



# **PARTE I: PONENCIAS SEGÚN EJES TEMÁTICOS**

**Eje temático:  
Traducción e interpretación**

# **Proyecto de investigación “La formación de traductores en la Argentina”**

Chaia, María Claudia Geraldine  
Universidad Nacional del Comahue

Al desarrollo de la Traductología, producido en estas últimas cuatro décadas, lo acompaña la creación de un número creciente de carreras de grado y de postgrado para la formación de traductores y traductólogos, y una proliferación de publicaciones sobre traducción. Este aumento progresivo de la actividad en el ámbito de la traducción y de la Traductología está muy bien documentado en Europa. Existen estudios completos y actualizados que permiten tener una visión clara del estado de la cuestión en este contexto geográfico. Sin embargo, se adolece de estudios que brinden información en relación a este aspecto en la Argentina, donde el aumento de interés por este ámbito del saber se manifiesta además en la creación de colegios de traductores, en la celebración de reuniones científicas específicas de traducción, en la inclusión de la traducción como eje temático de congresos y jornadas de áreas del conocimiento afines a la disciplina. Una búsqueda inicial de información sobre las carreras de traducción de grado existentes en el mundo reveló informes actualizados sobre instituciones dedicadas a la formación de traductores en Europa y Estados Unidos, fundamentalmente. Los informes sobre el número y las características de los traductorados en la Argentina son inexistentes, presentan información parcial o están desactualizados (Véase por ejemplo: Dal Dosso 2007; Harris & Kingscott 1997). Nuestro proyecto tiene un alcance exploratorio en su primera etapa y descriptivo, en las etapas finales.

**Palabras clave:** traductología, instituciones, formación de traductores, plan de estudios

## **Fundamentación**

La Traductología o Estudios de Traducción es una disciplina joven. Si bien las primeras reflexiones sobre la traducción se remontan a la Antigüedad, los estudios descriptivos y sistemáticos en este ámbito del saber surgen en la segunda mitad del Siglo XX. En la década del sesenta el nombre de la disciplina se disputaba entre Traductología o Ciencia de la Traducción. La denominación Estudios de Traducción fue utilizada por primera vez por James Holmes en el Tercer Congreso Internacional de Lingüística Aplicada celebrado en Dinamarca en 1972. Holmes propuso llamar *Translation Studies* a la disciplina encargada de explicar, describir y predecir los fenómenos del campo de la traducción. Holmes no se limitó a darle un nombre a la disciplina, sino que se interesó también por determinar el alcance y la estructura de la disciplina.

A partir de la propuesta de Holmes, los Estudios de Traducción adoptó el estatus de disciplina independiente y desde entonces avanza en forma sostenida. Los avances de la disciplina se hacen evidentes en la proliferación de publicaciones, en la organización de reuniones científicas y en el surgimiento de instituciones nacionales e internacionales relacionadas a la traducción, y en la creación de carreras de grado y de postgrado para la formación de traductores y traductólogos.

Este aumento progresivo de la actividad en el ámbito de la traducción y de la Traductología está bien documentado en Europa. Para el caso puntual de la formación de traductores, un relevamiento inicial de información sobre las carreras de traducción de grado existentes en el mundo reveló informes completos y relativamente actualizados sobre instituciones dedicadas a la formación de traductores en Europa y Estados Unidos, fundamentalmente –como la que se presenta en el *Observatorio de instituciones formadoras de traductores* de la Universidad de Rovira y Virgili, los resultados de la investigación realizada por Ulrych (2005) de los traductorados existentes en Europa, Estados Unidos, Canadá y Brasil, y el estudio de Niska (2005) para los interpretarios. Esta búsqueda inicial, por otro lado, dejó demostrado que se adolece de estudios que brinden información en relación a este aspecto en la Argentina, donde el aumento de interés por este ámbito del saber se manifiesta además en la creación de colegios de traductores, en la celebración de reuniones científicas específicas de traducción, en la inclusión de la traducción como eje temático de congresos y jornadas de áreas del conocimiento afines a la disciplina (como la Lingüística, la enseñanza de las lenguas, la Terminología). Los informes sobre el número y las características de los traductorados en la Argentina son inexistentes, presentan información parcial –como el trabajo de Dal Dosso (2007)- o están desactualizados –como el directorio de Harris (1997).

Bastin (en Baker 2001) sitúa la creación del primer traductorado en la Argentina en el año 1945. Una cronología detallada, realizada por Witthaus (1981), identifica los orígenes de la carrera de traductor público en nuestro país en el año 1868, aunque especifica que se convierte en una carrera de nivel universitario recién en 1913.

La revisión preliminar en sitios de Internet permite afirmar que en la Argentina existe una variedad de traductorados que se dictan en instituciones públicas y privadas, con planes de estudio de una variada duración (de entre tres y cinco años) y diferentes en cuanto al tipo de asignaturas que incluyen. En nuestro país, la mayoría de los traductorados otorgan el título de traductor público, pero también se dictan carreras que preparan a traductores científicos, literarios y técnicos.

Conocer el número de traductorados, su contexto de creación y las características de sus planes de estudio constituye el punto de partida de cualquier otro trabajo en el que se intente determinar, por ejemplo, el perfil de los profesionales de la traducción de nuestro país, establecer las necesidades de modificación de planes de estudio y evaluar el perfil de los graduados en relación a las necesidades del mercado.

## **Objetivos**

### **Objetivos generales:**

- Conocer el estado de la cuestión sobre la formación de traductores en la Argentina.
- Elaborar una base de datos que sirva como marco muestral para investigaciones posteriores.
- Validar los instrumentos de recolección y registro de datos utilizados en nuestra investigación.

### **Objetivos específicos**

- Releva el número de traductorados en nuestro país.
- Determinar las características de los traductorados de la Argentina, en relación a las instituciones que los ofrecen y a las particularidades de sus planes de estudio.

- Conocer el origen y contexto de creación de los traductorados.
- Conocer la evolución histórica de una muestra de los traductorados relevados y determinar los motivos a los que respondieron las modificaciones de sus planes de estudio.

## **Metodología**

Como se plantea en la fundamentación de este proyecto, una revisión bibliográfica preliminar pone en evidencia la falta de estudios actualizados que informen sobre la formación de traductores en la Argentina: número de carreras y tipo de formación que imparten, origen y contexto de creación de las mismas.

La búsqueda de estos datos requiere una investigación exploratoria, en las primeras etapas y descriptiva en las etapas finales. Así mismo, un estudio que brinde este tipo de información requiere de una investigación de tipo cuantitativa y cualitativa.

Esta investigación prevé tres etapas:

### **Primera etapa**

La primera etapa incluye tres fases. Las primeras dos fases tienen un alcance exploratorio y la última es de perfil descriptivo:

Fase 1:

En la fase 1 nos abocamos a la búsqueda de antecedentes que nos sirvan de modelos de investigación y que nos brinden datos que nos permitan fortalecer nuestra fundamentación acerca de la necesidad de un estudio como el que planteamos en este proyecto. La búsqueda abarca:

- otros trabajos sobre instituciones argentinas formadoras de traductores. Por ejemplo: Harris (1997), Perraut (1999).
- trabajos similares en otros países. Por ejemplo: Ulrych (2005), Pym y Caminade (2002), Kelly y Martin (en Baker, 2009).
- trabajos relacionados: Pym, et al. (2012), *Studies on Translation and Multilingualism: The Status of the Translation Profession in the European Union*.

Fase 2:

En la fase 2 nos centramos en la búsqueda de fuentes con información sobre organismos que enlisten instituciones educativas (como la página del Ministerio de Educación de la Nación) y traductorados en la Argentina (como los sitios web de los colegios de traductores y asociaciones que nuclea traductores, como la FAT, AATI, etc.).

Fase 3:

En esta fase se busca, en las páginas web de las universidades e institutos, información específica sobre los traductorados en la Argentina: institución y título/s que otorga, duración, dependencia (facultad/ área/ centro al que pertenece), modalidad, cantidad de materias y tipo, y fecha de creación.

Los datos que se obtengan en esta primera etapa de investigación brindarán la información necesaria para revisar, modificar o confirmar las variables que nos proponemos estudiar en la segunda etapa y guiarán la determinación de los criterios de muestreo para la Tercera etapa.

### **Instrumentos y fuentes de recolección de datos:**

La recolección de los datos para la primera etapa de la investigación se hará mediante revisión bibliográfica de fuentes primarias y secundarias impresas y electrónicas.

Esta información se registrará en el gestor bibliográfico Zotero. Para obtener la información sobre instituciones educativas y planes de estudio prevista para las fases dos y tres de la primera etapa se hará una exploración en línea y se registrará en fichas elaboradas específicamente para tal fin (ver fichas 1 y 2).

<b>Nombre de la institución</b>	
<b>Descripción</b>	
<b>Información que ofrece</b>	
<b>URL</b>	

**Modelo Ficha 1**

<b>Nombre de la Institución:</b>	
<b>Tipo de institución (pública o privada) :</b>	<b>Duración de la carrera:</b>
<b>Dependencia (facultad/ área/ centro al que pertenece):</b>	
<b>Título que otorga:</b>	
<b>Modalidad:</b>	<b>Reconocida por el Ministerio de Educación de la Nación (sí/ no):</b>
<b>Fecha de creación de la carrera:</b>	
<b>Cantidad de materias:</b>	<b>Número de materias específicas o relacionadas a la traducción:</b>
<b>Contacto:</b>	
<b>URL:</b>	

**Modelo Ficha 2**

## **Cronograma**

El cronograma previsto para la realización de las siguientes actividades de la primera etapa es el que se detalla a continuación:

- Elaboración de fichas (ficha 1 y ficha 2) para el registro de los datos.
- Recopilación y registro bibliográfico de antecedentes (descriptos en 3.1.1.)
- Recopilación y registro de fuentes sobre instituciones formadoras de traductores (descriptos en 3.1.2.)
- Recopilación y registro de datos sobre traductorados (descriptos en 3.1.3)
- Análisis de los datos.

## **Segunda etapa**

En esta etapa se llevará adelante un estudio detallado de los traductorados que se releven en la *fase tres* de la primera etapa. La investigación se centrará en las características de la institución que las dicta y en los planes de estudio, tales como las siguientes:

### →Características de la institución

- tipo de institución a la que pertenece
- facultad, área, departamento
- otras carreras que se dictan en la misma facultad (área o departamento)
- número de docentes (regulares, interinos, exclusivos, parciales)
- número de alumnos
- requisito de ingreso (tipo)
- título que otorga

### →Sobre los planes de estudio

- duración de la carrera
- número y tipo de materias específicas de traducción
- cursos optativos/ cuáles
- contenido y tipo de actividades que se desarrollan en las cátedras (práctica, teórica o integración de ambas)
- horas de dictado
- estructura/ secuenciación de las asignaturas
- criterios que priman: profesionales o académicos
- uso de tecnologías en las cátedras (tipo)
- lenguas y direccionalidad de las lenguas de trabajo
- enfoque/s teórico
- dinámica de la clase: traducción en clase/ en casa, tipo de corrección, trabajo en grupo o individual, tareas de reescritura, etc.
- exámenes (cantidad, tipo, duración, consignas)
- trabajo final de la carrera (tipo)
- cursos extracurriculares
- contacto del alumno con el medio. Organizaciones con las que se establece contacto.
- Criterios para la selección de los textos para traducir (¿según los requerimientos del mercado?, ¿para la traducción con memorias?)

### Instrumentos y fuentes de recolección de datos

Para la segunda etapa de este estudio se elaborará un cuestionario de preguntas cerradas que será enviado a los responsables o directores de carreras. Este cuestionario será autoadministrado y se lo someterá a una prueba piloto. Los resultados que se obtengan en esta prueba serán utilizados para hacer los ajustes necesarios en la versión final del cuestionario.

### Cronograma

El cronograma previsto para la realización de las siguientes actividades es el que se detalla a continuación:

- Elaboración del cuestionario
- Prueba piloto del cuestionario
- Ajuste del instrumento
- Administración del cuestionario
- Análisis de los datos
- Registro de los resultados

	Mayo	Junio	Julio	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre
Elaboración del cuestionario								
Prueba piloto								
Ajuste del instrumento								
Administración del cuestionario								
Análisis de los Datos								
Registro de los resultados								

### Tercera etapa

En esta etapa, prevista para los meses de febrero a mayo de 2014, se procederá al análisis de una muestra de la población estudiada en la segunda etapa desde una perspectiva histórica: origen de las carreras, modificación de los planes de estudio y contextos de creación y de modificación de los planes.

### Instrumentos y fuentes de recolección de datos

Los datos de la tercera etapa se recogerán de fuentes bibliográficas y documentales, y mediante entrevistas semiestructuradas a través del contacto directo con responsables o directores de carrera.

### **Cronograma:**

Para la tercera etapa se prevé el siguiente cronograma:

- Diseño de la muestra
- Recopilación de datos
- Análisis de los datos
- Registro de los resultados

TERCERA ETAPA	Febrero	Marzo	Abril	Mayo
Diseño de la muestra				
Recopilación de los datos				
Análisis de los datos				
Registro de los resultados				

### **Impacto**

Los resultados de esta investigación constituirán un aporte a la reconstrucción de la historia argentina de la traducción. Asimismo, permitirá establecer la situación de la traducción en la Argentina con respecto al mundo. Además, servirá de punto de partida para estudios posteriores que apunten a identificar las características comunes y divergentes entre los traductorados en lo que respecta al tipo de formación que imparten, el tipo de enseñanza que predomina en la Argentina, el grado de adecuación de la formación que ofrecen a los requerimientos del mercado.

Por otro lado, el método utilizado en esta investigación podrá replicarse con las modificaciones obvias que el objeto de investigación demande en otros ámbitos ligados a la formación y a la profesión: los postgrados (su creación y tipo de formación que brindan) y los colegios de traductores (su creación y tipo de actividades que realizan).

### **Bibliografía**

- Dal Dosso, H. (2007). *La importancia de las TIC en los programas universitarios de formación de traductores de la Argentina*. Universidad de Granada.
- Bastin, G. (2001). "Latin American Tradition". En Baker, M. (ed.). *Routledge Encyclopedia of Translation Studies* (pp. 505- 512). Londres & New York: Routledge.
- Harris, B. (1997). *World Directory of Translation and Interpretation Teaching*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
- Holmes, James S (1972) "The Name and Nature of Translation Studies". En: *Translated! Papers on Literary Translation and Translation Studies* (pp. 66-80). Amsterdam: Rodopi (1988).



- Kelly, D y A. Martin (2009). "Training and Education". En Baker, M. and Saldanha, G. (eds.) *Routledge Encyclopedia of Translation Studies* (pp. 294-300). Segunda edición. Londres & New York: Routledge.
- Niska, Helge (2005). "Training interpreters: Programmes, curricula, practices". En Tennent, M. (ed.) *Training for the New Milennium* (pp.35-64). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Perraut, R. (1998). "Análisis de fuentes de información de estudios de traducción: creación de una base de datos". Tesis doctoral. Universidad de Málaga. Pp. 174-176.
- Pym, A. et al. (2012). *Studies on Translation and Multilingualism: The Status of the Translation Profession in the European Union*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- Ulrych, M. (2005). "Training Translators: programmes, curricula, practices". En Tennent, M. (ed.) *Training for the New Milennium* (pp. 3-33). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Witthaus, R. (1981). *Régimen legal de la traducción y del traductor público*. Buenos Aires: Editorial Abeledo- Perrot.

# **Traductores automáticos: ¿una herramienta confiable para transmitir cultura?**

Cuello, Mónica Beatriz  
Sánchez, Delma  
Universidad Nacional de Lanús

La presente investigación surge a partir de las dificultades que encuentran los usuarios, tanto estudiantes como profesionales, provenientes de diversas áreas de formación al momento de utilizar textos escritos en inglés. Si bien muchos de estos usuarios recurren al traductor automático por desconocimiento del idioma u otras razones, los resultados en el texto destino no son siempre satisfactorios y se hace necesaria la intervención del traductor humano. Si bien el valor de los traductores automáticos es innegable, también hay que destacar que estas herramientas tienen limitaciones en su funcionamiento, lo cual incide directamente en la formación de los estudiantes y en el desempeño académico y/o profesional de quienes recurren a ellos. En muchos casos los resultados de estas traducciones automáticas no son confiables, ya que incurren en errores debido a las restricciones de estas tecnologías en cuanto a equivalencias lingüísticas y al contexto cultural. Esta investigación tiene como objetivo estudiar el uso y la efectividad de los traductores automáticos a la hora de transmitir, en forma natural y próxima, el mensaje de un texto considerando las equivalencias lingüísticas y culturales.

## **Palabras clave: traductores automáticos, limitaciones, cultura**

La investigación toma como punto de partida un dato tomado de la realidad laboral de muchos profesionales de la traducción: empresas, profesionales o estudiantes avanzados de diversas áreas recurren a los traductores automáticos (en adelante TA), y no a la traducción realizada por un traductor humano (en adelante TH), para poder acceder al contenido de la documentación con la que deben desarrollar su tarea; textos cuya lengua origen es el inglés. Los resultados de las traducciones realizadas por los TA tienden a ser deficitarios cuando se los compara con las traducciones humanas.

Esta investigación está a cargo de un equipo integrado por docentes de la carrera Traductorado Público en Idioma inglés que se dicta en la Universidad Nacional de Lanús (UNLa). El contexto en el que se desarrollará la investigación será la propia Universidad, en cuatro de sus carreras de grado: Licenciatura en Ciencia Política y Gobierno, Licenciatura en Relaciones Internacionales, Licenciatura en Ciencia y Tecnología de los Alimentos y Licenciatura en Audiovisión. Para realizar el presente estudio, llevaremos a cabo el análisis de textos redactados en idioma inglés que se utilizan en dichas carreras como bibliografía obligatoria o de consulta general. También tendremos en cuenta el resultado de las encuestas administradas a estudiantes y docentes de las mismas carreras.

Dado que este tema ya ha sido abordado por otros investigadores, este equipo decidió replicar la metodología utilizada en el trabajo titulado “Estudio Comparativo de Traductores Automáticos en Línea: SYSTRAN, REVERSO y GOOGLE”, realizado en el año 2010 por la investigadora Mariana González Boluda de la Universidad de Tecnología de Jamaica. Este trabajo investiga cómo funcionan los traductores automáticos en línea y cuáles son sus limitaciones y fortalezas. Se los evalúa a partir del análisis de la traducción

de frases del inglés al español que fueron especialmente elegidas para probar estructuras léxicas o gramaticales específicas, se identifican los problemas que cada TA en línea presenta y se analizan las versiones traducidas para evaluar la traducción más fiel y efectiva.

Uno de los aspectos importantes y motivadores para el desarrollo de nuestra investigación fue el aporte que este trabajo podría brindar a la UNLa. En este sentido, y como mencionamos anteriormente, decidimos trabajar con cuatro carreras específicas. En dichas carreras se utilizan textos originales en idioma inglés como material de consulta complementario a los contenidos de algunas de sus materias. Los miembros del equipo se pusieron en contacto con representantes de estas carreras, quienes nos facilitaron los textos. Posteriormente se efectuó la selección de algunos párrafos de dichos textos para luego someterlos a los traductores automáticos y, finalmente, a la traducción humana.

Con ese fin se decidió trabajar con tres traductores automáticos en línea: GOOGLE TRANSLATOR, WORD MAGIC PROFESSIONAL TRANSLATOR PLUS y BING TRANSLATOR. El último paso fue llevar a cabo la traducción humana, que estuvo a cargo de las traductoras de nuestro equipo.

Paralelamente, comenzamos la lectura de los textos especializados en traductores automáticos. En la mayoría de los casos nos encontramos con que los libros seleccionados no están destinados a los traductores sino a programadores u otros profesionales del área informática. En algunos textos los capítulos son de tipo explicativo/descriptivo acerca de la diagramación de textos en lenguaje informático, mientras que en otros textos abundan los capítulos que hacen referencia a cómo los traductores automáticos procesan la información para luego producir los resultados finales. Fue escasa la información obtenida sobre traducción humana y las características del producto en la lengua destino, que es el objetivo principal de esta investigación. A continuación se menciona una síntesis del material bibliográfico estudiado y analizado hasta ahora:

En su libro *Translation Engines: Techniques for Machine Translation*, Arturo Trujillo (1999) hace una muy clara introducción a la traducción entre lenguas humanas y señala que esta ha sido una necesidad en la sociedad por miles de años. Como ejemplos, el autor menciona fragmentos de textos en Sumerio-Akkadia, el Viejo Testamento, la traducción de La Odisea del griego al latín hecha por Livius Andronicus en el año 240 a. C., la piedra Rosetta, esculpida en 197 a.C. y que mezcla lenguas y textos e incluye la traducción de un mismo texto traducido a tres lenguas (jeroglífico, demótico y griego) que constituye la clave de interpretación. Estos anónimos traductores han contribuido a la comunicación y a la transmisión del conocimiento entre culturas. El mismo autor sostiene que los estudios de traducción son una disciplina académica relacionada con la investigación y el estudio de la traducción. La traductología se nutre de distintas disciplinas como lingüística, antropología, psicología, teoría literaria, estudios culturales y otros campos del conocimiento, así como también de sus propias técnicas y metodologías. Hay ciertas perspectivas teóricas desde dónde se estudia la traducción, entre ellas, el autor menciona los enfoques comunicativos, funcionales, lingüísticos, psico-lingüísticos y cognitivos. Entre los enfoques comunicativos y funcionales, se puede mencionar la teoría de *skopos*, la cual considera los factores contextuales que enmarcan una traducción, que incluyen al cliente, la función del texto, la cultura de los lectores. Esta teoría surge a partir de la necesidad de una traducción no literal. En un contexto comunicativo un posible *skopos* u objetivo de la traducción es transmitir un contenido semántico o el núcleo del texto.

Considerando aspectos más específicos del tema que nos ocupa, otro de los textos analizados es *Computer Aided Translation Technology. A Practical Introduction*, cuyo autor, Bowker (2002), señala entre las ventajas de los TA la posibilidad de contar con un glosario de cualquier tipo, que no solamente evita errores de inconsistencia en el significado de los términos elegidos, sino que también implica un ahorro de tiempo para quien realiza una traducción (ya que no debe invertir tiempo en realizar búsquedas cada vez que inicia un proyecto). Sin embargo, sostenemos que para acceder a un glosario, no es necesario contar con software especializado, de hecho, muchos traductores utilizan procesadores de texto para la creación de registros léxicos. Las principales ventajas del uso de los TA, explica Bowker (2002), radican en que tanto la acumulación como la recuperación de información son mucho más flexibles que la que puede hacerse a través de un procesador de texto convencional. Si bien un procesador de texto permite guardar información en forma electrónica, no es una herramienta adecuada para el manejo de la terminología de manera efectiva y, por otra parte, a medida que la base de datos se incrementa en su tamaño, el acceso a la información se hace más lento y complejo. Además, según el autor, los TA permiten la acción directa de la inclusión del término buscado en el texto destino. Sin embargo, en muchos casos se hace necesaria la intervención del traductor a la hora de la edición final, para la transformación léxica (por ejemplo de un verbo que debe aparecer conjugado en un tiempo determinado). Esto significa que, si bien el TA implica un ahorro de tiempo en términos de copiado y pegado, el traductor humano deberá dedicar un tiempo determinado, y más que necesario, para lograr una edición final coherente y precisa.

Del mismo modo cabe mencionar que, si bien estas herramientas flexibles (los TA) facilitan a los usuarios la incorporación de información detallada a los glosarios, es cada vez más frecuente encontrar glosarios que contienen solamente un término fuente y un término destino y, en algunos casos, un comentario acerca de que el término fuente tenga múltiples alternativas para su traducción, dependiendo del contexto del texto meta. Según O'Brien (1998, en Bowker, 2002), una de las causas de esta desventaja propia de los TA está relacionada con la celeridad con que las industrias generan nuevos productos. Es innegable que en esta era las traducciones deben presentarse en plazos muy acotados, principalmente, debido a la vertiginosidad propia de este siglo, pero la diferencia es que el TH tiene como claro objetivo la selección de los términos para el texto meta según el contexto. Es decir: el TH es más consciente al momento de seleccionar los términos, precisamente porque, huelga decir, los TA carecen de conciencia.

Otro de los textos estudiados es *Learning Machine Translation*, de Goutte y otros autores (2009). En él se señala que para que los traductores puedan investigar acerca del contenido del corpus electrónico así como manipularlo, es necesario que tengan acceso a algunas de las herramientas electrónicas disponibles. A través del uso de dichas herramientas los traductores pueden utilizar y generar listas de frecuencia de palabras, tablas de concordancias y colocaciones fijas. Es dable recordar que, si bien estas herramientas no fueron diseñadas para los traductores sino para otros profesionales de la lengua, tal el caso de los profesores de lenguas extranjeras y los lexicógrafos, en la actualidad muchos profesionales de traducción y de terminología los ponen en uso, ya que les permiten acceder a datos de frecuencia y cotejar los usos de los elementos lingüísticos en varios contextos de manera simultánea (algo que ni los diccionarios ni las obras lingüísticas impresas permiten).

Como ya adelantamos, para llevar a cabo esta investigación, y así comenzar con el análisis comparativo entre los textos originales y los textos traducidos por los TA y los TH, los textos seleccionados de cada carrera se sometieron al procesamiento de cada uno de los traductores automáticos seleccionados. Luego, elaboramos una tabla para observar, comparar y evaluar la calidad de cada una de las traducciones. A continuación, a modo de ejemplo, mostramos en formato de tabla lo efectuado con un texto de la carrera de Licenciatura en Ciencia y Tecnología de los Alimentos:

ORIGINAL TEXT	GOOGLE TRANSLATOR	WORD MAGIC	BING
<b>ALIMENTOS</b>			
MODIFYING FLAVOUR IN FOOD	MODIFICACIÓN DE SABOR EN LOS ALIMENTOS	MODIFICANDO SABOR EN COMIDA	MODIFICACIÓN DE SABOR EN ALIMENTOS
ANDREW TAYLOR	ANDREW TAYLOR	ANDRÉS TAYLOR	ANDREW TAYLOR
JOANNE HART (eds.)	JOANNE HART (eds.)	JOANNE HART (eds.)	JOANNE HART (eds.)
WOODHEAD PUBLISHING LTD. CAMBRIDGE ENGLAND INTRODUCTION	WOODHEAD PUBLISHING LTD. CAMBRIDGE INGLATERRA INTRODUCCIÓN	WOODHEAD PUBLICANDO A LTD. CAMBRIDGE INGLATERRA INTRODUCCIÓN	WOODHEAD PUBLISHING LTD. CAMBRIDGE INGLATERRA INTRODUCCIÓN
Because food flavourings strongly influence food evaluation and consumer satisfaction, they have always received great attention from the food industry.	Dado que los aromas alimentarios influyen fuertemente en la evaluación de alimentos y la satisfacción del consumidor, siempre han recibido una gran atención de la industria alimentaria.	Porque los condimentos de comida fuertemente influyen satisfacción de comida de evaluación y del consumidor, siempre han recibido gran atención de la industria de comida.	Porque los aromas influyen fuertemente satisfacción de evaluación y de los consumidores de alimentos, siempre han recibido gran atención de la industria de alimentos.

Al momento de la entrega de este trabajo, este equipo de investigación se encuentra abocado a las siguientes tareas:

1. En primer lugar, los traductores humanos profesionales, quienes ya han realizado la totalidad de las traducciones de los textos originales de las cuatro carreras, están haciendo el análisis descriptivo de determinadas categorías (variables).
2. Los otros integrantes (todos docentes no traductores), están haciendo el análisis descriptivo de las mismas categorías, según aparecen en las traducciones que ofrecen los tres traductores automáticos a los que se sometieron los textos originales.
3. Asimismo, se está trabajando en la confección de una encuesta para ser entregada a estudiantes y docentes de las carreras mencionadas de nuestra Universidad, con el fin de efectuar un relevamiento de datos acerca de cómo estos usuarios resuelven el tema de lectura y comprensión de textos de consulta obligatoria o general redactados en idioma inglés en sus respectivas carreras y según el nivel de competencia que posean en el manejo del idioma extranjero.

Sobre la base de la información recabada durante nuestra investigación y de los resultados que vamos observando del análisis léxico-lingüístico de las traducciones automáticas y humanas, probaremos los límites de los TA y la conveniencia de recurrir a traducciones humanas que se basan, según la aseveración de Humberto Eco, en que una traducción es un proceso de negociación y selección contextual para resolver problemas traductológicos, que no depende solo del contexto lingüístico, sino también de algo que está fuera del texto, la información del mundo.

### **Bibliografía**

- Bowker, L. (2002). *Computer Aided Translation Technology. A Practical Introduction*. Ottawa. University of Ottawa Press.
- González Boluda, M. (2010). “Estudio Comparativo de Traductores Automáticos en Línea: SYSTRAN, REVERSO y GOOGLE” (en línea) University of Technology, Jamaica. Disponible en <http://www.scielo.org.ve/pdf/nu/v22n27/art08.pdf>
- Goutte, C. et al. (2009). *Learning Machine Translation*. Massachusetts. The MIT Press.
- Trujillo, Arturo, (1999). *Translation Engines: Techniques for Machine Translation*. London: Springer- Verlag.

# **Correspondencia pragmática y rupturas de relación isomórfica en la traducción español-francés y francés-español. El caso de los enunciados interrogativos**

Hernández, Patricia C.<sup>1</sup>

Gentile, Ana María<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidad Nacional de General Sarmiento

<sup>1</sup>Laboratorio LLL Universidad de Orleáns (Francia)

<sup>2</sup>Universidad Nacional de La Plata

<sup>1,2</sup>Laboratorio DySoLa Universidad de Ruán (Francia)

La presente comunicación estudia la traducción de interrogaciones directas marcadas en español y francés. Sobre la base de la multiplicidad de valores pragmáticos para la interrogación (Escandell Vidal 1999, Coveney 2011, entre otros) y de la existencia de un continuum aserción-pregunta (Borzi 1999), postulamos que el traductor desenmascara el acto de habla que subyace en el texto-fuente y calibra la reformulación en lengua-meta según un umbral de equivalencia (Fuchs 1982, Toury 2004) que se sustenta en criterios pragmáticos. Este procedimiento adquiere particular relieve en el caso de las interrogaciones retóricas, orientadas contrariamente con respecto al contenido del enunciado (Ducrot & Anscombre 1981). Partiendo de dos corpora de traducción literaria, *Boquitas pintadas* de Manuel Puig, traducido al francés por Laure Guille-Bataillon, y *Cosmétique de l'ennemi* de Amélie Nothomb, traducido al español por Sergi Pàmies, efectuamos un análisis cualitativo de enunciados en su contexto discursivo. Dicho estudio permitió identificar los siguientes fenómenos de transposición bidireccional entre texto-fuente y texto-meta: (i) circulación entre interrogación directa y discurso indirecto; (ii) equivalencia traductiva entre interrogaciones anticipativas (con valor interaccional) y empleo de marcadores discursivos; (ii) substitución bidireccional entre aserción e interrogación retórica. Adicionalmente se brindan ejemplos de relación entre interrogación y exclamación.

**Palabras clave:** aserción, interrogación, transposición, equivalencia pragmática

## **Introducción**

El presente trabajo se encuadra en el proyecto de investigación radicado en el IES en Lenguas Vivas “Juan R. Fernández” Descripción de la interrogación directa en francés, su uso por hispanohablantes: hacia un estudio contrastivo y traductológico de sus aspectos sintácticos, semántico-pragmáticos y discursivos. Dirigido por Silvina Slepoy y codirigido por Beatriz Cagnolati, el equipo incluye a Sabrina Bevilacqua, Lucía Dorin y las autoras de la presente ponencia.

Nuestro estudio analiza la traducción de enunciados interrogativos en español y francés sin equivalencia sintáctica formal. Es nuestro propósito examinar los deslizamientos forma interrogativa → declarativa y declarativa → interrogativa desde el punto de vista semántico-pragmático. Se abordarán específicamente las interrogaciones directas denominadas marcadas (Escandell Vidal 1999: 3978) es decir, interrogaciones orientadoras a nivel interpretativo que proveen indicios sobre la posición discursiva del hablante y su actitud hacia el contenido proposicional del enunciado. Dentro de esta clase,

según la tipología de Escandell Vidal (1999: 3983-3985), concentraremos nuestra atención en los siguientes tipos de enunciados interrogativos con objetivo interaccional (Escandell Vidal 2003: 177):

(i) las interrogaciones anticipativas (Escandell Vidal 1999: 3982) que, mediante una ficción dialógica en la que el hablante formula las preguntas a las que él mismo dará respuesta, hacen avanzar el desarrollo del tema atrayendo la atención del alocutario hacia la secuencia entrante. Esta, en principio, proveerá respuesta al interrogante que parece emerger del intercambio ficcional.

(ii) las interrogaciones retóricas (Escandell Vidal 1999: 3985) que contienen marcadores relacionados con la negación, términos de polaridad o de inversión argumentativa. Estos permiten al hablante marcar su preferencia por la orientación contraria a la que aparece a primera vista en su enunciado. Cabe agregar el valor argumentativo intrínseco de tales interrogaciones: en las interrogaciones retóricas, el locutor hace como si la respuesta a la pregunta fuera evidente para ambos interlocutores posicionando dicha respuesta como una verdad aceptada por el alocutario; la interrogación retórica juega así un rol asertivo (Ducrot & Anscombe 1981: 14).

### **Marco teórico**

Desde el punto de vista teórico, sostenemos que, en ambas lenguas, la forma interrogativa posee múltiples valores pragmáticos: no solo actos de habla tales como la pregunta (es decir pedido de información), sino también requerimiento de acción, ofrecimiento, sugerencia, justificación, identificados, entre otros, por Escandell Vidal (1999) y Coveney (2011). En tal sentido, postulamos, siguiendo a Borzi (1999), un continuum entre pregunta y aserción. En efecto, no concebimos ambas categorías como encapsuladas y dicotómicas sino como organizadas de modo escalar: ciertos enunciados formalmente interrogativos se acercan más al polo de la pregunta mientras que otros se aproximan al polo de la aserción, tal el caso de la interrogación retórica. Veremos en nuestro análisis que la traducción parece dar indicios de esta relación.

En lo referente al proceso traductivo, de acuerdo al encuadre teórico enunciativo propuesto por Fuchs (1982: 125-166), postulamos (Hernández 2009: 392-393) un trabajo de reconstrucción del sentido en el que el sujeto traductor realiza tres series de anulaciones de diferencias entre Texto Fuente (TF) y Texto Meta (TM). La primera opera sobre la distancia entre los semantismos (múltiples) producidos por el autor del TF. La segunda, borra la distancia entre el semantismo producido por el autor y el reconstruido por el traductor, reduciendo niveles de lectura discordantes e interpretaciones no pertinentes para el traductor. En la tercera serie, el traductor procede a la reescritura con producción posible de un conjunto de enunciados parafrásticos en lengua meta y selección de un enunciado juzgado como equivalente al original. En esta selección, el traductor anula la distancia entre enunciados fuente y meta poniendo entre paréntesis la diversidad de verbalizaciones posibles para obtener una unidad conceptual-referencial que considera estable pese a la transposición interlenguas (criterio de invariancia). Dado que se trata de un borramiento subjetivo según el criterio de equivalencia adoptado por cada traductor, el proceso realizado en la segunda y tercera anulación puede dar lugar a rupturas de relación de isomorfismo en virtud de interpretaciones emergentes de la primera anulación. Nuestro estudio se centrará en esta ruptura con continuidad de interpretación semántico-pragmática (según la segunda y tercera anulación caracterizadas por Fuchs 1982).



## Nuestra hipótesis

Es nuestra hipótesis que, en los casos de interrogativas marcadas traducidas como declarativas, el traductor desenmascara el acto de habla asertivo que subyace en la interrogación en lengua-fuente desplazando la formulación dentro del continuum pregunta-aserción. De este modo, calibra la reformulación en lengua-meta según un umbral de equivalencia (Fuchs 1982) que se sustenta en criterios pragmáticos. Este procedimiento adquiere particular relieve en la traducción de las interrogaciones retóricas, orientadas contrariamente con respecto al contenido del enunciado (Ducrot & Anscombre 1981).

La impronta ilocutiva presente en el carácter dialógico de la interrogación puede dar como resultado equivalencias de traducción entre frases declarativas y frases interrogativas que no se corresponden con equivalencias formales, en el sentido en que Nida y Taber (1969) otorgan a la noción de equivalencia formal como opuesta a equivalencia dinámica. Cabe agregar que, en el caso que nos ocupa, el grado de equivalencia se encuentra determinado por diversas normas, entre las que mencionamos las normas operacionales (matriciales y lingüístico-textuales) que gobiernan la selección del material en que se formula el texto meta (Toury 2004).

## Corpus de estudio

Nuestra reflexión parte de un análisis cualitativo de dos corpora de traducción: *Boquitas pintadas* de Manuel Puig, traducido al francés por Laure Guille-Bataillon, y *Cosmétique de l'ennemi* de Amélie Nothomb, traducido al español por Sergi Pàmies. (Cf. Referencias bibliográficas).

## Metodología

Efectuamos un análisis cualitativo sobre la base de ejemplos significativos con interpretación de los enunciados desde el punto de vista semántico-pragmático. No se siguen criterios de prosodia sino de puntuación, sintaxis y ortografía ya que se analizan textos escritos.

## Resultados del estudio de datos

El estudio cualitativo de los datos relevados en ambos corpora aporta evidencia sobre circulación entre formulaciones interrogativas y declarativas en ambos sentidos: interrogaciones en el texto-fuente son traspuestas como aserciones e, inversamente, aserciones en el texto-fuente son traducidas como interrogaciones.

### 1. Deslizamiento interrogación en texto-fuente → aserción en texto-meta

Observaremos primeramente los casos en los que un enunciado interrogativo en el texto-fuente es reformulado por el traductor como enunciado declarativo. En esta primera aproximación, se identifican, entre otros, los siguientes fenómenos:

(i) desplazamiento de interrogación directa a discurso indirecto:

(1) Pero lo que me ha tornado irritable es la duda: ¿lo quiero o no lo quiero? (Puig 2004 [1968]: 45)

→ Mais au fond ce qui me rend nerveuse c'est le doute : je ne sais plus si je l'aime ou pas. (Puig 1972: 44).

En este caso, la interrogación alternativa (isotópica con el lexema duda) se resuelve en traducción mediante el discurso referido. Se percibe la continuidad discursiva

con isotopía entre el término doute (duda) y el verbo introductor de discurso referido en forma negativa je ne sais plus si...

(ii) reemplazo de la interrogación anticipativa (con valor interaccional) por un marcador discursivo:

(2) En la piletta de la cocina tengo todos los platos sucios amontonados, más tarde los voy a agarrar. ¿Sabe una cosa? Hoy vino una vecina a devolverme la plancha que le presté ayer y casi le doy vuelta la cara sin ninguna razón. (Puig 2004 [1968]: 24)

→ Toutes les assiettes sales sont empilées dans l'évier mais j'aurai bien le temps de m'y mettre tout à l'heure. Quand je pense qu'une voisine est venue me rendre il y a un moment le fer à repasser que je lui avais prêté hier et que je l'ai presque mise à la porte sans raison ! (Puig 1972: 19)

En (2), la interrogación cumple una función interaccional como estructuradora del discurso. En efecto, ciertas interrogaciones anticipativas (Escandell Vidal 1999: 3982), consideradas como 'preanuncios' (préannonces) (Coveney 2011:121) poseen un alto valor topicalizador: sobre la base de un intercambio dialógico ficcional (en este caso se trata de una carta, comunicación escrita diferida en el tiempo y sin posibilidad de respuesta inmediata), el hablante, en este caso Nelly, confiando sus angustias a Doña Leonor, reclama la atención de esta última mediante una interrogación (¿Sabe una cosa?) y confiere mayor saliencia a la continuación de su discurso. Cabe señalar que ciertas interrogaciones topicalizadoras de uso frecuente adquieren fijación lingüística y se comportan como marcadores discursivos (con diferente grado de gramaticalización). Es esta función la que parece orientar la elección de la construcción Quand je pense que, indicadora de la actitud del hablante hacia el contenido proposicional de su discurso.

El ejemplo (3) pone en evidencia el mismo mecanismo interaccional:

(3) No sé con quién podría charlar, con nadie, y a la tarde trato de coser un poco y mientras les vigilo los deberes a estos animales. ¿Usted sabe lo que son dos chicos encerrados en un departamento? juegan con los autitos corriendo carreras entre los muebles. (Puig 2004 [1968]: 33)

→ Je ne sais pas avec qui je pourrais parler, avec personne, et l'après-midi j'essaie de coudre un peu en surveillant mes deux sauvages pendant qu'ils font leurs devoirs. Vous ne pouvez pas savoir ce que c'est deux enfants enfermés dans un appartement. Ils jouent avec leurs petites autos en courant à toute vitesse entre les meubles. (Puig 1972: 29-30)

La interrogación anticipativa (¿Usted sabe lo que son dos chicos encerrados en un departamento?) no requiere una respuesta por sí o por no ('sí, sé lo que son dos chicos...'/ 'no, no sé lo que son dos chicos...') sino que concentra la atención sobre la continuación del discurso, a saber la conducta de dos chicos encerrados (previsible sobre el saber compartido con respecto a los niños y los departamentos, más la instrucción interpretativa activada por el lexema encerrados). La traductora transpone esta interpretación mediante una construcción negativa de marcado valor enunciativo-discursivo y fijación lingüística (Vous ne pouvez pas savoir ce que c'est...). Cabe resaltar (al igual que para las interrogaciones retóricas) la frecuencia de inversión de signo de la proposición positivo → negativo. Tal inversión aparece claramente en (4):

(4) cuando estés con una piba en donde nadie te ve, no te gastes en hablar, ¿eso para qué sirve? Para que metas la pata (Puig 2004 [1968]: 93).

→ Quand tu es avec une fille dans un endroit où personne te voit, perds pas de temps en paroles, ça sert à rien, rien qu'à faire des gaffes (Puig 1972: 103).

(iii) substitución de la interrogación retórica por una aserción de signo contrario

(5) Había refrigeración en el cinematógrafo Opera: El lancero espia con George Sanders y Dolores del Río; también refrigeración en el Gran Rex: Entre bastidores con dos actrices preferidas, Katharine Hepburn y Ginger Rogers ¿pero habría entradas siendo estreno? [...] (Puig 2004 [1968]: 127)

→ La salle de l' « Opéra » était climatisée : L'espion et le lancier avec George Sanders et Dolores del Rio ; climatisée aussi au Rex : Pension d'artistes avec deux de ses actrices préférées, Katherine Hepburn et Ginger Rogers, mais c'était le jour de la première et il n'y aurait peut-être plus de places [...] (Puig 1972: 142)

En (5), la traducción de la interrogación retórica (de valor argumentativo intrínseco) mediante una oración declarativa de signo opuesto pone en evidencia el continuum entre pregunta y aserción. La traductora presenta como equivalentes un enunciado interrogativo (¿pero habría entradas siendo estreno?) y un enunciado declarativo (il n'y aurait peut-être plus de places). El marcador *peut-être* ('tal vez') contribuye a trasponer el matiz de duda evocado por la pregunta. Resulta interesante observar las inversiones formales operadas con respecto al original: (i) en la traducción se introduce la forma negativa: habría entradas → no habría más entradas; (ii) se modifica el orden de la información (haber entradas - ser estreno) y se ordena icónicamente según causa-efecto (ser estreno – no haber entradas).

Veremos seguidamente los casos de deslizamiento inverso: el traductor introduce en el texto-meta interrogaciones que no se encuentran bajo esa forma en el texto-fuente.

## 2. Deslizamiento aserción en texto-fuente → interrogación en texto-meta

El análisis de ambos corpus ha permitido identificar los fenómenos análogos a los descritos en el apartado anterior. Los enunciados relevados aportan evidencia empírica sobre la dialéctica entre interrogación directa e indirecta, el valor interaccional de la interrogación anticipativa y la fuerza pragmática de la interrogación retórica. Se ha observado:

(i) desplazamiento de discurso indirecto a interrogación directa

(6) Yo no sé si son esos los gusanos que después buscan lo que para ellos es la nutrición, mejor ni decirlo, no sé cómo pueden entrar en el cajón de madera tan gruesa y dura. A no ser que después de muchos años el cajón se pudra y puedan entrar pero entonces no sé por qué no hacen los cajones de hierro o acero. (Puig 2004 [1968]: 21)

→ Je ne sais pas si ce sont ceux-là qui après vont chercher ce qui est pour eux de la nourriture, quoiqu'il vaudrait mieux en pas en parler, je ne sais pas comment ils peuvent entrer dans le cercueil de bois qui est pourtant bien dur et bien épais. À moins qu'après plusieurs années le cercueil pourrisse et comme ça ils peuvent entrer mais alors pourquoi ne fait-on pas des cercueils en fer ou en acier ? (Puig 1972: 15)

(ii) introducción de interrogación anticipativa (con valor interaccional):

(7) Resulta que a Massa no le gusta Vallejos ni pizca. Dice que no ha visto un pueblo más chismoso y asqueroso de envidia que Vallejos, según él Trenque Lauquen progresa menos

pero la gente es más buena. Ahora adonde él se quiere venir a vivir es... acá. ¡Nada menos! (Puig 2004 [1968]: 132-133)

→ [...] figure-toi que Donato ne peut pas voir Vallejos en peinture. Il dit qu'il ne connaît pas de ville plus médisante, plus étriquée, de gens plus envieux ; d'après lui, Tranque-Lauquen est peut-être en retard mais les gens y sont bien plus gentils. Et maintenant, sais-tu où il veut venir vivre ? Ici ! Tu te rends compte ! (Puig 1972: 149)

En (7), puede observarse que la expectativa generada por el uso de puntos suspensivos en el texto-fuente, es transpuesta por el traductor mediante una pregunta anticipativa que, sin esperar respuesta del interlocutor (comunicación asincrónica), otorga mayor saliencia a la continuación del discurso.

Puede apreciarse aún más el valor interaccional en (8). Aquí el traductor introduce una interrogación anticipativa para dar mayor vivacidad a la narración:

(8) Bueno, el viejo fue a estudiar a la capital porque mi abuelo lo mandó, porque veía que el viejo era una luz para los números, y el otro hermano, que era un animal, se quedó a pastar con las vacas. Bueno, se murió mi abuelo y el viejo siguió estudiando, y el otro mientras lo dejó en la vía, vendió el campo, se quedó con casi todo y desapareció de la superficie terrestre, hasta que supimos que está ahora en Tandil con una estancia de la gran flauta. Ya le va a llegar la hora. (Puig 2004 [1968]: 103-104)

→ Bon, mon vieux on l'avait envoyé étudier à la capitale parce que le grand-père s'était rendu compte que le vieux était un phénomène pour les chiffres et l'autre frère qui était un âne il était resté à la ferme à brouter avec les vaches. Bon, le grand-père meurt et mon vieux continue à étudier et l'autre pendant ce temps qu'il fait ? il vend la ferme, garde tout l'argent et disparaît en laissant mon vieux sur la paille, ce n'est que bien plus tard qu'on a appris qu'il était à Tandil avec une de ces estancias je te dis que ça. Mais son tour viendra à lui aussi. (Puig 1972: 116-117)

En este ejemplo, puede observarse cómo aparece, en filigrana, la presencia y la voz del interlocutor (virtual, puesto que se trata de una carta) y se acentúa el carácter dialógico del intercambio. Asimismo la narración resulta más vívida y el narrador genera un efecto sorpresa introduciendo una pregunta a la que él mismo dará respuesta en su relato.

Otro fenómeno relevante, el empleo de forma interrogativa en estructuras con valor de marcador discursivo.

(9) Ahora adonde él se quiere venir a vivir es... acá. ¡Nada menos! Fijate qué ambicioso me salió el gordito. (Puig 2004 [1968]: 132-133)

→ Et maintenant, sais-tu où il veut venir vivre ? Ici ! Tu te rends compte ! Qui eût dit qu'il serait ambitieux comme ça, mon petit gros ? (Puig 1972: 149)

En (9), el empleo de la construcción fijate qué + adjetivo en coocurrencia con elementos léxicos indicadores de sorpresa por cualidad inesperada (me salió el gordito), suscitan, en la versión del traductor, el empleo de la secuencia Qui eût dit qu'il serait + adjetivo como marcador de la actitud del hablante hacia el contenido proposicional.

Otro ejemplo de uso de la interrogación como marcador discursivo aparece en (10). El inicio de un nuevo párrafo mediante el marcador muy bien es transpuesto en lengua meta mediante la partícula discursiva bon où en étais-je?, fórmula fija con inversión clítica (Coveney 2011: 113, 125) empleada para volver al relato después de una digresión. En este

caso, se trata de la equivalencia propuesta por el traductor según criterios pragmáticos. De esta manera, el material elegido se acerca al polo de aceptabilidad respetando la norma lingüístico-textual generada en la cultura-meta, y no ya al polo de adecuación que se vería reflejado en una traducción más literal (Toury 2004).

(10) Muy bien, no hacía mucho que hablábamos con Juan Carlos cuando tuvo aquél catarro que no se le curaba. (Puig 2004 [1968]: 36)

→ Bon où en étais-je ? Cela ne faisait pas longtemps que nous nous parlions, Jean-Charles et moi, quand il a eu ce rhume qui n'en finissait pas. (Puig 1972: 34)

Asimismo, la forma interrogativa toma valor de marcador discursivo en (11):

(11) Il faudrait savoir: vous me disiez de ne pas prendre un air consterné (Nothomb 2001: 41)

→ En qué quedamos: usted me dice que no adopte una expresión consternada (Nothomb 2007: 29)

En (11) el enunciado interrogativo en qué quedamos (sin signo de interrogación pero con acento diacrítico) reproduce la fuerza retórica de la aserción il faudrait savoir. Es clara aquí la ruptura de relación isomórfica que encontraría su explicación, desde un punto de vista traductológico, en la decisión del traductor de privilegiar un material lingüístico-textual en el que la situación de comunicación reproduce el intercambio entre pregunta y respuesta virtual focalizando la interacción. En efecto, aquí la interrogación opera como partícula y adquiere un fuerte valor discursivo: distinguiéndose de otras preguntas anticipativas –por ejemplo (7) u (8) –, incluye una mirada retrospectiva que no solo topicaliza la continuación del discurso sino que marca, por parte del hablante, una reconsideración del discurso anterior de su interlocutor (‘vous me disiez de...’).

(iii) introducción de la interrogación retórica (con respuesta negativa sobre entendida):

Observemos el enunciado (12):

(12) Vous voyez bien que cet échange ne pouvait avoir lieu que dans la salle d’attente d’un aéroport (Nothomb 2001: 90)

→ ¿no se da cuenta de que esta conversación sólo podía tener lugar en una sala de espera de aeropuerto? (Nothomb 2007: 63)

Aquí la decisión del traductor es compensar el enunciado declarativo vous voyez bien que..., de alto valor argumentativo (pone al interlocutor en posición de aceptar una evidencia), mediante una pregunta retórica (¿no se da cuenta de que...?) con función de marcador discursivo. Notemos que en esta trasposición juega un rol particular el empleo de la forma negativa que marca aún más el peso de la evidencia.

Finalmente, cabe consignar la relación entre exclamación e interrogación.

### 3. Relación entre interrogación y exclamación

Sin profundizar el análisis de los casos relevados –estudio que excede el objetivo de la presente comunicación–, consignamos ejemplos de equivalencia traductológica entre exclamación e interrogación:

### 3.1. Interrogación en texto-fuente → exclamación en texto-meta

En el siguiente fragmento, pueden observarse dos fenómenos que ponen de manifiesto el vínculo entre interrogación y exclamación. En primer lugar, el uso de ambos signos en el texto-fuente: ¡¿Cómo tiene el coraje de acercarse a mi hija si no está sano?! En segundo término, la transposición de la interrogación negativa del texto-fuente (¿No tiene conciencia Usted?) mediante una exclamación de signo negativo (Mais vous n'avez aucune conscience!). La formulación elegida por el traductor reproduce mediante una exclamación el valor argumentativo de la interrogación retórica:

(13) “—¡Yo como padre de Nené tengo derecho a hacerle estas preguntas!”, “—¡Si Usted no puede volver a su trabajo es porque no está bien!”, “—¡¿Cómo tiene el coraje de acercarse a mi hija si no está sano?!, “—¿No tiene conciencia Usted? ¿y si me la contagia?” (Puig 2004 [1968]: 123)

→ [...] « Et moi, en tant que père de Nelly, j'ai le droit de vous poser ces questions », « Si vous ne pouvez pas reprendre votre travail c'est que vous êtes malade », « Comment avez-vous le front d'approcher ma fille si vous êtes encore contagieux ? » « Mais vous n'avez aucune conscience ! Et si vous me la contaminez ? » (Puig 1972: 137-138)

Afin a este fenómeno es la observación de Coveney (2011: 112) sobre la inestabilidad en el uso de signos de exclamación e interrogación, particularmente en el caso de expresiones cuasi fijas. El autor cita el caso de los signos de exclamación en preguntas retóricas (2011: 121).

En los corpus analizados, se verifican asimismo casos de equivalencia traductológica en sentido inverso.

### 3.2. Exclamación en texto-fuente → interrogación en texto-meta

En (14) y (15) se observa la introducción de interrogaciones retóricas (con presencia de negación) que comienzan con una misma secuencia de alta fijación lingüística: ¿No acabo de decirle que...?:

(14) Quand je vous disais que rien n'était laissé au hasard ! (Nothomb 2001 : 35)

→ ¿No acabo de decirle que está todo calculado? (Nothomb 2007: 25)

(15) Puisque je vous dis que je ne veux pas converser avec vous ! (Nothomb 2001: 11)

→ ¿No acabo de decirle que no quiero conversar con usted? (Nothomb 2007: 8)

Puede observarse que el traductor emplea esta estructura, con valor de marcador discursivo, para restituir el valor pragmático de los operadores quand y puisque. Nótese que la fijación lingüística incluye invariabilidad temporal: acabo de decirle vs je vous disais / dis.

La traducción busca entonces mantener en el Texto Meta (TM) la invariante del Texto Original (TO): invariante semántica con un fuerte componente pragmático generado en la interacción entre ambos locutores.

## Conclusiones

Tomando como objeto de estudio el deslizamiento entre enunciados interrogativos y declarativos, el presente estudio ha provisto evidencia empírica de la existencia de un continuum aserción-interrogación particularmente notorio en los umbrales de equivalencia adoptados durante el proceso traductivo. Tal relación se pone de manifiesto particularmente

en el caso de las interrogaciones anticipativas y las interrogaciones retóricas. De modo complementario aunque sin exhaustividad, se ha señalado el vínculo entre interrogación y exclamación, relación que se describirá con mayor detalle en futuras investigaciones.

### **Bibliografía**

- Borzi, C. (1999). "Actos de habla directos e indirectos: el caso de la pregunta". *Onomazein*, 4. 11-32.
- Coveney, A. (2011). "L'interrogation directe". *Travaux de linguistique*, 2, 63, 112-145.
- Ducrot, O. & Anscombre, J.-C. (1981). « Interrogation et argumentation ». *Langue française*, 52, 5-22.
- Escandell Vidal, M. V. (1999). "Los enunciados interrogativos. Aspectos semánticos y pragmáticos". En Bosque, I., V. Demonte, dir. *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 3929-3991). Madrid: Espasa Calpe.
- Fuchs, C. (1982). *La paraphrase*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Hernández, P. (2007). *Effets de focalisation et de cadrage dans la mise en images de la localisation et de la configuration. Eléments pour une sémantique des prépositions spatiales en français au départ de l'espagnol. Prépositions françaises à - en - dans - chez - sur. Prépositions espagnoles a - en - sobre*. Tesis doctoral. Atelier National de Reproduction des Thèses.
- Martinell Gifre, E. (1992). *Preguntas que no preguntan*. ELUA, 8, 25-35.
- Nida, E. & C. Taber (1969). *The Theory and Practice of Translation*. Brill: Leiden.
- Toury, G. (2004). *Los estudios descriptivos de traducción y más allá. Metodología de la investigación en estudios de traducción*. Madrid: Cátedra.

### **Corpus de estudio**

- Nothomb, A. (2001). *Cosmétique de l'ennemi*. Paris: Éd. Albin Michel.
- Nothomb, A. (2007). *Cosmética del enemigo*. Trad. Sergi Pàmies. Buenos Aires: Anagrama.
- Puig, M. (2004 [1968]). *Boquitas pintadas*. Buenos Aires: Grupo editorial Planeta.
- Puig, M. (1972). *Le plus beau tango du monde*. Trad. Laure Guille-Bataillon. Paris: Éditions Denoël.

# **Reflexión sobre la selección de textos en la enseñanza de traducción: comparación del Método de Desarrollo de un texto periodístico y un texto académico desde la perspectiva de la Lingüística Sistémico Funcional**

Lauría, Sandra  
Universidad de Buenos Aires  
ENSLV “S. B. de Spangenberg”

A la hora de seleccionar textos para un programa de estudios de la materia Traducción, es fundamental que el docente tenga presente los aspectos que facilitan u obstaculizan el proceso traductivo, considerando que uno de los objetivos de la enseñanza es la producción de un texto meta coherente con su contexto de producción y de cultura. El enfoque de la Lingüística Sistémico Funcional es una herramienta teórica y metodológica útil para el análisis de diferentes géneros textuales. El componente funcional de la teoría sugiere que la estructura de la lengua está condicionada por los usos que hacen los hablantes de ella, y el concepto de sistémico refiere a que la lengua configura un sistema de opciones que permiten a los usuarios hacer elecciones para sus intercambios lingüísticos. Por lo tanto, las funciones sociales que cumple el lenguaje no pueden disociarse de él: según las funciones, los hablantes harán uso de un determinado léxico y de ciertas estructuras gramaticales. Dentro de este marco, comparo dos textos de distintos géneros, concentrándome en el sistema de Tema y en el Método de Desarrollo de la LSF para develar las características semántico-discursivas de cada uno y presentar los resultados obtenidos en función de criterios de selección textual.

**Palabras clave: traducción, Lingüística Sistémico Funcional, Método de Desarrollo, tema, selección de textos**

## **Introducción**

Desde el enfoque de la Lingüística Sistémico Funcional (LSF) compararé dos textos escritos en inglés, uno, periodístico, y el otro, académico, para analizar cuáles son los aspectos que facilitan u obstaculizan su traducción al español con el fin de tener criterios fundamentados en la selección textual para un programa de estudios.

El análisis se centra en la producción de traducciones realizadas por estudiantes de segundo año de la carrera de Traducción de la ENSLV “S. B. de Spangenberg” (nivel terciario). Además del marco teórico, el programa de Traducción II (materia anual) se basa en la traducción de artículos periodísticos y de opinión y, durante el segundo cuatrimestre se presentan un par de textos técnico-científicos para que el alumno se familiarice con géneros y registros que trabajarán durante los años superiores. Debido a que las materias de traducción de tercer y cuarto año se especializan en textos literarios, técnicos o científicos, durante el año 2012 decidí incluir en el programa un texto académico propio de las Ciencias Sociales para que los estudiantes se enfrentaran al menos una vez con la complejidad de ese género, puesto que presenta aspectos relacionados con los campos científico y literario.



Dada la complejidad semántico-discursiva que caracteriza a ese tipo de textos, escogí una sección de un artículo que creí resultaría viable porque presentaba dos aspectos facilitadores: el tema (la oposición entre los conceptos ‘fan’ y ‘aficionado’) y el tono (texto argumentativo con función apelativa e ilustraciones tomadas de la realidad). A pesar del profundo análisis de la lectura instrumental realizado en clase, las traducciones fueron deficientes en comparación con las de los fragmentos de los artículos periodísticos, lo que me llevó a reflexionar sobre cuáles eran los verdaderos obstáculos con los que se topaban los estudiantes.

Los conceptos teóricos que se transmiten en Traducción II se relacionan con la tensión que existe entre el texto fuente (TF) el texto meta (TM) en lo que refiere al contexto de cultura y de producción, a la intencionalidad de la traducción y al destinatario. Respondiendo a esas tensiones, Carbonell i Cortés (2004) sostiene que es imposible desligar el sentido semántico de su contexto. Hoy existe un amplio consenso de que la traducción es una “negociación”, “un proceso según el cual para obtener una cosa se renuncia a otra” (Eco 2008). Según Nord (2009), de la escuela funcionalista alemana, “la comunicación se realiza a través de un medio y en situaciones circunscritas en el tiempo y el espacio. [...] Las situaciones no son universales, sino que están insertas en un hábitat cultural, lo que a su vez tiene un impacto sobre la situación. El lenguaje empleado para comunicarse es considerado como parte de la cultura, y la forma de la comunicación está condicionada por las restricciones de la “situación-en-cultura”.

### **Breve reseña de la Lingüística Sistémico Funcional**

La LSF intenta explicar el papel que la lengua desempeña en la cultura y en el mundo social (Ghio y Fernández 2008:7). Parte de una concepción del lenguaje en el que éste constituye un recurso para construir e interpretar significados en contextos sociales. El lenguaje se concibe así como un conjunto de sistemas semióticos interrelacionados que conforman la cultura y ésta se interpreta como un “edificio de significados” (Halliday 1982). El componente *funcional* de la teoría sugiere que la estructura de la lengua está condicionada por los usos que hacen los hablantes/escritores de ella, y el concepto de *sistémico* refiere a que la lengua configura un sistema de opciones que les permiten a los usuarios hacer elecciones para sus intercambios lingüísticos. De ello se desprende que las funciones sociales que cumple el lenguaje no se puedan disociar de él: según las funciones que cumpla, los hablantes harán uso de un determinado léxico, de ciertas estructuras gramaticales, etcétera.

En términos generales, la LSF tiene como propósito examinar cómo la lengua actúa sobre el contexto social y está constreñida al contexto social en el cual funciona. Malinowsky, precursor de la antropología funcionalista, se planteó el tema de la naturaleza del significado a partir de los estudios antropológicos de otras culturas y llegó a la conclusión de que el lenguaje no constituye necesariamente una herramienta de pensamiento, sino que lo utilizamos para relacionarnos con los individuos de la sociedad a la que pertenecemos y para reflejar funciones expresivas y sociales, por lo que “en todas las sociedades, el lenguaje vincula, más que expresa” (Carbonelli Cortés 1999:130). El código de una lengua está determinado por variables situacionales, lo que Malinowski denominó *contexto de situación*, refiriéndose a que el lenguaje no puede explicarse sin la constante referencia a contextos más amplios de la expresión verbal. Según la LSF, el *contexto de situación* constituye los factores determinantes de las estructuras semióticas que elegiremos en nuestras interacciones sociales con los demás (Halliday 1978:110, en Kaltenbacher

2007). Estas estructuras semióticas incluyen tres dimensiones que generan tres tipos de significados:

- *campo* (el proceso social del que se trata) le da forma al significado experiencial.
- *tenor* (el modo en el que los participantes se relacionan entre sí) le da forma al significado interpersonal.
- *modo* (medio y canales de comunicación) le da forma al significado textual.

Por lo tanto, la visión tripartita del análisis de un texto que hace la LSF, la construcción de significado surge de la articulación de tres vetas de significados que construyen un modelo de la experiencia (*metafunción experiencial*), representan interacciones sociales (*metafunción interpersonal*) y ordenan significados experienciales e interpersonales para producir textos (*metafunción textual*) significativos en un determinado contexto (Montemayor-Borsinger 2009).

La gramática funcional de Halliday es una gramática de “opciones” (Ghio & Fernández 2008:68) y las metafunciones del sistema semántico se manifiestan en la estructura de la cláusula, unidad base del estrato léxico-gramatical a partir de la que pueden entenderse las demás unidades. “Cada cláusula se organiza como un mensaje que se relaciona con el desarrollo de un texto. Para analizar las partes que constituye una cláusula, la LSF se basa en el sistema de *Tema/Rema*”. (Ghio & Fernández 2008: 137). El Tema de una oración (información dada) es el elemento de origen experiencial en posición inicial que sirve como punto de partida del mensaje y orienta al lector. El Rema (información nueva) es la parte del mensaje que desarrolla el Tema. La sucesión de los temas de un texto constituye su andamiaje o Método de Desarrollo, lo que nos permite descubrir características semántico-discursivas. El Tema abarca el primer participante, proceso o circunstancial de la oración (tema tópico) y puede ser marcado o no marcado (Montemayor-Borsinger 2009). Si no se rompe el *ordo naturalis* de la cláusula y el Tema es a la vez el Sujeto gramatical, estamos en presencia de un tema *no marcado*. Por el contrario, cuando se ha revertido el orden de la cláusula con fines funcionales y el tema tópico no es el sujeto gramatical, nos encontramos ante un *tema marcado*. En el caso en el que la cláusula se compone de elementos con función textual o interpersonal que preceden al tema tópico de origen experiencial, nos encontramos ante un *Tema múltiple*.

En la LSF el concepto de Tema va más allá de la cláusula y puede analizarse al nivel del discurso: el *HiperTema* de un párrafo será su primera oración y el *MacroTema* de un texto, suele ser su primer párrafo. Por lo tanto, los Temas siempre son el punto de partida que preparan al lector para el propósito del discurso (Montemayor-Borsinger 2009).

Si retomamos la idea primera de que la LSF intenta explicar el papel que la lengua desempeña en la cultura y en el mundo social, vemos que los textos no son codificaciones de la realidad, sino construcciones de significados que parten de un contexto social, por lo tanto, el contexto de situación (registro) y el de cultura (género) no responden a una mera descripción de los textos: constituyen dos planos de realización en una perspectiva semiótica social del texto (Eggins y Martin 2003).

### **Selección del corpus**

El material de análisis (*Véase Apéndice*) se basa en la selección de párrafos de dos textos, uno periodístico (T1) y el otro académico (T2). El texto periodístico fue seleccionado de un artículo de Nord (1998) debido a su riqueza de rasgos culturales. Está escrito por un periodista que narra sus experiencias en una clase el chino. El texto

académico pertenece al campo de las Ciencias Sociales y en él se hace un análisis sobre las diferencias que existen entre los conceptos de ‘aficionados’ y ‘fans’.

### Comparación textual: análisis del corpus

#### MacroTema e HiperTemas

El MacroTema y el Hipertema actúan en el plano semántico-discursivo y preparan al lector para predecir el contenido del texto.

El MacroTema del T1 anticipa que el autor describirá sus experiencias en una clase de chino de una manera humorística y con una fuerte carga evaluativa, lo que se evidencia por medio de los siguientes marcadores lingüísticos: uso de la 1° persona, símiles y metáforas.

El desarrollo de los HiperTemas anticipa el recorrido de la descripción de la clase y de la lengua china desde el “desconcierto” que experimenta el autor.

El MacroTema del T2 introduce una definición peyorativa de fans y, dado que la autora parte de la aseveración de que ‘*The literature on fandom, celebrity and media influence tells us that*’, se anticipa una postura contraria de lo que sostiene una definición “avalada” por la comunidad científica.

El desarrollo de los HiperTemas de la sección escogida despliega la argumentación que hace la autora, en un intercambio dialógico, por medio de una constante comparación/confrontación de las definiciones de ‘fans’ y ‘aficionados’ para analizar los conceptos que subyacen a esas caracterizaciones, valiéndose de la 1° persona, preguntas retóricas y una marcada función apelativa para llamar al lector a la reflexión.

#### Tema: Texto 1

##### Tema experiencial

Temas no marcados: La mayoría de los temas son no marcados: los párrafos seleccionados se concentran en la descripción y dinámica de la clase. El Método de Desarrollo no marcado está constituido básicamente alrededor de los siguientes Sujetos gramaticales: 1) ‘el narrador/autor y su esposa’ como *actores*; 2) participantes de la clase: *the teacher, the students*; 3) la palabra ‘ma’, con la descripción de sus diferentes tonos, para ilustrar lo difícil que es aprender el idioma. Se evidencia una fuerte presencia del Sujeto gramatical construido alrededor del autor.

Dado que en español, los pronombres personales pocas veces se incluyen antes del verbo, ya que la morfología del verbo indica la persona y número del sujeto elidido, hay casos de cláusulas que se consideran completas sin un sujeto expreso externo al verbo (Ghio, 2008:144). Ejemplos de *texto fuente (TF)*/texto meta (TM): ***This is the first lesson***/**Es** la primera clase; ***there is no one to hide behind*** /no podemos escondernos; ***I have a tin ear***/no **tengo** oído musical.

En el TM se perfila una interferencia del Sujeto gramatical *it* del inglés, característica de los estudiantes de segundo año: ***todo depende del tono/it all depends; esto no me sirve de consuelo/It doesn't seem to matter***.

Temas marcados: Por medio de los sujetos marcados, el autor hace uso de una función comunicativa adicional, que no desempeña el orden usual. En el TF, ordenan el flujo del discurso por medio de espacio y tiempo (*In Chinese, Here, During the break, Between Ja and Cha*) o potencian cambios en el orden de las palabras para que el receptor perciba la carga emotiva del narrador (*Staggered* y *When called on in class*). En la

traducción, se repiten los temas marcados del inglés con excepción del *Here is an early warning*, que en el TM se convierte en tema interpersonal debido a la extrañeza de traducir literalmente el deíctico: *Acá tenemos una alerta temprana* (en realidad, los estudiantes dejan el deíctico, pero perciben que la traducción *Acá hay una alerta temprana* no responde al genio de la lengua).

### Temas múltiples

Considerado a nivel del texto, la función principal del tema múltiple es evidenciar la coordinación lógica o el comentario.

Tema interpersonal: En el TM se evidencian dos instancias de tema interpersonal a los que el autor recurre para emitir su opinión con respecto a su propia vivencia: trata de establecer una empatía con el lector por medio de una construcción pasiva sin pronombre (*staggered by it all*), que intensifica la distancia cultural y, por medio de una pregunta que se hace a sí mismo, se consuela ante su propia imposibilidad de asimilar la lengua. A la vez, los temas interpersonales del texto agregan el tono de humor que recorre el discurso.

En la traducción en español aparecen tres temas interpersonales: uno de ellos se justifica ante la necesidad de compensar la fuerza que se pierde en el TM (*Ya no podemos escondernos/There is nowhere to hide behind*).

Tema textual: El discurso se conecta por medio de las conjunciones *and*, *but*, *or*, lo que manifiesta la marca de oralidad que tiene este artículo. Uno de los problemas que surgen en la traducción es que los estudiantes copian esos conectores sin considerar las características del español. La lengua inglesa se mueve en el plano de la realidad, orientándose a aspectos particulares y perceptibles, mientras que la lengua española se mueve en el plano del intelecto, orientándose a lo general y abstracto (Vázquez Ayora 1977). Por ese motivo, cuando los estudiantes traducen *but* por ‘pero’, *and* por ‘y’, y *then* por ‘entonces’ no responden al genio de la lengua española y transforman ese ‘tono’ de informalidad que tiene el discurso escrito del texto periodístico de autor en un español empobrecido.

Los Temas del TM están muy calcados del TF, lo que hace que la versión española pierda su carácter hipotático, característico del español, en detrimento de estructuras paratáticas. Por ejemplo, los temas experienciales de la descripción de los tonos de la palabra ‘ma’ siguen paso a paso la parataxis inglesa, cuando se le podría dar más dinamismo a la lengua por medio de la coordinación o la subordinación oracional del proceso descrito o de anáforas.

Por otra parte, se respeta el orden de la estructura Sujeto/Predicado, propia del inglés, cuando en español tenemos más flexibilidad del uso de las estructuras (verbales y circunstanciales). El calco del orden S/P produce en la traducción densidad semántica.

*Mandarin, the dialect I am wrestling with, has four tones. The first is spoken as if one were castrated, with a highpitched sound. The second tone rises. I think of calling to shore while wading into the waters of Maine. The third tone dips and rises. The fourth is like the shuttlecock in badminton, struck midair and driven downward.*

**El mandarín**, el dialecto contra el que estoy luchando, tiene cuatro tonos. **El primero** se pronuncia como si nos agarramos el dedo con una puerta, con un sonido agudo. **El segundo tono** se eleva. Pienso en gritar hacia la orilla de un lago mientras me voy

adentrando en el agua helada. **El tercer tono** desciende y asciende. **El cuarto** es como un saque de tenis, un golpe en el aire que va hacia abajo.

## **Tema: Texto 2**

### **Tema experiencial**

Temas no marcados: En el Método de Desarrollo de los temas experienciales no marcados, la autora recurre a una dialéctica argumentativa en la que utiliza metafóricamente pares de opuestos para describir los objetos de deseo de los ‘fans’ y de los ‘aficionados’ por medio de un contraste entre los Sujetos gramaticales ‘we’ (aficionados/académicos) y ‘they’/‘who’ (el vulgo/los fans). Otro de los Sujetos gramaticales es el de *fandom*, que aparece dos veces, uno a continuación del otro, para llevar al lector a la reflexión de su definición por medio de un contraste en el Rema: *Fandom, it seems, is not ready conceptualized.../Fandom, instead, is what ‘they’ do*. El Método de Desarrollo es un constante vaivén entre lo que postula ‘la ideología dominante’ y la postura de la autora.

Temas marcados: En el pasaje seleccionado aparece un tema marcado con un circunstancial causal:

***Because** modern life is alienated and atomized, fans develop loyalties to celebrities...*

**Debido a que** la vida moderna aliena y atomiza, los fans se vuelven leales a las celebridades...

Si bien la anteposición del circunstancial se respeta, no tiene la misma fuerza que la del TF, porque en español es natural anteponer los circunstanciales. La libertad sintáctica del español favorece el juego estilístico de sus escritores, mientras que las lenguas de gran rigidez sintáctica restringen proporcionalmente esa rigidez a las posibilidades estilísticas de quienes las usan (García Yebra 1997). Por otra parte, el tema marcado en español pierde fuerza porque, debido al desconocimiento de los contextos de situación y de cultura, los estudiantes no responden al registro académico y explicitan lo que debería estar nominalizado: la vida moderna **aliena y atomiza (la alienación y atomización de la vida moderna)**.

Según Eggins (2004), aunque el lenguaje nominalizado parezca pretencioso y oscurezca el sentido del discurso, la causa verdadera de este proceso gramatical responde a propósitos puramente funcionales: la nominalización nos ofrece dos ventajas textuales: la organización retórica y una mayor densidad léxica.

### **Temas múltiples**

Tema interpersonal: En los textos académicos, los significados de origen interpersonal se relacionan con la toma de posición del autor con respecto a su trabajo y su interacción con la comunidad científica. En los párrafos seleccionados hay una profusión de preguntas retóricas que tienen como función acortar la distancia entre el autor y el lector para acercar a este último a la posición del primero. Si bien en el discurso académico escrito no existe la posibilidad de diálogo cara a cara entre el autor y el receptor, el recurso retórico de la forma interrogativa imprime al texto una marca de interacción que reduce la distancia entre los interlocutores (Eggins 2004). En el pasaje seleccionado aparecen 6

instancias de *What happens if...* en las que la autora ilustra con ejemplos tomados de la realidad casos de ‘aficionados’ que, según ella, responden a la categoría de fans.

En la traducción al español, se observa la repetición automática de las estructuras gramaticales “¿Qué pasaría si...?”/ “¿O si...?”/ “¿O si...?”, lo que imprime un estilo que va en contra del genio de la lengua y, en este caso, del poder persuasivo del texto. Además, las elecciones léxicas no responden al registro académico (oscurecido por la comprensión textual).

Tema textual: En el texto seleccionado aparecen 6 conjunciones cohesivas típicas de la oralidad (4 *but* y 2 *and*) que responden al “intercambio dialógico” que ha creado la autora con sus interlocutores. Sin embargo, para evidenciar su rechazo hacia la ideología dominante sobre lo que se pretende como definición de ‘fan’, hace uso de conectores de fuerte carga semántica: *therefore*, *furthermore* y *while*. En una sola oración, condensa relaciones lógicas de adición (conclusiva), consecuencia y contraste: ***Furthermore***, *what ‘they’ do is deviant, and therefore dangerous, while what ‘we’ do is normal, and therefore safe*.

Una observación con respecto a la traducción española es que los estudiantes suelen traducir automáticamente *furthermore* por ‘además’, sin detenerse a analizar la fuerza conclusiva inherente al término.

A la vez, a los temas interpersonales *What happens if*, se les agrega como tema textual la conjunción coordinante ‘o’, puesto que las preguntas traducidas del inglés tal como aparecen (*Antique collectors and auctions? Trout fisherman and angling contests? Gardeners and horticulture shows?*) no tendrían sentido en el TM, debido al carácter intelectual y abstracto de la lengua española. Aun así, la repetición automática de las preguntas no responde al registro léxico-gramatical del discurso académico.

TEMA				REMA
TEXTUAL	INTERPERSONAL	EXPERIENCIAL (tema tópico)		
		MARCADO	NO MARCADO	
Sin embargo,	¿Qué pasaría si		cambiáramos	el tema de descripción, por ejemplo, de fans a catedráticos?
	¿Qué pasaría si		describiéramos	la pasión que siente un erudito por las disciplinas académicas, en lugar de las que sienten los fans por los equipos deportivos
O	(si)		(describiéramos)	la asistencia a una conferencia académica comparada con la asistencia a los conciertos de Te Who y a los partidos de fútbol?
	¿Qué pasaría si		describiéramos	a los aficionados a la ópera y la ópera?
¿O	(si)		(describiéramos)	a coleccionistas de antigüedades y las subastas?
¿O	(si)		(describiéramos)	A los pescadores de trucha y los concursos de pesca?
¿O	(si)		(describiéramos)	a los jardineros y las ferias de horticultura?

### Algunas consideraciones sobre registro

Como ya vimos, Malinowsky observó que el lenguaje se vuelve inteligible cuando lo comprendemos en contexto (*contexto de situación*). El lingüista británico J. R. Firth amplió el concepto agregando la noción de predictibilidad lingüística: dada una descripción del contexto podemos predecir qué tipo de lenguaje se utilizará (Eggins 2004). Por lo tanto, las opciones que elegimos para el tema están influenciadas por el registro de un texto y por consiguiente difieren cuando el registro varía, lo que impone algunas restricciones en los niveles lingüístico, léxico y gramatical. A continuación, analizaré algunos aspectos de registro de los textos analizados.

DESCRIPCIÓN DE REGISTRO		
	TEXTO 1	TEXTO 2
CAMPO	Narración vivencial de una experiencia en una clase de chino.	Argumentación para refutar la categorización de la ideología dominante de los fans. Demostrar distancia ‘nebulosa’ que existe entre los conceptos de ‘fan’ y ‘aficionado’.
TENOR	Informal; igualdad de poder entre autor y lector (el autor comparte experiencias con el lector por medio de símiles culturales y humor); distancia interpersonal baja; distancia experiencial moderada.	Formal (marcas discursivas académicas) con rasgos de informalidad expresados por medio de ejemplos y preguntas retóricas (actitudes del autor); distancia de poder entre autor y lector (el autor intenta persuadir al lector sobre su postura entre la supuesta distancia que existe entre fans y aficionados).
MODO	Discurso escrito con marcas de la oralidad; poca distancia experiencial e interpersonal.	Discurso escrito; distancia académica (densidad léxica y nominalización; autoridad sobre el tema); distancia experiencial responde a saberes compartidos en la comunidad científica (filósofos, escritores, pintores, etc.).

El Campo se relaciona con el grado de familiaridad con el contenido que cada uno de los autores supone que su público posee. Para los estudiantes de traducción de segundo año, el campo del T1 les es familiar porque se organiza alrededor de las experiencias del autor en una clase de chino; sin embargo no terminan de resolver las elecciones léxicas propias del discurso escrito: colocaciones (*cruel linguistic prank*/broma lingüística pesada); giros idiomáticos (*My tongue plays possum*/Se me hace un nudo en la lengua); y metáforas que, en este caso, hacen referencia a la guerra (*shellshocked*/deambulamos frustrados; *best of intentions can spark an international accident*/la mejor de las intenciones puede crear un conflicto internacional, además de las referencias propias de la cultura del contexto en el que se produjo el texto (*waters of Maine*; *Pledge of Allegiance*), que suelen resolver con regionalismos (*Aurora*; lago Nahuel Huapi).

El Tenor es de carácter informal, lo que establece una relación simétrica entre el autor y el lector y se realiza por medio de recursos paratácticos y elípticos y algunas expresiones abreviadas, propias del lenguaje oral, que hacen al Modo.

En el T2, la traducción se vuelve más compleja porque los estudiantes deben reconocer que se trata de un texto argumentativo en el que se cuestiona a la ideología dominante (componente ideológico). Más allá de la dialéctica discursiva en la que “interactúan” autor/lector (*you may say*; *I think not*, etc.), el Método de Desarrollo es

sumamente nominalizado. Por medio del recurso de la nominalización, organizamos las acciones y relaciones lógicas en términos de ideas, razones o causas, despojándonos, de esa manera, de las secuencias narrativas de la vida real para poder acumular información que plasmamos en construcciones abstractas. “Estas construcciones remiten a puntos de partida que pueden ser temas marcados o no marcados” (Borsinger, 2009: 111). A modo de ejemplo, se analizó cómo los estudiantes tienden a explicitar la nominalización por desconocimiento del género y el registro. La estructura léxico-gramatical de los textos es reflejo del contexto de situación en el cual se producen. (Borsinger 2009). La traducción del T2 es un mero calco del original, lo que no nos permite entender el contexto de producción, ya que la suma de significados ideacionales, interpersonales y textuales, codificados en la gramática, no se convierten en señales del contexto. Los estudiantes desconocen un género que implica la utilización de términos académicos compartidos por un saber común.

## **Conclusión**

A partir del análisis de Tema que hace la LSF, se desprende la importancia de que los estudiantes conozcan los *contextos de situación* y *de cultura* de los textos que traducirán para la resolución de la tensión que existe entre el TM y el TF en lo que hace a los niveles léxico-gramaticales y semántico-discursivos.

A grandes rasgos se puede concluir que, si bien para el texto periodístico los estudiantes todavía no manejan del todo el traspaso de parataxis a hipotaxis, la interferencia del orden sujeto + verbo + objeto (que imprime densidad estilística al español) y la resolución de adaptaciones, el promedio de las traducciones refleja los saberes y procedimientos aprendidos durante la cursada. Por el contrario, los rasgos que en un principio parecieron facilitadores del T2 (tenor y campo) impidieron la producción de una traducción aceptable, ya que los temas experienciales (nominalizaciones y el objeto de estudio, *fandom*) e interpersonales (resolución de preguntas retóricas), más la función textual, que perdió fuerza en la organización discursiva, parecieron obstaculizar dos aspectos fundamentales que hacen al texto traducido: el género y el registro.

Como docentes debemos tener presente, en la selección textual que hacemos, que el texto lleva consigo la influencia del contexto en el cual se produjo y este último “se introduce ‘en’ el texto debido a que influye sobre las palabras y estructuras que sus autores utilizan” (Eggins y Martin 2003), es decir, sobre las opciones lingüísticas. Además, en lo que hace a los textos académicos, observamos que éstos presentan un marco referencial y una carga ideológica que apelan a conocimientos previos e implican una elaborada abstracción de ideas. En consecuencia, todo indica que para la traducción de un texto académico de las Ciencias Sociales, el traductor debería estar “empapado” del discurso del que se vale el ámbito científico, más allá de la ilusión de transparencia que transmitan los términos y los temas.

Queda pendiente para investigaciones futuras el modo didáctico de “iniciar” a los estudiantes en el género y registro de dichos textos.

## **Bibliografía**

- Carbonelli Cortés, Ovidi (1998). *Traducción y cultura. De la ideología al texto*. Salamanca: Ediciones Colegio de España.
- Eco, Umberto. (2008) *Decir casi lo mismo. Experiencias de traducción*. Trad. Elena Lozano Miralles. Uruguay: Editorial Lumen.



- Eggins, Suzanne. (2004). *An Introduction to the Systemic Functional Linguistics*. 2<sup>nd</sup> ed. London: Pinter Publishers.
- Eggins, S. y Martin, J.R. (2003) *Géneros y Registros del Discurso* en T. Van Dijk (comp.). *El discurso como estructura y proceso*. Trad. Gloria Vitale. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Eggins, S. y Martin, J.R (2003). “El contexto como género: una perspectiva lingüística funcional”. *Revista Signos* 36 (54), 185 - 205.
- García Yebra, V. (1997) *Teoría y práctica de la traducción*. 3º ed. Madrid: Editorial Gredos. Tercera edición.
- Ghio, E. y Fernández, M.D. (2006) *Lingüística Sistémico Funcional. Aplicaciones a la lengua española*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Halliday, M. (1982). *El Lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kaltenbacher, M. (2007). “Perspectivas en el análisis de la multimodalidad: desde los inicios al estado del arte”. *ALED*, vol.7, nº1, pp. 31 – 57.
- Malinowski, B. (1923). “El problema del significado en las lenguas primitivas”, en Ogden, C. y Richards, I. (1964). *El significado del significado*. Buenos Aires: Paidós.
- Montemayor Borsinger A. (2009) *Una perspectiva funcional de la organización del discurso*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Montemayor Borsinger, A. (2010) “La perspectiva posicional de Tema como heurística para el análisis de discursos académico”. *Páginas de Guarda* 38, 2010, pp. 11-29.
- Nord, Christine (2009). “El funcionalismo en la enseñanza de traducción”. *Mutatis Mutandis*. Vol. 2, No. 2. 2009. pp. 209 – 243.
- Vázquez Ayora, G. (1997) *Introducción a la traductología*. Washington: Georgetown University Press

## Apéndice

TEXTO 1 – Versión original en inglés

Reporter Has a Language Problem: Potential for Insult Great When Misspeaking Chinese by Ted Gup [en línea]. Disponible en [http://articles.latimes.com/print/1985-12-29/news/vw-25806\\_1\\_chinese-words](http://articles.latimes.com/print/1985-12-29/news/vw-25806_1_chinese-words)

TEMA				REMA
TEXTUAL	INTERPERSONAL	EXPERIENCIAL (tema tópico)		
		Marcado	No marcado	
			The potential for insult	is infinite
			This	is the first lesson in learning Chinese
			The teacher	walks to the blackboard
And			(the teacher)	writes in chalk the word ma
			Any carpetbound one-year-old	can master that word, I say to myself

But		In Chinese		things are rarely as simple as they seem
			Ma	can mean «mother»,
Or			It	can mean «horse», or «hemp» or «to swear».
			It	all depends on the tone or inflection with which the word is spoken
		Here		is an early warning that the best of intentions can spark an international accident.
			The class	is dumbfounded
			My wife and I	are scribbling in our notebooks,
			(My wife and I)	(are) eying the clock for the next three hours
And			(My wife and I)	(are) feeling like the victims of a cruel linguistic prank.
		During the break		we wander the halls shellshocked
	Staggered			by the unfamiliarity of it all
			Weeks	Pass
And			the class	shrinks from nine to a more intimate foursome
			There	is no one to hide behind
	¿How hard can it be, I ask myself, if		A billion people	have it downpat?
			That	‘s one in four on the planet: as many as speak English, Spanish, French, German combined
			It	Doesn’t seem to matter
			I	am reminded that I have a tin ear
		Between Ja and Cha		is a world of sounds wo which I am not yet privy.
		When called on in class		my tongue plays possum
			The sounds I’m supposed to say	remind me of childhood games —whistling with a mouthful of saltines or reciting the Pledge of Allegiance with a jawbreaker roundly pressed against the palate.
			Mandarin, the dialect I am wrestling with,	has four tones.
			The first	is spoken as if one were

				castrated, with a highpitched sound
			The second tone	Rises
			I	think of calling to shore while wading into the waters of Maine.
			The third tone	dips and rises
			The fourth	is like the shuttlecock in badminton, struck midair and driven downward.
			Chinese	is less like studying a language than learning to sing a capella.

# TEXTO 1 – Traducción al español

TEMA				REMA
TEXTUAL	INTERPERSONAL	EXPERIENCIAL (tema tópico)		
		Marcado	No marcado	
			Las posibilidades para insultar	son infinitas
			Es	la primera clase de chino.
			El profesor	se acerca al pizarrón
Y			escribe	con tiza la palabra <i>ma</i>
			Hasta un nene de un año	puede aprender esa palabra, me digo a mí mismo
Pero		Cuando se trata del chino		rara vez las cosas son tan simples como parecen
			El significado de ma	puede ser “madre” o “caballo” o “cáñamo” o “insultar”;
			Todo	depende del tono o la inflexión con la que se la pronuncia:
	Acá tenemos una alerta temprana de que		la mejor de las intenciones	puede crear un conflicto internacional.
			La clase	Se queda muda
			Mi esposa y yo	no paramos de tomar notas rápidas
			controlamos	el reloj durante las tres horas de clase
Y			Nos sentimos	Víctimas de una broma lingüística pesada
		Durante el recreo		deambulamos frustrados por los corredores.
			Estamos	pasmados por la falta

				de familiaridad de todo esto.
			Pasan	las semanas
Y			la clase	se achica de nueve alumnos a un cuarteto más íntimo
	Ya		No podemos escondernos	detrás de nadie
Entonces me pregunto ¿qué tan difícil puede ser si			lo hablan	muy bien mil millones de personas?
			Lo cual	equivale a uno de cada cuatro personas del planeta, tantos como los que hablan inglés, español, francés y alemán juntos.
Pero			esto	no me sirve de consuelo
Entonces	Recuerdo que		no tengo	oído musical
		Entre “Ya” y “Lla”		existe un mundo de sonidos “guo”, que todavía no conozco
		Cuando me toca participar en clase		se me hace un nudo la lengua
Y			Los sonidos que tengo que pronunciar	me recuerdan los juegos de la infancia: silbar con la boca llena de galletitas o recitar Aurora con un caramelo duro completamente pegado en el paladar.
			El mandarín, el dialecto contra el que estoy luchando,	tiene cuatro tonos
			El primero	se pronuncia como si nos agarramos el dedo con una puerta, con un sonido agudo.
			El segundo tono	se eleva
			Pienso	en gritar hacia la orilla del lago Nahuel Huapi
mientras			Me voy adentrando	En el agua helada
			El tercer tono	Desciende y asciende
			El cuarto	Es como un saque de tenis:
			Un golpe en el aire	que va hacia abajo.
			Aprender a hablar chino	se parece más a saber cantar a capela que a asimilar un idioma.

TEXTO 2 – Versión original en inglés

Jensen, J. (1992). *Fandom as Pathology: The Consequences of Characterization* in Lewis, L. (comp.). *The Adoring Audience*. London & New York: Routledge.

TEMA				REMA
TEXTUAL	INTERPERSONAL	EXPERIENCIAL (tema tópico)		
		MARCADO	NO MARCADO	
			The literature on fandom, celebrity and media influence	tells us that: Fans suffer from psychological inadequacy, and are particularly vulnerable to media influence and crowd contagion.
			They	seek contact with famous people in order to compensate for their own inadequate lives.
		Because modern life is alienated and atomized,		Fans develop loyalties to celebrities and sports teams to bask in reflected glory, and attend rock concerts and sports events to feel an illusory sense of community.
But	What happens if		we	change the objects of this description from fans to, say, professors?
	What (happens) if		we	describe the loyalties that scholars feel to academic disciplines rather than to team sports, and attendance at scholarly conferences, rather than Who concerts and soccer matches?
	What (happens) if		we	describe opera buffs and operas?
	(What happens if)		(we)	(describe) Antique collectors and auctions?
	(What happens if)		(we)	(describe) Trout fisherman and angling contests? Gardeners and horticulture shows?
	(What happens if)		(we)	Gardeners and horticulture shows?
	Do		the assumptions about inadequacy, deviance and danger	still apply?
			I	Think not.
			The paragraph	makes sense only if it is

				believed to describe recognizable but nebulous 'others' who live in some world different from our own
	The paragraph makes sense only if		it	is believed to describe recognizable but nebulous 'others' who live in some world different from our own
			Fandom,	it seems, is not readily conceptualized as a general or shared trait, as a form of loyalty or attachment, as a mode of 'enacted affinity.
			Fandom,	instead, is what 'they' do
			'we,'	on the other hand, have tastes and preferences,
and			(we)	select worthy people, beliefs and activities for our admiration and esteem.
Furthermore			what 'they' do	is deviant
And therefore				Dangerous
While			what 'we' do	is normal,
And therefore			(it)	is safe.

## TEXTO 2 – Traducción al español

TEMA				REMA
TEXTUAL	INTERPERSONAL	EXPERIENCIAL (tema tópico)		
		MARCADO	NO MARCADO	
			La literatura sobre el mundo de los fans, sobre la influencia de las celebridades y de los medios	dice que los fans sufren de inadecuación psicológica
Y			(dice)	son particularmente vulnerables a la influencia de los medios y al fenómeno de masas.
			Buscan	tener contacto con personas famosas para compensar sus vidas vacías.
		Debido a que la vida moderna aliena y		Los fans se vuelven leales a las celebridades y a los equipos deportivos

		atomiza,		para deleitarse con la gloria ajena.
Además,			Asisten	a conciertos de rock y a eventos deportivos para sentir una sensación ilusoria de comunidad.
Sin embargo,	¿Qué pasaría si		Cambiáramos	el tema de descripción, por ejemplo, de fans a catedráticos?
	¿Qué pasaría si		describiéramos	la pasión que siente un erudito por las disciplinas académicas, en lugar de las que sienten los fans por los equipos deportivos
O	(si)		(describiéramos)	la asistencia a una conferencia académica comparada con la asistencia a los conciertos de The Who y a los partidos de fútbol?
	¿Qué pasaría si		describiéramos	a los aficionados a la ópera y la ópera?
¿O	(si)		(describiéramos)	a coleccionistas de antigüedades y las subastas?
¿O	(si)		(describiéramos)	A los pescadores de trucha y los concursos de pesca?
¿O	(si)		(describiéramos)	a los jardineros y las ferias de horticultura?
			¿Seguirían siendo	válidas las suposiciones de inadecuación, desviación y peligro?
	Pienso que			No
			El párrafo	tiene sentido solo si se cree que describe ‘otros’ reconocibles pero nebulosos que viven en algún mundo diferente del nuestro
	Parece que		Ser fan	no está visto como un rasgo general o compartido, como una forma de lealtad o de apego, como un modo de “afinidad representada”
	Por el contrario		Lo que hacen los fans	es lo que hacen “ellos”;
			Nosotros	por otra parte, tenemos

				gustos y preferencias
Y			Seleccionamos	gente digna, creencias y actividades que responden a nuestra admiración y estima
Además			Lo que “ellos” hacen	es algo que se aparta de la norma
Y, por lo tanto,			(es)	Peligroso
Mientras que			Lo que “nosotros” hacemos	Es normal
Y, por lo tanto			(es)	Seguro



# **Uso de la plataforma Moodle como complemento de la clase de traducción: una experiencia en la UNCO**

Pisani, Leticia

Salinas, Sara

Universidad Nacional del Comahue

En 2005 la Universidad Nacional del Comahue implementó la plataforma virtual Moodle que se conoce como PEDCO (Plataforma de Educación a Distancia del Comahue). En 2010, comenzamos a incorporar la PEDCO como complemento de las clases presenciales a la cátedra Introducción a la traducción I de la carrera del Traductorado de la Facultad de Lenguas. Progresivamente, junto a nuestros alumnos fuimos apropiándonos de este espacio didáctico distinto, experiencia que nos permitió trascender los muros del espacio físico para constituir un nuevo medio de interacción (Andreoli, 2012) en el cual los “roles tradicionales” de estudiantes y docentes fueron mutando. Si bien muchos fueron los desafíos, nos permitimos aprender a aprender junto a nuestros alumnos, centramos nuestra metodología en ellos, nos basamos en sus conocimientos previos y particularmente en sus necesidades para transformarlo en un sujeto activo de su propio proceso de aprendizaje (Jackobson, 2002; Alcina et al, 2007; Alcina et al, 2009). La familiarización con el entorno virtual generó una gran motivación en los alumnos y un mayor compromiso para realizar sus tareas, lo que potenció la adquisición del conocimiento disciplinar y el desarrollo de competencias comunicacionales y tecnológicas. En esta comunicación describiremos esta experiencia y los logros obtenidos.

**Palabras clave:** PEDCO, EVA (entorno virtual de aprendizaje), enseñanza mediada por tecnología

## **Enseñanza y TIC**

Las nuevas tecnologías de la comunicación y la información suponen un desafío para los docentes de todos los niveles educativos. Al menos en nuestro caso, como en el de la gran mayoría, no hemos sido formados para cumplir nuestra tarea diaria en un entorno de las características actuales. Un entorno que ya no se circunscribe a los espacios físicos del aula tradicional –de la cual provenimos–, que no tiene “un espacio”, sino que hay tantos espacios como estudiantes en la materia. Por tanto, para cumplir nuestra función como docentes debemos reflexionar detenidamente sobre este nuevo contexto en donde las TIC se encuentran integradas a la vida cotidiana y, por ende, también lo están en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, coincidimos con Cassani y Ayala (2008: 53) en que se está produciendo un cambio cultural profundo en las formas de acceso, circulación y construcción de la información y del conocimiento, que afecta de modo directo a la manera de aprender de nuestros alumnos.

Por este motivo, en principio, es fundamental entender que nuestros jóvenes son ‘nativos’ digitales que han nacido en el marco de un paradigma emergente sin precedentes, la sociedad del conocimiento. En este mismo contexto, los docentes inmigrantes digitales, nos encontramos ante el enorme desafío de introducir propuestas de enseñanza que promuevan un aprendizaje significativo, el aprender a aprender para toda la vida. Esto supone, para nosotros, una búsqueda y un aprendizaje constante que al menos en nuestro

caso, han redundado en una incorporación gradual y progresiva de un espacio virtual que nos ha permitido desplegar diferentes propuestas educativas.

Propuestas educativas innovadoras cuyos “iniciadores” fueron nuestros propios alumnos. Nuestra experiencia más reciente la constituían grupos de estudiantes pasivos, que percibíamos como apáticos y pocos receptivos. Les proponíamos instancias de trabajo colaborativo del tipo tradicional que no aportaban los resultados esperados, reunirse siempre era un problema, dado que provienen de diversas localidades del Valle de Río Negro y Neuquén. Cada vez resultaba más desafiante captar su atención; la brecha comunicacional docente–alumno aumentaba y se percibía tanto dentro del aula como fuera de ella. Desde lo actitudinal, no era fácil motivarlos, y sabemos que si no hay actitud además de aptitud, no hay aprendizaje significativo posible.

Si bien cada una de nosotras veníamos capacitándonos en el uso de TIC, la implementación de la plataforma por parte de la universidad fue un hecho significativo. La participación en una serie de cursos a distancia organizados por el SEADI para los docentes de las diversas facultades así como nuestras ganas de experimentar, nos terminaron de dar el empuje para comenzar a incorporar herramientas electrónicas que nos permitieran generar un nuevo espacio de interacción.

De este modo, en 2010, en el marco de la cátedra Introducción a la Traducción inauguramos el entorno virtual de aprendizaje (EVA), en el cual, tanto diseño como funcionalidades, fueron evolucionando paulatinamente. Si bien muchos fueron los desafíos, con muchos temores y pocas certezas, nos corrimos del lugar del docente como única fuente del conocimiento y fuimos aprendiendo junto a nuestros alumnos, en quienes centramos nuestra metodología, nos basamos en sus conocimientos previos, y particularmente en sus necesidades, para transformarlos en sujetos activos de sus propios procesos de aprendizaje (Jackson, 2002; Alcina et al, 2007; Alcina et al, 2009).

Gracias a este experimento hemos podido recorrer un arduo camino que se ha caracterizado por la innovación, la autocrítica y la reflexión constantes; que ha tenido idas y vueltas –y que no ha estado exento de errores-, un proceso que lleva tres años y que nos ha brindado resultados de distinta índole.

### **Nuestros protagonistas**

Los alumnos que ingresan a la carrera del Traductorado Público Nacional en idioma inglés de nuestra universidad provienen en su mayoría de escuelas públicas de la zona del Alto Valle de Río Negro y Neuquén y del interior de ambas provincias. Algunos de ellos eligen la carrera por vocación, otros porque les gustan los idiomas, pero muchos lo hacen sin tener una noción clara de lo que van a estudiar y son instados por sus padres. La mayoría de ellos “presenta serias deficiencias competenciales, no solo en cuanto a la lecto-comprensión de los textos académicos, sino también en cuanto al manejo de la lengua materna y la segunda lengua. En general les falta vocabulario y su conocimiento del mundo es escaso” (Chaia & Salinas 2010). El nivel de deserción en los primeros años es elevado, muchos estudiantes no logran adaptarse al ritmo de estudio del nivel universitario por diferentes razones: muchos se sienten desmotivados o frustrados, y otros simplemente no terminan de definir su vocación.

### **Nuestra aula virtual: inicios y avances**

En 2010, incorporamos la PEDCO como complemento y apoyo de las clases presenciales de la cátedra Introducción a la Traducción I. Una de nuestras mayores

preocupaciones en ese momento se centraba en lo actitudinal, ¿cómo motivar alumnos cuyas carencias competenciales les dificultaban enormemente el ingreso a la carrera? La interacción docente-alumno se había empobrecido; dado que se trataba de grupos numerosos se nos hacía prácticamente imposible llevar un seguimiento personal y darles la oportunidad a todos de que se expresen y participen. Ante esta situación, la desmotivación daba lugar a rendimientos pobres y finalmente a una gran deserción (situaciones comunes a todas las carreras). El periodo de adaptación a la universidad se hacía largo, y la perseverancia no es una característica de los jóvenes.

La coyuntura local nos condujo a probar métodos no tradicionales: recurrimos a un espacio virtual de trabajo que nos permitiera acercarnos y que los proveyera de recursos y herramientas necesarios para reforzar y optimizar su proceso. Un espacio que nos permitiera mejorar la comunicación, interactuar, “escuchar” cada una de las voces que en el aula nunca escuchábamos.

El manejo que teníamos de la plataforma virtual en un principio era muy básico no sólo en los aspectos técnicos, sino también en lo que respecta a estrategias didácticas. Por tanto, en ese momento, la implementación de recursos y el diseño del aula fueron más que nada intuitivos. Subíamos el material disponible en formato digital (biblioteca), las presentaciones de las clases (acceso a material multimedia) y habilitamos dos foros: uno de novedades y anuncios y otro de dudas (espacios de comunicación).

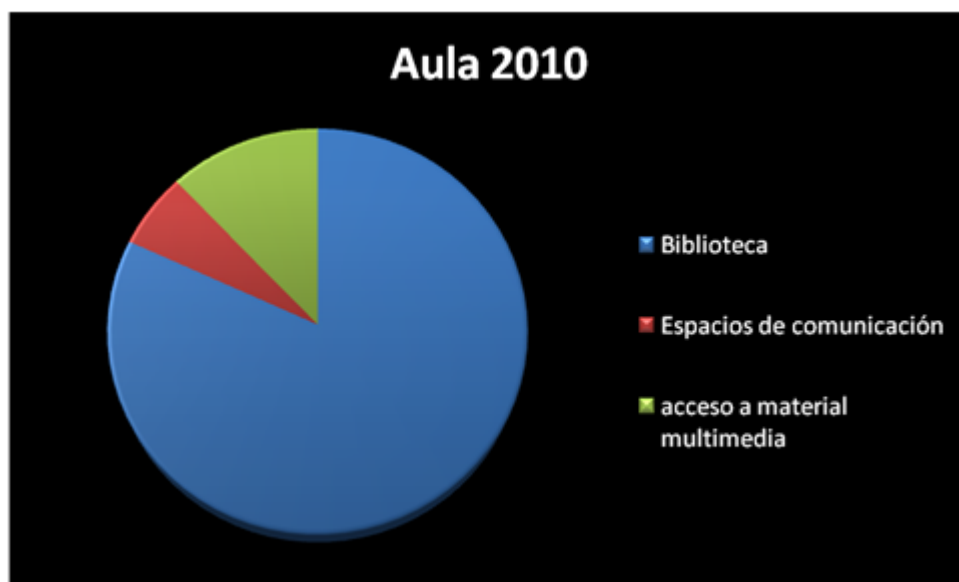


Fig. 1

El uso del espacio no era obligatorio, sino más bien una opción para acceder al material y para despejar dudas. Durante la cursada, los alumnos se fueron sumando progresivamente a este espacio y recién casi a fin del cuatrimestre comenzaron a utilizar los foros de dudas: un 90% de las consultas se realizaron al final del cuatrimestre con relación a los parciales, recuperatorios y finales. Como dato significativo, registramos que el resto de las consultas las realizaron para informarse sobre los exámenes finales del año siguiente, lo que demuestra que luego de finalizada la cursada los alumnos seguían haciendo uso de este espacio.



Fig. 2

El hecho de poder generar un entorno sin restricciones de tiempo ni espacio físico, nos brindó la posibilidad de explorar nuevas herramientas y nuevas metodologías. Fue así que de a poco, sumamos recursos, diversificamos las actividades y generamos espacios de interacción de mayor calidad.

En el año 2011, agregamos algunas actividades virtuales: ejercicios que debían resolver en línea. En este caso optamos por incorporar cuestionarios de corrección automática para que los alumnos pudieran realizar revisiones de los temas vistos en clase. Estas actividades también eran optativas pero pudimos observar que la presencia y participación de los alumnos en el aula fue mayor que en la experiencia del año anterior.

También modificamos radicalmente la estructura visual y organizativa de nuestras aulas. En un principio, si bien organizábamos el aula dividiéndola en unidades, el material visualmente aparecía como un listado en el que íbamos sumando archivos, actividades y foros, en una estructura lineal que no facilitaba la navegación.

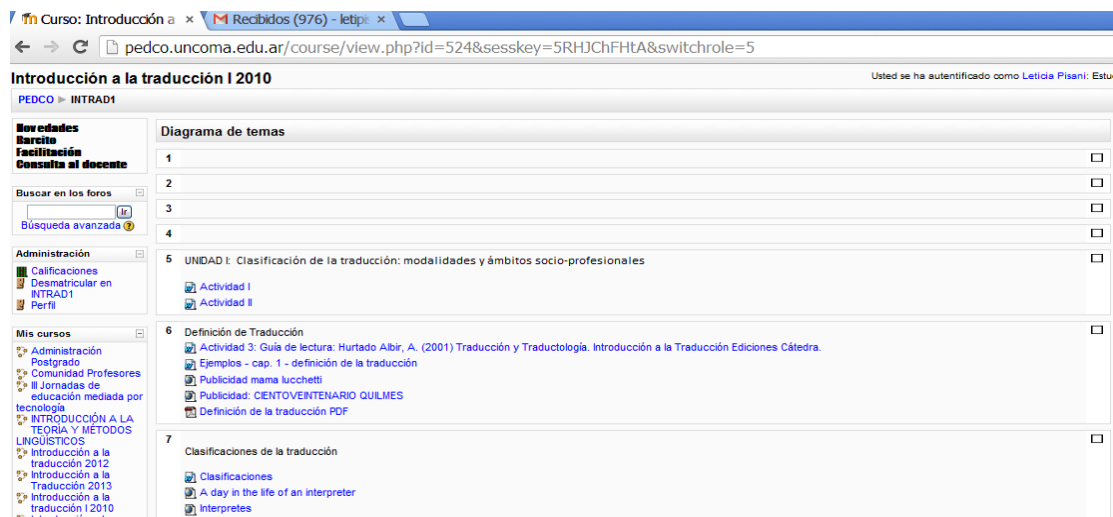


Fig. 3

Para el año siguiente nos propusimos mejorar el aspecto del aula virtual para que resultara más atractiva y fácil de navegar. Queríamos un aula limpia, amplia, en donde los alumnos tuvieran una mejor organización visual. Optamos por utilizar la herramienta libro que permite crear una secuencia mucho más ordenada de todo tipo de contenidos. Los libros pueden estar divididos en capítulos y a través de ellos se puede dosificar el contenido en pantallas navegables. En general se aconseja este recurso para que el usuario se sienta más cómodo al navegar sin sentirse apabullado por grandes volúmenes de archivos en la página de inicio.



Fig. 4

Además, las presentaciones de las clases se convirtieron a formato flash para una mejor visualización en línea.

Curso: Introducción a la Traducción II - 2012

PEDCO > INTROTRAD2 > Libros > Clases: Unidad 1

Tabla de contenidos

Clase: 16/03  
 Clase: 22/3  
 Clase 29/03  
 Clase 30/03

**Clase: 16/03**

[temas de la unidad 1](#)

**INTRODUCCIÓN A LA TRADUCCIÓN II- 2012**  
*La unidad 1 "a vista de pájaro"*  
 Geraldine Chaia  
 Sara Salinas  
 Leticia Pisani

00:01 / 00:15 1 / 12

View more presentations or Upload your own.

Para descargar la clase haga [click aquí](#).

TAREA para la semana que viene:

- "Documentación en la Traducción General", Pilar Elena García (1996). [Descargar documento](#).
- Guía de lectura: Pilar Elena García. [Descargar documento](#).
- "Fuentes de Información Terminológica para el Traductor", Ma. Teresa Cabré Castellví (1999). Sólo en fotocopiadora.
- Resumen: Ma. Teresa Cabré Castellví. Sólo en fotocopiadora.

Importante: Todo el material se encuentra en la fotocopiadora "La Cooperadora" de la Facultad. Solo dejaremos aquí el material en formato digital. Tengan en cuenta que ante cualquier inconveniente deben adquirirlo en fotocopiadora.

Fig. 5

Para el primer cuatrimestre del año 2012 contábamos con un aula en donde se explotaban casi todos los recursos que la plataforma virtual Moodle ofrece.

Generamos actividades colaborativas con el recurso Wiki. Este tipo de tareas le permite al alumno expresar y organizar los conocimientos y reflexiones compartidas en los foros. Además también los compromete de otra manera frente al material trabajado. El trabajo en grupos, por un lado, complementa el trabajo individual y por otro también crea un compromiso de trabajo ya que de cada alumno depende el éxito de la actividad. Tal como afirman Driscoll y Vergara (1997), además de trabajar y cooperar juntos, el trabajo colaborativo contribuye a desarrollar e incentivar la responsabilidad individual, la interdependencia positiva, las habilidades de colaboración, la interacción promotora y el proceso de grupo.

En cada unidad, los alumnos crearon glosarios que les permitía tener una base de datos exhaustiva de la terminología trabajada en cada caso. Es una tarea que tiene un doble propósito, ya que ayuda a estructurar los contenidos y también promueve el trabajo colaborativo. Se trabajó además con cuestionarios de corrección automática como actividades de repaso previo a las evaluaciones que contribuían a afianzar los conocimientos.

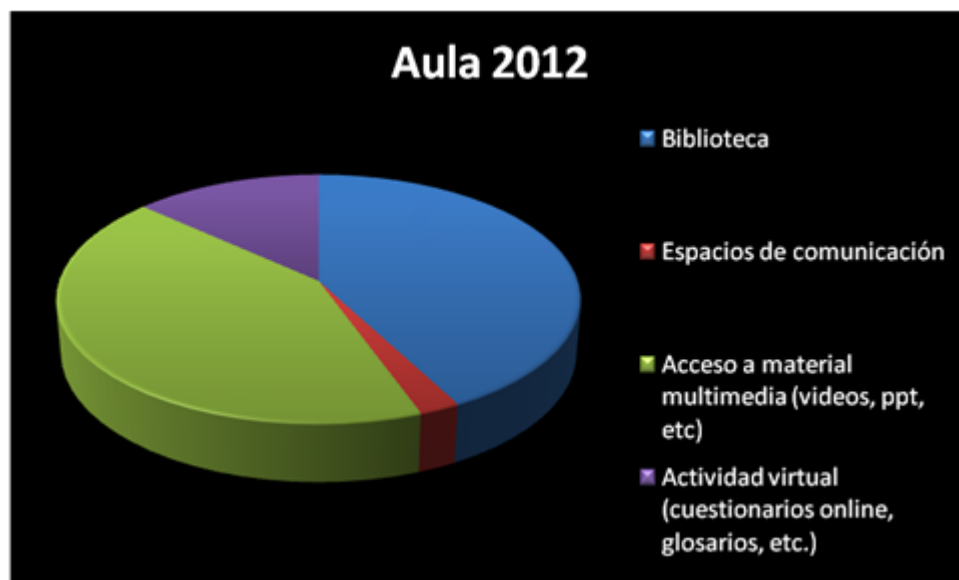


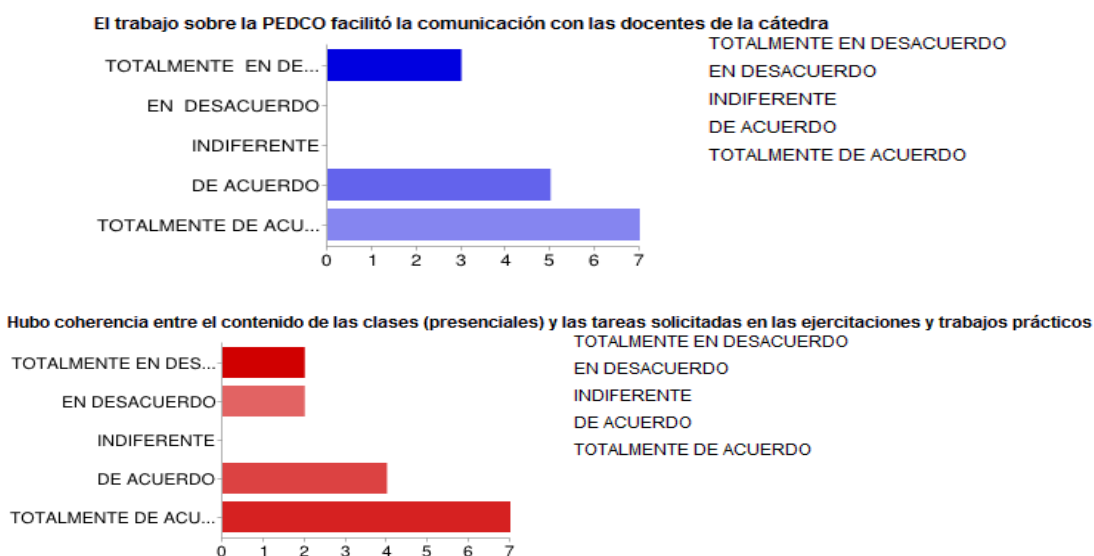
Fig. 5

## Resultados 2012

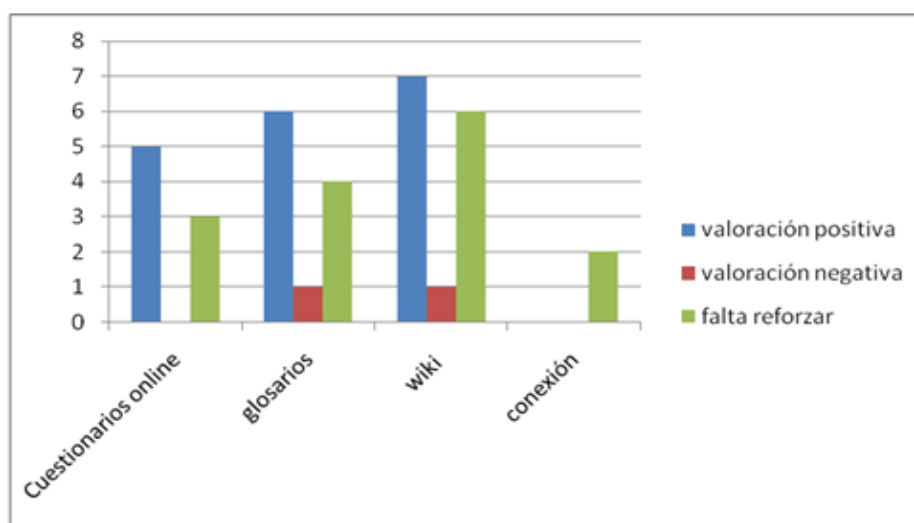
Los resultados obtenidos de la encuesta realizada a los alumnos 2012 muestran que veníamos transitando en el camino correcto pero que aún teníamos muchas cosas que mejorar.

A través de una encuesta, solicitamos a los alumnos que brinden sus impresiones con respecto a cuatro indicadores:

- La comunicación docente alumno
- La coherencia entre las clases presenciales y las actividades propuestas en el aula virtual
- Las actividades propuestas en el aula virtual: wikis, glosarios y cuestionarios de corrección automática



Los resultados en general fueron positivos, pero también dejan entrever algunas falencias con respecto a la comunicación y a las estrategias utilizadas en el armado de las actividades.



A partir de estos datos nos planteamos nuevamente cuestiones relacionadas principalmente a la comunicación. El avance en este sentido había sido notable, pero evidentemente seguíamos teniendo problemas de interacción docente – alumno que el uso del aula no podía salvar. Era necesario buscar otra alternativa, por tanto se decidió a partir de 2013, dividir el grupo en tres subgrupos, cada uno a cargo de una docente. De esta manera, durante las clases prácticas presenciales, se trabajaría en grupos reducidos.

Por otro lado, también divisamos falencias en las estrategias empleadas en el armado de actividades. Principalmente en lo que concierne al trabajo colaborativo. Uno de los mayores problemas en estos casos fue que algunos alumnos no cumplieron con los objetivos en la realización de las actividades lo que redundó en que algunas quedaran incompletas y se perjudicaba el resto de los integrantes. Como estrategia a futuro, nos propusimos ser más específicas con cada uno de los roles que deberían cumplir los integrantes. Además trabajar más en profundidad cuestiones relacionadas al respeto por el trabajo y el tiempo del otro, la tolerancia y la colaboración.

### **Conclusiones, presente y futuro**

La enseñanza de la traducción a través de plataforma de enseñanza virtual Moodle nos ha permitido mejorar la comunicación entre docentes y discentes. Hubo un cambio de modelo que impulsó una profunda transformación de la función del profesor como transmisor de conocimiento en un guía o mediador. Su intervención comienza en el aula, pero se vuelve esencial en el entorno virtual, donde la comunicación y la interacción se restablecen, y se logra un acercamiento con los alumnos a través del diálogo mediado.

Ahora bien, a partir de nuestra experiencia con el aula virtual pudimos entender también que no todas las soluciones llegan de la mano de las TIC. Constantemente debemos analizar y replantear nuestras prácticas para poder adaptarnos a las características de cada grupo y de cada alumno.



Es por ello que pretendemos sumar a nuestras clases presenciales dos de los pilares básicos sobre los que se asienta la enseñanza virtual que son la motivación del alumno y el trabajo colaborativo, el docente acompaña en todo momento. Además debe prestar atención al desarrollo del debate, motivar a los alumnos para que participen, o enfoquen su atención en otro punto (en caso de ser necesario). Además, debe estar atento a los silencios y al adecuado uso del lenguaje. Por último, debe evaluar el resultado final teniendo en cuenta el nivel de participación, la claridad de los conceptos, el respeto por la mirada del otro, el compromiso individual y grupal, y la calidad del producto final.

En definitiva consideramos que con las diversas herramientas electrónicas, como los foros, wikis, glosarios y cuestionarios, el alumno es el verdadero protagonista de su proceso de aprendizaje. De esta manera, tiene la posibilidad de construir conocimiento a partir de la interacción con otros en un entorno mediado por tecnologías.

Afortunadamente, contamos con la posibilidad de crear espacios virtuales en los que podemos desplegar diferentes propuestas educativas tanto sincrónicas como asincrónicas. Contamos también con innumerables alternativas para pensarlos teniendo en cuenta interrelaciones dinámicas entre el contenido, el rol de educadores y estudiantes, el aprendizaje y la interacción que favorecen en el proceso educativo (Andreoli, S. 2012). Para cerrar, no queremos dejar de recalcar que la tutorización presencial, aun siendo la más recomendable, es a menudo insuficiente. Por tanto, debemos indagar otros instrumentos metodológicos de apoyo, como el uso de entornos virtuales de trabajo colaborativo (Alcina, 2002). Con esto no le restamos valor a la educación presencial, pero creemos que, en el marco de la realidad de la universidad argentina, no podemos darnos el lujo de desaprovechar ningún recurso, mucho menos podemos quedarnos relegados en el tiempo y en el espacio, ya que la formación de profesionales en el mundo está marcada por la inclusión de las TIC.

## **Bibliografía**

- Alcina, A. (2002). "Tutorizar trabajos terminológicos en un entorno virtual de trabajo colaborativo". *Sendebarr*, 13.
- Alcina, A. et al. (2006). "Uso de moodle en la enseñanza virtual de terminología". *Actas de Translating and Interpreting Conference: Accesible Technologies*.
- Andreoli, S. (2012). "Entornos virtuales de Aprendizaje, Entornos Personales de Aprendizaje en la educación a distancia". Material de lectura. *Módulo La educación a distancia. Maestría en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías*.
- Cassani, D. y Ayala, G. (2008). "Nativos e inmigrantes digitales en la escuela". Disponible en línea: <http://www.textosenlinea.com.ar/textos/Dossier%20de%20Textos%202da%20Semana%20Presencial.pdf> (consulta 04/07/2013)
- Chaia G. & Salinas S. (2010). "Una propuesta metodológica para la adquisición de estrategias de traducción". *V Congreso Latinoamericano de Traducción e Interpretación*. Buenos Aires.
- Jackson, Philip (2002) *Práctica de la Enseñanza*. Amorrortu. Buenos Aires
- Muñoz Sanchez P., (2007) "La Web 2.0 en el aula de traducción". *Panace@*, 9(26). Pp. 168-172.

# **Tendencias en el uso de la toma de notas**

Riquelme, Fabiola

Universidad Nacional del Comahue

Se realizó un estudio de campo durante los años 2011 y 2012 con alumnos de la cátedra Interpretación, perteneciente al 5<sup>to</sup> año de la carrera Traductorado Público Nacional de Idioma Inglés, dictada en la sede General Roca –en Río Negro- de la Universidad Nacional del Comahue. Se aplicó el concepto de unificación de toma de notas justificado por diferentes autores (Gentile & Inés Drallny, por ejemplo) para comprobar si la enseñanza de esta técnica, sumada a las características individuales de cada alumno, conllevan a un sistema uniformemente comprensible para distintos intérpretes. El uso de una efectiva técnica de toma de notas, de un conjunto sistemático de ellas para asistir a la memoria en la recuperación de sentido, se justifica dada la necesidad de optimizar la calidad de los alumnos como futuros intérpretes y, en consecuencia, como futuros profesionales de la traducción. El objetivo de este estudio de campo fue realizar un sondeo acerca de la percepción, comprensión, conocimiento y utilización de la técnica de toma de notas por parte de los alumnos mediante la aplicación de diferentes ejercicios, de los cuales se obtuvieron diversas conclusiones y se realizaron recomendaciones para llevar adelante en posibles futuras instancias.-

**Palabras clave: tendencias, notas, interpretación consecutiva, memoria**

## **Descripción del proyecto**

Se realizó un estudio de campo durante dos años con alumnos de la cátedra Interpretación, perteneciente al 5to año de la carrera Traductorado Público Nacional de Idioma Inglés. En este estudio se observaron los resultados obtenidos en una muestra de 13 alumnos que cursaron la materia durante el año 2011, en oposición a lo realizado por los 18 alumnos que cursaron la materia durante el año 2012. Esta comparación se realizó en función de la aplicación de las técnicas de toma de notas justificada por diversos autores reconocidos. En este análisis se pretende comprobar si la enseñanza de esta técnica, sumada a las características individuales de cada alumno, conllevan a y coinciden en un sistema uniformemente comprensible para distintos intérpretes.

## **Fundamentación**

El uso de una efectiva técnica de toma de notas se hace necesario para optimizar la calidad de los alumnos como futuros intérpretes y, en consecuencia, como futuros profesionales de la traducción. Por lo tanto, es importante desarrollar en los estudiantes el buen manejo de las notas como herramienta esencial en el trabajo del intérprete.

Al respecto explica Opdenhoff "...los (futuros) intérpretes deben estar preparados para poder ofrecer este servicio con un alto nivel de calidad. Para ello, una buena técnica de toma de notas es una herramienta imprescindible". (2004, p. 162)

Según lo expresan Gentile et al. (1996), contrario a lo que se podría pensar, tomar notas no habla mal de la habilidad de un intérprete, sino que indica que este profesional se interesa en brindar el mejor servicio a sus clientes. Según los autores, es muy conveniente tomar notas, ya que contribuye a reforzar el rol de tratar de transmitir correctamente el mensaje del orador. Además, la toma de notas asegura que la interpretación sea completa

puesto que todos los nombres y números son expresados con precisión, las ideas del orador son reproducidas con seguridad y se reducen las posibilidades de omisión de información.

### **Diagnóstico (2011-2012)**

En ambos ciclos lectivos la primera instancia en la implementación de este proyecto fue la realización de un diagnóstico entre los alumnos. Antes de comenzar a discutir los puntos teóricos que hacen a la toma de notas, se les pidió a los alumnos que realicen toma de notas de textos auténticos en inglés. Al momento de hacer esta ejercitación los estudiantes no habían estado en contacto con las ideas expresadas por los autores acerca de cómo anotar, qué anotar, de qué manera. Por esto, era de esperar que el resultado de este ejercicio distara mucho de lo planteado por los académicos. Asimismo, el objetivo de esta ejercitación era realizar una comparación entre lo que los alumnos solían hacer antes de tener la teoría acerca de la toma de notas y lo que realizaron luego de esta exposición.

En este ejercicio diagnóstico se observaron, en general, los siguientes puntos destacados:

- Las notas son más parecidas a apuntes de clase que a las notas sistemáticas que proponen los autores.
- La disposición de la información en la hoja es horizontal y no vertical.
- Se anotaron oraciones enteras en lugar de símbolos.
- Hay pocas o nulas abreviaturas.
- No hay impacto visual de las notas que ayude a la memoria a corto plazo del intérprete.
- Hay una tendencia a tomar notas en lengua fuente; no se observa combinación de idiomas.
- Se observa poco uso de notas icónicas o símbolos como flechas, paréntesis, subrayados, líneas.

### **Marco teórico**

Los puntos teóricos expuestos por Gentile et al. (1996) son detallados a continuación.

- El éxito o fracaso de las notas es determinado por la interpretación que sale de ellas, sin importar la forma que tengan las notas, aunque sugieren que se respeten principios básicos.
- No se trata de que el intérprete tome notas sin parar y al interpretar lea de esas notas, sino que debe tratarse de un auxilio y el énfasis debe ponerse en la fase de producción.

Por su parte, *Drallny* (2000) señala:

- Esta técnica es individual, ya que no hay fórmulas universales para aplicar en general.
- Se debe focalizar la atención en el orador y su mensaje, no en las notas, por lo que se debe simbolizar la idea que se expresa, no tomar notas palabra por palabra. Las notas no se leen, se consultan, por lo que pueden constituir un serio obstáculo si no podemos descifrar lo que se anotó ya que lo representado es solo recuperable para quien tomó esas notas de acuerdo con su sistema individual de representación de ideas.

- A pesar de esta individualidad de las notas, se sugiere que se utilicen: símbolos matemáticos, símbolos familiares (flechas, paréntesis, etc), mayúsculas, margen izquierdo para conectores y observaciones, caracteres grandes.
- Se debería anotar lo que se denomina transcoding a penas se los escucha: los términos técnicos, nombres, fechas, medidas, cuya modificación podría alterar el sentido del mensaje interpretado. Si no se los anota inmediatamente, desaparecen de la mente del intérprete porque la atención está localizada en el correcto flujo de información o ideas y no en este tipo de puntos fijos que no se mueven y que no inciden en el desarrollo lógico del discurso.
- Existen diversas opiniones entre los intérpretes profesionales acerca del idioma en el que tiene que tomar notas. No hay una técnica definitiva y la opinión personal de la autora es que se debe elegir el idioma que le dé menos dificultades al intérprete y le resulte más natural.

Opdenhoff (2004) describe la obra de Seleskovitch, Matyssek y Rozan.

- Opdenhoff resalta una interesante opinión de Seleskovitch: “Otra observación que hace Seleskovitch es que la cantidad de notas también influye en el resultado de la interpretación: así comprueba que la calidad de la traducción es peor en aquellos casos en los que los intérpretes han apuntado más de lo normal. Su explicación para ello es que en esta situación el intérprete corre el riesgo de <leer> sus notas y de ofrecer una traducción literal de las palabras en vez de una reproducción de las ideas”. (2004, p. 163 y 164)
- En cuanto a la lengua de las notas, Seleskovitch sugiere que los estudiantes deberían elegir la lengua meta para las notas para tener la posibilidad de realizar un mínimo análisis previo a la anotación. (Opdenhoff, 2004)
- Opdenhoff (2004) retoma los elementos sugeridos por Matyssek: margen a la izquierda, el orden vertical de las notas, símbolos tradicionales (flechas, dos puntos, etc), las relaciones preposicionales, la negación, el énfasis o atenuación del discurso, la abreviación, género y número, el tiempo y modo verbal.
- Matyssek opina que la lengua de las notas debería ser la lengua materna.
- Gheorghiu (2001) afirma:
- La toma de notas es una técnica de retención del mensaje que se complementa con las otras estrategias mnemotécnicas con las que cuenta el intérprete.
- Gheorghiu comenta que la toma de notas también le da estructura al discurso del intérprete porque lo obliga a reflexionar sobre la estructura de lo que escucha antes de tomar nota y porque el esquema que dispone en la página le da estructura a la verbalización del mensaje.
- Las notas ayudan a que el intérprete asegure su eficiencia porque:
  - la ayuda visual lo aleja del agotamiento
  - las notas lo ayudan a recoger información primaria y secundaria, mejorando la precisión.
  - la fidelidad al original es mayor.
- Dice Gheorghiu (2001): “Rozan (1956), seguido por muchos otros autores, considera que los principios que deben guiar a cualquier intérprete consecutivo en la creación de su propio sistema de anotación son:
  - 1- *Transcripción de la idea más que de la palabra.*

- 2- *Reglas de la abreviación.*
- 3- *Concatenaciones.*
- 4- *Negación.*
- 5- *Acentuación.*
- 6- *Verticalidad.*
- 7- *Desplazamiento diagonal y decalage.*” (p. 108 y 109)

### **Conclusiones ciclo 2011**

Al oponer las notas de los alumnos a medida que se fue realizando la práctica a lo percibido durante el diagnóstico de marzo se pueden realizar las siguientes observaciones:

- Hay un claro pasaje de la toma de notas en forma de apuntes de clase a símbolos icónicos representativos del mensaje. Los alumnos dejaron de tomar notas en forma de oraciones para pasar a tomar notas en forma de símbolos, frases representativas, abreviaturas, signos matemáticos, dibujos. Así, los futuros profesionales no corren el riesgo de leer sus notas.
- Se logró un mayor impacto visual de las notas gracias a la disposición de las mismas en las hojas de anotación. Esto beneficia a la memoria a corto plazo.
- El número de palabras, la longitud de las oraciones, la cantidad de notas y la cantidad de hojas de anotación se redujeron considerablemente, todo lo cual ayuda a que las notas no se conviertan en un estorbo para el traductor. Sin embargo, existía aún una tendencia al uso de notas verbales más que de notas icónicas: los alumnos prefirieron tomar notas en forma de palabras que en forma de símbolos. Posiblemente esto no beneficie a los alumnos debido a la alta carga semántica que tienen las notas icónicas.
- Las instancias de toma de notas en lengua meta fueron mínimas; la amplia mayoría de los alumnos optan por anotar en lengua fuente –lo que perjudicaría el proceso de ayuda a la comprensión del mensaje que Drallny asegura que se realiza cuando el intérprete toma notas en lengua meta. No se observaron profusas tomas de notas que fusionaran las dos lenguas.
- En aquellos casos en que la ejercitación consistió en tomar notas de textos escritos los estudiantes utilizaron considerablemente mucho más tiempo que para el ejercicio de tomar notas de textos en audio. No por esto resultaron ser más efectivas las notas de la primera ejercitación, sino que solamente llevó mucho más tiempo.
- No hubo grandes diferencias entre la cantidad de notas cuando se anotaba en español que cuando se lo hacía en inglés; hubo un equilibrio entre las notas en los dos idiomas.
- Se evidencia una toma de conciencia por parte de los alumnos de la importancia que tienen los conectores en el discurso en ambas lenguas.
- Hay una clara incorporación de técnicas sugeridas por los autores a la toma de notas por parte de los alumnos: flechas, subrayados, símbolos, abreviaturas, decalage, margen izquierdo para los conectores, signos matemáticos, líneas.

### **Ciclo lectivo 2012**

Durante esta segunda etapa del proyecto, se realizaron los mismos pasos que en el año anterior, con la diferencia que en el último encuentro del ciclo 2012 se hizo una discusión oral de aquellas técnicas que para los alumnos resultaron más útiles. Los alumnos expresaron que dos puntos en particular les resultaron más difíciles de aplicar: el uso correcto del margen izquierdo e intentar tomar notas en lengua meta. Además, explicaron

que los símbolos y abreviaturas habían sido particularmente importantes para ellos y en general reconocieron que la interpretación les resultó mucho más fácil en aquellos casos en que realizaron una satisfactoria toma de notas.

### **Conclusiones ciclo 2012**

En consideración de lo realizado por los 18 alumnos durante el ciclo 2012 en particular relación al tópico de la toma de notas se puede llegar a las siguientes conclusiones:

- A pesar de haber un reconocimiento de que el hecho de tomar notas en lengua meta brinda la posibilidad de hacer un análisis previo del mensaje a transmitir, resultó muy arduo para los alumnos aplicar esta estrategia.
- Hubo una evidente mejoría en la disposición de las notas en las hojas desde el aspecto visual, ya que prácticamente todos los alumnos aplicaron los principios mencionados por Rozan de verticalismo y decalage. Esto no sólo ayudó a los alumnos en términos de memoria a corto plazo sino que benefició la fidelidad al mensaje original puesto que ayudó a que los alumnos mantuvieran el hilo conector de ideas principales y secundarias.
- Resultó de gran utilidad para los alumnos el repaso frecuente de todos los puntos teóricos, puesto que las técnicas sugeridas por los autores aparecieron de manera paulatina pero sostenida en las notas.
- Hubo una incorporación paulatina de los siguientes elementos: abreviaturas, usos de símbolos matemáticos, mecanismos para registrar conjugaciones verbales, ubicación de los conectores en el lado izquierdo de la hoja, una escritura grande y clara. Sin embargo, las notas a lo largo del año no evidenciaron un uso adecuado de símbolos que traigan a la memoria conceptos o ideas. No hubo una tendencia a representar mensajes complejos en un símbolo.
- Uno de los elementos más importantes a trabajar a través de la toma de notas es el transcoding y en esa área las muestras arrojaron resultados satisfactorios, dado que muchos de los términos eran anotados correctamente.
- Puede considerarse que las notas de los alumnos podrían ser usadas por co-intérpretes si se diera la situación en que debieran trabajar en equipo, puesto que las notas, en general, resultaron claras, significativas y prolijas.
- El tiempo que tomaron los alumnos para anotar en inglés y en español resultó relativamente equilibrado; no hubo grandes diferencias en el tiempo que tardaban con textos originales de uno u otro idioma.

### **Conclusiones finales**

Tomando en cuenta las muestras tomadas durante los dos ciclos lectivos y haciendo una estimación de la evolución que fueron presentando los alumnos a lo largo de cada año, se puede observar y concluir lo siguiente.

♦ Antes de comenzar la cursada de la materia, los alumnos traían pocos conocimientos acerca de las técnicas recomendadas por los autores para tomar notas. Luego de una clara exposición al material teórico y de numerosas sesiones de práctica, los alumnos evidenciaron una adecuada incorporación de muchas de las técnicas propuestas:

- símbolos matemáticos
- decalage
- verticalidad

- flechas
  - subrayados
  - escritura clara y prolija
  - abreviaturas
- ♦ Además, hubo una clara toma de conciencia de la importancia que tienen los siguientes conceptos en relación al tema puntual de la toma de notas:
- Registrar la conjugación verbal
  - Registrar las marcas de énfasis de los oradores
  - Reconocer y registrar los tonos en los mensajes
  - Ubicar los conectores en el margen izquierdo
  - Tomar notas de forma clara por si se diera trabajo con un co-intérprete
  - Marcar la dependencia de las ideas secundarias de las primarias
  - Registrar todos los términos de transcoding
  - Abandonar la toma de nota en forma de apuntes universitarios
- ♦ A pesar del aporte teórico y de la práctica realizada, se notaron las siguientes falencias generales en las notas:
- Falta de uso del margen izquierdo
  - Dificultad para tomar notas en lengua meta
  - Poca abundancia de notas icónicas
  - Demasiada dependencia de la estructura típica de oración para tomar notas y falta de reconocimiento de la utilidad que tiene el uso de palabras de contenido para representar significado.

## Recomendaciones

A partir de esta experiencia y pensando a futuro, se recomienda exponer y retomar el material teórico varias veces durante la cursada, desarrollar práctica intensiva y periódica de todos los aspectos que hacen a la toma de notas y hacer hincapié en aquellos elementos que mostraron mayor dificultad en los dos años en que se llevó adelante este proyecto.

## Ejercicios

A continuación se explican parte de los ejercicios que se llevaron a cabo durante este proyecto.

1) Con el objetivo de crear contextos en los que los alumnos tuvieran la posibilidad de poner en práctica los puntos vistos, se les realizó un dictado de unos 100 conectores del español, con una diferencia de unos 3 segundos entre palabra y palabra. El trabajo de los alumnos consistía en producir símbolos que representaran a los equivalentes del inglés de esas 100 palabras.

2) Se les dictó a los alumnos conectores en castellano para que los anoten, a través de símbolos o abreviaturas, para interpretarlos después. Se les dictó lo siguiente:

*As well as – for this reason – either...or – in conclusion – how often – what time*

*De lo contrario – por una parte – en otras palabras – para resumir – desde entonces*

El objetivo de esta ejercitación es realizar un sondeo de los símbolos más utilizados por la mayoría y, además, mostrar el hecho de que cuando el intérprete produce una imagen mental de la situación a anotar la producción de una nota exitosa resulta menos difícil.

3) Los alumnos eligieron 5 conectores en español y propusieron una nota para cada uno de ellos. Luego, pasaron al pizarrón a escribir la nota para que el resto de sus compañeros hiciera una interpretación de ella. Así se pudo percibir si las notas elegidas eran claras, evidentes y realmente simbolizaban conceptos.

4) Se les pidió a los alumnos mirar y analizar cada ejemplo de notas que propone Gheorghiu (2001) en páginas 111 a 122, teniendo en cuenta el original y mirando qué símbolos utiliza la autora, qué principios se están respetando, la disposición en la hoja, etc.

Luego de este análisis se les dictó a los alumnos oraciones para que ellos aplicaran las técnicas de toma de notas vistas, para luego transcribir dichas notas en el pizarrón y analizar, entre todos, qué notas prevalecieron sobre otras.

Las oraciones dictadas fueron las siguientes:

Oración 1: *A primary ethnographic method is fieldwork, i.e. the direct observation of and participation in social life. However, other qualitative methods and even quantitative methods are used, including interviews, focus groups, surveys, and more.*

Oración 2: *The idea behind this project is to write a play, starting with a monologue and gradually re-writing it into a dialogue. One new character will be added with each re-write and, in this manner the script will eventually be converted into a full play. So the key would be to start with a really good monologue.*

5) Se discutieron las formas posibles de simbolizar los diferentes conectores en castellano y las maneras de representar la diferencia cuando para una misma idea se utilizan conectores diferentes, con el lógico cambio de significado que eso conlleva.

6) Se realizó un dictado a los alumnos de dos textos de considerable extensión, uno en inglés y otro en español, para que ellos tomaran notas con los símbolos de su elección. Luego de esta actividad, se reparten las notas de los alumnos para que cada uno de ellos realizara una interpretación del texto dictado basándose en las notas de alguno de sus compañeros.

6) Se les leyó un texto en inglés para que los alumnos tomen notas en lengua fuente. En segundo lugar, se les pidió a los alumnos que tomen nota en lengua destino de un texto originalmente en inglés. Finalmente, se les pidió a los alumnos que tomen nota de un texto en inglés, pudiendo utilizar la lengua que desearan. Aquí, el objetivo fue identificar cuál es la lengua preferida por los alumnos y cuánto éxito tienen las notas tomadas en la lengua menos elegida.

7) Los alumnos propusieron 5 familias de palabras (como *producir/producción/producto/productivo*, por ejemplo) y luego las intercambiaron con los compañeros para diseñar posibles símbolos para cada elemento de la familia de palabras. Pasaron al pizarrón a escribir el símbolo con el objetivo de que sus compañeros lo interpretaran utilizando los conceptos propuestos por Gheorghiu (2001).

8) Se les pidió que tomaran 5 verbos específicos del campo de medicina en castellano (como *operar, transfundir*, etc.), que pensarán en tiempos verbales para conjugarlos y que propusieran símbolos que ayuden a distinguir la diferencia entre las distintas formas verbales, según lo expuesto por Gheorghiu (2001).-

## **Bibliografía**

- Drallny, I. (2000). *La formación del Intérprete de conferencias*. Ediciones del Copista. Córdoba
- Gentile, A., U. Ozolins & M. Vasilakakos (1996). *Liaison Interpreting A Handbook*. Melbourne.



- Gheorghiu, C. (2001). *Introducción a la interpretación. La modalidad consecutiva*. Universidad de Alicante.
- Opdenhoff, J. (2004). “Alfa, epsilon, pi – Algunas reflexiones sobre la toma de notas en la enseñanza de la interpretación consecutiva”, *Trans*, Revista de Traductología del Departamento de Traducción e Interpretación de la Universidad de Málaga.

# **Sobre la necesidad de la incorporación de las tecnologías de la traducción a los traductorados de Argentina**

Salinas, Sara I.  
Universidad Nacional del Comahue

La revolución de las tecnologías de la información y la comunicación ha cambiado significativamente la forma de trabajo de los traductores (Jaatinen *et al* 2006, Olvera-Lobo *et al* 2009). Las computadoras han sido integradas al trabajo diario de los profesionales de la traducción (Alcina 2002) convirtiéndose en un elemento imprescindible. Tal es así que, como señala Alcina 2008, de la “necesidad de combinar los procesos y herramientas informáticas con los propios de la traducción” emerge un “nuevo campo de estudio interdisciplinario”: el de las tecnologías de la traducción. Si bien en un estadio inicial, creemos que hay razones suficientes para que esta incipiente disciplina comience a dar sus primeros pasos también en Argentina. Un relevamiento inicial de los planes de estudio de la carrera en nuestro país muestra que la instrucción de los estudiantes en las tecnologías específicas de la traducción es prácticamente nula (Chaia, 2012). Si nuestro objetivo es formar profesionales capaces de responder a las demandas del mercado actual, “un mercado globalizado” (Olvera-Lobo et al., 2005), las tecnologías de la traducción deben formar parte de los planes de estudios de los traductorados. En este trabajo reflexionaremos sobre las razones para esta incorporación.

**Palabras clave: tecnologías de la traducción, enseñanza de la traducción, formación de traductores**

## **Introducción**

Cada vez es más frecuente que los avisos de trabajo para traductores que nos llegan a la universidad o se publican en Internet soliciten a los aspirantes el dominio de ciertos programas o herramientas electrónicas específicas para la traducción (de edición, determinada memoria de traducción, y de vez en cuando, algún programa para subtitular). Estas situaciones hacen que nuestros alumnos –especialmente aquéllos que están a punto de egresar- comiencen a preguntarse y a preguntarnos cómo y dónde pueden capacitarse, dado que la universidad no los ha formado en esta área. Y por supuesto, por qué la universidad no los ha formado justamente en esta área.

Las competencias requeridas de un traductor profesional en la actualidad son una muestra clara de la necesidad de contar con herramientas electrónicas en la cotidianidad: por menor que sea un encargo, será inevitable consultar diccionarios en línea o bases de datos terminológicas, solicitar asistencia en foros o a colegas, o aunque más no sea usar el correo electrónico como medio de comunicación con nuestros clientes, colegas o especialistas.

A medida que la traducción –al igual que la mayoría de las profesiones- se ha ido ‘tecnologizando’ (con la aparición de nuevas herramientas y recursos específicos para la traducción: como los programas para localizar o las estaciones de trabajo terminológico), el perfil del traductor ha ido cambiando; hoy en día se requiere (revisar redacción) un profesional versátil (Mayoral Ascencio 2012), capaz de adaptarse a los diferentes roles que demanda el mercado: terminólogo, documentalista, localizador, informático, gestor de

proyectos... (Rico Pérez 2002), y para cada uno de estos roles requerirá diferentes herramientas electrónicas que tendrá que adaptar a sus necesidades específicas. Las tecnologías nos ayudan a acortar los tiempos, a optimizar la calidad de nuestras producciones y a disminuir los costos, siempre y cuando sepamos usarlas y adaptarlas a los nuevos entornos.

Este panorama pone sobre el tapete un abanico de preguntas que, como docentes, nos hacemos a diario y que aún no tiene respuesta. ¿Tecnologizar o no tecnologizar? ¿Con qué infraestructura? ¿Cómo y quién debe capacitarnos a los docentes? ¿Son las tecnologías la panacea de la didáctica de la traducción? ¿Podemos prescindir de ellas? ¿Cuáles son las aptitudes y actitudes de nuestros alumnos en torno a las TIC? ¿Qué traductores estamos formando? ¿Para qué mercado?

En esta comunicación nos proponemos reflexionar sobre las razones para la incorporación de las tecnologías y conocer el estado de la cuestión en torno a la enseñanza de herramientas específicas para la traducción en los traductorados de Argentina.

El presente trabajo surge y ha sido posible gracias a la labor del equipo de docentes integrantes del Centro de Investigación en Traducción (CET) “Bernabé Duggan” de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional del Comahue (UNCOMA)<sup>1</sup>, quienes llevan adelante el proyecto de investigación *La formación de traductores en la Argentina* (2012-2014), dirigido por la Mgr. María Claudia G. Chaia, y que tiene por objetivo conocer el estado de la formación de traductores en nuestro país.

### **Las TIC: tipos de herramientas**

A estas alturas hay muchas definiciones y clasificaciones en torno a las herramientas electrónicas. A modo de aclarar y ordenar el panorama, nos parece útil la distinción funcional que proponen Montalt i Resurrecció (2002) en dos grandes grupos de herramientas:

1. Las *herramientas profesionales*, es decir, las que se usan en la práctica profesional de la traducción. Éstas incluyen: las herramientas de búsqueda y consulta; las herramientas especialmente concebidas para traducir, como por ejemplo las memorias; las herramientas de escritura y edición; y las herramientas de comunicación y trabajo en equipo a distancia.

2. Las *herramientas pedagógicas*, que utilizamos para enseñar y aprender. Estas herramientas comprenden los espacios virtuales, como por ejemplo las plataformas Moodle o WIZIQ; y las herramientas para elaboración de materiales didácticos, los programas para confeccionar archivos de vídeo, que se pueden usar por ejemplo como complemento de presentaciones en power point.

Esta distinción es sólo operativa, ya que no siempre es posible distinguir entre una y otra, dado que sus usos se solapan. Por ejemplo, el correo electrónico es tanto una herramienta profesional como un recurso para la enseñanza, tal vez uno de los más utilizados.

---

<sup>1</sup> El equipo de investigación está integrado por las docentes del Traductorado Romina Carabajal, Leticia Pisani, Fabiola Riquelme, Geraldine Chaia –en calidad de directora del centro- y la autora de esta comunicación.

## **Las tecnologías de la traducción**

Alcina (2008) define las “translation technologies as the field of study that deals with the design and adaptation of strategies, tools and technological resources that help make the translator’s job easier, as well as facilitating the research and teaching of such activities”. Creemos que se trata de una definición amplia y suficientemente flexible que nos sirve a los docentes como puntapié inicial para delimitar un campo del conocimiento de crucial importancia para nuestras actividades diarias. Dependemos de las herramientas electrónicas y de la conexión a Internet para realizar prácticamente todas nuestras tareas docentes. Nos comunicamos con nuestros alumnos a través de ellas e incorporamos las plataformas virtuales para complementar nuestras clases presenciales. También investigamos, evacuamos dudas y socializamos. Sin embargo, es un campo tan vasto y con un crecimiento tan exponencial, que en muchos momentos nos sentimos apabullados por igual, docentes y alumnos.

A modo de ordenar el panorama, nos parece relevante incluir la clasificación en cinco bloques que propone Alcina en torno de los componentes de las tecnologías de la traducción:

1. El equipo personal del traductor: básicamente la PC, sus componentes físicos, sistemas operativos, periféricos de entrada y salida y programas básicos.
2. Herramientas para la comunicación y documentación: estos componentes incluyen los conceptos, herramientas y recursos que el traductor utiliza para interactuar con los clientes, colegas y especialistas y para obtener información.
3. Escritura, edición y revisión de textos: herramientas que sirven para redactar, corregir y revisar textos.
4. Herramientas y recursos lingüísticos: en este bloque se incluyen las herramientas y recursos creados para la recolección y organización de información lingüística; se compone fundamentalmente de diccionarios electrónicos, bases de datos y corpus textuales.
5. Herramientas para traducir: aquellas herramientas creadas específicamente para traducir; incluye los programas de traducción asistida (memorias de traducción, bases de datos terminológicos, programas para la localización y la traducción audiovisual, entre otros) y de traducción automática.

## **Algunas razones**

Las TIC han sido integradas al mundo de la traducción desde hace ya un buen tiempo –a partir del desarrollo de los primeros diccionarios electrónicos y bases de datos terminológicos (Alcina, 2008)-, produciendo un cambio en los métodos de trabajo del traductor y por lo tanto también en su perfil. Hoy día se requieren profesionales que además de las competencias tradicionales posean nuevas competencias, fundamentalmente en lo instrumental, que le permitan incorporarse al mercado laboral lo más rápidamente posible.

En el campo de la enseñanza, el mayor impacto ha sido la incorporación de Internet como herramienta pedagógica. Esta incorporación –si bien ha sido paulatina- nos enfrenta a nuevos desafíos en los que los modelos tradicionales para la enseñanza de la traducción nos resultan insuficientes. Nos encontramos en una etapa de transición, de búsqueda de modelos educativos más flexibles, adaptables al nuevo entorno y a las necesidades de los usuarios. Los roles docente-discente han mutado, ha desaparecido la figura del docente como única fuente de conocimiento y el proceso de enseñanza-aprendizaje se ha centrado finalmente en el alumno.

La familiarización del estudiante de traducción con el entorno virtual favorece la adquisición de habilidades profesionales que le serán requeridas en el futuro, ya que la profesión del traductor en la moderna sociedad de la información exige la automatización de gran parte de sus tareas, el teletrabajo y, en muchos casos, el trabajo en equipo a distancia. (Alcina Caudet, 2002)

Cuanto más acerquemos al estudiante a la realidad profesional más habremos colaborado a lograr un aprendizaje significativo. Las herramientas para la enseñanza que implementamos en las aulas sirven a dos propósitos: favorecer y facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje y concientizar a los alumnos de la necesidad de la capacitación continua en las tecnologías de la traducción, ya que los acompañarán a lo largo de toda su carrera en la realización de, prácticamente, todas sus tareas.

### **El estado de la cuestión en Argentina**

La mayoría de los académicos y profesionales que leemos y citamos –como en este trabajo, por ejemplo- propone, describe o analiza las prácticas educativas en y para el contexto europeo. Los estudios, investigaciones y estadísticas que nos sirven de base para nuestros análisis son foráneos, ya que no contamos con estudios locales. En el marco del proyecto de investigación del CET, mencionado más arriba, una revisión bibliográfica preliminar<sup>1</sup> en diversos sitios de Internet permitió confirmar la carencia de trabajos que pudieran brindar datos actuales y reales sobre la formación de traductores en la Argentina, no sólo en lo relativo a la implementación de las tecnologías, sino en aspectos más transversales, como el tipo de formación que ofrecen, contexto de creación de cada carrera, características de los planes de estudios, perfil de los egresados, entre otras, información que hubiera sido de gran valor para este trabajo.

“Los informes sobre el número y las características de los traductorados en la Argentina son inexistentes, presentan información parcial –como el trabajo de Dal Dosso 2007- o están desactualizados –como el directorio de Harris, B., 1997.” (Chaia 2012)

A los fines de claridad, describiré brevemente las etapas<sup>2</sup> de trabajo del proyecto “La formación de traductores en Argentina”, del cual se desprende este trabajo. Luego de la revisión bibliográfica, nos centramos en la búsqueda de fuentes de información sobre centros educativos que ofrecieran la carrera de traductor, como los sitios web del Ministerio de Educación de la Nación, de colegios y asociaciones de traductores. En la fase siguiente relevamos las páginas de las universidades e institutos que ofrecían la carrera para obtener información específica sobre los traductorados: institución y título/s que otorga, duración, dependencia (facultad/ área/ centro al que pertenece), modalidad, cantidad de materias y tipo y fecha de creación. La información recabada fue volcada a fichas especialmente confeccionadas para el registro de los datos.

Estas fases, realizadas en conjunto con el equipo del CET, dieron paso a una siguiente etapa del presente trabajo<sup>3</sup>. Una vez completadas las fichas, me dediqué a relevar

---

<sup>1</sup> En esta revisión hicimos una búsqueda en línea de información sobre instituciones formadoras de traductores en Argentina, luego exploramos en busca de trabajos similares en otros países y también trabajos relacionados (Fase 1 del proyecto de investigación LFTA).

<sup>2</sup> La investigación se compone de tres etapas. La primera etapa consta de tres fases a realizar durante noviembre de 2012 a noviembre de 2013.

<sup>3</sup> Al momento de la redacción de este trabajo estamos finalizando la etapa primera del estudio. Para la segunda etapa se elaborará un cuestionario de preguntas cerradas que será enviado a los responsables o directores de carreras.

los sitios de cada institución que ofrecía la carrera en el país para buscar en los planes de estudio asignaturas relacionadas con las tecnologías de la traducción.

### **Los primeros resultados: parciales y provisorios**

Relevamos un total de 57 instituciones educativas<sup>1</sup> formadoras de traductores<sup>2</sup> en nuestro país. De este total sólo 18 instituciones ofrecen alguna materia relacionada con las tecnologías. De estas 18 sólo 3 son públicas (Comahue: *Taller de herramientas para la traducción*, y Universidad Nacional de Cuyo, *Taller de recursos informáticos en traducción*, y la Universidad Nacional de Catamarca, *Traductología asistida por computadora*).

Al momento de analizar las asignaturas para definir su *nivel de aplicación a la traducción*, surgieron los problemas. Las denominaciones que encontramos son del tipo *Taller de Suficiencia informática* (Universidad Católica de Salta), *Informática* (Autónoma de Entre Ríos), *Taller de herramientas informáticas* (Instituto Superior en Lenguas Vivas<sup>3</sup>, Traductorado de alemán), entre otras, de las cuales no se desprendía ningún elemento que nos permitiera saber su orientación. Tal es así que el Instituto Biblioteca Bernardino Rivadavia incluye la asignatura, *Recursos informáticos y TIC*, dentro del área de formación general en el 1º año de la carrera<sup>4</sup>, mientras que el Lenguas Vivas incluye el *Taller de herramientas informáticas* en el Trayecto de Traducción. Debido a estas razones, para conocer la orientación de cada asignatura tendremos que esperar hasta la siguiente etapa, en la cual haremos uso de un cuestionario, que esperamos nos brinde las respuestas esperadas.

Otros datos de interés que podemos mencionar son que en una única institución de carácter privado, la Universidad del Museo Social Argentino, se imparte la materia *Traducción audiovisual*, que además incluye un *Taller de informática aplicada a la traducción* y un *Taller de herramientas informáticas y de documentación aplicadas a la traducción*. Lo mismo sucede con las materias *Teoría y práctica de la traducción asistida*, que se ofrece en sólo dos instituciones, ninguna de ellas pública (el Instituto Superior CEM<sup>5</sup> y el Instituto Superior del Traductorado dependiente de la AATT<sup>6</sup>).

### **Conclusiones**

Al momento de la redacción de este trabajo no hemos finalizado la primera etapa del proyecto en que se enmarca, por ello los resultados presentados aquí no son definitivos. Quedan por indagar la especificidad de las asignaturas relacionadas con el área de las tecnologías. Ésta será una de las tareas de la segunda etapa, para lo cual elaboraremos un cuestionario de preguntas cerradas que será enviado a cada uno de los directores de las

---

<sup>1</sup> Si bien tratamos de ser lo más exhaustivos posibles, hubo algunas instituciones –no más de cinco– que no incluían el plan de estudios en sus sitios, y tampoco respondieron a nuestras solicitudes de información vía correo electrónico.

<sup>2</sup> Para nuestra investigación sólo incluimos las carreras de traductorados, los interpretariados de grado no fueron investigados, conforme a los objetivos del proyecto.

<sup>3</sup> [http://ieslvf.caba.infed.edu.ar/sitio/index.cgi?wid\\_seccion=2&wid\\_item=68](http://ieslvf.caba.infed.edu.ar/sitio/index.cgi?wid_seccion=2&wid_item=68) [Consulta:3/7/13]

<sup>4</sup> <http://www.bibliotecarivadavia.edu.ar/index.php?seccion=6&subseccion=24&paginaexterna=1> [Consulta:3/7/13]

<sup>5</sup> <http://www.cemenglish.com/cem-superior/> [Consulta:3/7/13]

<sup>6</sup> [http://traductorado.edu.ar/Traductorado/instituto\\_superior\\_del\\_traductorado\\_de\\_ingles\\_la\\_plata.html](http://traductorado.edu.ar/Traductorado/instituto_superior_del_traductorado_de_ingles_la_plata.html) [Consulta:3/7/13]

carreras. Mediante este instrumento podremos confirmar algunas de nuestras presunciones y descartar otras.

Los resultados preliminares presentados en este trabajo en ningún caso nos permiten afirmar o suponer que las universidades públicas no imparten o aplican las tecnologías de la información. Si bien no se trata de herramientas específicas para la traducción, en materias como Introducción a la traducción de la que formo parte, en 2010 incorporamos el uso de la plataforma virtual de la universidad, PEDCO, y paulatinamente fuimos sumando otros recursos a modo de apoyo y refuerzo de las clases presenciales. Estas herramientas electrónicas nos han permitido acercar al estudiante al mundo profesional, y de este modo aumentar la motivación y propiciar el trabajo colaborativo. Actitudes y aptitudes que serán cruciales en la vida profesional del futuro egresado.

### **Bibliografía**

- Alcina, A. (2002). "Tutorizar trabajos terminológicos en un entorno virtual de trabajo colaborativo". *Sendebarr*, 13, 169-181.
- Alcina, A. (2008). *Translation technologies. Scope, tools and resources*. Recuperado el 24 de agosto de 2012, de Target 20:1: <http://www.benjamins.nl/jbp/series/Target/20-1/art/05alc.pdf>
- Chaia, M. C. (en prensa). "La formación de traductores en Argentina". *Ateneo Interuniversitario*. La Plata.
- Dosso Dal, H. (2007). *La inclusión de las TIC en los programas de formación de traductores de la Argentina. Trabajo de investigación*. [en línea] Recuperado el 29 de mayo de 2013, de <http://www.hdosso.com.ar/LITPUFTA.pdf>
- Mayoral, R. (2012). *El nuevo traductor en Europa tiende a ser cada vez más versátil y menos enfocado en la traducción o interpretación puras*. [en línea] Recuperado el 14 de mayo de 2013, de Revista cTPBcA N° 111: [http://www.traductores.org.ar/nuevo/files/revista\\_ctpcbapdf/R1181818857.pdf](http://www.traductores.org.ar/nuevo/files/revista_ctpcbapdf/R1181818857.pdf)
- Montalt i Resurrecció, V. (2002). *Herramientas electrónicas para la traducción de textos médicos en la enseñanza semipresencial*. [en línea] Recuperado el 25 de junio de 2013 de Tradumática: [http://www.fti.uab.es/tradumatica/papers/articles/40\\_esp.pdf](http://www.fti.uab.es/tradumatica/papers/articles/40_esp.pdf)
- Muñoz Sánchez P., (2007) La Web 2.0 en el aula de traducción. *Panacea*, 9(26). Pp. 168-172 [en línea] Recuperado el 25 de junio de 2013 de Tribuna: <http://tremedica.org/panacea.html>
- Olvera Lobo, M. et al (2005). *Translator Training and Modern Market Demands*. Recuperado el 5 de 3 de 2013, de Perspectives: Studies in Translatology. Vol. 13, N° 2: <http://www.ugr.es/~benjamin/TRANSLATOR%20TRAINING.pdf>
- Rico Pérez, C. (2002). *El perfil del traductor profesional*. Recuperado el 30 de enero de 2013, de Tradumática: [http://www.fti.uab.es/tradumatica/papers/articles/20\\_esp.pdf](http://www.fti.uab.es/tradumatica/papers/articles/20_esp.pdf)