducción, se brindará un análisis del impacto de las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje; se analizarán las técnicas de traducción utilizadas en España en el doblaje al español de dos películas pertenecientes a una saga; se expondrá la organización lexicográfica del corpus de un diccionario técnico bilingüe; y se darán ejemplos del estudio de jurisprudencia del *Common Law* en una cátedra profesionalizante de la carrera de Traductor Público en idioma inglés.

En lo que concierne a la enseñanza de la interpretación, se abordará la competencia cultural y la importancia del desarrollo de habilidades cognitivas en su adquisición.

Respecto de las nuevas herramientas tecnológicas, se ofrecerá una reseña de dos herramientas de inteligencia artificial y sus posibles usos en traducción e interpretación; también se detallará la evolución de la traducción automatizada, se hará un comparativo entre ella y la traducción humana, y se recomendarán algunas herramientas de traducción online para traductores.

Esta publicación, dedicada a docentes, alumnos y profesionales de la traducción y la interpretación, es el resultado de la dedicación de sus autores, la colaboración de los evaluadores y el invaluable acompañamiento del Instituto de Investigación y las autoridades de UMSA. A todos ellos, mi más sincero agradecimiento.

**Licenciada en Lengua Inglesa*

Decana de la Facultad de Lenguas Modernas de UMSA

Artículos

Material didáctico digital para la enseñanza de patrones acentuales de sustantivos compuestos en inglés: análisis de producciones orales durante actividades colaborativas

Digital didactic material for teaching accent patterns of compound nouns in English: Analysis of oral productions during collaborative activities

Por Noelia Daniela Eraña Bonacchi

Resumen

La selección y producción de patrones acentuales en sustantivos compuestos es una habilidad de difícil adquisición para hablantes no nativos del idioma inglés. Por este motivo, decidimos crear un material didáctico digital para la enseñanza y el aprendizaje de estos patrones acentuales en la materia Fonética Inglesa. Ya hemos detallado los conceptos pedagógico-didácticos que orientaron el diseño de este material, y presentamos un análisis fenomenológico de la interacción de un grupo de 5 estudiantes durante una prueba piloto en el artículo Material didáctico digital para la enseñanza de patrones acentuales de sustantivos compuestos en inglés: Decisiones didácticas y prueba piloto —aceptado para su publicación en la Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología—.

En este artículo, nos proponemos enriquecer este análisis al presentar nociones relacionadas con los procesos cognitivos involucrados durante

la interacción de los estudiantes con el material didáctico, y al evaluar el efecto de este enfoque en la pronunciación de estos patrones acentuales en conversaciones fluidas durante actividades colaborativas. En concreto, realizaremos una descripción detallada de estos procesos cognitivos, y un análisis correlacional de los patrones acentuales aplicados en estas conversaciones y los patrones acentuales producidos por hablantes nativos de la lengua.

Palabras clave: sustantivos compuestos, patrones acentuales, actividades colaborativas, material didáctico digital, fonética inglesa.

Abstract

This paper is part of an ongoing research on the teaching and learning of English stress patterns in Compound Nouns by university students taking the translation/interpreting course. In a previous article called Testing an interactive material for teaching accentual patterns in Compound Nouns, we presented the motivation behind our creation of an interactive material to teach these patterns in Phonetics 1 and 2 and an epistemological analysis of the data collected from a pilot test carried out with 5 students in 2020.

In this article, we describe the cognitive processes applied by students during their interaction with this material and analyze the oral production of 5 of them at the end of their path. In concrete, we present a correlational analysis of the stress patterns of Compound Nouns produced by these students in some collaborative activities, and the stress patterns of the same Compound Nouns produced by native speakers of English. We used a tool called Praat to identify the prominent syllables in each Compound Noun.

Keywords: *Compound nouns, Stress patterns,*

Collaborative activities, Interactive Teaching and Learning Material, Phonetics.

Fecha de recepción: 1-12-2023

Fecha de aceptación: 19-12-2023

Introducción

Con el objetivo de formar Traductores/Intérpretes/ Profesores del idioma inglés altamente calificados, desde la cátedra de Fonética y Dicción Inglesa 1 y 2 nos proponemos propiciar la reducción del acento no nativo en la producción oral fluida. Para esto, es indispensable promover la adquisición del ritmo correcto mediante el reconocimiento e imitación de sílabas acentuadas, formas débiles y fuertes, sonidos vocálicos cortos y largos, procesos de simplificación, etc...

Dado que el aprendizaje significativo se logra al conectar lo nuevo con lo ya conocido en un clima que propicie la participación activa y positiva (Carrillo et al., 2009), decidimos realizar una propuesta híbrida de enseñanza y aprendizaje que estimule la autoregulación, la personalización y el trabajo colaborativo para favorecer la adquisición de los contenidos específicos. Dentro de esta propuesta, hemos diseñado un material didáctico digital generado en H5p para fomentar la adquisición de patrones acentuales de sustantivos compuestos en inglés.

Consideramos que nuestra propuesta presentaría un enfoque innovador en la enseñanza de esta temática debido a las posibilidades de interactividad e hipermedialidad de la herramienta. En el artículo *Material didáctico digital para la enseñanza de patrones acentuales de sustantivos compuestos*

en inglés: Decisiones didácticas y prueba piloto —aceptado para su publicación en la Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología— detallamos los conceptos pedagógico-didácticos que orientaron el diseño de este material, y presentamos un análisis fenomenológico de la interacción de un grupo de 5 estudiantes de la carrera de Interpretariado de Inglés en la Universidad del Museo Social Argentino durante la prueba piloto.

Nos proponemos enriquecer este análisis al evaluar el efecto de este enfoque mejorado en la pronunciación de sustantivos compuestos en conversaciones fluidas durante actividades colaborativas. Estas actividades eran opcionales y fueron llevadas a cabo por cada estudiante al finalizar su recorrido del material didáctico digital.

Para esto, realizaremos una breve revisión del marco teórico de referencia con especial enfoque en los procesos cognitivos que se espera sean aplicados por los estudiantes en cada sección del material didáctico, y analizaremos las producciones orales de estos en las actividades colaborativas opcionales mencionadas anteriormente. En concreto, realizaremos un análisis correlacional de los patrones acentuales aplicados en estas conversaciones utilizando la herramienta Praat.

Marco Teórico

Patrones acentuales y entonación

Desde un análisis suprasegmental de la lengua, nos referimos a patrones acentuales al hablar de la

posición del acento en cada palabra. Ramos Oliveira (2008) define al acento como “un fenómeno de prominencia que permite poner de relieve unos sonidos sobre otros: unas vocales sobre otras.”

Reconocer las sílabas acentuadas de cada palabra es fundamental para hablantes no nativos de la lengua inglesa que buscan reducir su acento debido a que el inglés es un idioma acentualmente acompasado (Pike, 1945). Pike (1945) afirma que este compás queda evidenciado en los intervalos regulares entre las sílabas acentuadas de cada frase. Esto supone una variación en la longitud de las sílabas no acentuadas según cada contexto para asegurar dichos intervalos regulares. Asimismo, Bertinetto (1989) menciona la importancia del contraste dado a las sílabas acentuadas/no acentuadas como una característica predominante de las lenguas iso-acentuales —como es el caso del idioma inglés—. Por otro lado, el español tiene un ritmo silábicamente acompasado en el cual la cantidad de sílabas en una frase establece su duración (Cuenca Villarín, 2000). En consecuencia, adquirir el ritmo acentualmente acompasado del idioma inglés significa un desafío para los hablantes nativos del idioma español.

Más aún, mientras en español estos patrones acentuales son predecibles y se encuentran claramente marcados por una tilde —o la falta de esta— siguiendo el libro *Ortografía de la Lengua Española* (Gutiérrez, 2010), en inglés no existen apoyos visuales que nos permitan predecir estos patrones. Similarmente, Cruttenden y Gimson (2014) afirman que al intentar establecer reglas para la acentuación de palabras en inglés, nos encontramos con numerosas excepciones.

Los autores mencionan que los patrones acentuales de las palabras en inglés son fijos pero libres (i.e.: siempre hay un acento primario que se ubica en solo una sílaba de cada palabra, pero este acento no está atado a ninguna regla relacionada con la constitución de las sílabas).

Con la intención de graficar con claridad estos —y otros— aspectos distintivos de la lengua inglesa, convencionalmente se utiliza el sistema de notación fonética de la Asociación Internacional de Fonética como referencia para indicar aspectos segmentales y suprasegmentales de pronunciación. Como podemos observar en la Tabla 1, este sistema indica que el acento primario se debe marcar con una línea superior anterior a la sílaba acentuada. A su vez, para el acento secundario se coloca una línea inferior antes de la sílaba acentuada.

Tabla 1

Símbolos para el marcado de acentos

Símbolo	IPA	Ejemplo
Acento primario	'	/ˈkʌm.fə.tə.bəl/
Acento secundario	,	/ʌn.dɪˈnaɪ.ə.bəl/

Nota: (*Handbook of the International Phonetic Association: A guide to the use of the International Phonetic Alphabet*, 1999).

Patrones acentuales de sustantivos compuestos y frases nominales

Roach (1983) describe a las palabras compuestas como formadas por dos —o más— exponentes independientes. Hablando de las categorías léxicas de estas, podemos encontrar exponentes de sustantivos, adjetivos y verbos (Danin, 2020). Los sustantivos compuestos se diferenciarían de otras construcciones por su función sintáctica. A su vez, Giegerich (2004) afirma que mientras los sustantivos compuestos en inglés llevan su sílaba prominente en el primer elemento, las frases nominales la llevan en el segundo.

Sin embargo, Ortiz Lira (2000) afirma que la correcta pronunciación de los patrones acentuales de las palabras compuestas o frases nominales es particularmente desafiante para los hablantes del habla española. Por un lado, en inglés “no hay una clara línea divisoria entre palabras compuestas y palabras que suelen suceder a menudo en conjunto” (Roach,1983). Por el otro, el español tiende a acentuar la última palabra en ambas construcciones mientras que en inglés este no es siempre el caso.

Como posible solución, Ortiz Lira (2000) propone analizar estos conjuntos nominales y sus patrones acentuales más allá de si son sustantivos compuestos o frases nominales. El autor presenta reglas derivadas del análisis de numerosos exponentes lingüísticos, sus ejemplos y excepciones. Siguiendo su propuesta, la teoría presentada en el material educativo digital espera enseñar los patrones acentuales tanto de sustantivos compuestos como de frases nominales

que funcionan como sustantivos agrupándolos según nociones relacionadas con su uso y significado.

Enseñanza y aprendizaje de patrones acentuales: procesos cognitivos

Ya que percibimos a la enseñanza como un proceso de aprendizaje en el que se construyen conocimientos con el otro a partir de andamiajes previos, nos proponemos fomentar el aprendizaje significativo (Ausubel, 1976) mediante la incorporación de actividades escalonadas y de un personaje guía. Este personaje cumplirá con el rol de acompañar a los estudiantes a lo largo de todo el recorrido dando datos, feedback y diversa información adicional que es necesaria para conectar lo que se está trabajando con temas vistos anteriormente. A su vez, construimos el material didáctico con actividades espiraladas y progresivas con la intención de favorecer el buen funcionamiento de los procesos cognitivos. A continuación, analizaremos los procesos cognitivos involucrados durante las diversas interacciones que cada estudiante tiene con este material.

Como se ve en la Figura 1, en la actividad inicial se busca conectar a los estudiantes con la temática al relacionarla con una actividad familiar. En dicha actividad, se espera que los estudiantes marquen los sustantivos compuestos que pueden identificar en un audio que narra una situación conocida —la organización de una fiesta de cumpleaños—. Es en este primer contacto con el tema cuando comienza el proceso de adquisición del conocimiento (Gagné, 1970). El audio de cada palabra es percibido; la memoria de trabajo se conecta con la memoria a

largo plazo para recuperar estructuras necesarias para resolver la actividad. Como este proceso de identificación está determinado por experiencias previas —tales como el reconocimiento de palabras de uso frecuente y la identificación de sustantivos compuestos— los componentes de ejecución se conectarán con la inteligencia experiencial y es posible que el estudiante trabaje desde la automatización. Esta actividad le permitirá al estudiante activar el concepto de sustantivo compuesto en su memoria de trabajo (Schunk, 2012).

Figura 1

Actividad inicial

1a. Listen to this conversation between Ann and a friend and select the Compound Nouns (C Ns) she mentions. 

Note: Click here to watch a video with some helpful facts before completing this activity.

1. Please click "check"

in both columns.

Vanilla ice-cream

Orange juice

Chocolate cake

Cream pie

Apple pie

Tableware

Strawberries

Birthday cake

A continuación, en la siguiente secuencia de actividades se busca que a partir de ejercicios de escucha donde el estudiante se familiariza con los sustantivos compuestos este logre identificar las sílabas acentuadas de dichos sustantivos (ver Figura 2). Como este proceso de identificación está determinado por experiencias previas —tales como el reconocimiento de sonidos del habla inglesa y el reconocimiento de sílabas prominentes— los

componentes de ejecución se conectarán con la inteligencia experiencial y es posible que el estudiante trabaje nuevamente desde la automatización (Gagné, 1970).

Figura 2

Actividad 2

1b. Listen to this item again and mark the stressed syllable of this Compound Noun.

Note: Click here for some tips and to practice listening skills BEFORE completing the task.

Compound Noun 1: Which is the prominent syllable in "tableware"? 

TAbleware

tableWARE

Check

Luego de estas instancias iniciales, se concretará un momento de reconstrucción global dividido en tres segmentos. Primeramente, se incorporará una parte teórica de presentación del contenido en la cual el estudiante realizará una percepción selectiva de los estímulos (ver Figuras 3 y 4). Aquí se espera que cada estudiante conecte su memoria de trabajo con su memoria a largo plazo para así activar proposiciones —conocimiento declarativo + procedimental (Schunk, 2012)—.

Figura 3

Introducción a la teoría

Click [this link](#) to access the external page with an interactive panel to present theory.

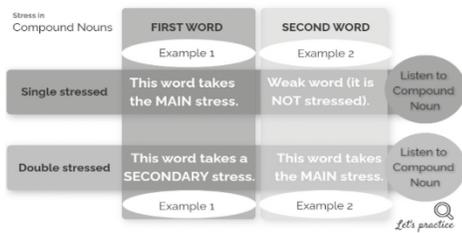


Figura 4

Presentación de teoría

Click the purple button to watch this interactive video. It presents a brief summary of some stress assignment rules.

Note: You may click here to access an optional listening activity connected to American pronunciation.



En segundo lugar, se incorporará un ejercicio de agrupación donde la aplicación de conocimientos previos de teoría es necesaria (ver Figura 5). En este ejercicio, la tarea resultará relativamente extraña por lo cual es probable que se requiera de encuentros sucesivos con el material para que el desempeño pueda automatizarse —proceso de

insight (Schunk, 2012)—. Mediante el pensamiento analítico el estudiante analizará la situación y reconocerá el problema a solucionar —componentes de adquisición—. Además, analizará alternativas y elegirá la mejor opción. Luego, la memoria de trabajo reconocerá cuáles de las respuestas pertenecen a una misma categoría —imitando la metodología de agrupamiento que utiliza la memoria—. La memoria de trabajo se conectará con la memoria a largo plazo para sopesar las implicancias de esta agrupación en la acentuación.

Figura 5

Ejercicio de agrupación

2. Listen to the audios and place each Compound Noun into its correct group.

Stress in Compound Nouns
Prof. Nicola Della Rossa

Public speaking Cinnamon roll

Single stressed

Double stressed

Driving licence Ink cartridge Union Jack

Check

La última instancia de reconstrucción global se concretará con un video en el cual se presenta otra parte de teoría. En esta sección, buscamos conectar las nuevas reglas con las presentadas anteriormente. Se espera que el estudiante active su conocimiento declarativo y su conocimiento procedimental al conectar su memoria de trabajo con su memoria a largo plazo (Schunk, 2012).

Luego de la instancia de reconstrucción global, se presentarán ejercicios del tipo *multiple-choice* donde la aplicación de conocimientos previos de teoría es necesaria (ver Figuras 6 y 7). Nuevamente, la tarea resultará relativamente extraña por lo cual es probable que el estudiante realice un proceso de *insight*. Utilizando el pensamiento analítico el estudiante analizará la situación y reconocerá el problema a solucionar —componentes de adquisición—. Luego analizará alternativas y elegirá la mejor opción. A continuación, la memoria de trabajo reconocerá la categoría a la que pertenece cada palabra —metodología de agrupamiento. La memoria de trabajo se conectará con la memoria a largo plazo para sopesar las implicancias de esta categoría en la acentuación de cada palabra, recordar posibles excepciones y aplicar el patrón acentual correspondiente.

Figura 6

Multiple-choice 1

 3. Reflecting on theory, choose the correct stress pattern for each Compound Noun.

a. Taking into account theory select the prominent syllable in "vanilla ice-cream"

vaNilla ice-cream

vanilla ICE-cream

vanilla ice-CREAM

Figura 7

Multiple choice 2

4b. Thinking about theory, pick the stressed syllable in each Compound Nouns Carl mentioned. Then, listen to his audio again and check.



- 1- Saturday night 2- World Cup 3- Working week
4- London bridge 5- Downing street
6- Manchester City 7- London Abbot

Como cierre del material didáctico digital, se presentarán nuevos desafíos con la intención de estimular la capacidad de generar nueva información. En una de las pantallas, los estudiantes deberán elegir una tarjeta de cumpleaños apropiada y justificar oralmente su elección (ver Figura 8). Además, en las pantallas siguientes se incorporarán actividades colaborativas donde el estudiante deberá participar oralmente en interacciones con sus compañeros aplicando la teoría adquirida (ver Figura 9). El objetivo en esta etapa es que el estudiante reconozca diferentes situaciones en las cuales podría aplicar los conocimientos adquiridos. Mediante el pensamiento analítico el estudiante analizará la situación y reconocerá el problema a solucionar —componentes de adquisición (Schunk, 2012)—. Además, analizará alternativas y elegirá la mejor opción. A su vez, se conectará con su pensamiento práctico/adaptativo al aplicar conocimientos cotidianos relacionados con lo que se debe tener en cuenta al organizar una fiesta —componentes de adaptación consciente. Más aún,

se conectará con su memoria episódica al recordar experiencias previas de su vida con características similares. Asimismo, se conectará con su memoria semántica para recordar conocimientos tales como la teoría sobre acentuación aprendida, sonidos del habla inglesa, prominencia, etc...

Figura 8

Ejercicio de oralidad opcional

5 5- Could you help Ann and Carl choose an invitation? Which of the following option would be better? Pick the one you prefer.

Note: Click here to share the reasons behind your choice (optional oral activity).

Pick

1

2

3

4



Figura 9

Ejercicios de oralidad libre

- 6** 6. Let's act out possible interactions at a party using CNs. Go to the forum called "At a party: Small talk using CNs" to complete this activity. You can find a detailed instruction in the forum.

Note: Click here to complete an optional pronunciation activity (extra practice 2).



[Click here to access the forum](#)

Metodología y resultados

Se realizó un análisis correlacional de la producción oral realizada por 5 estudiantes de Fonética y Dicción Inglesa 1 y 2 en tres foros de actividades colaborativas utilizando la herramienta Praat – la cual permite analizar, sintetizar y manipular un discurso oral, y crear imágenes de alta calidad de este discurso (Boersma, 2001). Estas actividades eran opcionales y se encontraban en las instancias finales del recorrido del material didáctico digital.

Se tomaron los audios de 2 estudiantes que se encontraban cursando Fonética 2 en el 3 año de la carrera de Interpretariado de inglés en el año 2020, y 5 estudiantes que se encontraban cursando Fonética 1 en el 2do año de la carrera de Traductorado Literario de inglés en el año 2021.

Primero, se identificaron los sustantivos compuestos presentes en cada audio compartido, y se recortaron dichos audios para extraer los sustantivos compuestos utilizando la herramienta Audacity. Se obtuvieron 11 audios en total con un sustantivo compuesto cada uno. Luego, se utilizó la herramienta Praat para identificar la/s sílaba/s prominente/s producida/s por cada estudiante en estos sustantivos compuestos (ver Figuras 10 y 11).

Figura 10

Producción de estudiante ('oxford street con acento simple – i.e.: solo una sílaba acentuada)

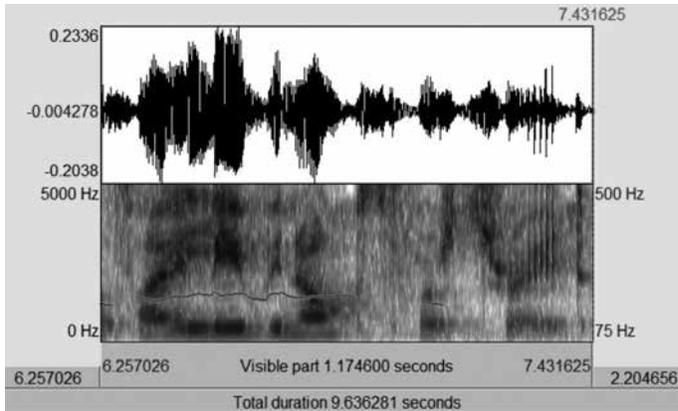
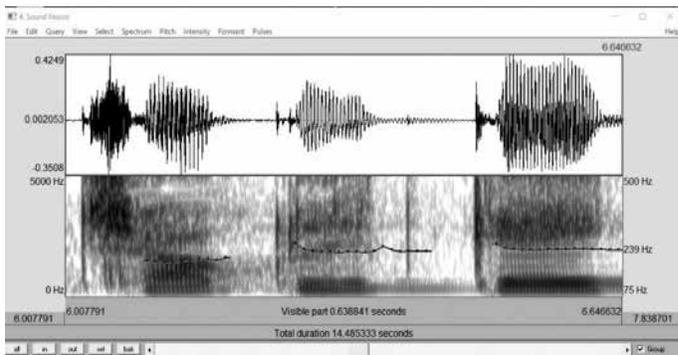


Figura 11

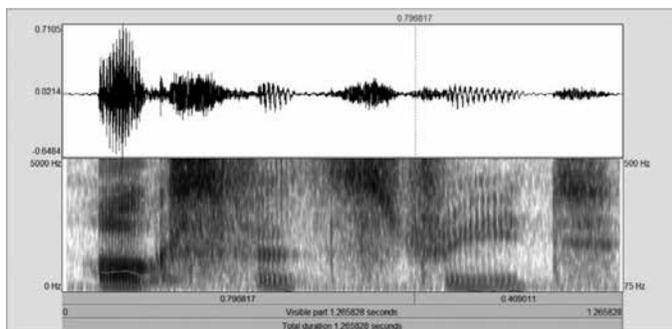
Producción de estudiante (chocolate 'cake con doble acento – i.e.: el acento primario en la segunda palabra)



En segundo lugar, se identificaron los patrones acentuales que produciría un hablante nativo en dichas palabras mediante dos técnicas. Por un lado, se consultaron dos diccionarios de pronunciación *online* —Cambridge University Dictionary y Longman University Dictionary—. En los casos en los cuales la palabra y su pronunciación se encontraban en el diccionario, se tomaron estos patrones como guía. Para los casos en los que no fue posible encontrar las palabras en los diccionarios, se utilizaron dos fuentes *online* que permiten el acceso a audios de hablantes nativos del idioma llamadas “howjsay.com” y “youglish.com”. En estos últimos casos, se utilizó la herramienta Praat para identificar la sílaba prominente de cada sustantivo compuesto (ver Figura 12).

Figura 12

Producción de hablante nativo ('oxford street con acento simple)



Finalmente, se contrastaron ambos resultados para identificar errores en la producción oral realizada por los estudiantes (ver Tabla 2).

Tabla 2

Producciones

NATIVE SPEAKER	STUDENTS
'shopping bag	'shopping bag
'chocolate cake	,chocolate 'cake
'birthday party	'birthday party
motorcycle	,motor'cycle
'pool party	,pool 'party
'oxford street	'oxford street
,london 'bridge	,London 'bridge
'work mate	'work mate
,manchester 'city	,manchester 'city
'orange juice	,orange 'juice
'traffic news	'traffic news

Se observa que de un total de 11 audios, 4 resultaron incorrectos. Como muestra la Tabla 3, tres de los estudiantes cometieron errores de selección de sílaba acentuada y dos no cometieron errores. El estudiante A produjo un patrón correctamente y el otro de forma incorrecta. El estudiante B pronunció erróneamente dos de los tres sustantivos compuestos que produjo. El estudiante C produjo dos patrones correctamente. El estudiante D produjo dos patrones correctamente y uno de forma incorrecta. El estudiante E produjo un patrón correctamente.

Tabla 3*Resultados*

Estudiante	Respuesta/s correcta/s	Respuesta/s incorrecta/s
A	1	1
B	1	2
C	2	-
D	2	1
E	1	-

Conclusiones

Luego de realizar el análisis correspondiente, se reconocieron errores en la producción de patrones acentuales en sustantivos compuestos en el 36% de las producciones de los estudiantes involucrados. La mitad de estos errores de aplicación de acento están relacionados con excepciones mencionadas durante la presentación de teoría. Además, se observa que el 40% de estos estudiantes cometieron al menos un error relacionado con la temática en su producción oral.

En consecuencia, se puede concluir que esta metodología de presentación del material no logró erradicar en su totalidad los errores en la selección o producción de patrones acentuales en sustantivos compuestos en los estudiantes analizados.

Siendo una muestra de 11 audios en total producidos por 5 estudiantes, observamos que las conclusiones no podrían ser extrapoladas a otro grupo similar

de estudiantes. Además, resta recolectar evidencia que permita identificar si los errores producidos están conectados con la falta de precisión en el reconocimiento de la sílaba prominente o con la falta de habilidad para producir oralmente el patrón acentual deseado.

Futuras líneas de investigación

Por un lado, sería deseable realizar un análisis correlacional de la producción oral de los estudiantes en instancias previas y posteriores a su interacción con el material didáctico.

Además, agregar la producción oral de dichos estudiantes en años posteriores o en otras materias de la misma carrera a este análisis correlacional permitiría ver el impacto de este material en la producción oral de los estudiantes en otros contextos.

Finalmente, es necesario someter al material didáctico, y especialmente a las actividades colaborativas, a una instancia de juicio de expertos.

Referencias bibliográficas

Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa*. Un punto de vista cognoscitivo. Ed. Trillas.

Bertinetto, P. (1989) Reflections on the Dichotomy 'stress' vs. 'Syllable-Timing'. *Revue de Phonetique Appliquee* 91-92-93: 99-127.

Boersma, Paul (2001). Praat, a system for doing phonetics by computer. *Glott International*. 5(9):10, 341-345.

Carrillo, M., Padilla, J., Rosero, T. y Villagó, M. (2011) La motivación y el aprendizaje. *Alteridad*. 4(2):20. https://www.researchgate.net/publication/318214030_La_motivacion_y_el_aprendizaje

Cruttenden, A. y Gimson, A. (2014) *Gimson's Pronunciation of English*. Routledge.

Cuenca Villarín, M. (2000) Lenguas de compás acentual y lenguas de compás silábico: revisión teórica e implicaciones pedagógicas. *ELIA: Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*. 1, 41-54. <https://idus.us.es/handle/11441/33933>

Danin, C. (abril 2020) Compound words in English. *LLT Journal*. 23, 27-36. <https://e-journal.usd.ac.id/index.php/LLT/article/view/2030/1818>

Gagné, R. (1970) *Las condiciones del aprendizaje*. Aguilar

Giegerich, H. (2004) Compound or phrase? English noun-plus-noun constructions and the stress criterion. *English Language and Linguistics*. 8, pp. 1-24.

Gutiérrez, S. (2010) *Ortografía de la Lengua Española*. Espasa.

Handbook of the International Phonetic Association: A guide to the use of the International Phonetic Alphabet. (1999). Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 0-521-65236-7 (hb); ISBN 0-521-63751-1 (pb).

Ortiz Lira, H. (2000) *Word Stress and Sentence Accent*. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Pike, K. (1945) *The Intonation of American English*. U.M.P

Ramos Oliveir, A. (25 y 26 de abril de 2008). *El acento, el ritmo y la entonación en la enseñanza del español como LE* [Resumen de presentación de la conferencia]. Actas del I Simposio Internacional de la Lengua Española del Instituto Cervantes de São Paulo. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/saopaulo_2008/02_ramos.pdf

Roach, P. (1983) *English Phonetics and Phonology: A Practical Course*. Cambridge University Press.

Schunk, D. (2012) *Teorías del aprendizaje*. Pearson

Noelia Daniela Eraña Bonacchi
Adscripta en Fonética y Dicción Inglesa (UMSA)
Profesora de Inglés (UMSA)
Profesora Titular de Fonética y Dicción Inglesa 1 y 2
(Fac. de Lenguas. UMSA)
Profesora Titular de Taller de Expresión Oral (Fac. de
Lenguas. UMSA)
Profesora Adjunta de Fonética Inglesa 1 y 2 (F y L. UCA.
Bs As, Argentina)
Profesora Adjunta de Dicción Inglesa 1 (F y L. UCA. Bs
As, Argentina)
prof.fonetica.y.diccion@gmail.com
ORCID: 0000-0002-7517-5185

¿Cuánto hemos avanzado en la enseñanza de la traducción con las nuevas tecnologías?

How far have we come in the teaching translation with new technologies?

Por Gabriela Scandura

Resumen

Este trabajo describe la relación entre los alumnos, los docentes y la tecnología. Enumera las posibilidades que la tecnología ha brindado a los traductores en los últimos años y sostiene que algunos errores en las traducciones de los alumnos resultan recurrentes porque los estudiantes no saben cómo aprovechar al máximo las nuevas tecnologías. También presenta una serie de sugerencias para que los profesores puedan guiar a sus alumnos en el mejor uso posible de las tecnologías y adaptarse a sus circunstancias actuales para maximizar su enseñanza.

Palabras clave: traducción, estudiantes, errores, nuevas tecnologías, enseñanza.

Abstract

This article describes the relationship between students, lecturers, and technology. It enumerates the advantages that technology currently offers translators, and states that some errors in translation exercises are recurring because students do not know how to seize the full advantages of new technologies. It also presents a series of suggestions for lecturers to guide their students to a better use of technologies, and to adapt to students'

current circumstances to be able to maximize their teaching.

Keywords: translation, students, errors, new technologies, teaching

Fecha de recepción: 04-03-2024

Fecha de aceptación: 18-03-2024

Introducción

La enseñanza de la traducción y la interpretación ha sido objeto de estudio académico durante varias décadas. Desde el debate sobre qué es más importante, la teoría o la práctica, hasta la confección de lineamientos para evaluar las traducciones de los alumnos, mucho se ha hablado sobre cómo enseñar a traducir de la mejor manera posible. Y uno de los aspectos a resaltar es que el proceso de aprendizaje de los alumnos conlleva (o al menos debería conllevar) un proceso de aprendizaje constante por parte del docente. Los profesores de traducción no pueden enseñar del mismo modo durante décadas; más allá de asistir a congresos o hacer cursos de perfeccionamiento, el profesor necesita conocer a sus alumnos y aprender de ellos. A medida que pasan los años, los profesores nos alejamos cada vez más de los estudiantes por una simple cuestión de edad: la mayoría de los alumnos siguen siendo jóvenes, y su realidad es cada vez más distinta a la del profesor o profesora, que debe tratar de ponerse en el lugar de los estudiantes para saber cómo modificar su forma de enseñar para que el resultado logrado sea el mejor posible. Eso no significa reducir el nivel de exigencia ni mucho menos; sólo significa utilizar los recursos que tenemos a nuestra disposición para lograr que

los alumnos aprovechen al máximo el proceso de aprendizaje y, a su vez, utilizar a los estudiantes como recurso para aprender nosotros mismos aquello que es más cercano a la edad de los más jóvenes.

Lo primero que el docente debería preguntarse es quiénes están del otro lado de su escritorio (o computadora): ¿Qué edad tienen? ¿Esta es la primera carrera en la que se inscriben? ¿Empezaron alguna otra carrera y la abandonaron? ¿Les gusta leer? ¿Qué fue lo último que leyeron? (Porque ya sabemos que todos tienen celular y “leen” en las redes sociales). ¿Tuvieron Historia/Geografía/Economía en los últimos años de secundaria? (Créase o no, algunas escuelas no tienen esas materias en los últimos años.) ¿Leen en español? (Es típico que sólo lean en su lengua extranjera.) ¿Leyeron libros que no estuvieran en Lengua Española en la secundaria? (Hay escuelas donde sólo enseñan Literatura, con lo que la posibilidad del estudiante de entender cuestiones culturales y sociales de otros países es nula, y esto es un enorme problema para quien quiera ser traductor o intérprete.) Si son personas mayores (de hecho, hay abuelas estudiando traducción), ¿cómo se llevan con la tecnología?

Estas son sólo algunas de las preguntas que el docente debería plantearse para empezar a conocer a sus alumnos. De hecho, en los últimos años, la pandemia dio pie a un gran impulso en lo tecnológico (por ejemplo, todos los estudiantes y (casi) todos los docentes saben utilizar las plataformas como Zoom o Meet), pero también dejó secuelas, como un enorme retroceso en las habilidades sociales, un aumento de los casos de ataques de pánico y la introversión, entre

otros. Cuando el docente desconoce estos factores que juegan un papel importante en su alumnado, el aprendizaje se resiente. Para que la enseñanza sea innovadora y productiva, es necesario que ambas partes del proceso de comunicación “se entiendan”. El profesor, en tanto emisor, debe poder ponerse en el lugar del receptor para saber cuál es el mejor modo de que el mensaje no se pierda ni se malinterprete. De la misma manera, tiene que saber convertirse en receptor y escuchar con atención cómo se expresan los emisores (en este caso, los alumnos) para, de esa manera, poder utilizar los medios más adecuados para que se dé el aprendizaje.

Teniendo en cuenta la situación que hemos descrito, vamos a analizar ejemplos de tres ejercicios de traducción de la materia Traducción I (ahora Fundamentos de la Traducción) de un reconocido traductor de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Se trata de tres textos elegidos por la profesora que dictaba la asignatura a principios de los noventa. Y aquí voy a salirme un poco de la típica redacción académica para explicar, a modo de *Think Aloud Protocol*, a qué se debe la elección de estos textos para funcionar como experimento a largo plazo. A mediados de los noventa, la profesora antes mencionada dejó la cátedra, y yo me hice cargo de la asignatura. Había sido su adscripta cuando eligió los textos en cuestión, por lo que sabía cómo habían respondido los alumnos ante la tarea de traducirlos. Eran textos muy diferentes: uno describía el país más pequeño del mundo, Nauru, otro era un artículo de la revista GQ que criticaba a los hombres que usaban falda, y el tercero narraba la historia de la empresa Shell. Si consideramos que a principios de los noventa,

internet no estaba disponible para todo el mundo, sería lógico suponer que algunos de los problemas presentados por los artículos podrían resolverse con facilidad en la actualidad. Sin embargo, muchos de los problemas de traducción siguen siendo difíciles de solucionar para los estudiantes actuales y, en otros casos, de hecho, se fueron sumando dificultades. Lo que en principio era un simple ejercicio de traducción se fue convirtiendo, con los años, en un “experimento”: cada año era fascinante ver cómo iban cambiando las traducciones de los estudiantes (o no). En la actualidad, 30 años después, podemos extraer varias conclusiones respecto de cómo encaran los alumnos una traducción; qué aspectos tienen en cuenta al traducir; en qué cosas no reparan, aunque las hayamos discutido en clase; qué tanto saben de cultura en su sentido más amplio; en qué han mejorado y en qué no a lo largo de los años. En definitiva, qué necesito modificar yo, como profesora, para maximizar su aprendizaje.

Metodología y corpus

En las clases de Traducción I / Fundamentos de la Traducción, cada estudiante tiene asignada una traducción que compartirá con sus compañeros, y entre todos se analizan los textos y los errores cometidos, se discuten sus causas y se ofrecen otras soluciones posibles. Los estudiantes empiezan a traducir después de ver casi toda la parte teórica de la asignatura (principalmente, teorías y técnicas de traducción) y ejercicios de aplicación de los aspectos teóricos. A eso se suman discusiones sobre temas culturales que inciden en las traducciones. Recién después comienzan a traducir textos que abordan,

de un modo u otro, lo visto en la parte teórica de la asignatura. En este artículo, vamos a comentar los errores en los que suelen incurrir en la traducción de los textos antes mencionados y de dos textos más actuales, y analizaremos por qué los alumnos siguen repitiendo algunos errores, a pesar de que ahora cuentan con tecnología que podría evitar que esto suceda.

El corpus está compuesto por artículos provenientes de revistas (*Speak Up*, *GQ*, *Los Angeles*) y de servicios de noticias (CBS News). Todos los artículos contienen problemas de traducción que se ven en un cuadernillo al inicio de la asignatura, donde se presentan, por ejemplo, problemas de interferencias lingüísticas, calcos, etc.

Análisis

Los errores cometidos por los alumnos se pueden dividir en tres categorías: errores pasados (que cometían antes y ya no cometen), errores que aún se repiten y errores nuevos. Curiosamente, son muy pocos los errores que ya no cometen, y muchos los que siguen cometiendo, incluso contando con la tecnología, que podría ayudarlos a resolverlos.

En cada caso, veremos la causa y analizaremos la forma de pensar de los estudiantes y la falta de conocimientos culturales o lingüísticos que a veces provoca cada error.

Ejemplo 1: *“Ever since Bernie discovered women some 2,000 years ago, chasing skirts has been the favored male pursuit. This from no less an authority than Mel Brooks.”*

Este ha sido el pasaje más complicado para los estudiantes desde la primera vez que tuvieron que traducirlo hasta la actualidad. Obviamente, si el docente los lleva por el camino correcto, van a poder deducir que podrían cambiar la alusión a Mel Brooks por un simple “desde que el mundo es mundo” o cualquier otra frase similar. Sin embargo, en la actualidad debería ser relativamente sencillo encontrar datos en internet que nos ayuden a descifrar quién es Bernie. Créase o no, en todos estos años, una sólo alumna descubrió que se trataba de una rutina cómica de Mel Brooks y Carl Reiner en la que Brooks era un hombre de 2000 años (*The 2000 year old man*). Muchos alumnos simplemente buscan “Bernie”, y los resultados se acercan al “Bernie” más conocido en cada momento, como Bernie Sanders en su momento, lo que termina de desorientarlos respecto del significado de estas dos oraciones. A muy pocos se les ocurre buscar a Bernie junto con Mel Brooks, por ejemplo, o su filmografía o papeles más importantes, lo que demuestra que, a pesar de contar con la tecnología adecuada, no siempre saben cómo sacarle provecho. Y mientras que los estudiantes más antiguos conocían a Mel Brooks por ser el tío de Paul Reiser en *Mad About You* o por ser el creador del *Superagente 86*, muy pocos alumnos lo conocen hoy en día. Este ejemplo deja muy claro que, si bien hemos avanzado en algunos aspectos de la enseñanza de la traducción gracias a las nuevas tecnologías, a las generaciones más jóvenes aún les falta refinar sus habilidades de búsqueda en internet. Filmar *reels* de Instagram, usar filtros o crear TikToks no es sinónimo de un manejo de internet que le sirva al traductor. Por eso, resultan tan útiles las asignaturas como Herramientas Informáticas, y por

eso, como traductores-docentes, es parte de nuestra tarea enseñar a los alumnos a buscar información en forma práctica, y no necesariamente enciclopédica, ya que muchas veces, para comprender el sentido de un culturema, deberán recabar información más “popular”.

Ejemplo 2: *“Since then, the skirt has shown up in the windows of men’s shops, in the pages of the august New York Times...”*

Este error también se repite cada año. Se trata de la palabra *august*. Los estudiantes no reparan en la mayúscula “que falta” y deciden que se trata de la edición de agosto del *New York Times*. De nuevo, el error no es sólo gramatical, sino que, al considerar que se trata del mes, dejan de lado algo que de hecho seguramente ya saben: que el *New York Times* es un diario. Recién cuando el docente les pregunta qué es el *New York Times* se dan cuenta del error. Aquí queda claro que hay que enfatizar que el inglés no usa las mayúsculas porque sí.

Ejemplo 3: *“This is the most outrageous trick perpetrated on men since the Nehru jacket, that sari garment of the Sixties.”*

Es usual que los estudiantes se queden con la palabra “sari” en español, como sinónimo de “india” o “hindú”, sin tener en cuenta que la definición de la RAE dice claramente que se trata de un “vestido de mujer” y que si buscan “sari” en Imágenes de internet, todos los resultados serán de mujeres usando dicho vestido. Algunos sí eligen una opción correcta porque buscan la chaqueta Nehru (muy

pocas veces averiguan quién fue Nehru) y lo asocian con la frase que sigue.

Ahora bien, en una época en que es común encontrar, tanto en televisión como en plataformas de *streaming*, novelas o películas de lugares “menos usuales” que antes, como las producciones de Turquía o de la India, resulta casi incomprensible que los estudiantes no hayan tenido ningún contacto con dichas culturas o, por lo menos, que no hayan prestado atención a las cuestiones culturales que rodean esos productos mediáticos. Por ejemplo, si les preguntamos si saben qué es Bollywood, la mayoría responde que sí, pero no por eso conocen con mayor profundidad su cultura.

Ejemplo 4: *“The tiny air terminal is crowded with well-fed and brightly clothed Nauruans with their smart cars.”*

Esta oración presenta varios problemas para los alumnos, si bien también les permite demostrar cómo piensan y nos permite fomentar el uso de la búsqueda de imágenes en internet, por un lado, y de la asociación mental por el otro. Uno de los términos problemáticos es el *“brightly clothed”*, ya que para algunos eso significa ropa colorida, mientras que para otros se trata de camisas floreadas de colores fuertes, estilo hawaiano.

Un problema nuevo de esta oración es la palabra *smart*. Mientras que los primeros estudiantes sólo pensaban en la posibilidad de que los autos fueran lujosos o modernos, con el correr de los años, comenzaron a pensar que los autos podían ser *Smart*, y ahora también consideran que pueden ser

inteligentes, como los teléfonos celulares. Aquí es importante plantearles la importancia de conocer, siempre que se pueda, el origen del artículo, y sobre todo la fecha de aparición, así como resulta crucial saber quién es el autor o la autora de un libro, en qué época vivió y/o lo escribió, y cualquier detalle que sea útil a la hora de mejorar la comprensión del texto. Como en este caso no conocemos el nombre del autor o autora, lo que pueden hacer es relacionar los datos sobre la isla y su historia (deberían buscar esos datos antes de empezar a traducir, por supuesto, pero no siempre lo hacen). Conocer la época de la que se habla en el artículo ayuda a descartar las últimas dos posibilidades de traducción (modelo Smart e inteligentes).

Ejemplo 5: *“Would the Lone Ranger strike fear into the hearts of villains without a mask?”*

Aquí es muy común que los estudiantes utilicen “máscara” como traducción de *mask*. Y si bien es cierto que el apodo del Llanero Solitario era “El enmascarado”, en este caso se trata claramente de un antifaz. Muy pocos alumnos piensan en esa posibilidad, a veces porque ni siquiera saben quién es el Llanero Solitario, y porque no buscan una imagen del personaje.

Ejemplo 6: *“The bombing of the Jewish Cultural Center in Buenos Aires killed 85 people and injured more than 200 when an explosive-laden vehicle detonated near the building.”*

En este texto, muchos alumnos han traducido *bombing* como “bombardeo”, sin tener en cuenta la

diferencia de sentido, y *explosive-laden vehicle* como “autobomba”. El caso de “autobomba” es un claro ejemplo de uno de los inconvenientes surgidos a raíz del uso de internet que reemplaza la lectura, en especial en la lengua materna. En el ingreso al traductorado, un significativo número de candidatos obtiene una calificación muy alta en el examen de inglés y una muy baja en el de español. Y es fácil ver, en el transcurso de las clases, que los alumnos tienen un manejo mejor del inglés que de su lengua materna, en parte porque ven gran cantidad de contenidos en inglés en las redes sociales y sitios como YouTube, y también porque no leen (y muy probablemente tampoco miran televisión o escuchan radio) en español. En consecuencia, a la hora de elegir un término como traducción, comprenden el concepto en inglés, pero no encuentran la palabra correcta en español (por eso la confusión entre coche bomba y autobomba).

Ejemplo 7: *“The actual attack was entrusted to the Lebanon-based group Hezbollah.”*

Este es un caso en el que el “error” puede no serlo, según qué fuentes utilicemos. La Fundéu sostiene que *hizbulá* o *Hizbullah* son transcripciones correctas; sin embargo, en el diario La Nación, por ejemplo, utilizan el nombre con la grafía del inglés. Esto sigue siendo motivo de debate en las clases, y es uno de los pocos casos en los que es difícil decidir qué es lo correcto, a pesar de estudiar la transliteración en clase. Lo mismo sucede con palabras como el plural de “fan”, que según la Fundéu es “fanes”, pero dicho uso suena realmente absurdo. De modo que estudiantes y profesores pueden llegar a una solución

que, si bien puede no ser la correcta, se pueda utilizar si está bien fundamentada, por ejemplo, siguiendo la guía de estilo del cliente. Es común que el alumno deje la palabra tal como está, Hezbollah o fans en estos casos, porque las ha visto u oído escritas o pronunciadas de ese modo, y por lo tanto no se cuestiona la posibilidad de que sean incorrectas.

Ejemplo 8: *“The story began in 1883, when Marcus Samuel opened a small shop in London’s East End [...]. He sold so many of them that he started ordering shipments from the Far East.” // “How the West Is Worn”.*

Aquí combinaremos ejemplos de un texto antiguo y de uno actual. El primer artículo narra la historia poco conocida de la empresa Shell. El título del segundo artículo es *“How the West Is Worn”*, en referencia a un diseñador, Manuel, que creó modelos tan icónicos como el famoso traje blanco con pedrería de Elvis Presley y el traje del Llanero Solitario. Analicemos los distintos errores que suelen cometer los estudiantes en ambos textos respecto de los términos gráficos.

- A pocos alumnos se les ocurre buscar el sitio oficial de Shell para averiguar datos sobre su historia, verificar que su traducción sea correcta y/o utilizar el mismo vocabulario. Obviamente, cuando los alumnos se enfrentaban a este texto hace muchos años y no tenían internet, no les resultaba fácil encontrar información; que en la actualidad no se les ocurra buscar es un problema.
- A prácticamente nadie se le ocurre que, cuando en el texto se habla de la relación entre las *shells* y el nombre de la empresa, es necesario agregar lo que significa *Shell* en español. No es fácil

que los estudiantes de primer año de la carrera piensen en esto, por supuesto, y es el docente quien debe guiarlos para aprender a ponerse en el lugar del lector que no sabe inglés, pero los avances tecnológicos no resultan de ayuda en esta particularidad del doble lugar del traductor (receptor-emisor) si el alumno no es consciente del mismo.

- Mientras que les resulta normal utilizar “Lejano Oeste” para el West del título del segundo artículo, muchos eligen “Lejano Este” para el Far East y no les suena raro. Una vez más, la falta de lectura se traduce en falta de vocabulario, o de la expresión correcta, a la hora de traducir. Y si bien un diccionario bilingüe a veces puede ayudar, lo cierto es que hay muchas opciones que no se me van a ocurrir si nunca las he oído/leído.
- Entre un “público” que sabe muchísimo de manga y anime, es casi inexplicable que no conozcan el término “Lejano Oriente”. Sin embargo, pueden explicarle al docente muchas costumbres y tradiciones japonesas, por ejemplo. En esos casos, resulta ideal establecer un diálogo donde los alumnos puedan compartir sus conocimientos con el docente, y donde el docente pueda hacerles notar que: a) todos los conocimientos son importantes, tanto los formales como los más informales; y b) la traducción no es una disciplina donde trabajamos sólo con dos lenguas/culturas, sino que implica conocimientos más amplios sobre las distintas culturas y sociedades, incluso, a veces, también de otras lenguas.
- El debate sobre dejar sólo “East End”, omitirlo o explicarlo se torna muy interesante porque a veces deja entrever que los estudiantes no saben

de qué estamos hablando. Analizamos la relación de “East End” con los cargamentos enviados por mar, recordamos (algunos) sobre qué río se encuentra Londres, qué zona es (y era) la del este de la ciudad y qué significa eso dentro del texto, y cuál sería la zona opuesta (West End) y cuáles son sus características. De hecho, hasta mencionamos la canción *West End Girls* y el sentido de la letra, y la comparamos con *Uptown Girl*, de Billy Joel, respecto de Nueva York. Las preguntas que se plantean son: ¿Deberíamos dejarlo así? ¿Deberíamos decir que era la zona portuaria sin mencionar el nombre? ¿Deberíamos usar ambas cosas, nombre y descripción? Este análisis que hacíamos hace muchos años sigue siendo igual al actual. Se podría suponer que, contando con muchísima más información que a principios de los noventa, los estudiantes deberían poder investigar los términos con facilidad y conseguir una gran cantidad de datos al respecto, más allá de si hay o no una traducción oficial para el nombre.

Conclusiones

Considerando los ejemplos que hemos visto, queda claro que los avances de la tecnología no han ido necesariamente de la mano de una menor cantidad de errores por parte de los alumnos. Por lo tanto, como docentes, necesitamos ayudar a los estudiantes a aprovechar al máximo las nuevas tecnologías disponibles, pero también hacerles notar que, si bien su buen uso se convertirá en una fortaleza, deberán superar las debilidades que implica la falta de conocimientos previos a la tarea de traducción. Muchas cosas se pueden “buscar en internet”,

pero existen otras tantas que ni siquiera me voy a cuestionar si no tengo ciertos conocimientos (tanto culturales como lingüísticos) adquiridos con anterioridad. Tanto el intérprete como el traductor deben contar con una cultura general amplia, y no restringida a sus lenguas de trabajo. Un buen traductor o intérprete es una persona curiosa, atenta a todo lo que le rodea, dispuesta a leer desde libros hasta los carteles en la calle. El profesor no enseña sólo “a traducir”, enseña a pensar, a abrir la mente, a prestar atención a todo, a explotar las habilidades y a transformar debilidades en fortalezas.

La tecnología debe ser nuestra aliada. Además, para obtener los mejores frutos del proceso de enseñanza/aprendizaje, hay que modificar algunos hábitos.

Los estudiantes no deberían utilizar la inteligencia artificial para traducir ni para redactar tareas, ya que reduce las posibilidades de pensamiento crítico humano que la “inteligencia” no tiene, al menos por ahora. Un conjunto de algoritmos no puede leer entre líneas, tampoco puede entender un doble sentido o un chiste. No puede saber qué es lo que efectivamente hay que traducir o qué dejar en la lengua original, qué es lo que se debe explicitar, omitir o generalizar... Sólo puede utilizar las técnicas más generales de la traducción, o sea, buscar paralelismos entre una lengua y otra. El futuro del traductor depende de su capacidad para explotar la habilidad de realizar todo esto para superar a la IA. Cualquier sistema de IA puede buscar información y utilizarla, la cuestión es cómo.

Del mismo modo, para los docentes, no se trata de qué enseñamos, sino de cómo lo enseñamos

y cómo debemos ir cambiando nuestro enfoque para adecuarlo a las nuevas generaciones. Un texto antiguo es igual de útil que uno reciente como ejercicio de traducción; sin embargo, la lectura del texto que harán los estudiantes irá variando con el correr de los años; por lo tanto, también tendrá que variar nuestro enfoque de enseñanza, e incluso nuestras correcciones: no es que deban ser menos estrictas, sino que deben ser más adecuadas y útiles para los alumnos actuales.

Los docentes tenemos que aprovechar la idiosincrasia del alumnado, sus intereses y conocimientos para mejorar la experiencia en clase y el proceso de aprendizaje. No podemos olvidar que quienes empiezan la carrera en estos años han transitado la pandemia y muchos todavía padecen las secuelas del encierro y de una situación educativa lejos de ser la mejor.

Es necesario mejorar las habilidades de búsqueda de los estudiantes. Muchos tienen un manejo intuitivo de internet y las redes sociales, pero nunca han aprendido formalmente a buscar lo que necesitan. Por ejemplo, una significativa cantidad de alumnos buscan en Instagram, Twitter o YouTube en vez de en un navegador o motor de búsqueda. Eso no significa que haya que descartar sus opciones, pero sí necesitan saber que hay otros modos de buscar (en nuestro ejemplo, Bernie + Mel Brooks, por ejemplo). Nosotros podemos ofrecerles esos conocimientos o podemos recurrir a los docentes de Herramientas Informáticas para que les ayuden.

También es necesario recordarles que hay muchas otras opciones de búsqueda muy útiles que no

siempre tienen en cuenta: imágenes, Google Maps (tanto desde la perspectiva de mapa como la de fotografías), videos de YouTube y sus transcripciones, sitios y glosarios específicos según el tema (ONU, IMDB, sitios institucionales), entre otros. Un buen ejemplo de cómo los saberes ya existentes ayudan en el proceso de comprensión de un texto y de su traducción es el caso del traje de Elvis Presley. Todos conocen su traje blanco, la pedrería, su cabello bien negro con jopo. Esa imagen que ya conocen les facilita el proceso de traducción. Es importante recalcar esto en la clase, puesto que es un ejemplo muy claro de por qué es conveniente tener conocimientos previos y, si no los tenemos, por qué debemos buscar fuentes alternativas como fotos e imágenes.

Resulta importante averiguar cuál es la causa de los errores: ¿Les faltaron conocimientos? ¿No supieron buscar la información necesaria? ¿Se quedaron con lo primero que apareció en el buscador de internet? ¿Usaron la primera definición del diccionario? ¿Usaron sólo el diccionario bilingüe? ¿Se les ocurrió recurrir a un diccionario informal como el *Urban Dictionary*? ¿Pensaron el texto desde el punto de vista del lector meta? ¿Utilizaron sitios como Fundéu para asegurarse de la grafía de algún término o de alguna cuestión gramatical?

Uno de los mayores problemas del uso de la tecnología por parte de los alumnos es que a veces escriben la traducción en una computadora o en una *tablet* o celular. Esto suele ser causa de muchos errores de grafía, tildación y puntuación, por ejemplo, y a veces hasta de sentido, pues no pueden leer bien en pantallas muy pequeñas. Conviene desaconsejar el

uso de dichos dispositivos para las ejercitaciones que incluyan traducción.

Por otro lado, algunos dispositivos tecnológicos y aplicaciones son nuestros aliados. Contar con un celular en clase, utilizado correctamente, resulta muy útil para que los alumnos puedan resolver en el momento las dudas que van surgiendo. Del mismo modo, el docente puede utilizar su celular o tablet de maneras “no tradicionales”, como para hacerles escuchar una canción usando alguna aplicación como Spotify. En nuestros ejemplos, ver imágenes de nauruanos serviría para decidir por qué el texto describía a los habitantes de la isla como well-fed: ¿eran obesos, eran fortachones, o simplemente era gente que no pasaba hambre? No importa si lo traducimos como “bien alimentados”, lo que interesa es aprender y ver imágenes es una forma excelente de aprender, porque son fáciles de recordar.

Cada error debe ser el puntapié inicial para aprender más. No sirve con sólo decir: “Esto está mal por tal o cual razón”. Tenemos que reforzar la enseñanza desde distintas perspectivas. Dado que los errores son de distinta índole, cuando nos topamos con un error como el de “agosto”, lo mejor es hacer un repaso de por qué august se escribe o no con mayúscula, y qué otras diferencias hay entre las grafías en inglés y en español. Del mismo modo, cada error o cada solución acertada puede relacionarse con la teoría de la traducción y la técnica aplicadas. De ese modo, no sólo estaremos resolviendo el error cometido, sino que estaremos tratando de evitar que se repita en el futuro y a la vez repasando la teoría de la asignatura.

Tenemos que inculcar en los alumnos el amor por la lectura (general, y si se puede, también de temas en particular), por las diferencias (y similitudes) culturales y lingüísticas, por los conocimientos del mundo (tanto pasados como presentes). Por otro lado, también es conveniente aprovechar sus gustos y hábitos para que ellos mismos puedan usarlos para relacionarlos con la tarea de traducir.

Y finalmente, algo que a veces olvidamos: el uso del humor en la clase. Un comentario gracioso, así como uno muy agresivo, quedará grabado en la mente de quien lo escucha. Está comprobado que un clima agradable logra que el aprendizaje mejore significativamente, y la enseñanza a través del humor refuerza lo aprendido. Y las tecnologías pueden ser un arma de doble filo. En el caso de *august*, puede jugarnos en contra, ya que es usual que todo se escriba con minúscula y sin la puntuación correcta en aplicaciones como *Whatsapp*, con lo que los estudiantes actuales suelen prestar menos atención a las grafías correctas. Pero el uso de un buen meme es ideal para sumar el humor al atractivo visual de las redes sociales para que los estudiantes internalicen algo que queremos que aprendan. El uso de las tecnologías para hacer de la experiencia de clase algo más ameno y entretenido conlleva la ventaja de una enseñanza más eficaz y un aprendizaje sostenido en el tiempo.

Bibliografía

Delisle, Jean. (1980) *L'analyse du discours comme methode de traduction*. Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.

Delisle, Jean. (1993) *La traduction raisonnée*. Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa.

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.

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.

Gabriela Scandura

*Doctora en Lenguas Aplicadas, Literatura y Traducción
Profesora de posgrado - Universidad de Buenos Aires
y Universidad de Montevideo, y profesora de grado del
Traductorado Literario y Técnico Científico en Inglés -
Instituto de Enseñanza en Lenguas Vivas "Juan Ramón
Fernández"
gabriela.scandura@gmail.com*

El doblaje y la centralidad del público infantil: el caso de la saga *Shrek*

Dubbing for children as the target audience: the case of the shrek saga

Por Luz Belenguer Cortés

Resumen

En cualquier tipo de traducción, la aceptabilidad del receptor es fundamental para determinar la calidad del proceso en cuestión, sobre todo en productos destinados al público infantil y juvenil. El doblaje trata de transmitir el mensaje original de la forma más fiel posible mediante la verosimilitud y la naturalidad para que el texto meta tenga el mismo efecto que el texto origen. Para garantizar la comprensión del producto audiovisual y acercarse al receptor, frecuentemente se recurre a prácticas catalogadas como intervencionistas.

El presente artículo pretende determinar en qué medida algunas de las técnicas utilizadas en el doblaje al español de la saga *Shrek* responden a planteamientos intervencionistas y si algunas decisiones están condicionadas por el destinatario. Por ello, se ha llevado a cabo un análisis de dos filmes de la saga: la primera, *Shrek* (2001), y la última, *Shrek: felices para siempre* (2010). El resultado muestra el uso de técnicas intervencionistas con la finalidad de conectar con el receptor, facilitar su comprensión y suscitar el humor. Este estudio longitudinal refleja los paralelismos entre ambos filmes y constata la

relación entre las técnicas empleadas y la aceptación del público infantil.

Palabras clave: *Shrek*, traducción audiovisual, público infantil y juvenil, doblaje, intervencionismo

Abstract

In any type of translation, the audience's acceptability is key to determine the quality of the process, especially when dubbing for a young audience. The main goal of dubbing is to guarantee authenticity and spontaneity in oral speech in any type of audiovisual product while being faithful to the source text. Here, understanding the audiovisual product as well as bring it closer to the main target group forces the translator to make certain decisions that might be labelled as interventionist.

The main goal of this paper is to analyse the Spanish translation of the Shrek "saga" to determine how interventionist some of the techniques are and how some decisions might be conditioned by the target audience. For this purpose, we will focus on two films: the first in the series, Shrek (2001) and the last, Shrek Forever After (2010). The final results show the use of techniques labelled as interventionist in order to connect with the audience, to ease understanding and to entertain. Both films show parallelisms and we observe connections between the techniques used and the acceptance by the young audience.

Keywords: Shrek, audiovisual translation, young audience, dubbing, interventionism

Fecha de recepción: 01-12-2023

Fecha de aceptación: 19-12-2023

Introducción

Según Chaume (2004, p. 32): “El doblaje consiste en la traducción y ajuste de un guion de un texto audiovisual y la posterior interpretación de esta traducción por parte de los actores”. Sin embargo, este se ve a menudo condicionado por diversos factores, como la sincronía labial, la oralidad, la fidelidad y la naturalidad del lenguaje.

El doblaje al español de la saga de animación *Shrek* (originalmente dirigida por Andrew Adamson y Vicky Jernson, 2001) se caracteriza por los rasgos propios del discurso oral de los personajes y por emular el “efecto realidad”, es decir, por naturalizar el texto audiovisual traducido de forma que el espectador no perciba que lo que está viendo es una traducción (Chaume, 2005).

En el caso que nos ocupa, no debemos olvidar que la tetralogía *Shrek* nació a raíz de la obra literaria *Shrek!* (1990), un libro destinado principalmente al público infantil y juvenil. Por ende, podemos deducir que la obra literaria y audiovisual comparten el mismo destinatario.

La invisibilidad del traductor está en ocasiones condicionada por las decisiones que tome al resolver diferentes problemas lingüísticos o culturales que plantea el producto en su lengua y su cultura y, tanto en el doblaje como en la traducción literaria destinada para el público infantil y juvenil, encontramos un comportamiento en común: el paternalismo traductor, como lo define Lorenzo:

Entendemos que un traductor actúa de forma paternal al elaborar el texto meta (TM) cuando incluye elementos que el autor había dejado implícitos en el TO, explica (mediante paráfrasis intratextuales, notas a pie, etc.) ciertos referentes o alusiones que considera difíciles de entender por los jóvenes receptores o cuando va aún más allá y elimina de manera intencional referencias o alusiones a aspectos que considera dañinos para el joven lector. (Lorenzo, 2014, p. 36)

Por esta razón, en una gran cantidad de productos, podemos encontrar cambios que distan mucho del texto original (TO) y que responden a ese paternalismo: el traductor decide intervenir en el texto meta con el fin de esclarecer el texto origen para el receptor principal, es decir, el público infantil y juvenil.

En el presente trabajo pretendo analizar la traducción de *Shrek* (2001) y *Shrek: felices para siempre* (2010) con el propósito de determinar en qué medida la estrategia de traducción pudo estar condicionada por el destinatario. Para ello, realizaremos un análisis de las técnicas de traducción empleadas en ambos filmes mediante la extracción de ejemplos, la descripción y la catalogación de dichas técnicas.

Parto de la hipótesis de que la naturalidad y el “efecto realidad” fueron determinantes a fin de que los filmes pareciesen ser dirigidos y escritos por un nativo español. Y presumo que la naturalidad y el “efecto realidad” se han conseguido mediante la aplicación de técnicas de traducción mayoritariamente intervencionistas.

***Shrek*, la saga y el texto infantil**

Como indica Chang y Luh (2021, p. 7), lo más relevante de esta saga es que “*Shrek* has overthrown all our knowledge and expectations of traditional fairy tales, starting a new era for fairy tales, and pointing out a new direction for the development of fairy tales”. Es decir, lo más llamativo de *Shrek* es que ilustra la antítesis del cuento clásico infantil: un ogro, “el malo” por antonomasia, resulta ser una opción preferible a Lord Farquadd, quien asume el papel del “príncipe encantador”. Cervera define la literatura infantil y juvenil de la manera siguiente:

Cuentos de hadas donde bajo la apariencia de relatos ingenuos, fácilmente captados en un primer relato oral, luego escrito, se proporcionen al niño soluciones a sus problemas urgentes. No con la abstracción y decálogos elaborados del mundo adulto, sino por la identificación emocional que el niño en sus diferentes etapas lleva a cabo con los modelos de conducta de héroes y antagonistas de estos relatos elementales. (Cervera, 1989, p. 164)

En la saga *Shrek*, las obras incluyen claros referentes a los cuentos de Perrault o de los hermanos Grimm y busca tener la misma apariencia de los clásicos de autor con el objetivo de transgredirlos.

El primer filme *Shrek* está basado en la obra literaria *Shrek!*¹, un álbum ilustrado escrito por el dibujante

1 El nombre de *Shrek* proviene del yidis y del alemán *Schreck* (yidis שרעק), que significa «miedo» o «temor».

de cómics e ilustrador William Steig, y publicado por Farrar, Straus and Giroux, en 1990. La obra fue galardonada con los premios *Publishers Weekly Best Children's Books of the Year* y *School Library Journal Best Books of the Year*.

Mientras que el texto literario *Shrek!* cuenta la historia de un ogro monstruoso y repugnante que deja su hogar y acaba salvando a una princesa, el filme inicial va mucho más allá: no encontramos un príncipe que rescata a una princesa y la salva de las garras de una malvada bestia. En el caso que nos ocupa, la bestia, esto es, un ogro, es el héroe y protagonista de la historia; la princesa rompe con los estereotipos femeninos, y el príncipe está dispuesto a conseguir el poder; y por ello es capaz de acabar con su amada.

En la primera entrega, Shrek hace un trato con Farquadd y decide rescatar a una princesa a cambio de liberar su ciénaga de las criaturas de los cuentos que han acabado exiliadas allí por el gobernante de Duloc. No obstante, acompañado por un asno parlanchín (un valeroso corcel en los cuentos clásicos) se adentrará en una nueva aventura en la que nada es lo que parece, a pesar de tener la aparente estructura arquetípica del cuento de hadas. La princesa encerrada en un castillo y víctima de un maleficio, la presencia del dragón, el uso de la voz en *off* como narrador omnisciente, el hecho de que el filme comience y acabe con frases propias de los cuentos... Todos estos elementos constituyen la base del género de la literatura infantil que, en esta ocasión, se pondrán en entredicho para dar paso a un nuevo enfoque con el que los niños puedan, de igual modo, identificarse.

En *Shrek felices para siempre* (2010), Shrek nos muestra cómo es su vida después de haberse desposado con la princesa Fiona (*Shrek 2*) y haber tenido tres preciosos hijos (*Shrek Tercero*). A diferencia del filme *Shrek*, en el que el protagonista es un ser marginado que asusta a los pueblerinos y lleva una vida solitaria y apacible, en *Shrek: felices para siempre* el ogro cuenta con una familia y ya no es el monstruo feroz y temible del que todos huyen. En este largometraje, Shrek no puede disfrutar del estilo de vida anterior y decide hacer un trato con Rumpelstinskin, personaje también conocido como Rumpel, el enano saltarín. Es originalmente un personaje perteneciente a un cuento alemán (*Rumpelstilzchen*) recopilado por los hermanos Grimm.

En la última entrega de la saga, Asno hace referencia a este cuento en la escena en que Shrek y Asno intentan buscar un vacío legal entre el contrato de Rumpelstinskin y Shrek:

TCR	TEXTO ORIGEN	TEXTO META
00:34:47- 00:34:53	<i>I'm talking about the exit clause. Used to be, you had to guess his name, but now everybody knows who Rumpelstiltskin is.</i>	La cláusula de rescisión. Antes había que adivinar su nombre, pero ahora todos saben quién es Rumpelstinskin. 1

Por consiguiente, deducimos que tanto la cultura origen como la meta van a comprender esta referencia.

El doblaje al español de la saga Shrek para el público infantil y juvenil

Como afirma Greenfield (1985), los niños son capaces de discernir entre la ficción de un relato y la realidad; no obstante, eso no quita que el espectador infantil tienda a identificarse con personajes que se asemejan a aquellos que conocen en su propia realidad. Quizá el elemento que determina este resultado es el doblaje, al convertir un producto foráneo en uno más natural y propio de la lengua y la cultura meta.

Chaume (2013, p. 20) sostiene: “Los traductores deberán elaborar una traducción que sea coherente con las imágenes, en términos de significado, pero también en términos de tiempo y espacio, en términos de ajuste labial e isocronía en el caso del doblaje”. Por tanto, el doblaje y la calidad de este juegan un papel determinante a la hora de realizar esta transformación. Asimismo, en la traducción para el público infantil, la adecuación al nivel de comprensión del público receptor es una de las premisas que también está presente en el proceso de traducción (Shavit, 1981).

A lo largo de la saga *Shrek*, es conveniente destacar que tanto el personaje de Shrek como el de Asno fueron doblados en España por el conocido dúo humorístico Cruz y Raya, compuesto por Juan Muñoz y José Mota. Lo observamos en las siguientes fichas técnicas:

ACTOR ORIGINAL	ACTOR DE DOBLAJE / LOCUTOR	PERSONAJE / INTERVENCIÓN
MYERS, MIKE	MUÑOZ, JUAN	Shrek
MURPHY, EDDIE	MOTA, JOSÉ	Asno
DIAZ, CAMERON	MEDIAVILLA, NURIA	Princesa Fiona
LITHGOW, JOHN	GUSTEMAS, JUAN CARLOS	Lord Farquaad

Imagen 1: ficha técnica de la película de animación *Shrek* (2001)

ACTOR ORIGINAL	ACTOR DE DOBLAJE / LOCUTOR	PERSONAJE / INTERVENCIÓN
MYERS, MIKE	MUÑOZ, JUAN	Shrek
MURPHY, EDDIE	MOTA, JOSÉ	Asno
DIAZ, CAMERON	MEDIAVILLA, NURIA	Princesa Fiona
BANDERAS, ANTONIO	BANDERAS, ANTONIO	Gallo con botas
DOHRN, WALT	MOLINA, PEDRO	Rumpelstiltskin

Imagen 2: ficha técnica de la película de animación *Shrek: felices para siempre* (2010)

Shrek contiene diferentes referencias a los elementos de la tradición literaria infantil que un infante podrá identificar sin necesidad de ninguna explicitación por parte del traductor. No obstante, ¿qué ocurre cuando las referencias culturales o los diálogos presentan dichas referencias en una lengua cuya cultura no coincide con la de la lengua meta? En ocasiones, resulta complejo adaptar un referente cultural cuando la imagen del producto audiovisual no se puede sustituir. Este fenómeno también afecta los diálogos y el transcurso de la historia y, para hacer accesible este producto al espectador, en ocasiones se utiliza la estrategia de domesticación, esto es, la adaptación del texto origen a la cultura meta: el traductor recurre a esta como si de un salvavidas se tratase para que rescate al público del mar de los juegos de palabras y de los referentes culturales. En palabras de Venuti:

[A] fluent strategy performs a labor of acculturation which domesticates the foreign text, making it intelligible and even familiar to the target-language reader, providing him or her with the narcissistic experience of recognizing his or her own culture in a cultural other, enacting an imperialism that extends the dominion of transparency with other ideological discourses over a different culture. (Venuti, 1992, p. 5)

La domesticación tiende a adaptar el texto origen a la cultura meta de forma que el receptor identifique su propia cultura en un contexto foráneo, lo cual facilita la comprensión del mensaje y de las posibles referencias presentes en el texto origen.

En el caso de *Shrek*, Asno, personaje muy presente a lo largo de la película, se expresa con las frases y el idiolecto del humorista español José Mota, integrante del dúo Cruz y Raya, lo cual hace pensar que la domesticación ha sido empleada durante la traducción del doblaje.

Por otra parte, en la LIJ, como indica García de Toro (2014, p. 128), “en los libros ilustrados, los dos códigos, el lingüístico y el visual, interactúan, en general, para contar la misma historia –la imagen completa la información del texto o al revés–, o bien uno amplía la información del otro o añade otra perspectiva”. Por tanto, para que el texto audiovisual funcione, es necesario que la imagen y el texto funcionen como uno solo. La interrelación de texto e imagen hace posible que los textos literarios viajen con facilidad al mundo del cine y al revés. El primer filme *Shrek* se basó originalmente en una obra literaria para

niños. Así pues, podemos afirmar que esta saga se convierte en un objeto de estudio interesante para analizar la imbricación de la LIJ y el cine, así como el intervencionismo.

Por su parte, Marcelo (2003, p. 633) expone lo siguiente con respecto al intervencionismo en la traducción:

Una evidencia del intervencionismo del traductor proviene del hecho de que cada traductor, al igual que cada persona que lee un texto, da su propia y personal interpretación de dicho texto, lo que explica que cada traducción se haga de manera distinta, presentando diferentes manifestaciones de la intervención del traductor.

Sin embargo, como esta misma autora indica (2003), no sólo cabe reflexionar sobre cómo se manipula o se traduce, sino sobre los posibles motivos que justifican esas decisiones. Marcelo (2003, pp. 634–635) enumera las diferentes razones que justificarían esas decisiones:

1. La propia interpretación del traductor de cada texto
2. Los problemas de traducción
3. El contexto y la época de cada traducción, así como la relación con las diferentes culturas
4. El público determinado al que se dirige el texto
5. La función que se le asigne a la traducción
6. El contexto profesional y cultural del traductor

García de Toro (2014) llevó a cabo un estudio de caso en el que observó la actitud de estudiantes de

traducción sin formación previa en la materia al enfrentarse a un encargo de traducción de un texto literario para niños. Además de la idea preconcebida de que traducir literatura para niños entraña menor dificultad que otros géneros, la autora afirma lo siguiente con respecto al paternalismo traductor:

Bajo la premisa de que los niños aprenden de lo que leen, los estudiantes asumen un papel de didactas de una manera más o menos instintiva y, una vez resguardados bajo el paraguas del didactismo, creen que su función consiste en intervenir y manipular el texto, en la mayoría de ocasiones simplificándolo, para adecuarlo a lo que consideran apropiado a sus capacidades, a su comprensión lectora, a su bagaje cultural, o a lo que las normas sociales aconsejan. (García de Toro, 2014, p. 124)

Esto supone que, instintivamente, los traductores tienden a tomar una postura en la que se tiende a explicitar, aclarar o censurar informaciones presentes en el texto origen. Sin embargo, ¿podemos observar esta postura en la traducción audiovisual (TAV)? ¿Es este también un fenómeno en el doblaje? Como indica De los Reyes (2015, p. 3): “Al igual que en LIJ, el doblaje del cine y de las series de animación incluirá en el texto meta aclaraciones o explicitaciones sobre cuestiones interculturales, lingüísticas y enciclopédicas”. Esas explicitaciones en el doblaje para el público infantil responden a la premisa de la actitud paternalista instintiva por parte del traductor de la LIJ y el traductor audiovisual del doblaje. Otro rasgo que comparten la LIJ y la TAV es la emulación de la oralidad. Como indica Chaume y Agost (2001, p. 79): “El discurso oral de los personajes en pantalla

no es más que el recitado de un discurso escrito anterior. Sin embargo, el recitado ha de parecer oral". Además, otro rasgo a tener en cuenta es el doble destinatario. Pérez explica lo siguiente:

[La LIJ] suele destinarse a la primera infancia, genera una doble acepción en el concepto de lector adulto: quien lee para sí y quien le lee al niño. El traductor, por su parte, lee palabras e imágenes para sí, pero con el objetivo de retransmitir el mensaje a los niños de su propia lengua y cultura; y su traducción como producto sería esa lectura a los niños, pero también a los demás adultos mediadores. (Pérez, 2015, p. 2)

La LIJ presenta por consiguiente una doble interacción entre dos perfiles principales de lector: por una parte, la del infante; y, por otra, el adulto que lee al infante, el cual podrá, de acuerdo con la autora (2015, p. 2), censurar, omitir y mediar entre la traducción y el niño. Esto supone que en el doblaje, aun cuando el producto se transmita de forma distinta a través también de imágenes, se crea un producto que también se ve manipulado, como es el caso de la saga *Shrek*, para un espectador doble: referencias para el infante y guiños para el público adulto.

Pozo (2013, p. 129) indica asimismo que la domesticación puede dar lugar a otras dificultades, como la coherencia temporal:

El traductor [...] puede remplazar el elemento cultural del texto de partida por otro propio de la cultura de llegada que haga referencia a un elemento cultural parecido (domesticación). Esta última actuación supone la aparición de nuevos

problemas, ya que el nuevo referente cultural debería corresponder al mismo espacio temporal e histórico del texto original. En cualquier caso, la decisión que tome el traductor determinará la actuación traslativa a lo largo de todo el texto porque, de lo contrario, incurriría en incoherencias manifiestas.

De acuerdo con el autor, el traductor deberá ser consecuente con la decisión tomada en el caso de que recurra a la domesticación. Además de ser conscientes de que haya habido una necesidad clara de recurrir a una solución u otra, no hay que olvidar que la traducción no es una ciencia exacta y que, por tanto, se puede recurrir a más de una solución.

También Chaume (2013, p. 151) incide en estas premisas: "It is commonly accepted that no translation is neutral and that translating inevitably involves taking decisions that convey a certain ideology". Por ende, la estrategia elegida por el traductor influirá en el resultado final del producto audiovisual.

Según Lorenzo (2014, p. 36), "En ocasiones la elección de una norma inicial domesticadora no tiene que ver con didactismo ni paternalismo, sino que es la elegida por el traductor con otros fines". Estos propósitos a menudo responden a cuestiones ideológicas; Lorenzo alega que estos tipos de intervencionismos no surgen únicamente cuando se presenta un elemento desconocido del texto origen, sino que se incluyen de manera adicional. Por tanto, el traductor no sólo llega a manipular el mensaje y a convertirse en el filtro del texto origen; a veces llega incluso a crear texto, como veremos en los ejemplos expuestos.

Como hemos expuesto anteriormente, Lorenzo (2014, pp. 37–43), centrándose en exclusiva en las técnicas que considera fruto del paternalismo traductor (con respecto al papel sobreprotector y docente que el traductor adopta), expone las siguientes:

- Omisión
- Explicación intratextual
- Explicitación de elementos implícitos
- Sustitución

Como ya indicaba Martínez Sierra (2017), la propuesta de Martí Ferriol (2010, pp. 92–94) ofrece una clasificación aplicable a todo tipo de textos audiovisuales y las diferencias entre técnicas más extranjerizantes a más domesticantes. La clasificación de Lorenzo (2014, pp. 37–43), por su parte, incide en las técnicas que se observan en los productos audiovisuales y literarios para el público infantil y que responden al comportamiento que la autora denomina “paternalismo traductor”.

Mi propuesta responde a la suma de las dos precedentes y, a su vez, se completa con la incorporación de una extensión en la técnica denominada “creación discursiva”. En esta propuesta, se incluyen las técnicas de Martí Ferriol (2010) y Lorenzo (2014, pp. 37–43), y ampliamos la técnica denominada creación discursiva con la incorporación de dos nuevas extensiones, dadas las regularidades observadas en el doblaje y que responden, a mi juicio, al condicionante del público receptor. De este modo he diferenciado entre

- Creación discursiva: comicidad
- Creación discursiva: aclaración

Esta incorporación se ve justificada por el hecho de que el traductor, en muchas ocasiones, se ha decantado por emplear la técnica denominada “creación discursiva” aun cuando no había necesidad aparente de ella. Si observamos el producto audiovisual, el contexto y el contenido, podemos pensar que este empleo de la técnica de “creación discursiva” se debe a que surge la necesidad de adaptación del contenido a un público infantil. Encontramos que este proceso va ligado a diferentes motivos: búsqueda del humor, de la oralidad o incluso de frases cotidianas que los más pequeños puedan identificar, pero también a la necesidad de explicitar, explicar o aclarar elementos del TO. Debido a las necesidades que planteaban las películas, he creído que sería apropiado añadir estas concreciones dentro de esta técnica basándome en las soluciones que aparecen en la traducción. En consecuencia, en la clasificación, encontraremos dos subdivisiones de la técnica denominada “creación discursiva” enfocadas al público infantil: creaciones discursivas, que buscan un efecto de comicidad, y creaciones discursivas, cuya intención sea aclarar o explicitar elementos considerados complejos, confusos o difíciles de comprender para el receptor.

Así pues, la clasificación de técnicas empleadas en este análisis quedaría de la manera siguiente:

- **Préstamo.** Integración de una palabra o expresión extranjera en el texto meta sin traducirla. El préstamo puede conservarse íntegramente, es decir, sin ningún cambio lingüístico, o bien puede

naturalizarse mediante la grafía normalizada de la lengua meta.

- **Calco:** Traducción literal de una palabra o sintagma extranjero.
- **Traducción palabra por palabra:** En la traducción se mantiene la gramática, el orden y el significado primario de todas las palabras del original (todas las palabras tienen el mismo significado fuera de contexto). Las palabras del original y de la traducción tienen idéntico orden y coinciden en número.
- **Traducción uno por uno:** Cada palabra del original tiene su correspondiente en la traducción, pero el orden original y traducción contienen palabras con significado diferente fuera de contexto.
- **Traducción literal:** Mantenimiento exacto del significado original con una posible modificación en el número de palabras o el orden de la frase.
- **Equivalente acuñado:** Utilización de un término o expresión en la lengua meta cuyo significado es equivalente al del texto original.
- **Omisión:** Supresión por completo de algún elemento informativo en el texto meta presente en el texto original.
- **Reducción:** Eliminación de alguna parte de la carga informativa o elemento informativo presente en el texto original.
- **Compresión:** Síntesis de elementos lingüísticos. Es un recurso especialmente usado en subtitulación.
- **Particularización:** Precisión terminológica en el texto meta que no presenta el texto original.
- **Generalización:** Utilización de un término más general en el texto meta.
- **Transposición:** Modificación de la categoría gramatical o la voz del verbo en el texto meta.

- **Descripción:** Utilización de descripción de la forma y/o función de un término en lugar del término propiamente dicho.
- **Ampliación:** Adición de elementos lingüísticos no presentes en el texto original que cumplen la función fática de la lengua.
- **Amplificación:** Adición de elementos lingüísticos no presentes en el texto original que cumplen una función metalingüística.
- **Modulación:** Transformación léxica o estructural del punto de vista, enfoque o categoría de pensamiento en relación a la formulación del texto origen.
- **Variación:** Transformación de los elementos lingüísticos o paralingüísticos (entonación, gestos) que afectan a aspectos de la variación lingüística: cambios de tono textual, estilo, dialecto social, dialecto geográfico, etc.
- **Substitución.** Cambiar elementos lingüísticos por paralingüísticos (entonación, gestos) o viceversa.
- **Adaptación:** Permutación de un elemento cultural por otro de la cultura receptora.
 - o **Creación discursiva:** Invención de una equivalencia no acuñada de un término o expresión del texto original.
 - o **Creación discursiva:** comicidad. Invención de una equivalencia no acuñada de un término o expresión del texto original que tiene como objetivo buscar el humor en el texto meta.
 - o **Creación discursiva:** aclaración. Invención de una equivalencia no acuñada de un término o expresión del texto original que tiene como objetivo clarificar algún elemento del TO.

Análisis de la traducción de *Shrek*: método y resultados

En el análisis de los largometrajes, extraje los ejemplos en los que en la traducción se observaba la utilización de cualquiera de las técnicas expuestas en la clasificación propuesta. Quedaban excluidos los casos en los que se realiza una “traducción natural”. En palabras de Martí Ferriol:

(La traducción natural) se utiliza cuando se lleva a cabo una traducción en la que no se observa el empleo de técnicas. Estos casos suelen producirse en fragmentos en los que no existen problemas de traducción, ya sea porque los textos contienen léxico de tipo general (no específico), o en el caso de pares de lenguas con cierta similitud. (Ferriol, 2010, p. 94)

Este estudio de tipo descriptivo ha consistido en determinar las técnicas que ha utilizado el traductor para solventar los problemas que se presentaban en la traducción. Las fases del estudio analítico son las siguientes:

- Visionado de los filmes en la lengua meta
- Visionado de los filmes en la lengua origen
- Visionado de los filmes en la lengua meta leyendo el guion de la película en la lengua origen
- Diseño de un modelo de ficha de análisis
- Extracción de los ejemplos
- Análisis y etiquetado de la técnica empleada en cada ejemplo
- Análisis cuantitativo de las técnicas de traducción empleadas
- Extracción de conclusiones a partir de los

resultados obtenidos y contraste de dichos resultados entre ambos filmes.

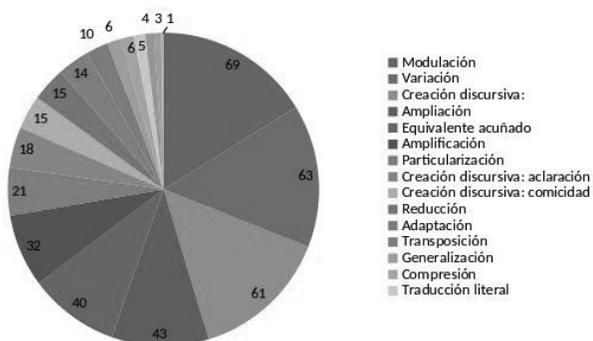
La ficha de análisis contiene la siguiente información:

- **TCR:** apartado en el que se incluirían los tiempos del largometraje en los que sitúa el elemento que se analiza.
- **Texto original:** apartado en el que se incluyen los elementos en la lengua origen para conocer cuál es la problemática que se plantea inicialmente.
- **Texto meta:** apartado que expone la solución planteada por el traductor.
- **Técnica:** apartado que muestra qué técnica ha empleado el traductor en cada intervención.
- **Comentarios:** apartado en el que se explica el posible motivo por el que se ha llevado a tomar esta decisión.

Una vez expuesto el contenido de la ficha de análisis, se expone a continuación el esqueleto de la ficha:

TCR	TEXTO ORIGEN	TEXTO META	TÉCNICA	COMENTARIOS

En el análisis del largometraje *Shrek* se extrajeron cuatrocientos ejemplos; en este, se recogen los casos en cuya traducción se observa la utilización de cualquiera de las técnicas expuestas en la clasificación. Los resultados obtenidos son los siguientes:



Gráfica 1. Técnicas empleadas en el filme *Shrek* (2001)

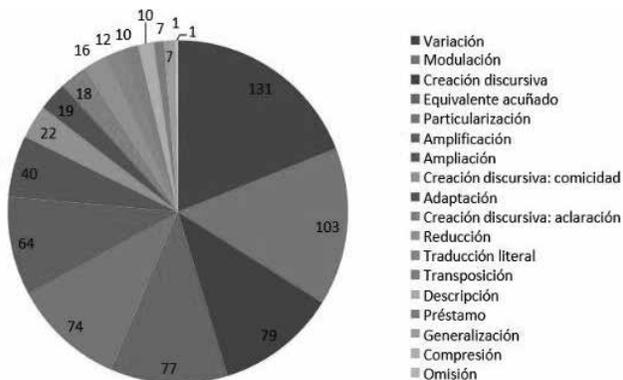
***Shrek* (2001)**

TÉCNICAS DE TRADUCCIÓN	PORCENTAJE
Modulación: 69	17,25 %
Variación: 63	15,75 %
Creación discursiva: 61	15,25 %
Ampliación: 43	10,75 %
Equivalente acuñado: 40	10 %
Amplificación: 32	8 %
Particularización: 21	5,25 %
Creación discursiva: aclaración: 18	4,5 %
Creación discursiva: comicidad: 15	3,75 %

TÉCNICAS DE TRADUCCIÓN (cont.)	PORCENTAJE
Reducción: 15	3,75 %
Adaptación: 14	3,5 %
Transposición: 10	2,5 %
Generalización: 6	1,5 %
Compresión: 6	1,5 %
Traducción literal: 5	1,25 %
Préstamo: 4	1 %
Descripción: 3	0,75 %
Omisión: 1	0 %

Como se observa en la gráfica y en los porcentajes, las técnicas más empleadas a lo largo de este filme son la modulación, la variación y la creación discursiva. El préstamo, la descripción y la omisión son las técnicas que menos han aparecido en el análisis realizado de la traducción.

Al igual que en la primera entrega de la saga, la película *Shrek: felices para siempre* nos ofreció un corpus profusamente extenso en el que nos encontramos con un total de seiscientos noventa y un ejemplos:



Gráfica 2. Técnicas empleadas en el filme *Shrek: felices para siempre*

Shrek: felices para siempre (2010)

TÉCNICAS DE TRADUCCIÓN	PORCENTAJE
Variación: 131	18,95 %
Modulación: 103	14,9 %
Creación discursiva: 79	11,43 %
Equivalente acuñado: 77	11,1 %
Particularización: 74	10,7 %
Amplificación: 32	8 %
Ampliación: 40	5,78 %
Creación discursiva: aclaración: 18	2,6 %

TÉCNICAS DE TRADUCCIÓN (cont.)	PORCENTAJE
Reducción: 16	2,31 %
Traducción literal: 12	1,7 %
Transposición: 10	1,44 %
Descripción: 10	1,44 %
Préstamo: 7	1,01 %
Traducción literal: 5	1,25 %
Préstamo: 4	1 %
Generalización: 7	1,01 %
Compresión: 1	0,14 %
Omisión: 1	0,14 %
Total: 691 ejemplos	100 %

En el filme *Shrek: felices para siempre*, las tres técnicas de traducción más empleadas han sido la modulación, la variación y la creación discursiva. Las técnicas más utilizadas después de las expuestas anteriormente han sido el equivalente acuñado y la particularización. En consecuencia, podemos determinar que el equivalente acuñado, la particularización y la creación discursiva han sido

las técnicas más utilizadas con respecto al contenido teniendo en cuenta que la modulación y la variación atienden a necesidades lingüísticas por lo que se refiere al número y al orden lógico de la frase.

Tras el análisis del corpus, podemos afirmar que en ambos filmes hemos observado paralelismos en la traducción: ambos filmes siguen una estrategia domesticante, las traducciones responden a un alto grado de intervencionismo, lo que se puede observar a través del estudio de las técnicas empleadas. Contamos con un total de mil noventa y un ejemplos de la saga *Shrek* entre la primera y la última entrega de los filmes. Estos porcentajes nos permiten afirmar que se observan paralelismos en el uso de las técnicas empleadas en ambos filmes: la modulación, la variación y la creación discursiva son las técnicas más utilizadas en ambos casos y, en general, se usan mayoritariamente técnicas de las etiquetadas como no literales, siguiendo la propuesta de Martí Ferriol expuesta en la Figura 1 (2013, p. 122).

A continuación, expondremos algunos ejemplos de ambos filmes que muestran el uso de las técnicas que hemos acuñado con los nombres de “creación discursiva: comicidad” y “creación discursiva: aclaración”. Todas las muestras siguientes podrían traducirse de una manera más literal y próxima al texto origen; no obstante, encontramos resultados en el texto meta que distan mucho del original y que nos hacen reflexionar sobre el posible motivo de esta traducción. Empezamos con dos ejemplos de *Shrek* (2001):

Ejemplo 1

Primeramente, exponemos un ejemplo de una intervención de Asno que resultó ser el más alejado del texto original:

TCR	TEXTO ORIGEN	TEXTO META	TÉCNICA	COMENTARIOS
0:49:03 - 0:49:04	<i>She's as nasty as you are.</i>	Ahora vas y lo cascás.	Creación discursiva: comicidad	Utilización de una frase popularizada por José Mota, el actor de doblaje del filme.

En este contexto, Shrek eructa ruidosamente. Asno le reprende, alegando que ese comportamiento no era adecuado delante de una princesa. Para la sorpresa de ambos, Fiona eructa aún más fuerte que Shrek, lo que da pie a esta intervención.

Resulta evidente la diferencia que hay entre el texto origen y el texto meta. A pesar de que el texto origen no planteaba ningún problema de contenido lingüístico, en este caso se ha decidido traducir esta frase por una muy conocida del doblador de Asno, el cómico José Mota, quien popularizó esta frase durante esos años.

TCR	TEXTO ORIGEN	TEXTO META	TÉCNICA	COMENTARIOS
0:22:57 - 0:22:59	<i>All right then.</i>	A vuestra salud..	Creación discursiva: aclaración	Equivalencia efímera que refuerza la sincronía cinésica.

A pesar de que no es un equivalente acuñado, es posible que el traductor se decantase por esta opción para añadir un rasgo de comicidad al discurso de Asno mediante el uso de esta frase, muy extendida en televisión y especialmente entre el público joven, seguidor asiduo de José Mota.

Ejemplo 2

El siguiente caso, se presenta al poco de comenzar el largometraje. Cuando Shrek y Asno llegan a Duloc, Lord Farquadd ordena a sus hombres que les ataquen. Cuando Shrek intenta convencerles de no hacerlo, sin éxito, se bebe una cerveza de un trago y dice: *All right then*.

El original y la traducción presentan diferencias notables en cuanto al contenido se refiere. Quizá se ha optado por emplear esta técnica de traducción para reforzar la sincronía cinésica, uno de los rasgos determinantes en la traducción para el doblaje

Los movimientos corporales (sincronía cinésica) y la duración equivalente de la traducción con los enunciados de los actores de pantalla (isocronía) constituye uno de los pilares básicos de un doblaje que pretenda ser verosímil y gustar al espectador. (Chaume, 2005, p. 7)

Veamos ahora tres casos de *Shrek: felices para siempre* (2010):

Ejemplo 3

El siguiente ejemplo muestra nuevamente que, sin presentarse un problema aparente en el texto original, se opta por utilizar la técnica de la creación discursiva.

TCR	TEXTO ORIGEN	TEXTO META	TÉCNICA	COMENTARIOS
0:49:09 - 0:49:12	Hey, Shrek! Are my babies cute, or do they make people feel uncomfortable?	Una cosa, ¿mis hijos son monos o tienen un punto tirando a monstruo?	Creación discursiva: comicidad	Adición de elementos para suscitar el humor en el receptor.

A raíz del trato de Shrek y Rumpelstinskin, Shrek es engañado y cambia por accidente su realidad. Por tanto, ningún personaje se presenta como en el primer filme.

Originalmente, Asno se casa con una dragona y tiene hijos híbridos. En este contexto, sin embargo, los personajes están en un universo alternativo, y es Shrek quien le revela a Asno esta realidad. Esto da lugar a esta intervención.

Ejemplo 4 y 5

En este caso, he seleccionado dos ejemplos que ilustran la relación que tiene la LIJ con esta trama argumental y en los que la técnica empleada es la *creación discursiva: aclaración*. Ambas intervenciones se llevan a cabo en el mismo contexto: encontramos un tour por las casas de los famosos, un claro referente a Hollywood. En este caso, sin embargo, los famosos son personajes pertenecientes a los cuentos

clásicos de la LIJ. En esta escena, el guía va narrando lo siguiente por megafonía al pasar por la ciénaga de Shrek:

TCR	TEXTO ORIGEN	TEXTO META	TÉCNICA	COMENTARIOS
0:19:03 - 0:19:06	There are 40 children in that shoe, which is why the weasel goes pop to this very day.	El patio de matarile-rile- rile es particular que cuando llueve se moja como los demás.	Creación discursiva: aclaración	Referencia a los cuentos propios de la LIJ y a canciones infantiles que los niños van a identificar.
0:19:06 - 0:19:11	As we head over the river and through the woods...	En el bosque de Caperucita hay un lago donde el patito feo y la sirenita...	Creación discursiva: aclaración	Referencia a los cuentos propios de la LIJ que los niños van a identificar.

Podemos constatar que en ambos fragmentos se encuentran múltiples referencias al universo infantil y juvenil para que tanto el receptor niño como el receptor adulto sea capaz de identificar la ironía de mezclar el turismo con los cuentos. Sin embargo, se puede observar que ambas muestras traducidas se alejan considerablemente del texto original para garantizar la comprensión de las referencias del texto origen. En consecuencia, encontramos una de las pruebas más evidentes que reflejan en qué medida influye el papel del receptor en la traducción, ya que lo que desea el traductor es que el público más joven (y principal) de este producto reconozca los personajes en el filme y la ironía de que las estrellas propias de Hollywood sean personajes propios de la LIJ (un guiño al adulto).

Para acabar con las muestras, exponemos a continuación dos ejemplos de ambos filmes:

Ejemplo 6 y 7

En este contexto, en *Shrek* (2001) Asno no para de insistir en que los ogros son como las tartas. Irritado, Shrek explota y le dice: *You dense, irritating, miniature beast of burden!*

TCR	TEXTO ORIGEN	TEXTO META	TÉCNICA	COMENTARIOS
0:26:47 - 0:26:49	You dense, irritating, miniature beast of burden!	¡Pedazo de cacho de trozo de mula en miniatura!	Creación discursiva: comicidad	Equivalencias creadas para que el texto meta tuviese mayor oralidad.

El traductor ha preferido alejarse del TO usando términos propios de discurso oral y del registro coloquial para resultar más próximo al público español empleando el humor y la oralidad.

En *Shrek: felices para siempre* (2010), Rumpelstinskin le ofrece a Shrek algo de comer, pero Shrek lo rechaza de la siguiente forma:

TCR	TEXTO ORIGEN	TEXTO META	TÉCNICA	COMENTARIOS
0:15:02 - 0:15:06	<i>No, thanks. I already had a big bowl of curly-toed weirdo for breakfast.</i>	No, gracias. Acabo de zamparme una sopa de pasta de friqui con deditos hasta arriba.	Creación discursiva: comicidad	Empleo de un equivalente no acuñado para provocar el humor. <i>Shrek</i> : "Pedazo de cacho de trozo de mula en minitatura".

En ambos ejemplos, se pueden observar agrupaciones de sustantivos y adjetivos con tal de enfatizar el mensaje que se da en cada caso. En el primer ejemplo, se utiliza este tipo de construcción para expresar el enfado que siente Shrek hacia Asno, y se emplea como insulto. En el segundo ejemplo, se puede observar que se utiliza como exageración.

Conclusiones

En lo que respecta a la información obtenida tras el estudio de las técnicas de traducción sobre la vinculación de las elecciones de traducción y la centralidad del receptor, confirmamos que el hecho de cuantificar los resultados hace que se visibilice en qué medida se utilizan técnicas no literales, esto es, técnicas que se alejan del texto original para acercarse más al receptor meta. Por tanto, podemos observar dicha vinculación para justificar decisiones tomadas durante la traducción que, aparentemente, no presentan ningún motivo que justifique el alejamiento del texto original. Por esto, afirmamos que la centralidad del receptor justificaría aquellas técnicas aplicadas que no responden a un problema de traducción aparente con el objetivo de lograr la naturalidad y el “efecto realidad” mediante técnicas intervencionistas tanto en el filme *Shrek* (2001) como en *Shrek felices para siempre* (2010).

Las técnicas más utilizadas, en especial la creación discursiva, han buscado la rápida identificación de las estructuras lingüísticas a través del humor del dúo Cruz y Raya, cuyo idiolecto se popularizó en esa misma época y llegó a formar parte del lenguaje coloquial de un gran número de españoles, en

concreto, entre los más jóvenes. De este modo, a lo largo del corpus se puede observar este lenguaje tan característico identificado por los espectadores con facilidad. Asimismo, los propios humoristas de Cruz y Raya refuerzan dichas estructuras lingüísticas doblando a los personajes de la película y hacen que el espectador se identifique con esos referentes.

Podemos afirmar que, en ocasiones, y sin necesidad aparente, se utilizan técnicas intervencionistas cuya finalidad es conectar con el receptor, facilitar su comprensión y suscitar el humor. Por tanto, tras la observación de los resultados obtenidos, confirmamos los paralelismos entre un filme y otro: el receptor interviene sin lugar a duda en la toma de decisiones del traductor, el cual, de manera consciente, adapta el documento audiovisual a las necesidades y expectativas del receptor infantil y convierte la saga *Shrek* en un claro ejemplo de traducción intervencionista.

Finalmente, me gustaría dar también con la respuesta a la pregunta de investigación que planteamos al inicio de este trabajo, es decir, “¿cómo podemos evaluar la aceptabilidad del público infantil?”. Aunque debatimos en el apartado tres si el intervencionismo era más aceptado en el doblaje que en la traducción para el público infantil, quizá a través de una investigación más exhaustiva podamos encontrar una respuesta a esta cuestión. Como decía Richart (2009: 15), cuyo estudio se centra en la traducción de *Shrek*, “lo decisivo es que este [el receptor] reaccione ante el mensaje traducido de la misma manera que los primeros receptores reaccionaron ante el texto original”.

Referencias bibliográficas

Cervera, J. (1989). En torno a la literatura infantil. *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*, 12, pp. 157–168.

http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce12/cauce_12_007.pdf.

Chang, L. H., y Luh, D. B. (2021). Reinventing Fantasy: The Reception of Fairy Tales. *Advances in Literary Study*, 10(1), pp. 97–110. doi:10.4236/als.2022.101007.

Chaume, F. y Agost, R. (2001). *La traducción en los medios audiovisuales*. Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I.

Chaume, F. (2004). *Cine y traducción*. Madrid: Cátedra.

_____ (2005). Los estándares de calidad y la recepción de la traducción audiovisual. *Puentes*, 6, 5–12.

_____ (2013). Panorámica de la investigación en traducción para el doblaje. *TRANS. Revista de traductología*, 17, 13–34.

Delabastita, D. (1989). Translation and mass-communication: film and TV translation as evidence of cultural dynamics. *Babel*, 35(4), 193–218.

De los Reyes Lozano, J. (2015). *La traducción del cine para niños. Un estudio sobre recepción* (Tesis doctoral). Universitat Jaume I, Castellón.

García de Toro, C. (2014). Traducir literatura para niños: de la teoría a la práctica. *Trans*, 18, 123–137.

——— Belenguier Cortés, L. *El doblaje y la centralidad...* (57-93)

Greenfield, P. M. (1985). *El niño y los medios de comunicación: los efectos de la televisión, video-juegos y ordenadores*. Ediciones Morata.

Lorenzo, L. (2014). Paternalismo traductor en las traducciones del género infantil y juvenil. *Trans*, 18, 35–48.

Marcelo Wirnitzer, G. (2003). Tipos de intervencionismo en la traducción de la literatura infantil y juvenil. En R. MUÑOZ MARTÍN (Ed.), *Actas del I Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación* (pp. 633–639). AIETI.

Martí Ferriol, J. L. (2010). *Cine independiente y traducción*. Tirant Lo Blanch.

——— (2013). *El método de traducción. Doblaje y subtitulación frente a frente*. Universitat Jaume I.

Martínez Sierra, J. (2017). Literal translation in the audiovisual field. Methods and techniques. *CLINA: An Interdisciplinary Journal Of Translation, Interpreting And Intercultural Communication*, 3(1), pp. 13–34.

Molina, L. y Hurtado A. (2002). Translation Techniques Revisited: A Dynamic and Functionalist Approach. *Meta*, 47, pp. 498–512.

Newmark, P. (1988). *A Textbook of Translation*. Prentice Hall.

Pérez, S. (2015, junio 3–5). El traductor de literatura para niños como lector doble [Acta de congreso].

IX Congreso Internacional Orbis Tertius de Teoría y Crítica Literaria, Ensenada, Argentina: Lectores y lectura. Homenaje a Susana Zanetti.

Pozo López, J. M. (2013). Confluences: Exotización, domesticación y nivelación en la traducción de obras literarias y de títulos de obras de arte plástico. *Diversité et Identité Culturelle en Europe*, 10(1), pp. 127–135. En línea: <http://www.diacronia.ro/ro/indexing/details/A4011/pdf>.

Richart Marset, M. (2009). *La alegría de transformar*. Tirant Lo Blanch.

Shavit, Z. (1981). Translation of Children's Literature as a Function of Its Position in the Literary Polysystem. *Poetics Today* 2(4), 171–179.

Vázquez-Ayora, G. (1977). *Introducción a la traductología: curso básico de traducción*. Georgetown University Press.

Venuti, L. (1992). *Rethinking Translation: Discourse, Subjectivity, Ideology*. Routledge.

Vinay J. y J. Darbelnet (1958). *Stylistique comparée du français et de l'anglais*. Didier.

Filmografía

Katzenberg, J. (productor), Adamson, A. y Jenson, V. (directores) (2001). *Shrek* [película]. Dreamworks.

Mitchell, M. (2010): *Shrek: felices para siempre* [película]. Dreamworks.

Luz Belenguer Cortés
Traductora e Intérprete
Universitat Jaume I (UJI) de Castellón.
Máster en Investigación en Traducción e Interpretación,
Universitat Jaume I (UJI) de Castellón.
Doctoranda en el Programa de Doctorado de Lenguas
Aplicadas, Literatura y Traducción
(Universitat Jaume I, Castellón).
Profesora asociada en la Universitat Jaume I.
Subtituladora y audiodescriptora en el canal de televisión
À Punt Mèdia (València, España).
belengul@uji.es

Perspectiva lexicográfica en la organización del corpus de un diccionario técnico-agropecuario bilingüe

The Organization of the Corpus of a Bilingual Agricultural Dictionary - a lexicographic perspective

Por Rita Bezzola

Resumen

El corpus de un diccionario representa un conjunto de datos lingüísticos que reflejan sólo una porción del universo lexicográfico, el cual es abierto y está en constante evolución. En este caso, se trata de un corpus especializado del área técnico-agropecuaria. Las unidades presentadas proporcionan la información que puede contener la entrada de un diccionario de esta naturaleza y puede tratarse de información gramatical, sintáctica, semántica, de uso o de la equivalencia al idioma de llegada. En general, el corpus responde a muestras de uso del lenguaje en su registro formal de nivel culto correspondiente a las distintas disciplinas que abarcan las ciencias agropecuarias. Pero la formación del corpus también comprende variedades diatópicas, es decir, las que provienen de la diversidad geográfica de Argentina y, a su vez, permite dejar registro de variedades diastráticas del lenguaje, esto es de las referidas a otros niveles de la lengua.

Palabras clave: lexicografía, corpus, entrada, ciencias agropecuarias

Abstract

The corpus of a dictionary represents a set of linguistic data which reflect only a portion of the lexicographic universe, which is open and constantly evolving. This specialized corpus deals with the agricultural field of study. The units presented provide the information that may be found under the entry of a dictionary of this sort, and may supply the grammatical characterization, syntactic or semantic information, usage information or translation equivalents. In general the dictionary corpus offers the form and usage of the language in the formal register pertaining to the different subjects related to agricultural science. However, the corpus also encompasses diatopic varieties from the Argentine geographical diversity, thus recording the diastratic variation of the language, which refers to other language levels.

Key words: *lexicography, corpus, entry, agricultural field*

Fecha de recepción: 19-02-2024

Fecha de aceptación: 11-03-2024

Introducción

Este artículo es una reseña ampliada del trabajo de investigación “La preparación de un diccionario técnico-agropecuario bilingüe” en el marco del I Concurso abierto a proyectos de investigación de la Facultad de Lenguas Modernas, UMSA, presentado en mayo de 2015. Un diccionario de estas características implica el conocimiento del campo temático, de la terminología y de los géneros propios del ámbito específico en que los términos traducidos se puedan emplear.

Una de las actividades que permite establecer la base de datos del diccionario y su registro en un archivo lexicográfico es reunir un conjunto de materiales lingüísticos que conforman el corpus lexicográfico de partida para su elaboración. Esta tarea forma parte de la lexicografía, es decir, la rama de la lingüística aplicada que se ocupa de la elaboración de diccionarios.

El corpus representa un conjunto de datos lingüísticos que reflejan solamente una porción del universo lexicográfico, el cual es abierto y está en constante evolución. La búsqueda, la selección y el análisis de las palabras que forman el corpus lexicográfico tienen como punto de partida y de llegada el significado. Cuando las palabras que se propone recoger la obra lexicográfica son propias de un campo de especialidad o de un área profesional, también es necesario acudir a los saberes provenientes del ámbito de la terminología. En el marco de este trabajo se recopila un corpus especializado que aspira ser representativo del área técnico-agropecuaria argentina. Por lo tanto, para llevar a cabo esta tarea, también se tienen en cuenta los aspectos relativos a las variantes con que distintas regiones, estratos sociales o niveles de lengua expresan los mismos contenidos de formas diferentes.

Desde el punto de vista lingüístico, un diccionario técnico-agropecuario bilingüe responde al receptor, es decir, al público al que va dirigido: productores agropecuarios, traductores e intérpretes y estudiosos del tema en general. Las disciplinas que se han tomado como punto de partida para la selección del material de análisis son las que son eje de la

formación del ingeniero en producción agropecuaria de Argentina.

Corpus del diccionario: sus fuentes

Un diccionario técnico es un repertorio terminográfico que se elabora sobre la base de la organización conceptual del campo temático que aborda, cuyos conceptos se encuentran relacionados unos con otros. Cada concepto se ordena en este tipo de obra en un corpus determinado de acuerdo a la pertenencia que tenga en cada área de conocimiento (Fedor de Diego, 1995). Esto facilita la consulta, la comprensión y la selección por parte del usuario.

Es a través del campo semántico, donde las significaciones de las palabras o términos comparten ciertos rasgos manteniendo una relación de significado, por donde nos encaminamos hacia el corpus lexicográfico. El sentido de las palabras en un determinado contexto lleva al significado, el cual tiene un lugar preciso y se conecta a otros significados conformando una red de campos conceptuales, origen de los distintos conjuntos léxicos. Esos conjuntos léxicos están integrados por palabras o términos, en este caso agropecuarios. En el caso del léxico especializado, los conceptos se encuentran relacionados con otros elementos léxicos, con los que constituyen un dominio del saber propio dentro de ese saber agropecuario. Al realizar un análisis semántico de las palabras que podrían integrar el corpus de un diccionario técnico agropecuario bilingüe, se intentará identificar los significados léxicos efectivamente presentes en cada caso, eliminando los otros significados léxicos posibles

de los mismos significantes. En este caso, dado que se trata de un diccionario especializado, se incluyen sólo los términos técnicos propiamente dichos (con la correspondiente fraseología) y se excluyen las palabras del vocabulario común.

Las fuentes del diccionario están constituidas por todo material capaz de proporcionar los datos o la información necesaria para la construcción del corpus o fichero lexicográfico, que se verá luego reflejado en las entradas del diccionario. Pueden ser lingüísticas o primarias y metalingüísticas o secundarias. Las fuentes primarias son las representadas por toda realización concreta de la lengua, ya sea un texto oral o escrito. Libros, revistas, manuales y sitios web son ejemplos de fuentes primarias escritas. Las fuentes primarias orales pueden ser, por ejemplo, entrevistas o consultas a expertos. Las fuentes secundarias son las constituidas por toda obra que se ocupa del léxico que es objeto de estudio, por ejemplo, otro diccionario. Si bien todo buen diccionario debe aprovechar los diccionarios monolingües y bilingües, los vocabularios y los glosarios publicados con anterioridad, también será preciso elaborar un fichero o base de datos terminológicos con nuevos materiales originales que reflejen la evolución de la lengua. Por lo tanto, la documentación actualizada es la materia prima de cualquier producto lexicográfico.

Siempre que sea posible, conviene dejar constancia de quién acuñó o empleó un término nuevo. Además de estas fuentes que pueden ser escritas o verbales, como la consulta que se hace a un experto del área, también se pueden consultar vocabularios normalizados, por ejemplo, *Infoterm*, *TERMIUM*,

IATE, entre otros, vocabularios y diccionarios especializados, publicaciones tales como textos, revistas y catálogos de la especialidad, clasificaciones y nomenclaturas existentes, documentos oficiales o de publicidad. Es importante dejar debido registro de la fuente de documentación correspondiente, así como de los datos terminológicos expertos (términos, definiciones, contextos, ilustraciones, etc.) que se extraen de esas fuentes bibliográficas. Sin lugar a dudas, la consultas a expertos del área agropecuaria también constituye una fuente acreditada y fidedigna. Estos datos se pueden utilizar como referencia para verificaciones, revisiones y ampliaciones posteriores. Además de dejar constancia de las fuentes primarias y secundarias que se consultan para la elaboración del diccionario, es igualmente importante dejar registro del reconocimiento y los agradecimientos a todos los que han contribuido a la elaboración y publicación de la obra lexicográfica.

Estructura del diccionario: las entradas

La estructura del diccionario se organiza en dos partes: la macroestructura, esto es, la suma de lemas o entradas que posee una lectura vertical; y la microestructura, esto es, la ordenación de los elementos que componen el artículo lexicográfico y que posee una lectura horizontal (Medina Guerra, 2003). La macroestructura del diccionario se refiere a la construcción, distribución y organización de todas las entradas dispuestas de acuerdo con un determinado criterio ordenador. Haensch (1982: 452) considera que:

La macroestructura, además de la ordenación del conjunto de los materiales que forman el cuerpo del diccionario, incluirá el prólogo o prefacio, una probable introducción fonética y gramatical, las instrucciones para el usuario y los posibles anexos, es decir glosarios de nombres geográficos, de nombres de pila, listas de abreviaturas y siglas.

Por lo general, incluye una parte introductoria, la cual suele tratar la estructura de las entradas además de los símbolos y abreviaturas que se emplean. También la introducción puede contener paradigmas de conjugación y la explicación del modo en que se tratan las palabras homónimas y polisémicas. Además, al tratarse de un diccionario bilingüe, en esta parte se proporcionan las indicaciones fonéticas, ortográficas y gramaticales para cada idioma. Al seleccionar las entradas que van a formar la macroestructura del diccionario, se debe tener en cuenta la finalidad de dicha obra y a quiénes va dirigida.

La microestructura del diccionario se refiere al modo en que se encuentran representadas las unidades léxicas, las características internas de cada una de las entradas, así como toda información adicional pertinente a los términos que pueden integrar el corpus de cualquier tipo de diccionario. Para su elaboración, el lexicógrafo debe inventariar la terminología que considere pertinente.

El cuerpo del diccionario se divide en entradas, también denominadas *lemas* o *artículos*. La parte enunciativa de una entrada representa todas las variantes de la palabra, es decir, toda unidad lingüística portadora de significados. El resto de la

entrada en los diccionarios corresponde a la parte definitoria, o “cuerpo” del artículo. El diccionario es de carácter onomasiológico, es decir, que parte de la idea a la palabra, agrupa las distintas disciplinas, lo cual determina la ordenación de las entradas en la dirección contenido-significante.

Al tratarse de un diccionario bilingüe en general el cuerpo del diccionario carece de definiciones, criterio que deberá exponerse en la parte introductoria. No obstante, cuando se trate de culturemas o variedades diastráticas, será necesario recurrir a una breve explicación de esa entrada en la lengua de llegada. Es relevante considerar la parte sintagmática de las entradas del diccionario y, dentro de lo posible, se deben proporcionar ejemplos de uso de los vocablos registrados. Existen enunciados monomórficos y enunciados polimórficos (Porto Dapena, 2002). Esto significa que el vocablo puede estar constituido por una o varias formas de la palabra-entrada y puede presentar diversas conformaciones flexionales, variantes fónicas, variantes ortográficas, etc., como en:

renacuajo / ranacuajo (tadpole),
crystallize / crystallise (cristalizar/cristalizarse).

Las siglas, los acrónimos y las abreviaturas también forman parte del cuerpo del diccionario y deben registrarse, preferentemente, en el lugar correspondiente, ya que permiten al usuario acceder a información que se proporciona corrientemente de modo abreviado para así poder interpretar un enunciado. Los neologismos, es decir, aquellas palabras que son recientes o que presentan signos

morfológicos, gráficos o fonéticos distintos o que los usuarios perciben como unidades nuevas (Cabré, 1993) también deben incorporarse, ya que forman parte del rico acervo lingüístico agropecuario y, a su vez, permiten dejar registro de la evolución de la lengua a lo largo del tiempo.

Indicaciones en el diccionario técnico-agropecuario bilingüe

Las indicaciones que pueden colocarse en las entradas que conforman el diccionario técnico-agropecuario bilingüe son de tipo: a) ortográfico; b) fonético; c) etimológico; d) gramatical; e) cronológico; f) geográfico; h) sobre niveles y connotaciones; y i) sobre la atribución de una materia o especialidad. Estas indicaciones deben aparecer en la parte introductoria del diccionario para ambos idiomas, a excepción de las de tipo gramatical -según se detalla en el apartado d) a continuación-.

Todos los ejemplos que se proporcionan en negrita se presentan tal como efectivamente se pueden registrar en un diccionario técnico-agropecuario bilingüe, del español al inglés y viceversa.

a) Indicaciones ortográficas: se colocan en el mismo tipo de letra que la entrada, separada de esta por la indicación "*var*" (en cursiva) y en orden alfabético. Se reúnen en una sola entrada y en los demás lugares se remite a esta entrada. Si no existe ninguna indicación, las variantes gráficas se consideran como equivalentes, por ejemplo:

catalyse: (v.) (*var catalyze*) (quím.) catalizar.

kilo: (n. m.) (*var quilo*) kilogram, kilo.

b) Indicaciones fonéticas: después de la entrada y de las variantes gráficas, si las hay, sigue la representación fonética entre barras oblicuas. Si bien existen varios sistemas de transcripción, se suele emplear el de la AFI (Asociación Fonética Internacional). En español se puede prescindir de la transcripción fonética debido a que, salvo en muy pocas excepciones, existe una relación prácticamente consecuente entre la grafía y la pronunciación. Pero esta es particularmente importante cuando es muy distinta de la ortografía, como sucede en el idioma inglés. En ese caso, para la transcripción fonética se utiliza la correspondiente a la palabra tomada aisladamente, es decir, fuera de contexto. Si hay varias pronunciaciones de una misma palabra, se especifica mediante las indicaciones pertinentes, por ejemplo:

calf: (Br.: /ka:f/ Am.: /kæf/) (n.) (pl.: calves) ternero -ra.

horse: (Br.: /hɔ:s/ Am.: /hɔ:rs/) (n.) caballo.

c) Respecto de las indicaciones etimológicas, si bien pueden ayudar al usuario a comprender el significado de un término, por economía de espacio es excepcional incluir el origen o historia de las palabras en un diccionario técnico agropecuario bilingüe.

d) En cada artículo lexicográfico debe figurar una categoría gramatical. Las categorías gramaticales que se emplean en un diccionario técnico agropecuario

bilingüe son los nombres, los verbos, los adjetivos y los adverbios, por ser categorías léxicas, es decir, semánticamente cargadas. En la parte introductoria del diccionario, se incluyen los paradigmas en lo que respecta a los plurales irregulares en el caso de los nombres, la declinación y conjugación en el caso de los verbos, a los que remiten las entradas. En cuanto a las indicaciones gramaticales en el idioma español, se emplean las siglas: n. m.: nombre masculino; n. f.: nombre femenino, adj.: adjetivo, v: verbo y adv.: adverbio. En caso de que se presenten unidades léxicas pluriverbales, se emplean las siglas correspondientes, por ejemplo: loc. adv.: locución adverbial.

Conforme a la tradición lexicográfica el ordenamiento se rige por las siguientes formas canónicas:

1) Los sustantivos en español se registran bajo la forma del masculino singular o del femenino singular, de acuerdo con el género que posean, por ejemplo:

ceibo: (n. m.) (Lat.: *Erythrina crista-galli*) cockspur coral tree.

Para la terminología de especies vegetales y animales, al igual que la referente a anatomía y enfermedades, es preciso dar los nombres greco-latinos, a fin de identificarlas más fácilmente. Existen unidades léxicas que, aunque su frecuencia de uso es baja, como los nombres de plantas exóticas o desconocidas, se deben incluir igualmente en el diccionario a fin de ofrecer al usuario el máximo de información especializada. No obstante, el vocabulario estudiado

no puede pretender ser exhaustivo, ya que el número de palabras científico-técnicas en español e inglés no puede determinarse absolutamente y, por lo tanto, siempre puede seguir incrementándose, lo que le da un carácter abierto, que está dado por la variabilidad de la lengua en tiempo, espacio y ámbitos socio-culturales.

Si los términos presentan variabilidad genérica, se registran por la forma del masculino y femenino singular, de manera abreviada o por medio de la virgulilla, por ejemplo:

agricultor: (n. m.), ~ **a** (f.) farmer.

veterinario -ria: (n. m. f.) veterinarian, (*abbrev.:* vet).

Si se trata de un sustantivo de forma solo plural (pluralia tantum), se utiliza esa forma por ser la única existente, por ejemplo:

afueras: (n. f. pl.) **las afueras:** the outskirts.

Existen también otros problemas de lematización, por ejemplo, cuando a una forma masculina corresponden dos formas femeninas con distinta acepción:

jabalina: (n. f.) 1. wild sow (female wild boar). 2. javelin (implement fitted into the earth for buildings).

En este caso, se pueden incluir dos entradas o sólo una con dos subentradas, por ejemplo, para la especie *jabalí*, el femenino es *jabalina*, pero esta palabra también se refiere al implemento que se utiliza para la puesta a tierra en las edificaciones.

El orden de entradas onomasiológico resuelve este problema, dado que la primera acepción se registrará bajo la disciplina *Producción porcina* y la segunda bajo *Agrometeorología*.

En inglés se utiliza: n. para *noun* (nombre), adj. para *adjective* (adjetivo), v. para *verb* (verbo) y adv. para *adverb* (adverbio). Los sustantivos en inglés no requieren la indicación de género, ya que no tienen formas femeninas y masculinas. En el caso de tratarse de sustantivos que hacen referencia a uno u otro género, se debe hacer la correspondiente aclaración, por ejemplo:

gander: /'gændə/ (n. m.) ganso (macho).

hog: /hɒg/ (n.) cerdo, -da. | (Br.) cerdo (macho) castrado.

Respecto del número, para ambos idiomas, no es necesario aclarar la forma del plural cuando es regular. En cambio, si hay irregularidades, por ejemplo, *cactus* – *cacti* / *cactuses*, es conveniente poner la forma plural en el lugar que le corresponde alfabéticamente y luego remitir a la forma del singular donde se incluyen las dos formas. También se debe indicar en el lema correspondiente si el sustantivo se usa sólo en plural o sólo en singular.

2) Los adjetivos se lematizan en forma singular, la forma femenina sigue a la masculina y, en los de una terminación, se emplea su única forma, masculina y femenina, por ejemplo:

sostenible: (adj.) (ecol.) sustainable.

Existen adjetivos que se utilizan como sustantivos. En estos casos, se indica después de la categoría gramatical del adjetivo en una subentrada, por ejemplo:

característica/o: (adj.) characteristic.

característica: (n. f.) characteristic, feature.

Si se trata de una connotación específica, es adecuado incluirla como una subentrada o como una entrada distinta. Resulta muy útil señalar si el adjetivo se combina con el verbo *ser* o *estar*, por ejemplo:

carnívoro (ser): (adj.) carnivorous, meat-eating.

cercado (estar): (adj.) fenced.

En el idioma inglés, el adjetivo es invariable, es decir, no tiene sufijo flexional que indique género ni número, por ejemplo:

handmade: (adj.) hecho a mano.

3) Los verbos se registran por la forma del infinitivo, por ejemplo:

cosechar: (v. t.) harvest.

El verbo en ambos idiomas puede tener las siguientes indicaciones: v.t.: verbo transitivo, v.i.: verbo intransitivo, v.t. / i.: verbo transitivo e intransitivo, v. refl.: verbo reflexivo y v. imp.: verbo impersonal, por ejemplo:

alimentar: (v.t.) feed.

alimentar: (v.i.) to be nourishing.

alimentar (se): (v.refl.) feed.

llover: (v. imp.) rain.

Se remite a los paradigmas en la parte introductoria para los verbos irregulares.

No se suelen indicar las formas del participio de los verbos, salvo que correspondan a casos irregulares o cuando se usan como adjetivos, por ejemplo, *bred* (criado), *dug* (enterrado).

Es importante para los sustantivos, adjetivos y verbos indicar su régimen y construcción, que se puede incluir después de las otras indicaciones gramaticales, por ejemplo:

barbecho: (n. m.) fallow; **dejar / estar la tierra en barbecho:** the land is left / lies fallow.

novillo: (n. m.) young bull; **novillo castrado para carne:** steer.

evaluar (a campo): (v) make a field test.

Asimismo, para todos los vocablos, es importante incorporar todo aspecto sintáctico relevante, como es el caso de las preposiciones con que se construyen, por ejemplo:

pendiente: (n. f.) slope; **en pendiente:** sloping, e.g.: *superficie en pendiente:* sloping surface.

Las palabras pueden tener acepciones como sustantivo y como adjetivo, o como adjetivo y adverbio, por ejemplo:

ácido: (adj.) acid.

ácido: (n. m.) acid.

fuerte: (adj.) (agromet.) strong.

fuerte: (adv.) (agromet.) heavily, e.g.: *llueve fuerte: it's raining heavily.*

Las unidades terminológicas a seleccionar para la elaboración de un diccionario técnico-agropecuario bilingüe pueden tener función nominal, adjetiva, verbal y adverbial. Si bien en terminología es prácticamente nula la materialización de los adverbios, los derivados en *-mente* podrían considerarse con valor terminológico, como es el caso de: *tardíamente, altamente, mayoritariamente.*

e) Las indicaciones cronológicas en un diccionario técnico agropecuario bilingüe se deben limitar a las siglas *arc.*, por arcaísmo, y *neol.*, por neologismo, por ejemplo:

candil: (n. m.) *arc.* oil lamp.

silo-bolsa: (n. m.) *neol.* silo-bolsa.

En este último caso, el lexicógrafo debe tener la certeza de que se trata, en efecto, de un neologismo por medio de la pluralidad de fichas, citas, testimonios de asesores y demás registros del elemento léxico en cuestión. Estas restricciones de uso señalan si los vocablos tienen plena vigencia en la lengua.

f) En la mayoría de los diccionarios la marcación geográfica, o diatópica, se presenta en función de si el término corresponde a un dialecto o a una variedad regional del español, en cuyo caso se emplea la sigla "*reg*", por ejemplo:

chango: (n. m.) *reg.* kid, boy.

En el diccionario que aquí se plantea, dado que se basa en términos y sintagmas propios de Argentina, las indicaciones geográficas que se pueden incorporar son las que hacen referencia a las regiones del país en donde se emplea ese vocablo, por ejemplo:

ñirantal: (n. m.) (*Patagonia variety*) ñirantal, wood of ñires (bosque de ñires).

Lo mismo sucede en los diccionarios en la sección de inglés cuando aparecen las siglas *Am.* o *USA* y *Br.*, debido a que el vocablo es utilizado en el idioma inglés empleado en Estados Unidos o en Gran Bretaña, por ejemplo:

tijeras de podar: (n. f. pl.) *Am.:* shears, pruning shears, *Br.:* secateurs.

g) Las indicaciones de niveles y connotaciones pueden resultar útiles, ya que informan al usuario de un diccionario técnico-agropecuario bilingüe respecto del contenido ilocucionario que puede corresponder a ciertos elementos léxicos, así como de las condiciones contextuales y situacionales en que se pueden emplear. Si en el diccionario una unidad léxica no lleva ninguna marca, significa que pertenece al lenguaje estándar, por lo tanto, se considera neutra en cuanto a sus connotaciones.

En el léxico de todos los ámbitos lingüísticos, existen diferencias diatópicas, inclusive muchos lexemas tienen connotaciones distintas. En una obra de este tipo, resulta de interés incorporar los regionalismos

de tecnicismos a fin de reflejar las variantes diatópicas –incluso las diastráticas– en contraste con la lengua estándar. Esto, además, permite integrar al lenguaje técnico de expertos las voces con que los productores agropecuarios las designan en sus propias regiones – muchas veces sinónimos de otras más frecuentemente utilizadas, por ejemplo: *choique* (avestruz), *chúcaro* (arisco), *facón* (cuchillo), *tractorazo* (protesta cortando el camino con tractores), *zonda* (viento de la región noroeste argentina). En este tipo de diccionario, la indicación más frecuente de las unidades léxicas por debajo del lenguaje estándar o “subestándar” podrá ser *col.* (coloquial), por ejemplo:

chiquero: (n. m.) (*col.*) (*var porqueriza, pocilga*): pigsty.

disquear: (v. t.) (*col.*) use the disk plow or disk harrow.

síndrome de la vaca loca: (*col.*) encefalopatía espongiiforme bovina, (*acr.:* EEB): mad cow disease.

h) Un diccionario técnico de esta naturaleza está formado por el léxico propio de las ciencias y de las técnicas agropecuarias, por lo que no corresponde incluir marcas diatécnicas o tecnicismos. Sin embargo, es indispensable incorporar indicaciones sobre la materia o especialidad de muchas unidades léxicas. También es preciso delimitar el contenido de cada disciplina y decidir cuáles son las subdisciplinas que se incluyen en cada materia. Existe una gran cantidad de siglas para distinguir las materias a las que pertenecen los distintos términos. El orden onomasiológico facilita esta tarea, reduciéndose el número de marcas correspondientes al campo temático. En un diccionario técnico bilingüe,

en algunas disciplinas, un término puede hacer referencia a otras áreas, por lo cual es conveniente hacer una clasificación de materias más detallada, por ejemplo:

fértil es un término que se aplica tanto a la anatomía, a la botánica y a los suelos, en consecuencia se indicará (*anat.*), (*bot.*), y (*edaf.*), según sea el caso en la entrada para remitir a la correspondiente sección del diccionario;

frog (rana) es un término que corresponde tanto a la zoología (*zool.*) como a la subclasificación de *Equinos* (*equ.*), con el significado de “ranilla”.

Además, resulta importante especificar los distintos usos de un término como genérico o hipónimo. Puede ocurrir que, por extensión del significado o antonomasia, un término coincida con su nombre genérico (Haensch, 1982), como sucede con el término *alcohol*, que es genérico, y sus hipónimos: *alcohol etílico*, *alcohol metílico*, etc. Por lo tanto, es necesario incluir unos y otros con sus respectivos usos, es decir, si se trata del alcohol empleado para desinfectar, para la elaboración de licores o para realizar ciertos experimentos en el área química. En el siguiente ejemplo, la variante ortográfica *espirulina* constituye un sinónimo de la entrada *spirulina*, la cual es un hipónimo de la palabra *alga*, que aparece en la definición:

spirulina: (n. f.) (*var espirulina*) spirulina, a type of blue-green alga that is rich in protein, vitamins, minerals, carotenoids and antioxidants that can help protect cells from damage (especie de alga verde-

-azulada, rica en proteínas, vitaminas, minerales, carotenos y antioxidantes, que puede ayudar a proteger a las células de cualquier daño).

Un diccionario técnico agropecuario bilingüe puede incluir sinónimos, lo que permite al usuario obtener una mayor información y valorar las posibilidades de expresión que existen en la lengua de llegada a fin de realizar una selección adecuada. En el siguiente ejemplo, la variante burro es sinónimo de la entrada asno:

asno: (n. m.) (zool.) (*var* burro) donkey.

Puede aplicarse un criterio aperturista en cuanto a dar cabida a las voces extranjeras, en especial si son de uso frecuente. Los extranjerismos son nuevas voces que, en el lenguaje técnico, son muy frecuentes y que si no se ajustan al español, se registran en letra cursiva, por ejemplo:

creep feeder: (bov.) instalación que permite la suplementación diferencial del ternero.

guachera: (n. f.) (bov.) neol. guachera, post-weaning calf barn¹.

Este es un término de origen argentino y extranjerismo en el idioma inglés. En un diccionario técnico que describe la realidad actual de la lengua, en muchos casos, se debe recurrir al extranjerismo por ser el único término existente para expresar un determinado concepto (Haensch, 1982).

1 www.extension.umn.edu/agriculture/dairy/calves-and-heifers/post-weaning-management-for-dairy-calves.pdf

Conclusión

La organización del corpus de un diccionario técnico agropecuario bilingüe requiere una cuidadosa selección, un minucioso análisis y una adecuada traducción de las palabras y frases pertenecientes a este campo del saber. Tanto el léxico como los términos de esta obra pertenecen a la misma realidad cognitiva de la especialidad y de manera conjunta constituyen la base del diccionario. La suma de lemas o entradas, el modo de registrarlas, los criterios para seleccionarlas, su organización y su ordenación y toda indicación que se proporcione en cada una de ellas son aspectos valiosos a tener en cuenta en la preparación de un diccionario agropecuario bilingüe.

Cabe destacar que, en la actualidad, ante el avance de las nuevas tecnologías de informática y procesamiento de la información, Internet se ha consolidado como la plataforma electrónica dominante en lo que respecta a los diccionarios. A fin de lograr satisfacer a los usuarios de manera individualizada y mucho más avanzada, ya sea que se trate de traductores, intérpretes, productores agropecuarios o de estudiosos del tema en general, se plantea la propuesta de organizar el corpus de un diccionario técnico-agropecuario bilingüe accesible vía Internet. Esto supone una herramienta de uso que se adapte a los distintos tipos de consulta que realicen los usuarios.

Los diccionarios conectados electrónicamente hacen posible almacenar gran cantidad de datos. De este modo, el inmenso corpus electrónico permite al lexicógrafo extraer con gran rapidez los términos

y datos relevantes para los distintos grupos de usuarios. Por consiguiente, el hecho de hacer uso de las tecnologías ya existentes facilita la creación de un producto lexicográfico no solamente con acceso más rápido, sino también con artículos y datos dinámicos en función de las necesidades de las distintas clases de usuarios. Un diccionario de estas características también puede conectarse con fuentes externas y diversos corpus, con el fin de reutilizar los datos ya existentes, como definiciones contextuales adicionales, definiciones en idiomas de partida, sinónimos, colocaciones, ilustraciones, traducción y ejemplos visibles en la pantalla.

Referencias bibliográficas

Bezzola, R. (2016) "La preparación de un diccionario técnico-agropecuario bilingüe". *Conceptos* .497, 383-439.

Bezzola, R. (2016) *Propuesta para la elaboración de un diccionario técnico-agropecuario bilingüe*, (Tesis de Maestría). Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Cabré, M. T. (1993). *La terminología: Teoría, metodología y aplicaciones*. Barcelona, Antártida.

Currás, E. (1991). *Tesauros. Lenguajes terminológicos*. Madrid: Parainfo.

Fedor de Diego, A. (1995) *Terminología. Teoría y Práctica*. Caracas: Equinoccio.

Fuertes Olivera, P. (2012). *La lexicografía de Internet: el "Diccionario español – inglés de contabilidad"*.

Círculo de la lingüística aplicada a la comunicación, 52, 21-56. Recuperado de <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/circulo/no52/fuertes.pdf>

Giammatteo, M. y Albano, H. (coord.) (2009) *Lengua, léxico, gramática y texto*. Buenos Aires: Biblos.

Haensch, G. et al. (1982) *La lexicografía. De la lingüística teórica a la lexicografía práctica*. Madrid: Editorial Gredos.

Luque Nadal, L. (2009). Tratamiento lexicográfico y traductológico de los culturemas. Traducir culturemas o cómo enfrentarse a la traducción de términos específico-culturales. En López Campos Bodineau, R., Balbuena Torezano, C. y Álvarez Jurado, M. (Eds.). (2010). *Traducción y modernidad. Textos Científico-Técnicos, Jurídico-Socioeconómicos, Audiovisuales y de Interpretación*. Córdoba: Universidad de Córdoba. Servicio de Publicaciones.

Medina Guerra, A. (Coord.). (2003). *Lexicografía española*. Madrid: Ariel Lingüística.

Mihatsch, W. (2002). De plantas, animales (y otros) objetos: lexemas cultos genéricos entre léxico y gramática. En Veiga et al (Ed.). *Léxico y gramática* (pp.237-248). Lugo: Tris Tram.

Porto Dapena, J. (2002) *Manual de Técnica Lexicográfica*. Madrid: Arco Libros.

Real Academia Española (2011) *Nueva Gramática básica de la lengua española*. Madrid: Espasa Libros.

Sara, M. y Zabala, D. (2013). Las referencias culturales y el proceso de comprensión y producción de textos en la clase de FLE. *Revista de la Escuela de Lenguas Puertas Abiertas*. Recuperado de <http://www.puertasabiertas.fahce.unlp.edu.ar>

Tarp, S. (2007). ¿Qué requisitos debe cumplir un diccionario del siglo XXI? En *Problemas lingüísticos en la traducción especializada*, Valladolid: Universidad de Valladolid.

Wüster, E (1998), *Introducción a la teoría general de la terminología y a la lexicografía terminológica*. Barcelona, Universidad Pompeu Fabra.

Sitios web de consulta

<http://dictionary.cambridge.org/>

<http://www.extension.umn.edu/agriculture/dairy/calves-and-heifers/post-weaning-management-for-dairy-calves.pdf>

<http://www.fao.org/>

<http://www.journalofanimalscience.org/>

<http://www.rae.es/>

Rita Bezzola
Traductora Pública en idioma Inglés
Licenciada en Lengua Inglesa
y Magister en Traducción e Interpretación.

*Profesora Titular
de las cátedras Gramática Inglesa I y II
y Profesora Adjunta de Lengua Inglesa en la UMSA.
Profesora de Inglés Técnico
en la Facultad de Ingeniería y Ciencias Agrarias (UCA).*

El estudio de jurisprudencia del Common Law en la formación de traductores públicos español <> inglés

Analysing common law judicial precedents in the undergraduate education of Spanish <> English sworn translators

Por Cecilia Andrea Irrazábal

Resumen

Este artículo se asienta en dos pilares fundamentales: la formación del traductor público y su ligazón al contenido jurídico y la comprensión como sustento del proceso de traducción. En la traducción jurídica, la prioridad está muy especialmente en la traslación del concepto antes que la palabra, pues entonces resulta necesario que la base conceptual se edifique mediante el conocimiento del Derecho. En este estudio del régimen jurídico, varios principios y normas se comprenden más cabalmente mediante el estudio de jurisprudencia, sobre todo en el sistema anglosajón. A la luz de lo expuesto, se plantea el traslado de esta metodología a los alumnos de grado de la materia Lengua Jurídica II, Carrera de Traductor Público. Para ello, se analizan precedentes jurisprudenciales del Common Law, se describe de qué manera estos son asimilados. Este estudio incrementa no solo su motivación, con anclaje en ciertos rasgos generacionales, sino también—fundamentalmente—su competencia como traductores en esta especialidad. Es por ello que finalmente se aportan ejemplos de

textos fuente que cobran mayor significado luego de atravesar los estudios de casos propuestos.

Palabras clave: traducción jurídica, formación de traductores públicos, jurisprudencia, Common Law

Abstract

This paper is grounded on two main pillars: the undergraduate education of sworn translators linked to law-related input and comprehension as the basis of translation. As legal translation particularly prioritizes conveying ideas rather than words, it is then required to build up a sound background in the subject matter by learning the law. In this pursuit, several legal principles and rules are best comprehended by reading case-law, and this especially so in common law jurisdictions. Under this light, the transfer of such method is being proposed to undergraduate students of Legal Language II. To this end, common law judicial precedents are analysed, while also explaining how these are assimilated. Dealing with case-law increases not only their generation-driven motivation, but also and – mainly – their field-specific translation competences. Source texts for translation assignments are accordingly illustrated towards the end of this article, which become more meaningful after studying the cases proposed.

Keywords: legal translation, undergraduate education of legal translators, judicial precedents, Common Law

Fecha de recepción: 19-02-2024

Fecha de aceptación: 11-03-2024

Formación de traductor público con contenido jurídico

El presente trabajo se asienta en la idea fundacional de que traducción pública y traducción jurídica no son equivalentes, pero a la vez este postulado concede que su interrelación, en la historia de la academización de la carrera en Argentina, tienen un carácter preponderante. En efecto, tras un inicio temprano en la historia de nuestro país, la formación del traductor público surgió como propuesta académica de especialización dentro de la traducción general. Así lo afirman Plencovich, Bacco, Rivas y Jeansalle (2021).

Tal cual se detalló por la autora junto a Guzmán Andrada en el VII Congreso Latinoamericano de Traducción e Interpretación (2023), en lo que a Argentina respecta, luego de un proceso que se inició en 1860, se gestionó el traslado de la carrera de traductor público a la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Y el fundamento para este traslado, según señala Witthaus (2000) en su obra *Régimen legal del traductor público*, fue su contenido eminentemente jurídico y legalista. Es así como, desde 1968, la carrera de Traductor Público se dicta dentro de esa casa de estudios. Más allá de este antecedente de gran relevancia, según lo ya expuesto por esta autora en 2019, Magee y Pereiro (2009), en su libro *Brisas de la historia*, hacen un repaso histórico que explica el panorama actual. Relatan la historia del surgimiento del intérprete jurado conforme a la Ley de Indias, pero también agregan datos muy interesantes, no sólo respecto del surgimiento de la carrera de Traductor Público en la Argentina,

sino también del bagaje de formación jurídica que la carrera tuvo ya desde sus inicios, a comienzos del siglo xx. Tras cambios en las reglamentaciones y los requisitos, cabe resaltar la ordenanza de 1937 dictada por la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires, donde se dispuso que se debía poseer título de profesor en el idioma elegido para ingresar a la carrera en esta Universidad. A su vez, dentro del plan de estudios, ya figuraba como requisito aprobar cuatro materias de Derecho: Derecho Civil, Derecho Comercial, Derecho Constitucional y Administrativo, y Procedimientos y Práctica Pericial.

Asimismo, tal cual lo ya expuesto por esta autora en 2019, en nuestro país, el traductor público es el único profesional habilitado para darle validez legal a una traducción mediante su firma y sello. Según resalta la página del CTPCBA: “Este carácter fedatario le otorga una marca distintiva que hace imprescindible su intervención cuando se busca garantizar seguridad jurídica en las diferentes transacciones. Sus áreas de competencia incluyen la traducción al español de todo documento en idioma extranjero que deba presentarse ante reparticiones, entidades u organismos públicos en la República Argentina y la traducción del español a un idioma extranjero, de la cual da fe con su firma y sello”.

Por lo tanto, se puede inferir que el ejercicio de la profesión de fedatario **tiende a recaer sobre textos jurídicos**, sin por ello dejar de ponderar otras especialidades. Traductor público no es sinónimo de traductor jurídico —claro está— pero se trata ineludiblemente de una carrera con contenido

jurídico, con un control estatal delegado en consejos profesionales y con el compromiso de fe pública.

La necesidad una base conceptual en la traducción jurídica

La prioridad está en la traslación del concepto antes que de la palabra. Así lo confirma Elena Macías Otón¹:

Los problemas de orden conceptual en la traducción jurídica hacen referencia a las complicaciones inherentes a la comprensión de las ideas expresadas en el texto. Dichos problemas se identifican y deben solucionarse en la primera fase del proceso de traducción. De este modo, y para abordar la denominada por Cabré (1993: 169) «dimensión cognitiva de los términos», el traductor dedica buena parte de su trabajo a documentarse con la finalidad de entender el texto, localizar los términos en textos paralelos para comprender su uso en la lengua original y para verificar posibles equivalentes en la lengua término, y, consiguientemente, buscar las equivalencias traductológicas.

Pues entonces, si la prioridad está en la traslación del concepto más que de la palabra y la traducción jurídica implica traducir diversos tipos textuales de contenido jurídico, se hace necesario adentrarse en

1 Elena Macías Otón, licenciada en derecho, criminología y traducción e interpretación (inglés). Es traductora-intérprete jurada del idioma inglés y profesora de traducción e interpretación en la Universidad de Murcia.

el conocimiento de esta ciencia para construir una base conceptual sólida, o cuanto menos razonable. Es así como estas premisas se trasladan a la práctica y enseñanza en el aula – hoy virtual, otras veces presencial -. Coinciden Ricardo Chiesa (2009)² y Puig (2017), entre otros profesionales, en definir tres ejes en la formación del traductor público: el conocimiento de la lengua de partida, el de llegada, más el **dominio del tema en cuestión**.

En consonancia con lo descripto, diversos autores concuerdan que debe atenderse a la faz jurídica además de la lingüística en su capacitación. Sostiene Puig (2017) que somos nosotros y nadie más que nosotros los habilitados para traducir válidamente comunicaciones oficiales, sentencias, contratos, poderes, etcétera, o no oficiales con valor jurídico, para utilizarse en trámites diversos de naturaleza oficial –sin perjuicio, por supuesto, de poder actuar particularmente en otros trámites o instancias sin requisitos de Enseñanza del Derecho firma, sello o formalidades determinadas que se requieren en la vida de relación, en asuntos privados, comerciales o en instancias familiares.

Justo es decir que hay planes de estudio en Argentina que tienen un acento más marcado en la traductología, otros en la fase lingüística, pero no menos cierto es que todos los planes de estudio incluyen materias de contenido jurídico en su formación. En esta descripción general, capítulo aparte ha de atribuirse

2 Lecciones y Ensayos, nro. 86, 2009. Entrevista al traductor Ricardo Chiesa, ps. 357-403.

al Plan de Estudios de la UBA, con gran volumen de contenido jurídico. En la Universidad del Museo Social Argentino, donde me desempeño actualmente, las materias de contenido jurídico, según el nuevo plan, incluyen las dedicadas a la traducción jurídica, la lengua jurídica inglesa, la interpretación judicial y el estudio del derecho argentino. En términos totales, estas asignaturas engloban 768 horas de estudio. Más aún, el Traductorado Público de más reciente creación, de la Universidad Nacional del Litoral, donde también comienzo a aportar mi labor docente, contiene numerosas materias de contenido jurídico, con un total aproximado de 1000 horas de estudio³.

En lo que respecta a la enseñanza de la traducción jurídica, se trata de un área que presenta dificultades ajenas a otros campos. En primer lugar, **la complejidad conceptual** de los textos jurídicos y, en segundo, **las diferencias existentes entre los distintos sistemas**, especialmente entre los del derecho angloamericano y el romano-germánico propio de un sistema como el argentino.

En UMSA, la Carrera de Traductor Público dentro de Facultad de Lenguas Modernas contiene la materia Lengua Jurídica II, que a su turno se subdivide en seis unidades temáticas. Una de ellas es Derecho Societario y otra es Obligaciones Responsabilidad Civil / *Law of Torts*. Cada unidad se subdivide en dos

3 Ver: <https://www.fcjs.unl.edu.ar/estudiantes/wp-content/uploads/sites/4/2020/10/Res.-C.S.-N%C2%BA-628-del-12-12-19-Expte.-FCJS-1009634-19-creacion-Ciclo-Traductor-Publico-Compartida-1.pdf>

fases: una teórica y otra de práctica de la traducción. Esta última procura acercar al alumno a lo sugerido por Christiane Nord (1996), quien sostiene que debe entrenarse al alumno y exponerlo a situaciones lo más cercanas posibles a lo que sucedería con un encargo real de traducción de modo de formarlo para ingresar al mercado laboral. En tal sentido, aporoto a continuación ejemplos de texto fuente que los alumnos deben traducir al inglés y al español.

La Inoponibilidad de la Personalidad Jurídica (el corrimiento del velo corporativo) es una herramienta procesal encaminada al desconocimiento de la **personalidad jurídica** de una sociedad, cuando esta es utilizada en fraude a la ley, violando el orden público, o con fraude y en perjuicio de los derechos de los socios.

Separate legal entity means that a company really exists, can sue or be sued in its own name, holds its own property and is liable of the debts it incurred. This concept allows limited liability to shareholders because the debts incurred are for the company not the shareholders in the company.

“Product liability” refers to the civil liability of manufacturers, suppliers and other players (e.g. distributors and retailers) for personal injury or damage to property caused by a defective product. It should be distinguished from “product safety”, which is a separate regulatory regime imposing criminal penalties for unsafe products. Both regimes have consumer protection as their common aim.

Liability of Partners. *Except as otherwise provided in this Agreement or as otherwise provided by the Act, each General Partner shall be jointly and severally liable for the debts and obligations of the Partnership. In addition, each Additional General Partner shall be jointly and severally liable for any wrongful acts or omissions of the Managing General Partner and/or the misapplication of money or property of a third party by the Managing General Partner acting within the scope of its apparent authority to the extent such acts or omissions are chargeable to the Partnership.*

«ARTÍCULO 40. —Responsabilidad Solidaria. Si el daño al consumidor resulta del vicio o defecto de la cosa o de la prestación del servicio responderá el productor, el fabricante, el importador, el distribuidor, el proveedor, el vendedor y quien haya puesto su marca en la cosa o servicio. El transportista responderá por los daños ocasionados a la cosa con motivo o en ocasión del servicio. La responsabilidad es solidaria, sin perjuicio de las acciones de repetición que corresponda. Sólo se liberará total o parcialmente quien demuestre que la causa del daño le ha sido ajena.»⁴

Según se puede concluir rápidamente, se trata de tipos textuales diferentes, en lo que sería un intento de lo señalado por Puig (2017) en cuanto a la diversidad de tipos textuales que se han de conocer. Están los que parten de la legislación, recorren una amplia gama que incluye jurisprudencia, doctrina, administración, etcétera, y están redactados con finalidades diferentes y tonos variables según el destinatario, con un vocabulario muchas veces

4 Artículo 40 de la Ley 24.240.

arcaizante y desconocido fuera del ámbito jurídico, pleno de peculiaridades tales como la reiteración en cadena de aparentes sinónimos o determinados sintagmas. O tal vez encontramos términos pertenecientes al habla general, pero con sentido particular y preciso que no puede desvirtuarse o malinterpretarse, so pena de acarrear perjuicios de suma gravedad a veces.

El aprendizaje de “*leading cases*” en la construcción de la base conceptual sólida

El traductor jurídico tiene que tener el arsenal de conocimientos necesarios para poder satisfacer las necesidades de un texto determinado. Si no los tiene, debe poseer todas las herramientas de información e investigación a su alcance, como en cualquier otra área temática que encare.

Preguntado Ricardo Chiesa en la entrevista publicada en la revista *Lecciones y Ensayos* sobre la necesidad de que el traductor público también fuese profesional del Derecho, aportó estas reflexiones. El acceso a Internet y el gran volumen de información al que podemos acceder en la web consagra lo que el profesor y traductor preanunciaba hace 12 años.

En la Universidad donde me desempeño, se proponen textos a traducir tal cual los ejemplos aportados en el último año de la carrera, luego de que los alumnos cursen Derecho Público y Derecho Privado, Derecho Comparado y mientras cursan comienzan adquirir nociones de Derecho Procesal. A su vez, la materia se subdivide en “teoría” y “práctica”, lo cual la torna compleja y extensa. Pero precisamente, al cabo de este

trabajo anual de 116 horas reloj de clase, se procura que los alumnos adquieran conocimientos teóricos básicos del derecho societario angloamericano, realicen una tarea de derecho comparado con el sistema argentino, construyan bases terminológicas, para luego arribar a la así llamada tarea final.

Por lo tanto, cabe preguntarse, a esta altura, de qué manera se puede ayudar a un alumno de Traductorado Público que no estudia Derecho a la par de quienes estudian abogacía a comprender, para luego traducir, términos tales como “personalidad jurídica diferenciada” o “inoponibilidad de la personalidad jurídica”, “vicio o defecto de la cosa” y “product liability”, entre otros.

Según lo resaltado por esta autora en la revista del CTCBA, año 2017, Marina Orellana, en su conocido libro *La traducción del inglés al castellano*, escribe desde la práctica misma de la traducción. Sostiene que muchos traductores aprenden a traducir básicamente traduciendo. Cabe preguntarse si basta simplemente con asignarle tipos textuales como estos a los alumnos con la consigna imperativa “traduzca el siguiente texto”. La práctica tiene un gran valor en nuestra formación y sí, efectivamente, en esa resolución de problemas y en el devenir mismo de la práctica es como se aprende a traducir.

Lo que sucede que en traducción jurídica en más de una oportunidad no basta con recurrir a una fuente bilingüe para dar con un equivalente tal como “*disregard of legal entity*”. En tal caso: ¿qué es o qué significa *disregard of legal entity*? Se presentan indudables interrelaciones entre la traducción

jurídica y el derecho. Por cierto, los términos jurídicos ingleses y estadounidenses, en más de una oportunidad, remiten a conceptos. Es por ello que el traductor jurídico, en tanto traductor especializado, debe consolidar su base conceptual a fin de lograr una comprensión más profunda del texto fuente y poder también forjar un producto de alto nivel para el lector del texto meta. detenerse: ¿el motivo? No era posible aportar una traducción que surgiese de la operación idiomática misma, no todos los términos figuraban en el diccionario, o en tal caso los diccionarios aportaban sugerencias que se debían pasar por el tamiz de comprensión del contexto particular.

Pues entonces resulta digna de atención la metodología utilizada en el estudio del Derecho. En este sentido son varios los autores que coinciden en los méritos del método casuístico. Según señala Perez Cáseres (2012), desde épocas inmemorables, la cátedra magistral ha sido y sigue siendo el instrumento principal de docencia en las facultades de Derecho en el mundo entero. Recién a finales siglo pasado, los investigadores empezaron a demostrar conceptualmente que la educación activa y especialmente el manejo de casos concretos era tal vez el método más apropiado para aprender a interpretar el orden jurídico, no sólo frente a normas individualizadas, sino también desde el punto de vista de todo el sistema jurídico. Esta técnica ha tenido particular desarrollo en el *Common Law*, pero resulta perfectamente aplicable al sistema continental. Por lo tanto, qué mejor que aportarles a los alumnos una aproximación al *case method*, nacido

en las escuelas de Derecho de EE. UU. e Inglaterra y más aún expandido a la tradición romanista.

El caso *Salomon vs Salomon*⁵: hechos y doctrina del caso.

Aron Salomon era un fabricante de botas y zapatos que desarrolló su comercio como próspero comerciante individual; por tanto, se constituyó como sociedad unipersonal (*sole proprietor*) y así operó durante más de 30 años en East End, Londres. A raíz de cierta presión familiar para que hiciera partícipes a otros miembros, pedido al cual él accedió y por ende constituyó una *limited liability company* en 1892. La razón social pasó a ser A. Salomon & Co. Ltd.

Salomon le vendió su fondo de comercio a esta sociedad por la suma de 30 000 libras esterlinas. Por aquel entonces, la “ley de sociedades” (*Companies Act*) exigía un mínimo de siete socios para la constitución de una sociedad. Siendo así, A. Salomon & Co. Ltd tenía al mismísimo Salomon como accionista mayoritario y a seis miembros de su familia, quienes resultaron ser tenedores de una acción cada uno. En otros términos, sobre un total de 20 007 acciones, el Sr. Salomon era titular de 20 001. Ahora bien: ¿cómo se abonó el precio de 30 000 libras esterlinas? Mediante *debentures* con garantía que recaía en bienes de la sociedad.

5 [1897] 13 LQR 6. Aron Salomon (Pauper) Appellant; v. A. Salomon and Company, Limited Respondents. by Original Appeal.

Transcurrido un tiempo del giro societario, la sociedad atravesó un momento económico adverso, en el marco de una caída de la actividad económica y huelgas. Es por eso que Salomon recurrió a diversas estrategias para remontar el rumbo. Por tal motivo, él decidió prestar dinero a la sociedad, para lo cual constituyó prenda flotante (*floating security*) sobre los debentures. Posteriormente, la sociedad pasó por instancias de intervención judicial (*receivership*) hasta que finalmente ingresó a un proceso de liquidación, lo cual ocasionó la venta forzada del patrimonio que, como sabemos, es prenda común de los acreedores. Aron Salomon, en su condición individual, no era un acreedor quirografario sino privilegiado, ya que se había constituido prenda flotante según lo ya explicado, con lo cual pretendió hacer valer su derecho de cobrar en primer término. Dicho de otra manera, una excepción al principio de la *par conditio creditorum*. Esto implicaba una situación de gran desventaja para los acreedores quirografarios. Por tal motivo, el síndico liquidador, a fin de tutelar los derechos de los acreedores quirografarios, argumentó que la sociedad era básicamente una ficción y que en los hechos funcionaba como el alter ego de Aron Salomon. Por tanto, el Sr. Salomon era el mandante (*agent*) y la sociedad su mandatario y al encuadrarse dentro de la figura del mandato, se debía atribuir responsabilidad personal al Sr. Salomon. Se procuró así producir la desestimación de la personería jurídica y si se quiere desconocer que A. Salomon Ltd constituía una persona jurídica con personalidad diferenciada.

En lo que respecta a la historia procesal, en primera instancia (1895) el Juez Vaughan Williams, experto

en procesos concursales, tuvo una mirada crítica y desaprobó la existencia de la así llamada “*one-man company*”, una práctica novedosa por ese entonces y consideró que la sociedad había actuado como mero prestanombre, como un alias de Salomon, condenándolo a abonar indemnización a los acreedores quirografarios en su carácter de mandante. El Sr. Salomon interpuso recurso de apelación y la “Court of Appeal” rechazó el recurso, pero con un razonamiento jurídico diferente. El encuadre fue en tal caso que el Sr Salomon era en realidad un fiduciario (trustee) de la sociedad. En tanto ambas instancias, consideraron que la *one-man company* constituía un abuso conforme a lo regulado por la Ley de Sociedades por ese entonces vigente.

Muy a pesar de estos razonamientos, la Cámara de los Lores, rechazó con voto unánime el razonamiento de los tribunales inferiores cuando ya transcurría el año 1897. El tribunal de último recurso sostuvo que no se configuraba el abuso y que todos los requisitos formales estaban perfectamente reunidos (sin observar la sustancialidad de los elementos tipificantes, como en el plenario “Fracchia”, de nuestra jurisprudencia⁶). A su vez, el fallo entendió que la ley nada regulaba respecto de los derechos ejercidos en beneficio propio y no de terceros.

6 Fracchia Raymond S.R.L. CÁMARA NACIONAL DE APELACIONES EN LO COMERCIAL. CAPITAL FEDERAL, CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES. Magistrados: Angel O. Sala - Martín Arecha - Rodolfo A. Ramírez.

El tribunal supremo sostuvo que la sociedad es una persona totalmente diferente de los suscriptores de su instrumento constitutivo (*Memorandum*) mas no un representante o mandatario de estos, ni tampoco su fiduciario. Los accionistas sólo responden con el alcance de su aporte de capital y según previsto por la Ley de Sociedades. A su vez, reveló que resulta de fácil acceso a un comerciante individual limitar su responsabilidad sin correr mayores riesgos. Como dato adicional, agregamos que fueron varias las críticas que recibió en su momento este fallo, cuestionamientos éticos, pero lo cierto es que resulta un excelente ejemplo para reflexionar acerca del funcionamiento de la doctrina del precedente obligatorio o "*stare decisis*". Se trata de un caso que sentó precedente y resulta de estudio y relevancia aun hoy día.

El caso *Walkowsky vs Carlton*⁷: hechos, historia procesal y doctrina del caso

En 1966, Carlton era propietario de 10 empresas de taxi que operaban en el Estado Nueva York. Cada una de ellas tenía dos vehículos registrados como parte de sus activos. El motivo de esta "decapitalización" era que podía mantener cada sociedad con el mínimo estándar de seguro requerido por ley. La legislación de seguros consistía en una especie de economía de escala a la inversa, de tal forma que cuantos menos autos estuviesen a nombre de cada sociedad menor era el costo individual de cada seguro, para lo cual

7 John Walkovszky, Respondent, v William Carlton, Appellant, et al., Defendants. 18 NY2d 414.

el mínimo requerido era dos vehículos por sociedad. Dicho esto, se produce un accidente contra un peatón, el Sr. Walkovszky, quien sufrió daños e interpuso demanda contra Seon Cab Co., la sociedad titular del vehículo que lo había embestido, pero también contra Carlton, único accionista de la sociedad, en razón de no cubrir el seguro los daños causados.

La parte demandada opuso una excepción que cuestionaba el sustento jurídico de la demanda (la así llamada *motion to dismiss for failure to state a cause of action*). Esta moción, interpuesta en la etapa de la presentación de escritos iniciales, equivale a las excepciones de previo y especial pronunciamiento de nuestro sistema procesal. Por eso cabe destacar que en esta causa ni siquiera se atravesaron las etapas de producción de prueba anticipada ni etapa probatoria (*discovery* y *trial*, respectivamente). No se controvirtieron hechos sino que la causa giró en torno a cuestiones de derecho. Y se trata de un proceso contencioso estadual, que requiere especial atención a los nombres utilizados en las tres instancias en cuestión en el estado de Nueva York. En primera instancia, se hizo a lugar a la moción presentada, mientras que el tribunal revisor revocó la sentencia. Finalmente, se interpuso recurso de apelación ante el tribunal de último recurso dentro del estado de Nueva York. La parte actora había fundado su pretensión en la teoría del fraude. El Tribunal Supremo del Estado de Nueva York revocó la sentencia de segunda instancia en razón de no haber podido la parte actora fundamentar la existencia de fraude, en el sentido de que Seon Cab Co. fuera empleada como mera cáscara y que formara parte de un plan para ocultar y promover los objetivos propios de Carlton.

El magistrado Fuld, en su voto mayoritario, rechazó la existencia de fraude indicando que el hecho de que una sociedad por acciones esté asegurada en la mínima cuantía permitida, no configura fraude en perjuicio de terceros por el mero hecho de que esa sociedad integre un conglomerado superior. Si el seguro establecido no es suficiente para cubrir los posibles daños ocasionados, entendió, el problema lo debía solventar el legislador, no el poder judicial. En segundo lugar, el juez indicó que en cualquier caso el velo se debería levantar por medio de la teoría de la representación. Para ello, el demandante debería probar que la matriz usaba las filiales como meros instrumentos para lograr objetivos en su propio interés y no en el de las filiales, sirviéndose de argumentos como los de la lista de Powell. En cuanto a la doctrina de este fallo podríamos decir no es suficiente el hecho que el demandado controlaba al ente societario (...) No se puede desestimar la personería jurídica simplemente porque el patrimonio de la sociedad, junto con cobertura del seguro obligatorio de accidentes de tránsito, son escasos para reparar integralmente al actor .

Liability of Partners. *Except as otherwise provided in this Agreement or as otherwise provided by the Act, each General Partner shall be jointly and severally liable for the debts and obligations of the Partnership. In addition, each Additional General Partner shall be jointly and severally liable for any wrongful acts or omissions of the Managing General Partner and/or the misapplication of money or property of a third party by the Managing General Partner acting within the scope of its apparent authority to the extent such acts or omissions are chargeable to the Partnership.*

Repito en este apartado el extracto de un *partnership agreement*. Precisamente, tras el estudio de los casos Salomon y Walkowsky, las frases “*jointly and severally liable*” claramente se comprenden con más hondura, conciencia jurídica y hasta se vislumbran los intereses económicos en juego a la hora de constituir una sociedad. Esta cláusula, para quienes no estudian Derecho como lo hacen los abogados, se puede explicar y comprender como la antítesis de los casos citados. Y ello así, muy independientemente de que la traducción de esta frase se encuentre disponible en los conocidos glosarios en línea.

El caso *Donoghue vs Stevenson*⁸: hechos y doctrina del caso

En este caso, la actora era una viuda escocesa, el demandado un fabricante de bebidas, que utilizaba para envasarlas botellas opacas, en cuyo contenido se encontraron muertos algunos caracoles, por lo cual en el proceso de envase hubo negligencia del fabricante, pero quien ingirió la bebida contaminada con el insecto no tenía un vínculo contractual con el fabricante. Allá por 1932, tiempo en el cual no se registraban antecedentes de atribución de responsabilidad sin que mediare un vínculo contractual entre fabricante y consumidor, se trató de un caso singular, en el cual actor era una persona perfectamente individualizada y determinada, el objeto y/o el procedimiento de fabricación que causó

⁸ *Donoghue v Stevenson* [1932] AC 562; <https://www.scottishlawreports.org.uk/resources/donoghue-v-stevenson/case-report/>

la lesión es también muy especial.

El abogado de la actora argumentó que el fabricante, que saca un producto al mercado envasado de tal forma que el consumidor no puede examinarlo antes de usarlo, es responsable por cualquier daño y perjuicio ocasionado. Y tal fue el caso de la actora, ya que no pudo examinar su cerveza de jengibre antes de consumirla porque la botella era oscura y opaca.

La cuestión planteada en función de los hechos fue determinar si el que había sufrido un daño como consecuencia del consumo de un producto defectuoso podía reclamar al fabricante. En el caso, se trataba de un alimento contaminado, es decir, la famosa botella de cerveza de jengibre con un caracol. La víctima sufrió daño físico (gastroenteritis) como resultado de beber el contenido de la botella antes de darse cuenta de que estaba envenenada (la botella era opaca y bebió parte del contenido antes de verter el resto en el vaso).

El caso fue dirimido de modo tal de determinar si el fabricante en la producción de la bebida de jengibre obró con negligencia, incumpliendo así el estándar de debido cuidado. La Cámara de los Lores se pronunció a favor de la parte actora, pero solo dos de los tres jueces que expresaron la opinión de la mayoría afirmaron que el fabricante tenía un deber de cuidado frente al consumidor final, un deber que se convertiría en doctrina asentada en el ámbito de la responsabilidad extracontractual.

En otras palabras, la norma jurídica del fallo podría establecerse del siguiente modo: “Donoghue debe ser

indemnizada por Stevenson, que fabricó una botella opaca, en cuyo interior había caracoles muertos, lo cual trajo aparejado una lesión física”.

En cuanto al principio, Lord Atkin acuñó el “principio del vecino” o principio de obligación de vínculo de proximidad por “*neighbouring principle*”. De este principio, se desprende el deber de no dañar a terceros que previsiblemente pueden resultar perjudicados por estar vinculados directa y próximamente al autor del daño. Por ende, la responsabilidad civil no obedece a un canon general sino que está compuesta por una pluralidad de ilícitos particulares:

Relevancia para los alumnos de traducción jurídica en la carrera de Traductor Público

Repetimos aquí el adagio conocido: “*comprehension is the basis of translation*”. Así lo reafirma Christianne Nord (2005) cuando sostiene que el típico proceso de traducción comienza mediante un análisis acabado y profundo del texto original en el idioma fuente, de modo tal de asegurarnos la comprensión y entendimiento plenos con anterioridad a abordar el proceso de traducción *per se*.

En el aprendizaje de la traducción jurídica, este primer elemento, la comprensión, requiere de un mayor detenimiento y un proceso gradual de inducción al “dominio del tema en cuestión”. Así, una vez estudiados los casos desde la perspectiva y con las herramientas propias de un alumno de Traductorado Público, la terminología de los textos que se exhiben como práctica final cobran un significado más hondo, y se le permite al alumno abordar el proceso

de traducción desde una base conceptual más sólida que el mero trazado de equivalente tal como “inoponibilidad de la personería jurídica <*disregard of legal entity*; “separate legal entity < personalidad jurídica diferenciada”. El alumno y futuro traductor público puede, además de confeccionar un glosario si lo desea, responderse a sí mismo qué significan estas frases tanto en inglés como en español. Y, al buscar esa respuesta, se remite a lo estudiado, entre otras fuentes, en el resumen de jurisprudencia.

La Inoponibilidad de la Personalidad Jurídica (el corrimiento del velo corporativo) es una herramienta procesal encaminada al desconocimiento de la **personalidad jurídica** de una sociedad, cuando esta es utilizada en fraude a la ley, violando el orden público, o con fraude y en perjuicio de los derechos de los socios.

A su turno, resalto que, en la materia Lengua Jurídica II TNA, son los mismos alumnos los que buscan información sobre el caso para hacer su exposición en la clase. Esta práctica fomenta que el futuro traductor busque en Internet lo que no está fácilmente a su alcance mediante glosarios en línea. De hecho, si eventualmente se busca el texto de la “*Companies Act*” o el fallo en su versión completa, se puede hacer ejercicio de validación terminológica y así desplegar habilidades como la de acceder a las nuevas tecnologías y al mundo de la investigación por medios electrónicos con eficacia, tal cual anticipaba Chiesa en 2009.

9 <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2006/46/contents>

¿Y qué alumno del Traductorado Público no tiene que estudiar el *Common Law* y la doctrina del precedente obligatorio? El acercamiento a la metodología casuística ayuda a que el estudiante de traducción conozca más de cerca su funcionamiento, a la vez de estudiar o acaso repasar derecho procesal. Es una práctica que nos acerca un poco más al razonamiento del abogado y permite construir un elemental razonamiento jurídico, como ser distinguir los hechos de las cuestiones controvertidas, las cuestiones de derecho, sumado a la construcción del así llamado "*ratio decidendi*". De esta forma, el estudio del caso *Donoghue vs Stevenson* no sólo edifica la base conceptual, sino que ayuda a comprender la doctrina del precedente obligatorio, puesto que la Cámara de los Lores, mediante el voto mayoritario de Atkin, creó nuevo derecho e hizo extensivo el deber de responder al fabricante no vendedor. En otros términos, amplió el concepto de "*duty of care/deber de cuidado*" mediante el principio "*neighbouring*" ya explicado.

Desde la perspectiva de la práctica de la traducción, las fichas de casos y hasta extractos mismos de los fallos completos pueden convertirse en excelentes textos fuentes, dignos de práctica de traducción directa (e inversa). Y, en el plano motivacional, percibo como profesora que los alumnos tienden a involucrarse con mayor entusiasmo en el aprendizaje del Derecho Angloamericano mediante esta práctica inductiva.

Los alumnos se entusiasman con la trama de los hechos, realizan sus propias presentaciones durante la clase. Se logra así una asimilación más sólida y hasta

más cercana al plano lúdico y de entretenimiento que atraviesa con tanta fuerza a las generaciones *millennials* y *centennials*. No se trata de un ejemplo de “ludificación” del contenido académico por se, pero resulta más ameno que el estudio de material bibliográfico que parte de definiciones y postulados más abstractos y permite que el estudiante explore una plataforma que le es tan afín, como ser Internet. Y el motivo es que la información referida a estos casos abunda en la web. Ya en 2019, en la ponencia desarrollada por ese entonces, reflexionaba acerca de lo siguiente:

El aprendizaje a través de Internet es parte de los millennials, aprenden lo que les gusta a través de la red, y eso los hace felices y efectivos”¹⁰. A esto se suma el uso de smartphones, que crea hábitos digitales, su pasión por los videojuegos y entornos lúdicos.

A modo de conclusión, apporto otro extracto que requiere traducción inversa y que habrá de comprenderse con mayor nivel de profundidad luego del estudio del caso Donoghue:

La sentencia afirma que la responsabilidad del fabricante no vendedor es extracontractual, con lo cual descarta algunos criterios que habían sostenido que una suerte de entrelazamiento de los diferentes contratos que hay entre todos los sujetos que intervienen en la cadena de comercialización, permitirían ejercer una acción de responsabilidad contractual.

10 <http://laboratorios.fi.uba.ar/lie/Revista/Articulos/121219/A3.pdf>

De esta manera, el estudio de casos que sentaron precedente coadyuva al ejercicio final de traducción, luego de ser precedida por la amalgama y conjunción entre el saber teórico y la práctica de la traducción *per se*, según lo adelantado al comienzo de este trabajo. Porque no se han de traducir palabras sino conceptos. Y entonces el concepto, el entendimiento del derecho se construye, también, mediante la asimilación de jurisprudencia.

Referencias bibliográficas

Andrada, Irrazábal: *Traducción Jurídica y traductología: las oposiciones del vocablo Common Law* (p. 1122) https://www.traductores.org.ar/wp-content/uploads/2024/01/ACTAS_VII_CONGRESO.pdf

Chiesa, Ricardo (2009). *Entrevista al traductor Ricardo Chiesa*, ps. 357-403. Lecciones y Ensayos, nro. 86, 2009

Hurtado Albir, Amparo (2003): *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*, Colección investigación didáctica, Madrid, Edelsa, 2003.

Irrazábal, Cecilia (2019): *Un clásico: el Common Law y el "equity"*. Publicado por el Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho de la UBA, <http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/libros/pdf/2021-traductorado-ponencia.pdf> (pág. 187-200)

Macías Otón, Elena (2015): Los problemas conceptuales y socioculturales de la traducción jurídica (inglés/francés-español), *Revista de Lengua i Dret*, núm. 63, 2015, p. 49-62.

Magee, M. C.; Pereiro, M. (2009). *Brisas de la Historia*. 1.º edición. Buenos Aires: Colegio de Traductores Públicos de la Ciudad de Buenos Aires.

Moglia Claps, Guillermo (2007): *El caso Salomón en el Derecho Societario Inglés*. Publicado en AEQUITAS, Revista de la Facultad de Ciencias Jurídicas de la Universidad del Salvador. Volumen 1, Número 1.

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

Nord, Christianne (2005). *Text Analysis in Translation: Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-oriented Text Analysis*, Editions Rodopi

Perez Cáseres, Martín Eduardo (2012): *Teoría de los conceptos en la enseñanza del Derecho en base a casos concreto*. Academia: revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires, ISSN 1667-4154, Año 10, Número 20, 2012, págs. 31-49

Puig, Roberto (2017): *Enseñanza y evaluación de la traducción jurídica*. Revista Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. UNLP. Año 14 / N° 47 . Impresa: ISSN 0075-7411

Plencovich, María Cristina; Bacco, Silvia; Rivas, Diana & Jeansalle, Lidia (2021): *Sworn translators: a neglected species? An interdisciplinary study about the early academisation of public translators' training in Argentina*, Chronotopos 3 (1), 53-73. DOI: 10.25365/cts-2021-3-1-4

Plan de Estudios del Traductorado Público de la Universidad Nacional del Litoral <https://www.fcjs.unl.edu.ar/estudiantes/wp-content/uploads/sites/4/2020/10/Res.-C.S.-N%C2%BA-628-del-12-12-19-Expte.-FCJS-1009634-19-creacion-Ciclo-Traductor-Publico-Compartida-1.pdf>
<https://www.fcjs.unl.edu.ar/estudiantes/wp-content/uploads/sites/4/2020/10/Res.-C.S.-N%C2%BA-628-del-12-12-19-Expte.-FCJS-1009634-19-creacion-Ciclo-Traductor-Publico-Compartida-1.pdf>

Plan de Estudios del Traductorado Público de la Universidad del Museo Social Argentino: http://www.umsa.edu.ar/wp-content/uploads/2017/10/flyer_TRADUCTORADO-original-OUT.pdf

Cecilia Andrea Irrazábal
Traductora Pública en Idioma Inglés (UCA)
Bachiller Universitario en Derecho (UBA)
Docente de Lengua Jurídica IITNA
y Traducción Inversa TMA
en Facultad de Lenguas Modernas UMSA
Docente de Práctica de la Traducción Jurídica
e Inversa del Traductorado Público
(Complementación Curricular) de la Universidad
Nacional del Litoral
Docente de cursos de Traducción Jurídica en CTPCBA
Expositora en Congresos de Traducción
Docente de Inglés para Abogados y Traductora
especializada en textos jurídicos.

La competencia intercultural en la formación de un estudiante de interpretación

Intercultural competence in language interpreter training

Por María Cristina de Ortúzar

Resumen

El propósito de este trabajo es analizar la evolución del término cultura y su relación con la competencia cultural e intercultural en la formación del estudiante de interpretación. Se analizan pautas para su enseñanza-aprendizaje y se presentan dos actividades sobre el conocimiento de la propia cultura realizadas por estudiantes de tercer año de la cátedra Práctica de la Interpretación I de la carrera de Intérprete en idioma Inglés de la Facultad de Lenguas Modernas de UMSA.

Palabras clave: cultura, educación intercultural, competencias, intérprete, mediador

Abstract

This paper seeks to analyze the evolution of the term culture and its relationship with cultural and intercultural competence in the training of interpreting students. I analyze some teaching-learning guidelines and introduce various activities, which were carried out by third year students of the course Interpreting Practice I of the English Interpreting program of the School of Modern Languages of UMSA.

Keywords: *culture, intercultural education, competencias, interpreter, mediator*

Fecha de recepción: 29-02-2024

Fecha de aceptación: 12-03-2024

Introducción

La fluidez y velocidad de las comunicaciones facilitadas por el medio virtual ha puesto de manifiesto la enorme diversidad cultural de nuestro mundo contemporáneo y nos compromete con el desarrollo de competencias para aceptar la presencia de los otros diversos y aprender a construir opciones de futuro desde esa alteridad diversa. También nos muestra la complejidad de la tarea del intérprete como pensador crítico, objetivo y ético que no se detiene solamente a descifrar lo que se dice ni a replicar la forma en que se dice, sino que busca comprender cabalmente la intencionalidad del mensaje, captar y expresar el sentido de los mensajes en tiempo real, aunque muchas veces encuentran problemas de comprensión que pueden originarse por quienes por quienes no comparten el mismo marco cultural.

Esta situación se destaca en el caso de los intérpretes porque, a diferencia de la traducción, la interpretación se realiza en una situación de comunicación real y no se dispone de tiempo para realizar una búsqueda de aspectos extralingüísticos que disipen las dudas, cuestión que invita a repensar y ahondar sobre el espacio que debe ocupar la formación de la competencia cultural e intercultural del futuro intérprete.

El comienzo de la formación propia de la interpretación se inicia dentro del ámbito informal que abre el espacio de formación en la modalidad de talleres presenciales, donde los participantes ya contaban con un nivel avanzado de idioma o eran traductores y profesores. Esa modalidad continúa en la actualidad. La instrucción formal de los intérpretes en Argentina se da en la educación superior, en instituciones públicas y de carácter privado, en el nivel de pregrado y posgrado.

Los programas de formación profesional abordan aspectos de su formación que demuestran que, si bien la competencia cultural forma parte de la competencia interpretativa, el valor que tiene esta aptitud en dicha formación requiere una visión de la cultura que no quede limitada al estudio de la historia y la literatura universal (conocimientos declarativos). Esta visión no es suficiente en el mundo de la interpretación porque debe considerarse el conocimiento de la percepción de actitudes y patrones de comportamiento de los hablantes de una lengua que, pese a estar integrados en una misma sociedad o cultura, poseen características propias que variarán de uno a otro debido a que cada acto comunicativo es único. Esta es la encrucijada en la que nos encontramos. ¿De qué manera, entonces abordamos la competencia intercultural del estudiante de interpretación?

Punto de partida: el concepto de cultura y su evolución

Como estas competencias se desarrollan dentro de un entorno cultural, es oportuno detenernos en el concepto de cultura y cómo influye en la comunicación.

La cultura ha sido y sigue siendo examinada por especialistas, quienes ofrecen una perspectiva amplia de cómo ha sido conceptualizada y comprendida en diversas disciplinas y abarca una variedad de elementos, como ideas, valores, normas, artefactos materiales, costumbres y comportamientos compartidos por un grupo social. Se presenta como un suceso complejo que recibimos y compartimos a nivel social, tanto a nivel individual, porque cada persona crea su propia cultura, como a nivel temporal, porque los patrones culturales evolucionan y cambian con el tiempo.

El término “cultura” ha experimentado una evolución significativa a lo largo del tiempo. Se originó a partir de la palabra latina “*cultura*”, que se refería a la labranza de cultivos y al cuidado de ganado. En este sentido agrícola, la cultura se refería a las prácticas y actividades involucradas en el cuidado de la tierra y la producción de alimentos.

A lo largo de los siglos, el término “cultura” se expandió para abarcar significados más amplios. En la era de la Ilustración, filósofos como Immanuel Kant y Johann Gottfried Herder desplazaron el enfoque hacia los aspectos intelectuales y artísticos de la sociedad. La cultura llegó a denotar el conocimiento compartido, los valores, las creencias y las expresiones artísticas de un grupo particular de personas.

En el siglo XIX, antropólogos como Edward Tylor introdujeron una comprensión más antropológica de la cultura. Enfatizaron las diferencias culturales a través del estudio de diferentes sociedades y argumentaron que la cultura es un sistema

complejo de símbolos y significados que moldea el comportamiento humano.

En el siglo xx, académicos como Franz Boas y Clifford Geertz se enfocaron en la interpretación y análisis de la cultura. Boas enfatizó la importancia de estudiar contextos culturales específicos, mientras que Geertz abogó por la comprensión interpretativa de los símbolos y significados dentro de los sistemas culturales.

En las últimas décadas, el concepto de cultura se ha vuelto más dinámico y fluido. Antropólogos como Arjun Appadurai y Mary Douglas destacaron el proceso de flujo cultural y la interrelación de diversas formas culturales. Enfatizaron el papel de las interacciones globales, las migraciones y los medios de comunicación en la formación de expresiones culturales.

Además, las discusiones contemporáneas sobre cultura se han ampliado para incluir temas de poder, identidad y justicia social. Teóricos críticos, como Stuart Hall y Michel Foucault, han examinado las formas en que la cultura se ve influenciada y también perpetúa las desigualdades sociales.

En general, la evolución del término cultura refleja un cambio desde una definición agrícola estrecha hacia una comprensión más amplia de conocimientos compartidos, prácticas y símbolos que moldean el comportamiento humano y la sociedad. También destaca el reconocimiento de la dinámica cultural, la diversidad y la compleja interacción entre cultura y sociedad.

Para un intérprete, la palabra “cultura” es aquello que se considera difícil de expresar con una herramienta lingüística porque se remite a factores propios y peculiares de cada emisor. Cada lengua contiene ciertos matices culturales que sólo son significantes para las personas que compartan el mismo trasfondo cultural o se sientan identificados con esa cultura y que resulta difícil de comprender para personas ajenas a ella. Por lo tanto, la labor del intérprete no puede limitarse a su propio trasfondo cultural, sino que también debe ser consciente del trasfondo cultural de la lengua original del discurso. Frente a esta definición ampliada de cultura, el intérprete resulta ser (o debe ser) un profesional especializado en la comunicación inter e intracultural, que tiene que facilitar el diálogo entre grupos o personas con distintos trasfondos socioculturales y lingüísticos, y entonces necesita ciertas habilidades y competencias para enfrentar encrucijadas de la comunicación intercultural.

Ya lo ha expresado el grupo PACTE (Hurtado y Olalla-Soler, 2016):

Con frecuencia, la competencia cultural o extralingüística, en la formación de un intérprete, se ha presentado como un conocimiento declarativo sobre el mundo en general y sobre áreas específicas de las culturas de origen y de destino, que tienen un espacio limitado en su apreciación y no ofrecen soluciones a problemas reales de comunicación intercultural que van más allá que el conocimiento de una lengua extranjera. En cualquier proceso comunicativo existen una serie de factores-condiciones ambientales, sociales, emocionales,

motivacionales, religiosos, ideológicos, que, entre otros, resultan a menudo difíciles de entender en la propia lengua y mucho más cuando abordamos una situación intercultural, en la que dichos factores pueden variar de una cultura a otra y dificultan la comunicación.

A modo de ejemplo, incluyo aquí una situación que se presenta reiteradamente para su debate a los alumnos de interpretación.

En una consulta médica: un paciente analfabeto de origen indígena acude a un consultorio médico. El médico es un profesional formado en una cultura occidental y desconoce las costumbres y tradiciones del paciente. Durante la consulta, el médico puede esperar que el paciente se siente en una silla o una camilla, pero el paciente puede preferir sentarse en el suelo. El médico también puede esperar que el paciente mire a los ojos, pero el paciente puede considerarlo una falta de respeto. Estas diferencias culturales pueden dificultar la comunicación entre el médico y el paciente. Por ejemplo, el paciente puede sentirse incómodo o incluso intimidado por el médico, lo que puede dificultar que exprese sus síntomas o preocupaciones.

¿Cómo evitar estos desencuentros entre el médico y el paciente? ¿Cuáles son los desafíos culturales con los que se encuentra el intérprete y cómo resolverlos? Estas son las preguntas presentadas a los estudiantes para abrir el debate. A continuación, presentamos las conclusiones.

Primero se debe tomar conciencia de las diferencias culturales entre las dos culturas. En este caso, el paciente es de origen indígena y el médico es de origen occidental. Las dos culturas pueden tener diferentes costumbres, tradiciones y valores, lo que puede influir en la forma en que se comunican. Para resolver esta situación, el intérprete debe investigar sobre las culturas de ambas partes. Esto lo ayudará a comprender las diferencias culturales.

En segundo lugar, el intérprete debe ser capaz de adaptar su lenguaje y su comportamiento a las dos culturas. Esto significa que el intérprete debe poder comprender y hablar en el idioma de ambas culturas y entender las diferencias en los registros lingüísticos que pueden influir en la comunicación. Debe ser consciente de que el paciente puede utilizar un lenguaje sencillo y coloquial que el médico no comprende. Debe interpretar el lenguaje del paciente de forma precisa y eficaz, pero también debe ser capaz de explicar los conceptos médicos complejos en lenguaje sencillo que el paciente pueda entender. Para poder hacerlo, el intérprete debe hablar con el médico y con el paciente antes de la consulta. Esto le ayudará a comprender mejor las necesidades y expectativas de ambas partes involucradas. Además, debe dominar distintos registros (por la cercanía entre los hablantes, por su especificidad, por su normatividad).

En tercer lugar, el intérprete debe ser capaz de ser objetivo y neutral. Debe evitar tomar partido por alguna de las dos partes y debe centrarse en proporcionar una comunicación precisa y eficaz. Debe ser consciente de que las dos partes pueden

tener dificultades para comunicarse y debe estar dispuesto a ayudar a ambos de igual manera para garantizar que el paciente reciba la atención médica que necesita.

En síntesis, el intérprete, en su rol de mediador, no sólo debe tener habilidad para la comunicación oral, sino que también debe poseer habilidades técnicas y sociales relacionadas con la mediación para optimizar la comunicación, que van más allá de los conocimientos específicos sobre elementos textuales o factores que requieren una consulta enciclopédica.

Como surge del ejemplo presentado, el intérprete debe ser capaz de escuchar activamente a las partes involucradas (escucha activa). Debe tener la capacidad de entender y ponerse en el lugar de ellas, reconociendo sus emociones e intenciones (empatía). Debe ser capaz de identificar sus intereses comunes y encontrar una comunicación que satisfaga a ambas partes (negociación). Debe ser capaz de adaptarse a diferentes situaciones y enfoques, buscando una comunicación creativa y sin limitarse a opciones preestablecidas (flexibilidad). Debe ser consciente de que existen ciertas cualidades que permiten transmitir información de manera clara y comprensible.

Estas competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas se logran cuando focalizamos la formación del estudiante a partir de sus habilidades cognitivas, tales como la memoria, la percepción, la atención, la comprensión y el lenguaje. Son las primeras que abordamos. Sin embargo, en el caso de las habilidades sociales y de mediación (interpretación), involucradas en su formación inter e intracultural,

nuestra práctica pedagógica debe orientarse hacia las habilidades cognitivas superiores: la metacognición, la motivación, la emoción, la predicción afectiva, la inteligencia emocional y el pensamiento lateral.

En primer lugar, la metacognición es la capacidad de pensar en los procesos que empleamos tanto para planificar como para conocer nuestra memoria y saber cómo esta relaciona y contrasta conocimientos nuevos con los que ya tenemos almacenados. Nos permite reflexionar sobre cómo y qué pensamos, y así tomar conciencia de uno mismo y verse desde la "otredad", desde un punto de vista externo, rompiendo el propio discurso para comenzar a escuchar y conocer el discurso del otro.

En segundo lugar, la motivación, que es la energía psíquica que nos empuja a emprender o sostener una acción o una conducta y a sostener el esfuerzo en alguna tarea que consideremos gratificante, productiva e incluso necesaria para determinadas necesidades fundamentales.

Sobre las emociones podemos decir que se trata de un estado afectivo que produce un conjunto de cambios orgánicos a nivel fisiológico y endocrino. La emoción es experimentada de forma instantánea, mantiene una corta duración en el tiempo y generalmente se origina en una experiencia externa, la cual valoramos de acuerdo con nuestras experiencias pasadas, evolutivas y personales. El control de las emociones es importante para un intérprete debido al tipo de actividad que desarrolla. Está siempre expuesto al estrés laboral.

La inteligencia emocional, junto con el pensamiento lateral, permite comprender los estados emocionales de los demás y desarrollar el respeto, la empatía, la flexibilidad, la tolerancia y el interés hacia otras culturas, así como ofrecer distintas y novedosas respuestas a desentendimientos comunicacionales.

Este entramado de habilidades cognitivas está presente ante nosotros cuando recibimos al estudiante de interpretación para su formación. Entonces, podemos involucrar a los participantes para llevar a cabo:

1. Estudio de la propia cultura y observación de diferencias endógenas atendiendo a aspectos familiares, morales, éticos, religiosos, etarios, sociales, económicos, geográficos, entre otros. Pensamiento monocultural.
2. Desarrollo de la habilidad de observar el propio comportamiento frente a diferentes grupos sociales dentro de la propia cultura. Adquisición de rasgos metacognitivos.
3. Estudio de la cultura meta y observación de diferencias endógenas atendiendo a aspectos familiares, morales, éticos, religiosos, etarios, sociales, económicos y geográficos, entre otros. Pensamiento intercultural.
4. Estudio comparativo de ambas culturas atendiendo a diferencias culturales, aspectos familiares, morales, éticos, religiosos, etarios, sociales, económicos, y geográficos, entre otros. Pensamiento intercultural.
5. Desarrollo de la habilidad de modificar el comportamiento propio en relación con la cultura

- meta. Adquisición de rasgos metacognitivos.
6. Aplicación de la motivación, la emoción, la predicción afectiva, el pensamiento lateral, la inteligencia emocional, en situaciones interculturales simuladas y reales por medio de actividades como simulaciones, juego de roles y realización de proyectos. Habilidades cognitivas superiores.
 7. Promoción del aprendizaje autónomo para desarrollar la competencia intercultural. Metacognición.

La razón de iniciar toda formación sobre el estudio de la propia cultura se puede relacionar con un aspecto del aprendizaje de un idioma: **la competencia comunicativa**.

La competencia comunicativa es la capacidad de una persona para comunicarse de forma adecuada y eficaz en una determinada comunidad de habla. Esto implica la capacidad de comprender y generar mensajes lingüísticos, así como la capacidad de adaptar la comunicación al contexto y a los interlocutores. En términos más específicos, la competencia comunicativa se puede dividir en tres componentes:

- Competencia lingüística: es la capacidad de utilizar la lengua en forma correcta y adecuada. Esto incluye la capacidad de conocer las reglas gramaticales, el vocabulario y la pronunciación.
- Competencia sociolingüística: es la capacidad de utilizar la lengua de forma adecuada a la situación comunicativa. Esto incluye la capacidad de conocer las normas sociales de uso de la lengua,

así como de interpretar el mensaje en función del contexto.

- Competencia pragmática: es la capacidad de utilizar la lengua para lograr objetivos concretos. Esto incluye la capacidad de planificar, organizar y ejecutar un discurso, así como la capacidad de negociar el significado de los mensajes.

Sin duda todos desarrollamos la competencia comunicativa porque forma parte de nuestro propio sistema lingüístico y cultural (lengua materna). Una vez instalado y establecido, no es tan fácil ver las cosas de otra manera. Por ejemplo, cuando desarrollamos un segundo sistema (una segunda lengua y cultura), este se verá afectado por nuestra propia visión del mundo. Aquí se encuentra el valor del desarrollo y la práctica de la competencia intercultural, ya que ofrece la oportunidad de ver las cosas de una manera nueva y diferente a partir de la propia cultura, a fin de educar un conjunto de capacidades necesarias para desenvolverse eficaz y adecuadamente con una perspectiva bilingüe-bicultural (o multilingüe-multicultural) (Fantini-Tirmizi, 2006).

Tomar conciencia sobre la propia cultura

Presentaré dos actividades muy simples y que no desviaron mucho tiempo del asignado a la formación propia de las técnicas de interpretación. Fueron llevadas a cabo por los alumnos de la Asignatura Práctica de Interpretación I TMA de la Facultad de Lenguas Modernas de la Universidad del Museo Social Argentino.

Se trata de tareas de investigación y observación de la propia cultura: la primera, a partir de los barrios de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, y la segunda, sobre los roles que los participantes desempeñan dentro de su círculo familiar y social.

Primera Actividad

¿Por qué el barrio?

La identidad de un barrio puede arrojar una variedad de aspectos que influyen en la identidad social y económica de sus vecinos.

- La composición demográfica del barrio: edad, género, raza, etnia y la clase social de los residentes de un barrio pueden influir en su identidad social y económica. Por ejemplo, un barrio con una población joven y diversa es probable que tenga una identidad más dinámica y vibrante que un barrio con una población mayor y más homogénea.
- La estructura familiar del barrio: la composición de las familias en un barrio también puede influir en su identidad social y económica, por ejemplo, un barrio con un alto número de familias monoparentales puede tener una identidad más desafiante que un barrio con un alto número de familias nucleares.
- Los niveles de ingreso y educación de los residentes de un barrio también pueden influir en su identidad social y económica.

Un barrio puede afectar a sus habitantes en relación con la cultura y las costumbres de diversas maneras:

- Influencia cultural: las costumbres y tradiciones pueden ser transmitidas a través de generaciones.
- Acceso a recursos culturales: disponibilidad de museos, galerías de arte, teatros, bibliotecas, entre otros.
- Convivencia multicultural: barrios que albergan una mezcla de culturas y etnias.
- Fiestas y celebraciones locales: estas se llevan a cabo en ciertos momentos del año. Son una oportunidad para que los habitantes participen y celebren juntos, fortaleciendo así el sentido de pertenencia y comunidad en el barrio.
- Gastronomía local: disfrutar diferentes comidas y sabores contribuye a la promoción de la diversidad cultural.

En resumen, el barrio afecta a sus habitantes en relación con la identidad social, económica y cultural; y analizar estos elementos proporciona acceso a recursos culturales, incentiva la convivencia multicultural, fomenta las celebraciones locales y ofrece una variedad de opciones gastronómicas.

Justificación de la investigación

De acuerdo con los enfoques funcionalistas traductológicos, que se basan en experiencias prácticas de la profesión, esta es una actividad que tiene por objetivo facilitar la comunicación y la comprensión entre los participantes de una interacción comunicativa. Se centra en los siguientes aspectos:

- El contexto comunicativo: incluye factores como el propósito de la interacción, el tipo de

participantes, la situación y el entorno.

- Las funciones de la interpretación en el contexto comunicativo: incluye factores como la negociación del significado y la transmisión de información.

Objetivos

- Promover el aprendizaje autónomo.
- Observar las diferencias endógenas de la propia cultura (pensamiento monocultural).
- Observar el propio comportamiento frente a diferentes grupos sociales dentro de la propia cultura (adquisición de rasgos metacognitivos).
- Dominar distintos registros lingüísticos según la relación de confianza entre los hablantes (coloquial o formal).
- Comparar las propias conclusiones con las de sus compañeros sobre el barrio donde viven.
- Percibir los mecanismos inconscientes que regulan el comportamiento según su propia cultura para ser capaz de cambiar su perspectiva y valorar los fenómenos culturales de otra forma.

Instrumentos utilizados

Cuestionario guía
Informe

Tareas asignadas

1. Investigación documental: recopilar información sobre el barrio de fuentes documentales (libros, artículos, sitios web y documentos gubernamentales, entre otras).

2. Observación: participar de actividades del barrio para observar la cultura en acción.

3. Análisis de datos: los alumnos pueden analizar los datos que recopilan en sus investigaciones para identificar patrones y tendencias. Este análisis puede ayudarlos a comprender mejor la cultura del barrio.

4. Elaboración de un informe final para presentar ante sus compañeros.

Se les recomendó:

- Comenzar temprano la investigación para tener suficiente tiempo para recopilar la información necesaria.
- Ser organizados y mantener un registro de sus investigaciones y observaciones para acceder a ellas fácilmente cuando las necesiten.
- Ser respetuosos cuando entrevistan u observan a los residentes del barrio, especialmente de su tiempo y privacidad.
- Disfrutar de la actividad porque puede ser una experiencia gratificante que les permita aprender más sobre su propia cultura y sobre sí mismos.

Resultados

Como resultado de estas tareas, los estudiantes lograron:

1. Obtener una comprensión general de la historia, la geografía, la demografía y la economía del barrio. En algunos casos, visitaron el archivo histórico del barrio para investigar su historia. En otros casos,

recurrieron a sitios web por no existir archivo histórico.

2. Entrevistar a residentes mayores del barrio para conocer sus recuerdos y experiencias y visitar negocios locales para hablar con los propietarios sobre sus experiencias allí. Estas entrevistas proporcionaron a los estudiantes una visión más profunda de la vida cotidiana y de la cultura de los residentes.

3. Percibir ciertos aspectos léxicos que se produjeron en situaciones en las que el acto comunicativo se llevó a cabo en un lenguaje coloquial, lo que les permitió comprender que los mismos no dependen de la formalidad del discurso, sino de la forma de entender la realidad.

4. Participar en eventos comunitarios, como una fiesta o un festival, y observar las tradiciones y costumbres del barrio. En algunos casos, se trató de eventos religiosos; en otros, de actividades sociales en clubes barriales.

5. Comparar similitudes y diferencias dentro de una misma cultura durante la puesta en común con sus compañeros y recibir retroalimentación del docente a cargo.

6. Reinterpretar que el concepto de interculturalidad puede aplicarse en un contexto nacional, cuando en una misma área (los barrios de Buenos Aires) conviven distintas culturas.

En general, todos los participantes concordaron en que la experiencia les permitió descubrir elementos

culturales propios y de su comunidad que hasta antes de la misma no habían percibido.

Segunda Actividad

¿Por qué los roles sociales y familiares?

Los roles son construcciones sociales que indican la forma en que se relacionan los individuos y funcionan las instituciones (la familia, la educación, la religión, la economía, la política (el Estado)). Las instituciones sociales poseen normas de comportamiento que las personas incorporan y aceptan para poder vivir armónicamente dentro de ellas.

El estudio de los roles sociales es fundamental para comprender cómo nos relacionamos en sociedad y cómo se construyen las dinámicas grupales. Nos permite entender nuestra posición dentro de diferentes contextos y cómo esto influye en nuestras acciones y decisiones. Sirve de espejo donde se refleja el otro, que deja de ser un estereotipo. Fomenta nuestra empatía y una actitud más respetuosa frente a lo diferente.

Justificación de la investigación

La investigación sobre los roles que desempeñamos para entrar y salir de diversas realidades e instituciones sociales que se presentan en nuestra vida diaria permite tomar conciencia de los beneficios que proporciona desarrollar la competencia cultural en relación con:

- Mayor conciencia de la propia cultura al identificar los valores, creencias y normas culturales que se transmiten en la familia y en el entorno social. Esto permite también comprender mejor la propia identidad cultural y cómo esta influye en la forma de pensar y de actuar.
- Mayor comprensión de las culturas de los otros al compararlas con la propia.
- Mayor sensibilidad a las diferencias culturales que permite aprender a comunicarse de manera más eficaz con personas de diferentes culturas. Al vivir en una ciudad multicultural y ser descendientes de familias de inmigrantes (padres o abuelos), podrán comprender mejor sus raíces y desarrollar una perspectiva más amplia sobre el mundo.

Objetivos

- Promover el aprendizaje autónomo.
- Tomar conciencia de los diferentes roles que desempeña el alumno dentro del entorno familiar, social y laboral.
- Promover el dominio de distintos registros según la cercanía relacional entre los hablantes, (lenguajes coloquial y formal).
- Observar el propio comportamiento frente a diferentes grupos sociales dentro de la propia cultura (adquisición de rasgos metacognitivos).
- Percibir los mecanismos inconscientes que regulan el comportamiento según su propia cultura para ser capaz de cambiar la perspectiva propia y valorar los fenómenos culturales de una forma diferente.

Instrumentos utilizados

Cuestionario guía
Informe

Tareas asignadas

Se solicitó a los alumnos que procedieran a:

1. Identificar los valores, creencias y normas culturales que se transmiten en sus familias.
2. Observar las costumbres y tradiciones sociales que practican en su entorno (como las comidas, las fiestas, las celebraciones religiosas, etc. que permitirán comprender el significado de estas prácticas en la cultura en la que vive).
3. Observar las estrategias discursivas que los alumnos utilizaban (como la negociación, la persuasión, la comparación, las relaciones causales, la argumentación, entre otras, en su entorno familiar y social).
4. Elaborar un informe final para presentar ante sus compañeros.

Se les solicitó:

Utilizar la siguiente guía para su investigación y observación:

¿Cuáles son los roles y relaciones familiares más importantes en tu cultura?

Puedes realizar una entrevista a los miembros de tu familia para conocer sus opiniones sobre los roles y relaciones familiares. Puedes recurrir a fotografías o videos familiares.

¿Qué valores, creencias y normas culturales se transmiten en tu familia?

¿Cuáles son las costumbres y tradiciones sociales más importantes en tu entorno?

¿Qué significado tienen estas prácticas en la cultura en la que vives?

Puedes participar en las costumbres y tradiciones sociales de tu entorno para comprenderlas mejor y también recurrir a una investigación sitios web o en bibliotecas para conocer más sobre estas prácticas.

¿Cuál es tu papel en la sociedad? ¿Desempeñas más de uno? ¿Cuáles?

Puedes redactar un ensayo sobre tu papel en la sociedad.

¿Cómo influye tu identidad cultural en las relaciones que tienes con los demás fuera del núcleo familiar?

Resultados

Como en el caso anterior, las conclusiones a las que llegaron los participantes que realizaron esta investigación les permitió:

1. Comprender mejor su propia identidad cultural y

la de los demás miembros de su entorno familiar y social a través de actividades comunitarias.

2. Tomar conciencia y utilizar las diferentes convenciones lingüísticas en diferentes contextos al realizar las entrevistas (con padres, abuelos, y pares, con profesores y en su entorno laboral).

3. Prestar atención a las interacciones entre las personas en su entorno y observar cómo se comunican entre sí, cómo se comportan y cómo se relacionan.

Conclusiones

La adquisición de la competencia cultural se enriquece mediante propuestas experienciales porque permite que los estudiantes desarrollen habilidades de sensibilización y de respeto por los aspectos culturales, que les permiten entender la importancia que tienen las diferencias dentro de una cultura. Asimismo, resulta útil para extender esta comprensión hacia las culturas de llegada en el momento en que se desempeñen como intérpretes o mediadores lingüísticos.

También les permitirá enfrentar el desafío de adaptarse a la creciente influencia de la tecnología con herramientas como la interpretación remota y la traducción automática, pero teniendo presente que la habilidad humana de la interpretación seguirá siendo irremplazable en situaciones que requieren precisión cultural y lingüística y una comunicación fluida y experta.

Será también el espacio donde se los expondrá a diferentes actitudes frente a un conflicto; a la manera de resolverlo; a formas de completar tareas y toma de decisiones; a compartir información para comprender de manera más profunda y precisa los matices del lenguaje y de la situación donde ocurre la comunicación; a fortalecer y extender su concentración y atención; a mejorar su capacidad de razonamiento, de autorregulación, ejerciendo control sobre sus emociones y calma cuando se encuentren bajo presión.

Para los formadores, la competencia cultural es el espacio para desarrollar actividades con las que pondrán a prueba las operaciones cognitivas y metacognitivas de sus estudiantes, quienes tendrán que aplicarlas en toda comunicación intercultural con personas de diferentes estratos sociales, grupos etarios, intereses, entre otros.

En un mundo cada vez más interconectado, donde las poblaciones desplazadas y refugiadas son continuas, los intérpretes desempeñan un papel fundamental en la superación de las barreras lingüísticas y la promoción del entendimiento intercultural. Por lo tanto, la formación intercultural del intérprete debe ser reconocida y aceptada como una habilidad más que acompañe a las habilidades lingüísticas y técnicas a fin de que el intérprete sea la pieza fundamental que contribuya a la instauración de una sociedad igualitaria mediante el establecimiento de relaciones interétnicas armoniosas.

Anexo

Fichas de cuestionarios de investigación

Cuestionario 1: Información sobre el propio barrio

- ¿Cuál es la ubicación exacta del barrio?
- ¿Cuáles son los límites geográficos del barrio?
- ¿Qué características geográficas destacadas tiene el barrio? (parques, plazas, etc.)

2. Aspectos económicos:

- ¿Cuál es la actividad económica principal del barrio?
- ¿Existen comercios o empresas importantes en el barrio?
- ¿Cuál es el nivel socioeconómico predominante del barrio?
- ¿Existen problemas de desempleo o pobreza en el barrio?

3. Aspectos sociales:

- ¿Cuál es la densidad poblacional del barrio?
- ¿Cuál es la composición demográfica del barrio? (edades, género, etnias)
- ¿Existen comunidades o grupos sociales específicos en el barrio?
- ¿Cuál es el nivel educativo de los habitantes del barrio?
- ¿Existen problemáticas sociales o conflictos comunitarios en el barrio?

4. Aspectos culturales:

- ¿Cuáles son las principales tradiciones o festividades del barrio?
- ¿Existen instituciones culturales o espacios dedicados a la promoción cultural?
- ¿Cuál es la identidad cultural predominante en el barrio?

5. Infraestructura y servicios:

- ¿Cuál es la calidad de la infraestructura vial en el barrio?
 - ¿Existen servicios básicos adecuados en el barrio? (agua, electricidad, gas)
 - ¿Cuáles son los servicios de salud y educación presentes en el barrio?
 - ¿Existen espacios deportivos, recreativos o culturales en el barrio?
6. Seguridad:
- ¿Cómo es el nivel de seguridad del barrio?
 - ¿Existen áreas o zonas peligrosas?
 - ¿Se realizan acciones o programas para mejorar la seguridad en el barrio?

Cuestionario 2: Información sobre los roles que desempeñas en tu entorno social

1. ¿Cuál es tu cultura de origen?
2. ¿Cuáles son las principales características familiares?
3. ¿Cuáles son los valores morales y éticos más importantes para ti?
4. ¿Cuál es tu religión? ¿Cómo influye en tu vida cotidiana y en tus decisiones personales?
5. ¿Existen diferencias generacionales significativas en tu familia y en el entorno en el que te desenvuelves? ¿Cómo se manifiestan?
6. ¿Cuáles son las principales diferencias socioeconómicas en tu entorno? ¿Cómo afecta esto a la vida de quienes lo integran?
7. ¿En qué influye la ubicación geográfica de tu barrio? ¿Existen diferencias marcadas entre tu barrio y otro?

8. ¿Cuáles son las principales tradiciones y costumbres de tu familia y de tu círculo? ¿Cómo se mantienen a lo largo del tiempo?
9. ¿Hay alguna forma de discriminación o desigualdad en tu círculo? ¿Cómo se aborda?
10. ¿Qué aspectos de tu cultura te enorgullecen más y cuáles crees que podrías mejorar?
11. ¿Cómo crees que el grupo social al que perteneces puede influir en tu rol o papel dentro del grupo?
12. ¿Crees que las expectativas y normas sociales pueden condicionar el rol que desempeñas en tu grupo social? ¿Por qué?
13. ¿Qué crees que provoca que asumas diferentes roles en diferentes grupos sociales?
14. ¿Consideras que tu género, tu edad o tu estatus socioeconómico influyen en el rol que desempeñas en tu grupo social? ¿Por qué?
15. ¿Crees que puedes tener múltiples roles dentro de un mismo grupo social? ¿Por qué?
16. ¿Qué importancia crees que tiene el reconocimiento y aceptación de los roles que (tú) desempeñas en tu grupo social?
17. ¿Qué crees que sucede cuando no te sientes identificada con el rol que desempeñas en tu grupo social?
18. ¿Consideras que los roles sociales pueden cambiar a lo largo del tiempo? ¿Por qué?
19. ¿Crees que puedes sentirte presionada o limitada por el rol que desempeñas en tu grupo social? ¿Por qué?
20. ¿Qué opinas sobre la posibilidad de desempeñar un rol diferente al que se espera de ti en tu grupo social? ¿Crees que esto puede generar conflictos o tensiones? ¿Por qué?

Referencias bibliográficas

Appadurai, A. (1996) *La modernidad desbordada: dimensiones culturales de la globalización*, Fondo de Cultura Económica.

Ausubel, D. (1968) *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*, Holt, Rinehart and Winston.

Boas F. (1992) *La mentalidad del hombre primitivo*, Colección Mínima, Editorial Almagesto Mínima (Buenos Aires, Argentina).

Douglas, M (1986) *Cómo piensan las instituciones: las reglas del juego en el pensamiento humano*, Editorial Free Press.

Hurtado Albir, A. y Olalla-Soler, C. (2016). Procedures for assessing the acquisition of cultural competence in translator training. *The Interpreter and Translator Trainer*, 10, 318-342. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2016.1236561>.

Fantini, A. (2006) *Exploring and Assessing Intercultural Competence*, World Learning Publications.

Foucault, M. (2016) *El orden del discurso*, Editorial Tusquets.

Geertz, C. (1973) *La interpretación de las Culturas*, Basic Books.

Hall, S. (1996) *La centralidad de la cultura: Notas sobre las revoluciones culturales del siglo XX*,

Editorial Harper Collins.

Kant, Immanuel. *Fundamentación para una metafísica de las costumbres*, Madrid: Alianza Editorial, 2019.

Nord, Chr. (1997) *Translating as a Purposeful Activity: Functionalist Approaches*, St. Jerome Publishing.

PACTE (2020) *Intercultural Competence for Translators. Charting the Future*.

Smith, M.G. (2007) *The Early Writings of Edward B. Taylor*, Cambridge University Press.

UNESCO, #Por una Humanidad compartida.
<https://www.unesco.org/es/sharing-humanity> .

Witte, H. (2008) *Traducción y percepción intercultural*, Comares.

María Cristina de Ortúzar
Magister en Educación Comparada
y Estudios Culturales de la Universidad de Londres.
Traductora Pública y Profesora Universitaria en Idioma
Inglés Universidad del Salvador.
Diplomada en Educación disruptiva, cerebro y
aprendizaje significativo.
Diplomada en Diseño, Gestión y Evaluación de Proyectos
de E-Learning y Formación Virtual, Universidad
Nacional de San Martín)
Directora del Departamento de Relaciones
Internacionales

Traducción 2.0: la sinfonía de la inteligencia artificial y la conectividad online

Translation 2.0: a symphony between artificial intelligence and online connectivity

Por Sonia Sobek

Resumen

En este nuevo paradigma de la traducción, la inteligencia artificial actúa como una sinfonía que orquesta un balance entre eficiencia y calidad lingüística. La conectividad online desempeña un papel fundamental para que los traductores puedan acceder a recursos globales de manera instantánea. Plataformas en la nube y herramientas colaborativas facilitan la interacción entre profesionales de la traducción en diferentes ubicaciones geográficas, lo que genera un flujo constante de información y conocimiento.

La velocidad de procesamiento de la inteligencia artificial ha dado paso a la traducción en tiempo real y generado un significativo cambio en el abordaje de proyectos multilingües. Algoritmos de aprendizaje automático adaptativos mejoran continuamente su comprensión de contextos específicos y jergas, lo cual permite lograr traducciones más precisas y con un flujo natural.

No obstante, la traducción automatizada aún se enfrenta a desafíos, especialmente en la captura de

matices culturales y contextos idiomáticos complejos. La interpretación humana sigue siendo insustituible en este aspecto ya que aporta sensibilidad cultural y entendimiento contextual que las máquinas aún no logran igualar.

A medida que avanzamos hacia el futuro, la traducción 2.0 se perfila como un matrimonio equilibrado entre la destreza tecnológica y la habilidad humana. Esta sinfonía de inteligencia artificial y conectividad online continuará evolucionando y definiendo nuevos estándares en la entrega de servicios lingüísticos globales. La colaboración entre la mente humana y la capacidad computacional promete abrir nuevas fronteras en la comunicación intercultural, simbiosis que hará posible la construcción de puentes a través de las barreras del idioma en un mundo cada vez más interconectado.

Palabras claves traducción automatizada, inteligencia artificial, conectividad online, evolución, tecnología

Abstract

In this new translation paradigm, artificial intelligence acts as a symphony that orchestrates a balance between efficiency and linguistic quality. Online connectivity plays a fundamental role for translators to access global resources instantly. Cloud platforms and collaborative tools facilitate interaction between translation professionals in different geographical locations, which generates a constant flow of information and knowledge.

The processing speed of artificial intelligence has led to real-time translation, which has significantly changed the approach to multilingual projects. Adaptive machine

learning algorithms continuously improve their understanding of specific contexts and jargon, resulting in more accurate and naturally fluent translations.

However, machine translation still faces challenges, especially in capturing cultural nuances and complex language contexts. Human interpretation remains irreplaceable in this aspect as it provides cultural sensitivity and contextual understanding that machines have not yet been able to match.

As we move into the future, translation 2.0 emerges as a balanced marriage between technological prowess and human skill. This symphony of artificial intelligence and online connectivity will continue to evolve and define new standards in the delivery of global language services. The collaboration between the human mind and computational capacity promises to open new frontiers in intercultural communication, a symbiosis that will make it possible to build bridges across language barriers in an increasingly interconnected world.

Keywords: *machine translation, artificial intelligence, online connectivity, evolution, technology.*

Fecha de recepción: 30-01-2024

Fecha de aceptación: 29-02-2024

Introducción

La convergencia de la traducción automatizada, la inteligencia artificial y la conectividad online ha dado forma a un paradigma revolucionario: “la traducción 2.0”. Este nuevo enfoque ha logrado equilibrar la eficiencia y calidad lingüística y ha proporcionado, de este modo, acceso instantáneo

a recursos globales e inimaginables años atrás. Aunque las máquinas mejoran continuamente su comprensión, la interpretación humana sigue siendo insustituible para capturar las sutilezas culturales y lograr un significativo avance en la comunicación intercultural y, por ende, en la calidad y rapidez de nuestros trabajos de traducción.

El lenguaje humano en la era digital: avances en la traducción automatizada

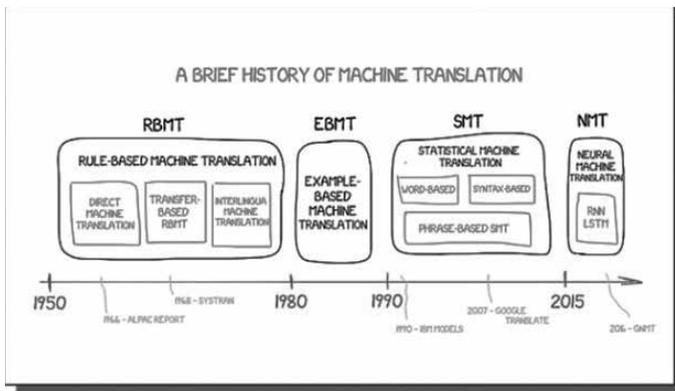
La complejidad del lenguaje humano siempre ha fascinado e intrigado a los científicos de la computación. Dominar el reconocimiento del habla, la comprensión textual, la traducción y la generación de lenguaje natural son desafíos que han impulsado avances tecnológicos sin precedentes. En un mundo globalizado, con miles de idiomas en constante interacción, la traducción automatizada se ha convertido en una herramienta indispensable. La necesidad de comunicarnos sin barreras idiomáticas es cada vez más urgente, tanto en el ámbito personal como profesional.

Evolución de la traducción automatizada: un viaje hacia la precisión

La traducción automatizada ha recorrido un largo camino desde sus inicios en la década de los sesenta. Los primeros sistemas, basados en reglas gramaticales y diccionarios, eran limitados en su capacidad para capturar la complejidad del lenguaje. La siguiente generación, la traducción estadística, aprovechó la gran cantidad de datos textuales disponibles para mejorar la precisión. Sin embargo, la verdadera

revolución llegó con la traducción neuronal automatizada (NMT) en 2014. Esta tecnología, impulsada por la inteligencia artificial, utiliza redes neuronales para aprender de grandes cantidades de datos y producir traducciones más fluidas y precisas que nunca.

En este breve resumen, exploraremos las cuatro etapas principales de la evolución de la traducción automatizada:



Fuente de la imagen: freeCodeCamp

1. Traducción automatizada basada en reglas (RBMT - Rule-Based Machine Translation)

La traducción automatizada basada en reglas asocia reglas gramaticales, lingüísticas y diccionarios de palabras de uso común. Este sistema puede ser útil para frases de estructura sintáctica simple.

- Predominó en los años sesenta.
- Se basa en reglas gramaticales y diccionarios.

- Es limitada en su capacidad para capturar la complejidad del lenguaje.

2. Traducción automatizada basada en ejemplos (*EBMT-Example-Based Machine Translation*)

La traducción basada en ejemplos, en esencia, es una traducción por analogía. Un sistema de *EBMT* recibe un conjunto de oraciones en el idioma origen (el que se está traduciendo) y sus correspondientes traducciones en el idioma destino y utiliza esos ejemplos para traducir otras oraciones similares del idioma origen al idioma destino. La premisa básica es que, si una oración previamente traducida aparece nuevamente, es probable que la misma traducción sea correcta otra vez.

Los criterios que utiliza un sistema *EBMT* para determinar qué ejemplos son equivalentes (o al menos suficientemente similares) al texto a traducir varían según el enfoque del sistema.

- Sus inicios se remontan a finales de la década de 1970 hasta principios de la de 1990.
- Se utiliza para traducir una amplia variedad de tipos de texto, desde documentos técnicos hasta textos literarios.
- Traduce grandes volúmenes de texto de manera eficiente.

3. Traducción automatizada estadística (*SMT - Statistical Machine Translation*)

La traducción automatizada estadística se basa en modelos estadísticos en donde se introducen grandes cantidades de datos y el software establece patrones y relaciones entre palabras y frases.

- Surgió en la década de 1990.
- Aprovecha la gran cantidad de datos textuales disponibles.
- Divide las frases en segmentos y busca traducciones existentes.
- Ofrece mayor precisión que la *RBMT*.

4. *Traducción neuronal automatizada (NMT - Neural Machine Translation)*

La traducción neuronal es un tipo de traducción automatizada que se basa en el uso de la inteligencia artificial para obtener traducciones de una calidad y precisión mayores a las proporcionadas por sistemas de traducción automatizados tradicionales. Mediante el uso de unas redes neuronales artificiales, esta tecnología permite al traductor neuronal producir traducciones fiables y precisas gracias a un aprendizaje constante de dicho sistema, lo cual se consigue a partir de la extracción de datos de otras traducciones.

- Surgió como revolución aproximadamente en el año 2014.
- Es una tecnología de última generación.
- Utiliza redes neuronales para aprender de grandes cantidades de datos. Es capaz de producir traducciones más fluidas y precisas.

El aprendizaje automático ha revolucionado la traducción automatizada. Los algoritmos de *NMT* son capaces de aprender de millones de ejemplos, lo que les permite comprender mejor las sutilezas del lenguaje y producir traducciones más naturales y precisas. Como puede observarse, la *NMT* ha abierto un nuevo capítulo en la traducción automatizada y nos ofrece un futuro más eficiente y conectado

para mejorar la comunicación global y, por ende, la calidad y rapidez de nuestras traducciones.

Sobrepasar los retos culturales y de contexto en la traducción mediante IA

La traducción va más allá de la conversión término a término; implica comprender matices culturales, expresiones idiomáticas y referencias contextuales. Cada vez más, se emplean tecnologías de inteligencia artificial para afrontar estos desafíos y cerrar las discrepancias culturales en la traducción.

Las herramientas de traducción impulsadas por IA pueden analizar factores culturales y contextuales para asegurar que el contenido traducido sea culturalmente adecuado y conecte con la audiencia prevista. Por ejemplo, las expresiones idiomáticas que podrían carecer de un equivalente directo en el idioma de llegada se pueden traducir con precisión teniendo en cuenta el contexto cultural.

Los modelos de aprendizaje automático impulsados por IA pueden analizar el contexto del contenido fuente para ofrecer traducciones más precisas. La IA considera las oraciones, los párrafos o incluso el documento completo y puede entender mejor el significado deseado y traducir con precisión el contenido en consecuencia. Las tecnologías de inteligencia artificial pueden reconocer y manejar entidades nombradas, como nombres de personas, lugares y organizaciones en el proceso de traducción, lo cual es esencial para mantener la credibilidad y la integridad del contenido.

Las herramientas de traducción impulsadas por IA superan los desafíos culturales y contextuales que se presentan durante el proceso de traducción. Al utilizar inteligencia artificial, las organizaciones pueden asegurar que su contenido traducido sea sensitivo en lo cultural, preciso en lo contextual y efectivo en la comunicación del mensaje deseado.

Traducción manual vs. traducción automatizada

Traducción humana o manual

La historia de la traducción manual se remonta a miles de años atrás. La necesidad de comunicación, el comercio y la curiosidad innata del ser humano nos han llevado a aprender diferentes idiomas para superar barreras idiomáticas. Desde los eruditos sumerios del segundo milenio a.C. , que traducían textos religiosos y filosóficos para expandir el conocimiento, hasta los eclesiásticos y diplomáticos medievales, que establecían conexiones entre imperios y rutas comerciales.

En aquel entonces, la traducción no implicaba simplemente intercambiar palabras. Los eruditos tenían la tarea de dar forma a su interpretación del lenguaje para lograr una traducción que se ajustara a su verdadera intención. El contexto cultural era fundamental para lograr una comunicación efectiva, aspecto que sigue siendo el principal valor agregado del ser humano frente a la máquina en el proceso de traducción.

Traducción automatizada

La traducción automatizada de idiomas es una danza compleja donde las palabras cambian de ritmo al compás del software. Un traductor automático actúa como un coreógrafo, guiando las expresiones y modismos de un idioma a otro. Aunque la idea parece simple, la ejecución puede ser un desafío, ya que cada idioma tiene su propia melodía.

El texto debe dividirse en sus pasos básicos. Sólo así se puede extraer el mensaje completo y reconstruirlo en el idioma de destino. Por eso, es fundamental que un traductor automático comprenda los matices de cada idioma, incluso los subdialectos regionales.

La fuente de la traducción también puede influir en la complejidad. Los parámetros y las reglas que rigen al traductor automático determinarán su capacidad para seguir el ritmo del texto original.

El objetivo final de la traducción automatizada es crear una obra que pueda publicarse sin necesidad de intervención humana. Aunque el *software* utilizado actualmente aún tiene limitaciones y requiere la participación de un traductor humano para pulir el contenido, los avances tecnológicos han permitido que la traducción automatizada obtenga datos de una base más amplia, para así producir traducciones viables a una velocidad sin precedentes. Investigaciones independientes han mostrado que los sistemas de Inteligencia Artificial pueden aprender a traducir idiomas por sí mismos, con evidencias que indican que las redes neuronales pueden llegar a aprender a traducir sin supervisión

humana. Sin embargo, hay diferentes aspectos a tener en cuenta.

Ventajas de la traducción humana

- *Sensibilidad y exactitud*

La capacidad de comprensión humana se destaca por su singularidad, ya que las máquinas actuales no pueden interpretar ni transmitir de manera efectiva los matices sutiles, emocionales y culturales. Los expertos en traducción no se limitan a traducir palabras, sino que interpretan el mensaje, captan la sensibilidad y el tono y adaptan el contenido al contexto. Es difícil imaginar la traducción precisa de poemas, cartas de amor, serenatas o cualquier otro contexto en donde afloren y abunden los sentimientos utilizando solamente traductores online sin perder el toque que le da la traducción humana.

Es de destacar el consenso entre diversos actores de la literatura y de la traducción, como Rita Dove, poeta y traductora estadounidense; Anthony Burgess, escritor y traductor británico; Lawrence Venuti, teórico de la traducción estadounidense; Yehuda Amichai, poeta israelí y Jean-Paul Vinay, traductor y teórico de la traducción canadiense, acerca de la importancia de la experiencia humana en la traducción. La automatización puede ser útil para obtener una comprensión general de un texto, pero no puede reemplazar la precisión, la creatividad y la sensibilidad de un traductor humano.

- *Ámbito cultural*

En la traducción, el contexto desempeña un papel esencial. Aunque una máquina puede convertir

palabras, no posee la capacidad de comprender los matices culturales que son cruciales para la calidad de una traducción. Los seres humanos pueden percibir estas variaciones y, al incorporar el respeto y la importancia cultural en sus textos, logran una traducción precisa y adecuada para el objetivo deseado.

- **Flexibilidad**

Aunque las máquinas se fundamentan en algoritmos para llevar a cabo sus tareas, los seres humanos confían en su conocimiento, cultura e intuición. Esta flexibilidad habilita a los traductores para ajustarse a una variedad de estilos y tonos, una habilidad que las máquinas aún no han logrado en su totalidad.

Ventajas de la traducción automatizada

- *Velocidad y eficiencia*

En un mundo acelerado, la traducción automatizada ofrece resultados casi instantáneos. Además, en situaciones de alta carga de trabajo, puede ayudar a aliviar responsabilidades, aunque puede requerir revisión dependiendo del contexto.

Diferentes investigaciones llevadas a cabo sobre este tema avalan las ventajas de la traducción automática. Un estudio de la Universidad Carnegie Mellon en Pittsburgh reveló que esta tecnología puede **disminuir el tiempo de traducción hasta en un 50 %**. Por su parte, la empresa estadounidense de traducción Lionbridge determinó que la automatización **incrementa la productividad de los traductores hasta en un 25 %**. Finalmente, la empresa alemana de traducción SDL evidenció que los **costes**

de traducción pueden reducirse hasta en un 30 % gracias a la traducción automatizada.

Además de estos estudios, hay muchas empresas y organizaciones que aplican la traducción automática para acelerar sus procesos y aumentar la velocidad de trabajo. Por ejemplo, la empresa Microsoft utiliza la traducción mecánica para traducir su *software* y documentación a más de 100 idiomas. La Unión Europea implementó el sistema para traducir documentos a las 24 lenguas oficiales de la UE y La Organización de las Naciones Unidas lo emplea para traducir documentos a los seis idiomas oficiales de la ONU.

Por su parte, hay quienes acuerdan con el beneficio de la traducción automatizada, por ejemplo, Mary Sue Coleman, presidenta de la Universidad de Michigan; Satya Nadella, *CEO de Microsoft*; Franz Och, director de Investigación de *Google Translate*; Gideon Toury, traductor y teórico de la traducción y Vint Cerf, científico computacional estadounidense, considerado uno de los “Padres de Internet”. Todos ellos ven en la traducción automática una herramienta poderosa para la comunicación así como la opción para romper barreras lingüísticas entre los habitantes del mundo y trabajar de modo más eficiente.

- *Accesibilidad y actualización constante*

Gracias a diversas aplicaciones y programas, la audiencia global tiene fácil acceso a las facilidades que brinda la traducción automatizada. Además, las versiones más básicas de estas herramientas son gratuitas, lo que genera una reducción de las barreras lingüísticas y económicas. Las máquinas aprenden y

mejoran con cada traducción, se adaptan a nuevos lenguajes y jergas y eso les permite evolucionar constantemente.

Principales inconvenientes de la traducción humana y la traducción automatizada

La traducción humana: ¿una espada de doble filo?

Si bien la traducción humana aparenta tener la ventaja sobre la inteligencia artificial, no es infalible. Su principal talón de Aquiles es la velocidad. Los humanos tardan considerablemente más tiempo en completar traducciones que las herramientas automatizadas.

A esto se suma que, fuera del ámbito profesional o de servicios certificados, las traducciones humanas pueden llegar a contener errores. Corregir estos errores mediante revisión y edición implica un gasto adicional de tiempo. Además, existe un mayor riesgo de estafas por parte de individuos que no ofrecen servicios de traducción al español de calidad.

Otro punto a considerar es el elevado costo de la traducción humana en comparación con las herramientas o *software* gratuitos disponibles en línea. Si bien los resultados de estas herramientas no son perfectos, su uso suele ser gratuito o de bajo costo, lo que las convierte en una opción atractiva para *freelancers* o propietarios de pequeñas empresas.

En resumen, la traducción humana presenta ventajas en cuanto a calidad y precisión, pero se ve limitada por la velocidad, el costo y la posibilidad de errores.

La traducción automatizada, por otro lado, ofrece rapidez y accesibilidad, pero aún necesita mejorar en precisión y fluidez.

Las traducciones automatizadas: ¿aliadas o villanas?

Si bien las traducciones automatizadas han abierto las puertas a la comunicación global, aún no son la solución perfecta para textos extensos y complejos. Un discurso extenso o capítulos de un libro con vocabulario y redacción sofisticada pueden ser un desafío para estas herramientas.

La precisión de las traducciones automatizadas oscila entre el 70 % y el 90 %, lo que significa que, si bien pueden ser útiles para comprender la esencia de un texto, no siempre son confiables para una traducción precisa y completa. Encontrar un dispositivo que traduzca cada palabra con exactitud es casi una utopía. Para mayor precisión, la intervención humana sigue siendo indispensable.

En resumen, las traducciones automatizadas son una herramienta útil para textos cortos y sencillos, pero no son recomendables para trabajos extensos o complejos que requieren un alto grado de precisión.

Aspecto	Traducción automática	Traducción humana
Ventajas	<p>Velocidad: puede traducir grandes cantidades de texto en poco tiempo.</p> <p>Costo: suele ser más barata que la traducción humana.</p> <p>Accesibilidad: disponible 24/7 y para una amplia variedad de idiomas.</p> <p>Consistencia: mantiene un estilo y tono consistentes en la traducción.</p>	<p>Precisión: mayor precisión en la traducción, especialmente en textos complejos o especializados.</p> <p>Creatividad: puede adaptar la traducción al contexto y al público objetivo.</p> <p>Sensibilidad: capta las emociones y el tono del texto original.</p> <p>Calidad: ofrece una traducción más natural y fluida.</p>
Desventajas	<p>Precisión: puede cometer errores en la traducción, especialmente en textos con lenguaje complejo o ambiguo.</p> <p>Sensibilidad: no siempre capta las emociones o el tono del texto original.</p> <p>Calidad: las traducciones pueden sonar robóticas o poco naturales.</p> <p>Creatividad: no puede adaptar la traducción al contexto o al público objetivo.</p>	<p>Velocidad: puede ser más lenta que la traducción automática, especialmente para textos extensos.</p> <p>Costo: suele ser más cara que la traducción automática.</p> <p>Accesibilidad: no siempre está disponible para todos los idiomas o tipos de texto.</p> <p>Consistencia: puede variar el estilo y tono de la traducción dependiendo del traductor.</p>
Ideal para:	<p>Traducción de textos simples o informativos.</p> <p>Traducción de grandes cantidades de texto.</p> <p>Traducción rápida y económica.</p>	<p>Traducción de textos complejos o especializados.</p> <p>Traducción de textos literarios o creativos.</p> <p>Traducción que requiere precisión y sensibilidad.</p>

Herramientas de traducción *online* para traductores

El proceso de traducir puede ser a menudo algo tedioso y, a veces, abarca multitud de temas. Esto requiere una investigación exhaustiva sobre un tópico en concreto y un buen conocimiento del contexto. Afortunadamente, la revolución digital ha desencadenado la creación de numerosas herramientas, *software* y otros recursos que ayudan a aliviar la carga de traducción y a mejorar su eficacia, coherencia y calidad.

La siguiente es una lista con las herramientas de traducción *online* más usadas entre los traductores profesionales:

- *Google Translate*: la herramienta de traducción más popular, con soporte para más de 100 idiomas. Ofrece traducción de texto, voz, imágenes y sitios web.
- *DeepL*: conocida por su alta precisión y traducciones naturales. Soporta 26 idiomas y ofrece traducción de texto y archivos.
- *Microsoft Translator*: integrada en Windows y Office, ofrece traducción de texto, voz e imágenes. Soporta más de 70 idiomas.
- *Reverso*: ofrece traducción de texto y voz. Soporta 18 idiomas y se destaca por su función de contexto y ejemplos de uso.
- *Babylon*: ofrece traducción de texto, voz e imágenes. Soporta 77 idiomas y se destaca por su función de diccionario y conjugación de verbos.
- *SDL Trados Studio*: herramienta profesional de traducción asistida por computadora (CAT).

- Soporta más de 130 idiomas y ofrece una amplia gama de funciones para traductores profesionales.
- *Memsources*: plataforma de traducción online basada en la nube. Soporta más de 500 idiomas y ofrece funciones de colaboración para equipos de traducción.
 - *XTM Cloud*: plataforma de traducción online con gestión de proyectos y traducción automatizada neuronal. Soporta más de 50 idiomas y ofrece una interfaz intuitiva.
 - *Wordfast*: herramienta de traducción asistida por computadora (CAT) con una interfaz sencilla. Soporta más de 100 idiomas y ofrece una versión gratuita para uso personal.
 - *Linguee*: ofrece traducción de texto y ejemplos de uso en contexto. Soporta más de 25 idiomas.
 - *ProZ*: plataforma online para traductores profesionales donde pueden encontrar trabajo y colaborar con otros traductores.
 - *MemoQ*: herramienta profesional de traducción asistida por computadora (CAT) con una interfaz intuitiva. Soporta más de 150 idiomas.
 - *Translators Café*: comunidad online para traductores donde pueden encontrar recursos, consejos y trabajo.
 - *Zanata*: plataforma de traducción colaborativa para equipos de traducción. Soporta más de 100 idiomas.
 - *WordFast Pro*: versión profesional de Wordfast con más funciones y opciones de personalización.
 - *Chat GPT*: modelo de lenguaje de inteligencia artificial que puede generar texto, traducir idiomas y responder preguntas.
 - *Gemini*: modelo de lenguaje de inteligencia artificial de Google AI, capaz de generar texto,

traducir idiomas, escribir diferentes tipos de contenido creativo y responder a preguntas de manera informativa.

Conclusión

En el dinámico panorama global de hoy, la traducción humana y la traducción automatizada emergen como dos fuerzas poderosas que cumplen un papel crucial en la comunicación intercultural. Los avances tecnológicos han llevado a significativos progresos en la traducción automatizada, mientras que la experiencia humana sigue siendo insustituible en términos de sensibilidad cultural y adaptabilidad contextual. Este debate entre lo humano y lo automático define la esencia de la traducción en el mundo moderno, y el análisis de sus avances, desafíos, pros y contras arroja luz sobre la complejidad de esta interacción.

En cuanto a los avances, la traducción automatizada ha experimentado un crecimiento exponencial gracias a la incorporación de la inteligencia artificial y las redes neuronales. Herramientas como *Google Translate* y posteriormente *Chat GPT* han llevado la traducción instantánea a nuevas alturas, lo que generó resultados rápidos y eficientes. La accesibilidad global se ha ampliado y ha derribado barreras idiomáticas para lograr un importante avance para la comunicación en tiempo real. Por otro lado, la traducción humana ha evolucionado mediante el uso de tecnologías de asistencia y, de este modo, fue posible acelerar el proceso de traducción y mejorar la calidad del trabajo final obtenido.

Sin embargo, estos avances también plantean desafíos significativos. La traducción automatizada, a pesar de su velocidad, a menudo lucha con la interpretación precisa de matices culturales y contextuales. La pérdida de la empatía y la comprensión profunda de la intención del mensaje son obstáculos que las máquinas aún no han superado por completo. Por otro lado, la traducción humana enfrenta desafíos en términos de tiempo y costos, lo que puede limitar su aplicabilidad en situaciones que demandan rapidez y economía.

En conclusión, en este mundo moderno, la traducción humana y automatizada son piezas fundamentales en el rompecabezas de la comunicación global. Los avances tecnológicos han mejorado la eficiencia de la traducción automatizada, pero la traducción humana sigue siendo esencial para la interpretación precisa de la complejidad cultural y contextual. La combinación de estas dos formas de traducción, cada una con sus respectivas fortalezas, parece ser la clave sinfónica para abordar los desafíos y aprovechar al máximo las oportunidades que el nuevo mundo interconectado nos brinda.

Referencias bibliográficas

Arslan, M. (4 de junio de 2019). Traducción automática: crecimiento y límites. *Laboratorio de traducción, Traducción humana, Machine Translation y PEMT*. <https://www.ibidemgroup.com/edu/traduccion-automatica-limites/>

González, R. (8 de enero de 2024). La traducción automática mejora con la inteligencia artificial. *okodia*

translations. <https://www.okodia.com/la-traducion-automatrica-mejora-con-la-inteligencia-artificial/>

Hubbard, A. (10 de mayo de 2022). La inteligencia artificial en la traducción y el papel de los traductores en 2022. *Trusted Translations*. <https://www.trustedtranslations.com/es/blog/la-inteligencia-artificial-en-la-traducion-y-el-papel-de-los-traductores-en-2022>

iDISC Information Technologies. ¿Puede la traducción humana sobrevivir a la traducción automática? <https://www.idisc.com/es/blog/puede-la-traducion-humana-sobrevivir-la-traducion-automatrica>

La traducción automática basada en reglas (RBMT, Rule Based Machine Translation) (10 de septiembre de 2011) *traductoradoinglés2011*. <https://traductoradoingles2011.wordpress.com/2011/09/10/la-traducion-automatrica-basada-en-reglas-rbmt-rule-based-machine-translatio/>

La traducción neuronal: ¿qué es y qué retos presenta? (22 de septiembre de 2022) *Intertext. Traducción documentación multilingüe*. <https://www.intertext.es/traducion-neuronal/>

López, M. J. (14 de junio de 2023). Ventajas e inconvenientes de la traducción humana: un análisis comparativo. *pangeanic*. <https://blog.pangeanic.com/es/ventajas-e-inconvenientes-de-la-traducci%C3%B3n-humana-un-an%C3%A1lisis-comparativo>

Los problemas de los traductores automáticos (17 de octubre de 2017). *tradúcete!* <https://www.traducete.com/blog/los-problemas-de-los-traductores-automaticos/>

Retondano, R. *Traducción humana versus Traducción automática.* <https://rodoret.com.ar/traduccion-humana-versus-traduccion-automatica/>

Traducción automática: todo lo que necesitas saber. *Lilt.* <https://lilt.com/es/machine-translation>

Sonia Sobek
Traductora Pública y Científico Literaria de Inglés.
Profesora de Inglés y Español
Perito Auxiliar de Justicia
Profesora de fonética y fonología,
inglés legal y tecnología de la información (UMSA,
UCA, y BARCELÓ).
Autora del libro Exploring Phonetics
and Pronunciation.

Reseñas

English Pronunciation Through Acting Exercises and Techniques

Por Daniela Carolina Conde

La versatilidad del libro *English Pronunciation Through Acting Exercises and Techniques* escrito por Marisol Hernández lo convierte en una lectura para un amplio público con distintos intereses. Nos acerca a un aspecto de la lengua que, a menudo, se aborda muy escueta, rígida o tímidamente en los cursos de inglés.

Hernández nos propone enfocarnos en el aspecto físico del lenguaje: el mundo de los sonidos. Amalgama los aspectos técnicos del estudio fonológico del idioma con ejercicios de actuación que le abren paso a la fisicidad del sonido. Este abordaje innovador se enmarca dentro de un sólido marco teórico. Asimismo, presenta una guía práctica sobre cómo realizar ejercicios que faciliten el avance en la inteligibilidad o claridad al comunicarse en inglés oralmente.

Escrito en inglés, presenta esta perspectiva novedosa en un lenguaje académico accesible a una comunidad diversa. Lo hallo plausible de ser leído y aprovechado por estudiantes de nivel intermedio-avanzado, profesores y traductores de inglés. También lo recomiendo a todo lector que posea un interés en el análisis de la comunicación oral en una lengua extranjera, no necesariamente en inglés, ya que considero que el enfoque puede ser perfectamente extrapolado al aprendizaje de otro idioma.

La sección de práctica nos adentra en ejercicios de actuación que se van incorporando de forma detallada y gradual, de modo que, aun desconociendo el mundo de la actuación, podemos hacerlos propios fácilmente.

English Pronunciation Through Acting Exercises and Techniques nos abre paso a una forma de observar el uso y aprendizaje de un idioma que desafía los parámetros que conocemos y nos invita a reflexionar sobre la visión más práctica, física y psicológica de la comunicación.

Daniela Carolina Conde
Intérprete en Inglés (UMSA)
Profesora (USAL)

Algunos usos de la IA en traducción e interpretación: ChatPDF y Good Tape

Por Patricia García Ces

Introducción

*“AI will not replace you. A person using AI will”
(Valderrama, 2023).*

Aunque suele considerarse los sistemas generativos de IA como una amenaza para traductores e intérpretes, no pueden reemplazar la traducción o la interpretación humanas cuando se buscan resultados profesionales de calidad, altamente confiables:

With access to such sophisticated technology, organizations may be wondering if they will still need professional translation. The short answer to this question is yes. [...] ChatGPT and other generative AI still can't replace the translation services that most businesses need. Instead, generative AI can (and should) be incorporated into a hybrid workflow for a more efficient translation process. However, delivering the best translations (and customer service) will still require human work, experience, and expertise. (Lionbridge, 2023)

En el mismo sentido, afirma Vlad (2022): “Most of the output is fluent, and tangentially relevant, however these systems are inherently unreliable, making errors of both reasoning and fact”. Sin embargo, muchas de estas nuevas herramientas de IA sí pueden resultar muy útiles

para agilizar significativamente determinados procesos relacionados con la traducción y la interpretación, incluso cuando, en muchos casos, no han sido creadas específicamente para ese fin. Estas herramientas permiten efectuar en forma automática y prácticamente instantánea ciertas tareas frecuentes en el trabajo de traductores e intérpretes que, realizadas en forma manual, suelen insumir un tiempo y esfuerzo considerables.

Más allá de ChatGPT: ChatPDF

La tecnología de ChatGTP, ChatPDF (<https://www.chatpdf.com/>) permite resumir o extraer todo tipo de información de archivos PDF. Puede utilizarse gratuitamente para hacer hasta 50 preguntas diarias y un máximo de carga de 120 páginas. Se pueden cargar documentos en PDF desde un dispositivo o importarlos desde Google Drive u otros sistemas en la nube, pegando directamente su enlace.

Utilidad en traducción e interpretación

Si consideramos que “ChatPDF can quickly extract information from a journal article, which can speed up the process of determining whether articles contain desired information” (Parker, 2023), su uso nos permite verificar en segundos si un texto tiene realmente el valor terminológico deseado para utilizar, por ejemplo, como parte de un corpus especializado en la etapa de investigación de una temática sobre la que tendremos que trabajar.

Si bien este *chatbot* de IA fue pensado, en principio, para investigadores o estudiantes, con el fin de hacer

resúmenes o simplificar la comprensión de textos, otro uso interesante en traducción o interpretación es, por ejemplo, pedirle que genere un listado de términos clave de un tema específico abordado por un documento de interés. Además, podemos pedir que ese listado esté alfabetizado e incluya equivalentes en la lengua meta que deseemos. Una instrucción, o *prompt*, eficaz para eso sería, por ejemplo: “Generar un listado alfabetizado bilingüe (español – inglés) de términos clave del documento”.

Después, con la opción *Export Chat*, obtendremos un archivo .txt (formato de Bloc de notas de Windows). Podremos copiar la lista resultante y pegarla en un documento de Excel, por ejemplo, y obtener así una versión preliminar de un glosario personal, y luego editarlo o refinarlo convenientemente. Así, una tarea que antes podía llevarnos horas ahora puede abreviarse a unos pocos segundos. Por último, podremos usar la versión final de dicho glosario en nuestra preparación de un tema sobre el que habremos de traducir o interpretar.

Audio a texto: Good Tape

Lanzado en diciembre de 2022, Good Tape se desarrolló a través de Whisper, un *software* de la empresa de ChatGPT, OpenAi. Permite cargar un archivo de audio en su sitio web (<https://goodtape.io/>) y obtener su transcripción en forma casi instantánea. Su uso es gratuito, si bien se prevé una opción paga con transcripción acelerada, entre otras características adicionales. Trabaja con diversos idiomas, como el inglés, español, italiano, portugués, alemán, francés y sueco, entre muchos otros. Y, en

cuanto a privacidad, las grabaciones se codifican y se eliminan tras la transcripción.

Utilidad en traducción e interpretación

Si bien Good Tape se pensó para periodistas, se está usando en múltiples campos, como el *marketing*, la producción de videos, entre otros. En traducción, permite acortar enormemente el tiempo que lleva hacer la transcripción manual de un audio. E incluso si no se nos solicita transcribir el material, sino sólo traducirlo, contar con una transcripción como punto de partida facilita muchísimo el proceso de traducción en sí, ya que evita tener que pausar o escuchar una y otra vez ciertos segmentos de difícil comprensión.

Good Tape acepta múltiples tipos de archivos de audio, preferentemente .mp3. Sólo debemos registrarnos con una dirección de correo electrónico y contraseña, para poder copiar o descargar la transcripción generada. Si optamos por descargarla, podemos elegir entre tres formatos: sin marca de tiempo, con marca de tiempo (ambos con extensión .txt) o en formato .srt, que facilita añadir subtítulos. Si necesitamos trabajar con un video, deberemos convertirlo primeramente a .mp3, usando, por ejemplo: <https://www.freeconvert.com/es>.

Conclusión

"(...) a tool can do something unexpected but rewarding or change the human user in a positive way"
(Ruokonen y Koskinen, 2017, p. 1).

Como hemos visto, las herramientas reseñadas permiten automatizar y agilizar en gran medida ciertas etapas de trabajos de traducción e interpretación que, sin la ayuda de la IA, exigen gran esfuerzo y plazos considerables para completarlas. Sin embargo, nunca habremos de sacrificar rigurosidad por rapidez. Al igual que cuando usamos aplicaciones de traducción asistida, es importante recordar que todo lo generado por estas herramientas debe considerarse, en principio, como borrador o versión preliminar, y siempre debe someterse a una exhaustiva revisión humana para asegurarnos de que no haya errores, omisiones o deficiencias estilísticas. Bien utilizados, estos avances pueden ayudar a optimizar la calidad de nuestro desempeño y, en definitiva, mejorar significativamente nuestra competitividad en el cada vez más exigente mercado actual.

Referencias bibliográficas

Lionbridge (2023). Can AI translation replace professional translation services? *Lionbridge.com*. <https://www.lionbridge.com/blog/translation-localization/can-ai-translation-replace-professional-translation-services/>

Parker, J. (2023). How to Use ChatPDF to Quickly Summarize and Extract Information from Research Articles. *Academic Insight Lab*. <https://academicinsightlab.org/blog/how-to-use-chatpdf-to-quickly-summarize-and-extract-information-from-research-articles>

Ruokonen, M. y Koskinen, K. (2017). Dancing with technology: translators' narratives on the dance

of human and machinic agency in translation work. *The Translator*, 23:3, 310-323, DOI: 10.1080/13556509.2017.1301846

Valderrama, S. [@svpino]. (5 de enero de 2023). *AI will not replace you. A person using AI will*. [Posteo]. X.

Vlad, M. (2022). How will ChatGPT impact the translation industry? RSW. <https://www.rws.com/blog/chatgpt-impact-translation-industry/>

*Patricia García Ces
Traductora Literaria y Técnico-Científica, Licenciada
en Lengua Inglesa y Diplomada en Comunicación,
Género y Derechos Humanos. Docente en las carreras
de Licenciatura en Lengua Inglesa de la UNSAM, e
Interpretariado y Traductorado Público de la UMSA.
garcia.ces.2122@umsa.edu.ar*

Revista Conceptos

Parámetros para la presentación de artículos, avances de investigación y reseñas

Se recibirán para considerar su publicación en la revista *Conceptos* artículos, avances de investigación y reseñas. En todos los casos deben ser trabajos originales e inéditos y no deben haber sido enviados para su publicación a otras revistas.

Todos los trabajos serán evaluados preliminarmente por el Director y los miembros del Comité de Redacción.

El envío de un trabajo a *Conceptos* implica la cesión de la propiedad para que pueda ser editado, reproducido y transmitido públicamente en cualquier forma, incluidos los medios electrónicos, para fines exclusivamente científicos, culturales o de difusión, sin fines de lucro.

El Comité de Redacción decidirá en qué número de la revista se incluirán los trabajos aceptados para su publicación, en virtud de la pertinencia de las temáticas y el espacio disponible.

Todos los trabajos aceptados para publicación estarán sujetos a la edición posterior por parte de editores y diseñadores de la revista, con el propósito de ajustar el material a las pautas editoriales que rigen la publicación.

La recepción de un trabajo no implica para la revista compromiso de publicación.

Los trabajos deben ser remitidos al Instituto de Investigación de la Universidad del Museo Social Argentino, en formato electrónico editable, a conceptos@umsa.edu.ar.

Artículos

Los artículos deben presentar la elaboración de los resultados de una investigación en curso o ya finalizada, o bien ser artículos de revisión que planteen una nueva propuesta de abordaje a un tema o problemática.

Se considerarán para su publicación aquellos trabajos académicos originales en su tema y abordaje que den cuenta de un tratamiento metodológico pertinente para el tipo de problemática, y que respeten las reglas de campo académico, especialmente el rigor teórico. Una vez aprobados en forma preliminar, de acuerdo con su pertinencia y requisitos formales, los artículos serán enviados a evaluadores externos y sometidos a referato anónimo por pares académicos.

La extensión mínima de los artículos será de 30.000 caracteres con espacios, o diez carillas aproximadamente, y la extensión máxima será de 50.000 caracteres con espacios, o quince carillas aproximadamente (formato A4 con márgenes de 2,5 centímetros, tipografía de 12 puntos, interlineado 1,5), incluyendo tablas, figuras, imágenes, lista de referencias bibliográficas y posibles anexos.

Los trabajos deben contar con título, resumen analítico y palabras clave, en español y en inglés.

Títulos y subtítulos

Cuando un texto tiene varias secciones, que se dividen a su vez en subsecciones, es importante que las jerarquías de los títulos y subtítulos sean claras y respetadas a lo largo del artículo.

Los **títulos** se escriben en **negrita**.

El nombre del autor debe figurar debajo del título del trabajo, seguido de los títulos académicos obtenidos, lugar donde se desempeña profesionalmente y cargo que ocupa. Deberá consignarse también una dirección de e-mail de cada uno de los autores.

Los *subtítulos* se escriben en *negrita cursiva*.

Los *apartados* dentro de los subtítulos se escriben en *cursiva*, sin negrita.

Ejemplo:

Título

Subtítulo

Apartado

Resumen o *abstract*

El resumen analítico (*abstract*) debe tener doscientas (200) palabras como máximo, en español y en inglés,

y mostrar a grandes rasgos el tema/problema de la investigación, el objetivo general del trabajo, la metodología empleada y las conclusiones más generales. El *abstract* surge del contenido del artículo.

Asimismo, es necesario que luego del resumen se relacionen cinco palabras clave o *keywords* (en los mismos dos idiomas) que cumplan la función de descriptores del documento presentado y no reiteren los términos utilizados en el título. Deben ir entre comas y sin punto final.

Palabras clave o *keywords*

Las palabras clave o *keywords* sirven para la indexación de artículos de revistas científicas, libros, anales de congresos, informes técnicos y otros tipos de materiales; así como para la búsqueda y recuperación de literatura científica en las bases de datos como LILACS, SciELO, PubMed y otras. También sirven para ofrecer mayor visibilidad a los artículos y facilitar la consulta de quienes buscan información.

Ejemplo:

Palabras clave: ciencia, desarrollo, economía,
cambio climático, efecto invernadero

*Keywords: science, development, economics, climate
change, greenhouse effect*

Si tiene preguntas o desea más información sobre las pautas de la revista o sobre el proceso de postulación

de un artículo, por favor escriba a conceptos@umsa.edu.ar.

Avances de investigación

Los avances de investigación deberán versar sobre una investigación en curso. Se presentará el proyecto que aborda, su estado de situación y las distintas etapas previstas para su finalización.

La extensión máxima de los avances será de 35.000 caracteres con espacios o doce carillas aproximadamente. Deberán consignarse los siguientes datos: título de la investigación, director y los nombres de quienes conforman el equipo de investigación.

Reseñas

Las reseñas deben ser comentarios y abordajes críticos y reflexivos de un objeto de análisis. Es necesario que en el encabezado consten los datos de la obra (en el caso de libros: título, autor/es, año, editorial, número de páginas). La extensión máxima no podrá superar los 7.000 caracteres con espacios o tres carillas aproximadamente.

La publicación de las reseñas será definida por el Comité de Redacción de la revista, que podrá objetar su publicación en forma definitiva.

Pautas de redacción

Las palabras o frases en **idioma extranjero** deben escribirse con *cursiva*. No usar comillas, negritas ni subrayados.

Se escriben con *cursiva* los **títulos de las obras de creación** (libros, películas, cuadros, esculturas, piezas musicales, programas de radio o de televisión), los nombres de los periódicos y los títulos de las publicaciones internacionales. No hay que escribir en negrita, ni subrayar, ni usar cursiva o comillas para resaltar palabras. Estos títulos llevan **mayúscula solo en la palabra inicial** (<https://www.rae.es/dpd/mayúsculas> 5.2.24):

Cuando el nombre está formado por dos palabras en plural, se duplican las letras iniciales, se escriben en mayúscula y van seguidas por el punto abreviativo y un espacio tipográfico: EE. UU. (Estados Unidos), RR. HH. (Recursos Humanos).

Acrónimos y siglas: las siglas son las palabras formadas con las iniciales de uno de los términos que integran una expresión compleja (ONU) y para facilitar su pronunciación suelen incluir otras letras o conjunciones (Mercosur, Caicyt). Un acrónimo es un término formado por dos o más palabras (docudrama, a partir de “documental” y “drama”) y también una sigla que se puede leer con naturalidad en español, sílaba a sílaba: ONU es sigla y acrónimo; BCE es sigla pero no acrónimo (<https://www.fundeu.es/recomendacion/siglas-y-acronimos-claves-de-redaccion/>).

-Salvo que sea sobradamente conocida, la primera

vez que se emplee una sigla se recomienda acompañarla de su desarrollo (ONU se desarrolla como Organización de las Naciones Unidas). Como algunas ya se han hispanizado, se recomienda verificar y usar la que corresponda (ONU y no UN, OTAN y no NATO).

-Las siglas se escriben sin puntos abreviativos (ONU y no O.N.U).

-El plural de las siglas se pronuncia pero no se escribe: las ONG, no ONGs.

-Palabras derivadas de siglas como “ovni” y “sida” se han convertido en sustantivos comunes y deben escribirse como tales.

-Ante cualquier duda, se debe consultar el Diccionario de la Real Academia Española: <https://www.rae.es/>. Evitar el uso de la expresión “el mismo” o “la misma”, que se puede reemplazar por pronombres personales, demostrativos, posesivos o directamente por nada (<https://www.rae.es/dpd/mismo>, 3).

Evitar la **redundancia**, fenómeno que consiste en emplear una o más palabras innecesarias porque reiteran el sentido de algo ya dicho.

Uso de la coma: emplearla después de “sin embargo”, “no obstante”, “asimismo”, “además” y antes de “pero”, “aunque”, “ya que”, “a pesar de”. Otras expresiones de enlace como “es decir”, “además”, “por otro lado”, “entre otros”, se separan con comas del resto del enunciado y se escriben entre comas si van en medio de la oración.

No se escribe coma entre sujeto y predicado, ni se escribe entre el verbo y el objeto (<https://www.fundeu.es/escribireninternet/la-coma-criminal/>).

Gerundio

El gerundio indica acciones simultáneas o anteriores a la del verbo principal del que depende: “Habiendo terminado la clase, salieron los estudiantes”; “fue a su casa caminando”.

-No se debe usar el gerundio para indicar una acción posterior a la del verbo principal:

La fórmula y/o

Es frecuente el empleo conjunto de las conjunciones copulativa “y” y disyuntiva “o” separadas por una barra, calco del inglés “and/or”, con la intención de hacer explícita la posibilidad de elegir entre la suma o la alternativa de dos opciones.

Sin embargo, en español la conjunción “o” puede expresar ambos valores en conjunto, de modo que se desaconseja el uso de esta fórmula.

Normas de citado

Las citas, como parte fundamental de la elaboración de los textos académicos, deben ser claras y efectuadas según las Normas APA, séptima edición (<https://apastyle.apa.org/instructional-aids/handouts-guides>). Cualquier malentendido o negligencia en el uso de palabras o ideas de otro autor se considera plagio.

Las Normas APA, al igual que las otras normas existentes, buscan estandarizar los textos académicos mediante una serie de reglas editoriales que definen desde el formato del papel y la tipografía hasta las partes y el orden de una cita bibliográfica.

Para evitar el plagio, siempre que se utilicen las palabras de alguien, o cuando se resuma o parafrasee información hallada en diversos tipos de documentos, debe indicarse la fuente mediante una cita dentro del texto y su correspondiente referencia en el apartado de Referencias bibliográficas al final del texto.

Todas las obras que hayan sido citadas en el cuerpo del texto deben figurar en el listado de Referencias bibliográficas final, donde solamente se incluyen los recursos utilizados en la realización del trabajo.

Uso de notas

Las notas a pie de página no se usan para citar, sino para incluir aclaraciones breves que enriquezcan y den soporte a la argumentación. La presencia de notas puede ser distractiva para los lectores, de modo que no deberían incluir explicaciones complejas (que conviene incluir en el cuerpo del texto) ni informaciones de poca relevancia.

Las notas al pie pueden escribirse con una fuente más pequeña e interlineado diferente al resto del texto.

Referencias bibliográficas

Al final del cuerpo se incluye el listado de referencias bibliográficas que hayan sido mencionadas a lo largo del trabajo. Cada cita mencionada en el texto debe tener su correlato en este listado final. Deben estar en orden alfabético.

Cada referencia contiene habitualmente, como elementos obligatorios, la autoría, título, editorial y fecha de publicación.

