

NÚM. XIII 2019
ISSN: 1989-4376

redit

Revista Electrónica de Didáctica
de la Traducción e Interpretación



redit

Exploración de la enseñanza de la traducción médica para fortalecer la capacidad especulativa de los estudiantes chinos*

Exploration of the education of medical translation to strengthen the speculative capacity of chinese students

RECIBIDO 31-7-2019 | ACEPTADO 9-9-2019

JING LI 0000-0001-8968-9219

Universidad Renmin (China)

ABSTRACT

The traditional model of teaching medical translation focuses only on the professional knowledge and linguistic ability of the students. However, ignores their speculative capacity, that determines the quality of medical translation. Under the new teaching model in this field, teachers should pay more attention to the cultivation of general humanistic qualities and to the development of the reflective capacity of students. In order to improve that quality, we conducted an in-depth analysis regarding the design of courses and modes of operation.

KEYWORDS: course design; humanistic qualities; medical translation; speculative ability

RESUMEN

El modelo tradicional de enseñanza de la traducción médica se centra únicamente en el conocimiento profesional y la aptitud lingüística de los estudiantes. Sin embargo, ignora la capacidad especulativa de estos, la cual influye en la calidad de la traducción médica. Bajo el nuevo modelo de enseñanza en este ámbito, los maestros deberían prestar más atención al cultivo de las cualidades humanísticas, en general, y al desarrollo de la capacidad reflexiva de los estudiantes. Con el objetivo de mejorar dicho aspecto, realizamos un análisis en profundidad sobre el diseño de los cursos y el modo de llevarlos a cabo.

PALABRAS CLAVE: capacidad especulativa; cualidades humanísticas; diseño de cursos; traducción médica

* Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación 2017030130, financiado por la Universidad Renmin de China.

1. INTRODUCCIÓN

Con el fin de poder realizar traducciones de textos especializados en medicina, es necesario que los profesionales tengan un buen dominio de su lengua materna, así como de una extranjera, además de los oportunos conocimientos sanitarios. Es decir, los futuros traductores de este ámbito pueden ser tanto alumnos de lenguas extranjeras como de medicina.

En este trabajo, nos centraremos en el diseño de cursos para alumnos de lenguas extranjeras. Así, los profesores podrán estructurar las clases prácticas de traducción médica utilizando un método bilingüe y de traducción de textos para desarrollar las habilidades de los estudiantes.

Además, en esta disciplina, los profesores deben, por un lado, ser conscientes de la importancia del uso de los textos médicos y, por otro, orientar a los alumnos hacia el desarrollo de su capacidad especulativa, sus cualidades humanísticas, su firmeza y su persistencia. De hecho, con los cursos de traducción médica se profundiza en los conocimientos específicos, se pone en práctica la traducción y se desarrollan las mencionadas cualidades humanísticas.

Asimismo, de acuerdo con las teorías pedagógicas y las de corpus de traducción, estudiaremos la relación que tienen los cursos de traducción médica con el desarrollo de cualidades humanísticas, especialmente con la evolución de la capacidad reflexiva. De esta forma, con una evaluación objetiva de las habilidades de traducción, intentaremos definir los elementos esenciales de los cursos y los métodos más eficaces para desarrollar dichas cualidades.

2. TRADUCCIÓN MÉDICA Y CUALIDADES HUMANÍSTICAS

Zhu Bo (2013) señala que la implementación de la educación humanística es un requisito indispensable para el desarrollo integral y sostenible de los estudiantes universitarios y, por supuesto, para el cultivo de las propias cualidades humanistas resulta clave. Dichas aptitudes son indispensables y son el resultado de la integración de conocimientos, creencias y habilidades (He Bobin, 2009). Entre ellas destaca la capacidad especulativa. Así, en la enseñanza universitaria de lenguas extranjeras no solo se transmiten conocimientos sobre los idiomas, sino que también se hace hincapié en el cultivo de cualidades humanísticas, ya que para los estudiantes de esta disciplina poseer una sola especialidad ya no es suficiente para las necesidades actuales. Es decir, los métodos de enseñanza que se basan en la educación humanística y refuerzan la relevancia del lenguaje y la disciplina médica se pueden considerar como una de las formas más efectivas para cultivar la capacidad de traducción médica de los alumnos.

Es importante subrayar el espíritu humanista de la medicina tradicional china que enfatiza la actitud científica de los médicos, la prioridad que debe darse a las personas y el cultivo de una relación armoniosa entre doctores y pacientes. Por ello, el desarrollo de la capacidad humanista en la traducción médica debe basarse en la formación de los estudiantes para traducir textos humanísticos médicos en los que los autores adopten una técnica narrativa que transmita al

público conocimientos médicos fundamentales. La traducción de dichos documentos no exige poseer muchas habilidades profesionales y los principiantes lo pueden realizar con cierta facilidad. No obstante, al profundizar en este trabajo, los alumnos se darán cuenta, poco a poco, de la atención que los médicos deben prestar a los pacientes. Si, en este proceso cognitivo, los profesores solo hacen que los estudiantes comprendan y apliquen los textos sin interpretar ni interiorizar los sentimientos humanísticos, los alumnos tendrán muchas menos posibilidades de desarrollar su capacidad especulativa, motivo por el que los textos perderán su valor humanista.

Por lo tanto, en estos cursos, los alumnos deben realizar una traducción humanística para fortalecer su observación y ser conscientes de la atención que se debe prestar a los pacientes. No deben limitarse a la obtención de conocimientos profesionales, sino que tienen que intentar reflejar sus cualidades humanísticas en la traducción. Así, el desarrollo de estas aptitudes ayudará a los estudiantes a mejorar la traducción e interpretación.

Además, el cultivo de las cualidades humanísticas en la configuración del plan de estudios no solo ayudará a mejorar la capacidad de percepción del alumno, sino también la precisión del juicio racional. Al traducir textos humanísticos médicos y experimentar de forma sensitiva los términos profesionales transmitidos de una manera narrativa, los estudiantes obtendrán una gran cantidad de conocimientos específicos. Por ello, es necesario enfatizar en la profundidad de los pensamientos, aumentar conocimientos humanistas y mejorar la capacidad de resolver problemas. Estos tres aspectos son los principales elementos para el desarrollo de la capacidad especulativa de las cualidades humanísticas en los que se centra este artículo.

Partiendo de la clasificación en niveles de la capacidad de reflexión y de la relación existente entre la selección de los textos para esta enseñanza y los objetivos de estudio, analizaremos en este trabajo el desarrollo de la capacidad especulativa dentro del marco de la educación humanista.

3. LA CAPACIDAD ESPECULATIVA DENTRO DEL MARCO DE LA EDUCACIÓN HUMANISTA

3.1. El diseño de los cursos y los niveles de la capacidad especulativa

En los cursos de traducción médica, los profesores deben poseer conocimientos específicos y una óptima capacidad para traducir textos de la lengua materna a la extranjera o viceversa. Por su parte, los estudiantes se basan en el buen dominio del lenguaje médico, realizan ejercicios de escucha, habla y lectura, y, finalmente, llevan a cabo las tareas de traducción e interpretación. Así, desarrollan su capacidad de aplicar conocimientos médicos en el proceso de traducción e interpretación. Es decir, usan el lenguaje como herramienta y la posesión de conocimientos médicos como apoyo para completar el aprendizaje profesional. No obstante, el proceso de la traducción médica es en realidad un ejercicio de adquisición y aplicación de conocimientos profesionales con unos determinados objetivos.

Por lo que se refiere a la capacidad especulativa, esta se refiere a la forma de pensar o a la aptitud racional que permite explicar problemas, tomar decisiones, buscar respuestas correctas y adquirir nuevos sentidos o significados. En el nivel inferior de este proceso se encuentran los dos primeros aspectos y, en el nivel avanzado, los dos segundos.

En cuanto a la explicación de problemas, el elemento clave radica en la clasificación de los términos médicos. En la década de los setenta, en el siglo veinte, Fillmore (1975) planteó que el marco puede ser cualquier texto escogido que pueda asociarse con escenarios típicos. El más simple de ellos es la combinación de vocablos. Dividido por categorías, el vocabulario se organiza en medicina interna, cirugía y neurología, entre otros. De ahí que la primera tarea que deben realizar los alumnos es clasificar los términos que constituyen la base de la traducción médica. En la preparación de las traducciones o interpretaciones, los estudiantes deben partir de esta clasificación y adquirir conocimientos profesionales para evitar cometer errores. Por tanto, antes de aceptar un trabajo, se deben resolver los problemas apoyándose en la mencionada clasificación, lo cual es básico para la capacidad especulativa que deben poseer los alumnos. En realidad, muchos se ponen directamente con las frases o párrafos cuando realizan traducciones sin efectuar dicha clasificación, lo cual se debe a que les falta la conciencia de utilizar el lenguaje específico para traducir textos médicos.

Para argumentar estas teorías, hemos realizado un análisis sobre 50 alumnos pertenecientes a la especialidad de español en dos universidades de Pekín, los cuales tradujeron cuatro textos médicos del español al chino. Cada uno de estos textos es de un ámbito diferente. Están incluidas las categorías de anestesiología, enfermedad cutánea, clínica dental y cirugía. Una vez en sus manos, debían consultar y traducir cuarenta términos de cada categoría seleccionados previamente, mientras que nosotros observábamos su precisión al clasificar y traducir dichos conceptos. De acuerdo con el resultado, elaboramos la siguiente tabla, en que se muestra el número de errores que han cometido los alumnos.

	Número de estudiantes (50)			
Categoría	Anestesiología	Enfermedad cutánea	Clínica dental	Cirugía
Número de errores (40)				
0-8	3	7	6	6
9-16	14	15	18	12
17-24	19	22	13	23
25-40	14	8	13	9

Tabla 1. Número de los estudiantes que han cometido un determinado número de errores

El resultado mostró que ninguno clasificó y tradujo perfectamente todas las entradas. En todas estas categorías, los alumnos han cometido muchos errores. De la anestesiología, existen 17 alumnos que comenten menos de 17 errores, es decir, cuando la exactitud alcanza el 60%, de la enfermedad cutánea, 22, de la clínica dental, 24, de la cirugía, 18. Esto supone que de todas las categorías, menos de la mitad de los alumnos aprobaron la clasificación y traducción de los términos. Así se observa una gran necesidad de fortalecer el dominio terminológico.

En cuanto al trabajo preparatorio para la traducción, la precisión al clasificar y traducir los términos médicos fue muy baja. Esto implica una amplia posibilidad de cometer errores en la traducción. Con ello, se deduce que la falta de cualidad especulativa relacionada con la clasificación de términos conduce a una explicación de problemas errónea y una expresión de conceptos médicos mal organizada.

A este respecto, Wang Huashu y Zhang Zheng (2014) opinan que la gestión de la terminología desempeña un papel cada vez más importante en el control de calidad y en la mejora de la eficiencia de la traducción. Por este motivo, es de gran valor que los docentes mejoren la estructura de la enseñanza del lenguaje profesional basándose en la perspectiva de la explicación de los problemas y que ayuden a los estudiantes a ordenar eficazmente los conocimientos específicos.

Pero, ¿cómo resuelven los profesores el problema de clasificar con precisión los términos? ¿Cómo se pueden explicar los problemas correctamente? Con las técnicas de traducción en constante evolución, los maestros deben mostrar a los alumnos el modo de dominar la elaboración de tablas de terminología para evitar, hasta cierto punto, la inexactitud en la traducción de los términos. Esto proporciona a los alumnos de lenguas extranjeras un soporte técnico fiable y un método que les ayuda a cumplir las tareas de acuerdo con los conocimientos médicos aprendidos, teniendo en cuenta que los términos especializados en esta área son extensos y complejos. Además, gracias a esta habilidad técnica, los estudiantes podrán alcanzar el segundo nivel del pensamiento especulativo en la práctica de la traducción y no se estancarán en la etapa inicial de la explicación de problemas.

Por otro lado, Gómez del Estal y Zanón (1999) señalan que, mediante el intercambio, la interacción y la negociación los alumnos pueden completar el vacío de conocimientos. Así, en la enseñanza de traducción médica, la cual se centra en el uso de textos profesionales, los estudiantes deben completar en equipo su proyecto de traducción de acuerdo con los requisitos establecidos por el maestro.

Durante el proceso de elaboración, la línea principal de la tarea es la traducción de textos específicos. No obstante, desde el diseño del proyecto hasta la organización del equipo, pasando por la asignación de tareas, la gestión, la coordinación y la finalización del proyecto exigen el uso de pensamientos especulativos. Es en este momento cuando el nivel de la capacidad reflexiva de los estudiantes debe alcanzar el nivel avanzado, esto es, ser conscientes del uso de pensamientos racionales, respetar las normas, poseer y expresar sus propias opiniones, y estar capacitados para reconstruir los textos. Con ello, los resultados tienen que cumplir los parámetros de la traducción médica, para lo cual los alumnos no pueden ignorar el trasfondo profesional de los textos. Por este motivo, es necesario que sigan las normas de traducción de este campo y que cumplan con los requisitos establecidos para elaborar el texto con el fin de conseguir un adecuado corpus médico.

Por lo que se refiere a la traducción de documentos con objetivos específicos, como los textos médicos comerciales, es aconsejable que se tenga en cuenta el público al que se dirigen y no limitarse a los recursos expresivos propios del ámbito médico sin tener presente el mencionado objetivo comercial. Esto requiere métodos especulativos comerciales, es decir, la capacidad adecuada para construir el texto. Para ello, antes de traducirlo, conviene investigar la predisposición de la audiencia y no simplemente traducir los términos.

En la práctica, los estudiantes completan en equipo la tarea de traducción a través de la reflexión, la discusión continua, la modificación y la mejora de los resultados, cultivando, así, su capacidad especulativa en diferentes niveles.

Finalmente, los profesores llevan a cabo una evaluación exhaustiva del texto traducido empleándola, al mismo tiempo, como feedback para que los estudiantes aprecien la adecuación de la terminología médica profesional, al tiempo que reflexionen sobre el proceso de enseñanza y pulan sus resultados. Asimismo, los profesores exploran y mejoran la selección de textos, la adaptación de los métodos de educación y otras dimensiones que afectan al desarrollo de la capacidad especulativa de los estudiantes.

3.2. El corpus médico y los objetivos de estudio

La capacidad especulativa de los estudiantes de traducción de textos profesionales se refleja en la toma de decisiones, la exploración de respuestas y la obtención de significados. No obstante, estos comprenden mejor los textos médicos y sus características si realizan la traducción apoyándose en el corpus, tanto en chino como en español. Desde el punto de vista de la traducción especializada, con la consulta del corpus, los alumnos desarrollarán sus habilidades en cuanto al uso de términos, la construcción de oraciones y la organización de la estructura del texto. Además, mejorarán su capacidad de reflexión, lo cual garantiza y optimiza la fluidez y legibilidad de la traducción.

A partir de los objetivos de capacitación de los cursos de traducción médica, la parte más importante se encuentra en determinar las tareas para esta enseñanza. Según el Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas (2001), las competencias generales de los alumnos o usuarios de las lenguas se componen de sus conocimientos, sus destrezas y su competencia existencial, además de su capacidad de aprender.

Por su lado, el Plan de Estudio para Cursos Superiores de la Carrera de Español de las Universidades Chinas (2000) plantea una perspectiva semejante e indica que los alumnos, por una parte, deben fortalecer su base lingüística y, por otra, tienen que ampliar sus conocimientos relacionados con alguna especialidad. Con ello, lograrán mejorar su capacidad de aplicar el español en la comunicación.

Por tanto, al diseño de los cursos de traducción específica hay que añadir programas que difunden conocimientos médicos y técnicas de traducción con el objetivo de que los alumnos mejoren su capacidad a la hora de realizar traducciones e interpretaciones profesionales.

En cuanto a la selección de los materiales que facilitan los conocimientos médicos necesarios, debemos centrarnos en los textos humanísticos genéricos, específicos y multidisciplinares. Con ellos, guiamos a los alumnos en la reflexión, el análisis, la diferenciación, la evaluación y la realimentación. De hecho, para este objetivo se pueden aprovechar los corpus con los que los estudiantes aprenden el significado de los términos profesionales, su combinación con otras palabras, las oraciones más adecuadas en distintas situaciones médicas y la organización de la estructura del texto traducido para que sea coherente y lógico. Así, de acuerdo con lo que se enseña en los corpus, los alumnos pueden discutir y evaluar la traducción, y obtener una versión correcta y eficaz para alcanzar los objetivos del curso.

Durante el trabajo de transcripción médica de un idioma a otro, los traductores también pueden usar el corpus para consultar aspectos profesionales relevantes y sistematizar la terminología y los conocimientos médicos e, incluso, culturales mediante el debate dentro del grupo, la evaluación intergrupal y las pruebas de los docentes. De hecho, el uso del corpus constituye un progreso secuencial de ciclo cerrado que proporciona la base para el traductor, desde el punto de vista de la terminología y las referencias sintácticas, y ayuda al traductor a completar el proceso, desde el contacto emocional hasta la planificación racional.

En el siguiente ciclo (Figura 1) se observan los elementos del contacto emocional, la determinación terminológica, la discusión grupal, la evaluación intergrupal, las pruebas de los docentes, las referencias del corpus, el análisis del corpus y la planificación racional. El ciclo empieza y termina en el contacto emocional.

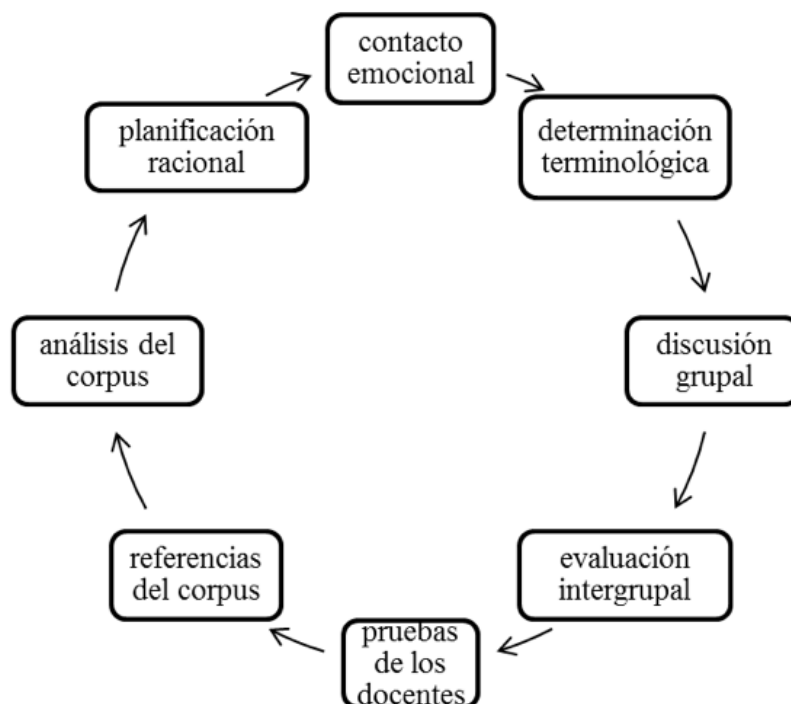


Figura 1. Circuito cerrado del cultivo de la capacidad especulativa de los estudiantes

Según este ciclo cerrado, los docentes deben planear y establecer racionalmente los cursos y asignar recursos textuales adecuados para guiar a los estudiantes en el proceso de traducción con el fin de que hagan un uso apropiado del corpus y una identificación, clasificación y segmentación del contenido del texto para que completen el proceso del conocimiento emocional al racional.

Por lo que se respecta al proceso de cultivar el pensamiento especulativo, este se refleja en la mejora de la capacidad de aprendizaje autónomo de los estudiantes. Para lograrlo, los estudiantes deben realizar una identificación, selección, discusión y evaluación del corpus.

De esta forma, se puede concluir que con el método educativo tradicional de traducción no se puede desarrollar la mencionada capacidad especulativa ni las cualidades humanísticas de los alumnos. Asimismo, hay que apuntar que los estudiantes cualificados de traducción médica, además de dominar los conocimientos exigidos, deben desarrollar su capacidad de reflexionar y aprender, y hacer disfrutar de la vida a los demás (Hu Zhuanglin, 2012). Por lo tanto, la combinación de la capacidad especulativa y las cualidades humanísticas se convierte, inevitablemente, en el objetivo de aprendizaje y la dirección del desarrollo de los cursos de traducción médica.

4. EL DISEÑO DE LOS CURSOS

4.1. Concepto del diseño

Al diseñar los cursos de traducción médica, los profesores deben tener en cuenta las características propias de la universidad y los estudiantes, y deben ajustar el contenido del curso en cualquier momento para que coincida con dichas peculiaridades, así como con el desarrollo de la personalidad de los propios alumnos.

Estas clases tienen que cultivar las habilidades médicas y lingüísticas, es decir, los estudiantes deben apoyarse en la capacitación lingüística a largo plazo y utilizar técnicas especializadas para traducir textos médicos profesionales del chino al español o viceversa. Para ello, los profesores deben fortalecer la combinación de las habilidades médicas y lingüísticas en el diseño del currículo para estudiantes de idiomas extranjeros. El objetivo es permitir que estos utilicen con fluidez términos médicos y expresiones del lenguaje común para transmitir información con precisión y eficacia.

Li Ruilin (2011) señala que, en lo tocante a la enseñanza de la traducción, se debe tomar como punto de partida los aspectos sociales y cognitivos de la traducción, definir el entorno de aprendizaje y los procedimientos de enseñanza, poner al alumno en el contexto de la traducción del mundo real y hacer que se convierta en el sujeto del proceso de resolución de problemas de la traducción, promoviendo que los estudiantes usen modos de pensamiento efectivos y optimicen constantemente la calidad de los trabajos. Asimismo, se pueden emplear métodos de hipótesis y argumentación para cultivar la capacidad especulativa, las cualidades humanísticas y optimizar de manera continua el lenguaje profesional, tanto en traducción como en interpretación, con lo que se demuestran de forma clara las aptitudes profesionales.

Bajo la guía de los profesores y con la práctica continua, los estudiantes pueden familiarizarse gradualmente con la resolución autónoma de los problemas de traducción. Es posible que al principio acepten de forma pasiva las instrucciones de los profesores, pero, con el tiempo, elaborarán sus propias pautas, lo cual tendrá un considerable impacto en su modo de pensar y afectará a sus métodos y actitudes de aprendizaje permanentes.

Desde un punto de vista práctico, es decir, desde la configuración curricular específica, en los cursos de traducción centrados en el cultivo de la capacidad especulativa y las cualidades humanísticas de los estudiantes, se pueden aplicar de manera flexible distintos métodos, materiales y tipos de enseñanza. Así, respecto a la división por categorías de los cursos, se puede diferenciar entre la traducción y la interpretación. Y en cuanto a la selección de los materiales, existen dos temas: los textos médicos profesionales y los humanísticos.

Acerca de la selección de documentos para la traducción médica, los docentes pueden escoger los que estén estrechamente relacionados con las especialidades de los estudiantes, lo cual favorecerá la discusión y el intercambio entre los alumnos. Al analizar, sintetizar y razonar el texto, estos plantean nuevas preguntas y apreciaciones sobre los términos y deducen la mejor solución para traducirlo.

Por su lado, los docentes deben comenzar por desarrollar las cualidades humanísticas de los estudiantes de traducción. Al seleccionar los materiales de enseñanza, es conveniente que definan las ideas humanísticas contenidas en el texto con el objetivo de evitar conflictos obvios con el nivel cognitivo de los alumnos. Si el maestro solo presta atención a la profesionalidad e ignora el contenido humanístico del texto, aunque se mejore la capacidad lógica del estudiante, el proceso de aprendizaje se verá afectado.

Cabe destacar que la enseñanza de la traducción médica es una forma de autorregulación del propio estudiante e implica una adecuada cognición, motivación y comportamiento de este (Wang Jie, 2015). Por lo tanto, cuando los maestros eligen materiales, no deben olvidar que hay que alcanzar múltiples metas y que hay que estar bien preparados para que los estudiantes ajusten sus estrategias de aprendizaje.

4.2. Manera de trabajar

La enseñanza de la traducción para estudiantes de lenguas extranjeras está enfocada a crear profesionales de la traducción médica, capaces de leer textos especializados bilingües y de trabajar en hospitales e industrias de este ámbito. En función de este objetivo, al diseñar los cursos, los docentes deben tener en cuenta los antecedentes profesionales de los estudiantes y adoptar una enseñanza bidireccional, esto es, una combinación de explicaciones, demostraciones del maestro y una interacción profesor-alumno.

En la práctica, los maestros no solo deben explicar casos concretos a sus alumnos y guiarlos en el ejercicio de la traducción, sino que también es necesario que los orienten en el desarrollo de sus habilidades especiales en el habla, el debate y la tecnología.

Asimismo, con la gran cantidad de información existente y la sólida capacidad de aprendizaje técnico de los estudiantes actualmente, los profesores de traducción e interpretación pueden ejercitar la capacidad de pensamiento de los estudiantes de muy diferentes modos, mejorar sus cualidades humanísticas y fortalecer el grado de fusión de sus conocimientos profesionales y lingüísticos.

En primer lugar, en la etapa inicial del aprendizaje, los docentes pueden separar los cursos en traducción médica profesional y humanista, de acuerdo con las características de pensamiento y los hábitos de aprendizaje de los estudiantes. Dado que estos poseen diferentes conocimientos médicos, los maestros deben permitir que sus pupilos se comuniquen entre sí para que comprendan mejor los términos y expresiones básicas de cada ámbito profesional, optimizando, así, el grado de familiarización con los textos de diferentes ámbitos médicos.

Además, antes de comenzar, los profesores pueden aconsejar a los alumnos que lean y entiendan diferentes textos médicos por medio de técnicas de traducción como la de analizar términos, oraciones y párrafos. En estas clases, los maestros han de prepararse para que los estudiantes discutan en grupos, ya que al analizar las características del texto y el uso de la terminología, se generarán choques e intercambio de ideas, se crearán nuevos criterios de evaluación y se mejorarán constantemente los documentos traducidos.

Entre todas estas prácticas, la evaluación es un elemento clave, ya que contempla las actitudes y opiniones de los estudiantes y los docentes. García Santa-Cecilia (1999) enfatiza el valor positivo de este método, indicando que es el procedimiento que garantiza que la enseñanza sea dinámica y motivadora. Así, además, tenemos posibilidades de saber cuáles son los problemas que existen a la hora de hacer las tareas y cuáles son las necesidades de los alumnos con el fin elaborar, posteriormente, nuevos ejercicios más apropiados. No hay que olvidar que el diseño de este curso se caracteriza por hacer que evolucione el modo de pensar complementario de los estudiantes dentro de la profesión y la conversión bilingüe. Por lo tanto, al evaluar el texto, se debe prestar atención al rigor de la terminología y la fluidez de la expresión.

En segundo lugar, la traducción médica humanista se centra en cultivar precisamente las cualidades humanísticas de los estudiantes para lo que los docentes deben seleccionar textos con los que los alumnos aprendan a transmitir emociones y a leer textos narrativos, tanto culturales como médicos. Así, podrán aprender y observar, bajo la guía de los maestros, las diferencias que hay entre la traducción humanística y la profesional, el uso de palabras y oraciones, y cómo elegir la expresión más apropiada.

Por último, los docentes deben ayudar a mejorar las cualidades humanísticas, incluidas las habilidades especulativas, y organizar cursos sencillos de gestión de proyectos de traducción. Además, la enseñanza debe contemplar la interacción ambiental, la búsqueda de estrategias para solucionar problemas, el intercambio de información, la formación en comunidad, la asignación de expertos y la evaluación múltiple (Li Ruilin y He Ying, 2011).

Con este diseño, centrado en el planteamiento de diferentes métodos de enseñanza, los estudiantes establecen modelos de traducción mediante la creación de bases de datos terminológicas y el perfeccionamiento de los textos traducidos. A esto hay que añadir que los alumnos crean instrucciones médicas simples basadas en las tareas asignadas por los docen-

tes y completan discursos o actuaciones de temas relacionados con los textos de traducción. Durante la realización de las tareas, los estudiantes describen, reflexionan y explican los problemas, y deben prestar atención, primero, a la profesionalidad y los resultados especulativos, y, segundo, a la expresión de los sentimientos humanistas.

Por su lado, Gómez del Estal y Zanón (1999) señalan que, en la práctica, el esquema debe ser alumno-alumno y el profesor debe actuar como organizador y ayudar en el fluir de la actividad. Por lo tanto, en el proceso de enseñanza, los docentes deben abandonar el método tradicional y facilitar el intercambio de pensamientos e ideas. Además, la gestión de proyectos es, en cierta medida, equivalente al establecimiento del contexto. Así, la interacción juega un papel central en el aprendizaje y uso de lenguas extranjeras (Wang Chuming, 2007). En este caso, el proyecto es solo una variante del contexto. Por lo tanto, el propósito de organizar cursos de gestión de proyectos es permitir a los estudiantes que practiquen con trabajos de traducción y que tomen conciencia de esa práctica, lo cual les ayudará a pensar sobre su actividad y mejorará su capacidad lógica.

De acuerdo con lo mencionado, podemos dividir los cursos de traducción médica en tres partes: traducción médica profesional, humanística y proyecto. En la primera, se incluyen cuatro asignaturas: técnicas de traducción médica, clasificación de la terminología médica, traducción y discusión de textos médicos profesionales e interpretación y discusión de textos médicos profesionales. La segunda parte abarca traducción y discusión de textos médicos humanísticos e interpretación y discusión de textos médicos humanísticos. La tercera parte tiene como objetivo proporcionar oportunidades prácticas para que los estudiantes traduzcan proyectos médicos de forma integral. Para demostrar con más claridad el diseño de los cursos y la manera de trabajar, se elabora la siguiente figura.

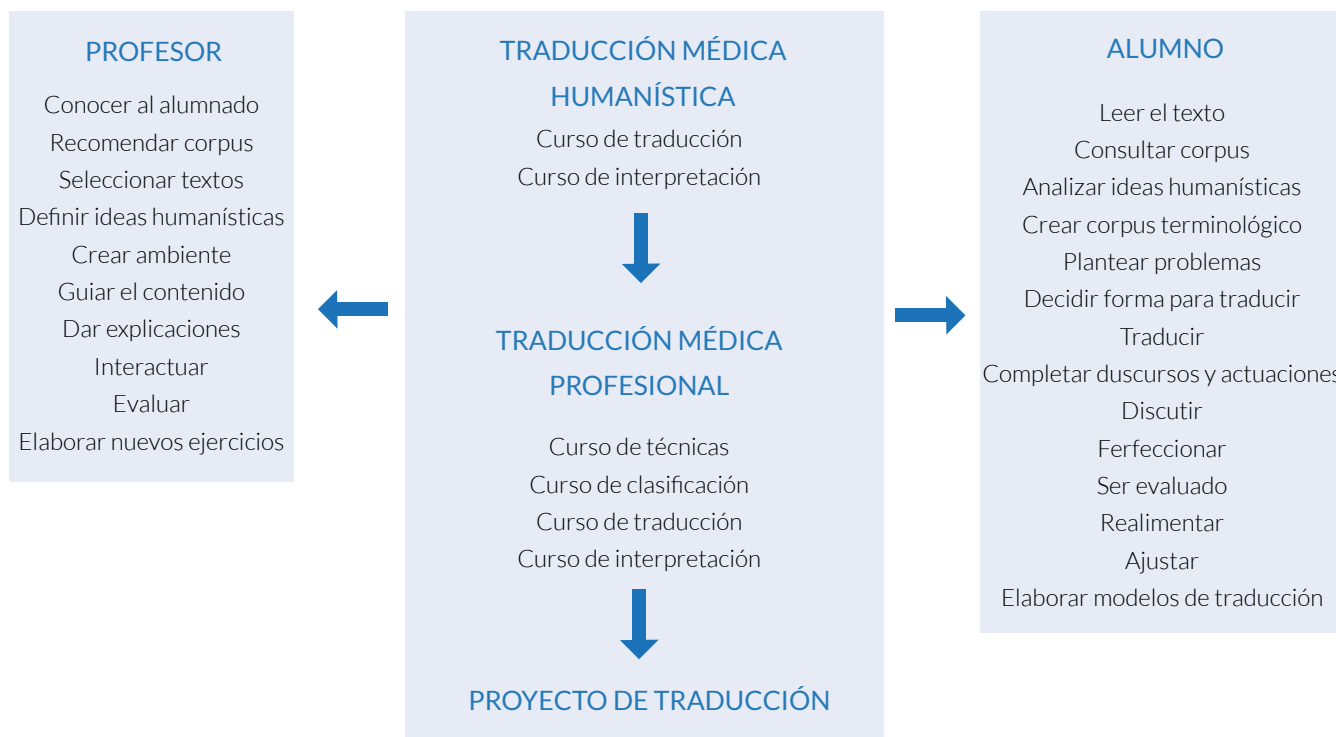


Figura 2. El diseño de los cursos y la manera de trabajar

4.3. Beneficios de los cursos

Con el fin de reflejar mejor la efectividad del diseño de estos cursos, se evaluó a los estudiantes de Lengua Española bajo un método experimental. Por lo que respecta a la gestión de proyectos, los alumnos se dividieron en grupos para llevar a cabo la categorización terminológica, la traducción del proyecto y la corrección. Después de completar todo el proceso, el maestro seleccionó a un grupo para comentar su actividad y valorarla. Primero, se adoptó el método de evaluación mutua de los estudiantes y se discutió, principalmente, la calidad de la traducción y las ventajas y desventajas del texto traducido. Después se realizó la evaluación del docente, que se centró, sobre todo, en la corrección de la terminología, las técnicas de traducción, la coherencia y la fluidez del texto. Para ello, se calcularon la tasa de exactitud de la clasificación de los términos, el porcentaje de aplicación de las técnicas de traducción y el grado de discusión del alumno. En la siguiente tabla, se muestra la comparación de los tres niveles de cuando se usa el modelo de enseñanza tradicional (T) y cuando se sigue el nuevo curso (N) diseñado en este artículo. Los resultados mostraron que, después de recibir los cursos de traducción médica, los estudiantes habían mejorado mucho su rendimiento en los tres niveles referidos, los cuales incrementaron un 39%, 30% y 33%, respectivamente.

Categoría	Anestesiología		Enfermedad cutánea		Clínica dental		Cirugía	
	T	N	T	N	T	N	T	N
Exactitud media de la clasificación y traducción de los términos	47.2%	87.6%	51.4%	93.1%	55.6%	92.8%	53.3%	89.9%
Número medio de las técnicas aplicadas (El número total de las técnicas enseñadas es 15)	5	10	7	11	4	9	5	9
Número de los alumnos que participan en la discusión	21	40	17	33	22	41	26	38

Tabla 2. La comparación de los índices entre el modelo tradicional y el nuevo

A esto hay que añadir que, después de la discusión entre los alumnos, la evaluación, los comentarios y la revisión, la calidad del texto traducido mejoró significativamente y el lenguaje empleado demostró más profesionalidad. Además, los alumnos mostraron más interés por discutir en profundidad estos temas y por aplicar los métodos motivadores de discusión, análisis y presentación oral. Desde la perspectiva de la educación humanística, estos datos experimentales señalan que los estudiantes han mejorado su capacidad especulativa a través de la traducción y que han abierto nuevos canales para entender los conocimientos profesionales mediante la traducción bilingüe.

Así, con la combinación de los conceptos de medicina y educación humanística y la clasificación de las principales especialidades médicas, en el diseño de este curso el docente selecciona artículos de muestra, recopila textos de traducción e interpretación, organiza y sistematiza los materiales y motiva a los estudiantes a participar en el proyecto. Además, bajo la orientación de los maestros, se llevan a cabo prácticas multidisciplinarias para que los alumnos tengan la oportunidad de hablar, pensar y actuar.

En este curso, la traducción se utiliza como plataforma para que los estudiantes mejoren su capacidad especulativa y expresen sus cualidades humanísticas. Asimismo, con la participación activa, combinan eficazmente la aplicación de las técnicas de traducción profesional y el desarrollo de las cualidades humanísticas, con lo que aumenta todavía más su capacidad de traducción especializada (Austin y Sax, 1998).

5. CONCLUSIONES

Este artículo, desde la perspectiva de la combinación de la teoría y la práctica, subraya la importancia de la relación de los cursos de traducción médica con el cultivo de la capacidad especulativa y las cualidades humanísticas de los estudiantes. Es decir, el diseño de estos programas también debe mejorar el acervo cultural del estudiante y los conocimientos de las profesiones involucradas. Además, el programa se puede cambiar de acuerdo con los objetivos y el contexto de la enseñanza.

En la práctica docente, si el maestro solo enfatiza en la capacidad profesional de los estudiantes e ignora el desarrollo reflexivo, puede hacer que el modo de pensar de los alumnos no evolucione. Asimismo, si los profesores no incentivan la asimilación de las cualidades humanísticas, los estudiantes pueden tener una formación incompleta desde ese punto de vista, así como una capacidad racional incorrecta. Por lo tanto, en el diseño de los cursos, debemos prestar atención al cultivo de las mencionadas cualidades humanísticas y habilidades especulativas de los estudiantes, creando, de este modo, profesionales bilingües con conciencia especulativa, interés por la innovación y cualidades humanistas.

BIBLIOGRAFÍA

- Austin, A.W. y L. J. Sax. 1998. "How undergraduates are affected by service participation". En *Journal of College Student Development*, 39 (3): 251-263.
- Council of Europe. 2001. *Common european framework of reference for languages: learning, teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe.
- Fillmore, C. J. 1975. "An alternative to checklist theories of meaning". En C. Cogen (ed), *Proceedings of the first annual meetings of the Berkeley Linguistics Society*. Berkeley: Berkeley Linguistic Society, 123-131.

- García Santa-Cecilia, Álvaro. 2000. *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.
- Gómez del Estal, Mario y Javier Zanón. 1999. "Tareas formales para la enseñanza de la gramática en clase de español". En Javier Zanón (coord.), *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Editorial Edinumen, 73-99.
- Grupo de Redacción del Plan de Estudio de la Carrera de Español. 2000. *Plan de estudio para cursos superiores de la carrera de español de las universidades chinas* [高等学校西班牙语专业高年级教学大纲]. Shanghai: Editorial de Educación de la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai.
- He, Bobin. 2009. "La realización de la educación humanística en la gestión de enseñanza universitaria" [高校教学管理中的人文素养及其培育的现实路径]. En *Educación de Adultos de China*, 18 (21): 48-49.
- Hu, Zhuanglin. 2012. "Investigación transdisciplinaria y desarrollo de la disciplina" [超学科研究与学科发展]. En *Estudios de Lenguas Extranjeras de China*, 16 (6): 1+16-22.
- Li, Ruilin. 2011. *Enseñanza de la traducción médica* [翻译学教程]. Beijing: Editorial de la Universidad Normal de Beijing.
- Li, Ruilin y Ying He. 2011. "Estudio sobre el modelo de aprendizaje de la traducción de proyectos desde la perspectiva científica" [学习科学视角下的项目翻译学习模式研究]. En *Didáctica de Lenguas Extranjeras*, 53 (1): 94-98.
- Wang, Chuming. 2007. "Contexto para aprender lenguas extranjeras" [论外语学习的语境]. En *Enseñanza y Estudios de Lenguas Extranjeras*, 48 (3): 190-197+240.
- Wang, Huashu y Zheng Zhang. 2014. "Estudio de la gestión terminológica en los proyectos de traducción" [翻译项目中的术语管理研究]. En *Estudios de Traducción de Shanghai*, 29 (04): 64-69.
- Wang, Jie. 2015. "Aprendizaje motivado por la evaluación. Investigación sobre la aplicación de comentarios en la enseñanza del inglés" [以评促学——英语教学中的形成性反馈应用研究]. En *Estudios Modernos de Lenguas Extranjeras*, 6 (5): 35-40+76-77.
- Zhu, Bo. 2013. "El cultivo de las cualidades humanísticas en la enseñanza universitaria del inglés" [大学英语教学中的人文素养培养]. En *Educación de Heilongjiang (Estudio y evaluación de la enseñanza universitaria)*, 20 (9): 75-76.

Transmutación como iniciación a la traducción en el aula universitaria*

Transmutation: a threshold into translation studies in the university classroom

RECIBIDO 13-9-2019 | ACEPTADO 23-1-2020

BRUNO ECHAURI GALVÁN** 0000-0002-7055-5699

Universidad de Alcalá

ABSTRACT

The following paper describes an educational experience aimed at reinforcing several bases of translation such as its different categories and the main stages of the translation process. The activity on which the paper is built consists in an intersemiotic translation from text into illustration based on an excerpt of Philip K. Dick's (1987) "The Minority Report". Its preparation and development seeks to combine Kolb's experiential learning theory with a creative methodology in order to motivate and stimulate students while making them learn from their own mistakes. The results of the activity and a subsequent debate showed that most students skipped or at least did not complete some of the fundamental translation stages properly for different reasons. Consequently, the final part of the paper suggests a series of guidelines and strategies aimed at solving the main problems arisen from this activity.

KEYWORDS: translation; learning activities; learning processes; active learning

RESUMEN

El presente trabajo describe una experiencia educativa centrada en consolidar ciertos fundamentos básicos de la traducción como sus distintas categorías y las etapas del proceso traductológico. La actividad en la que se basa el artículo es una traducción intersemiótica texto → ilustración a partir de un extracto del relato «The Minority Report» de Philip K. Dick (1987). En la preparación y desarrollo de esta propuesta se combina el aprendizaje experiencial de Kolb (1984) con una metodología creativa que motive y estimule a los alumnos al tiempo que les hace aprender de sus propios errores. Los resultados generales y la discusión posterior con los estudiantes mostraron cómo muchos alumnos obviaron o no completaron adecuadamente alguna de las etapas fundamentales del proceso de traducción por distintas razones. En consecuencia y como cierre del artículo, se sugiere una serie de pautas orientadas a solventar los problemas que la actividad ha puesto de relieve.

PALABRAS CLAVE: capacidad especulativa; cualidades humanísticas; diseño de cursos; traducción médica

*Este artículo desarrolla y amplía las ideas presentadas por el autor en el XIII Congreso Internacional de Lingüística General, celebrado en Vigo en 2018.

**Miembro del grupo de investigación RECEPTION y del Grupo de Investigación en Literatura Contemporánea, ambos pertenecientes a la Universidad de Alcalá.

1. INTRODUCCIÓN

La experiencia educativa que se describe en el presente artículo se llevó a cabo en la Universidad de Alcalá, concretamente en su campus de Guadalajara. La actividad se enmarca en la asignatura Introducción a la Traducción, perteneciente al segundo curso del Grado en Lenguas Modernas y Traducción y en la que se trabaja con el par de lenguas inglés-español. Esta acción engloba a dos grupos, A y B, formados por 25 y 27 alumnos respectivamente, y abarca dos sesiones de dos horas separadas por una semana de diferencia. Sin embargo, es también necesaria una sesión previa en la que se presenten los fundamentos teóricos que busca reforzar (véase apartado 3.1) y una labor de corrección por parte del profesor entre las dos lecciones.

La propuesta que se detalla en las siguientes páginas busca introducir los fundamentos básicos de la traducción de una manera diferente y amena que facilite su asimilación y resulte en una experiencia de aprendizaje más relevante. Puesto que los alumnos a los que se dirige la actividad están cursando su primera asignatura específica de traducción, esta se orienta a consolidar principios esenciales de este campo, como una categorización sencilla en función del lenguaje/código original y meta o los distintos grados de fidelidad con respecto al texto original (TO en adelante). Del mismo modo, se busca que el alumno comience a interiorizar y automatizar ciertos pasos elementales a la hora de encarar cualquier traducción. Por ello, se llevó a cabo durante los primeros compases del curso, en concreto durante la semana 2 y la semana 3.

Asimismo, cabe destacar que la actividad descrita a lo largo de este artículo se sustenta sobre una metodología activa orientada a conseguir un aprendizaje significativo a través del dinamismo en el proceso, y que este método tuvo su continuidad a lo largo de todo el curso (véase apartado 3.2). En esta línea, se desarrollaron otras acciones docentes similares, como consolidar la diferenciación entre equivalencia formal y dinámica a través de escenas de series de televisión, con buenos resultados y satisfacción por parte de profesorado y alumnado. Esta metodología trata de ajustar la enseñanza a los tiempos que corren y a las necesidades de los alumnos a la vez que intenta mantenerlos motivados y sorprenderlos con actividades innovadoras o, al menos, diferentes a lo que esperan.

2. OBJETIVOS

El desarrollo de la propuesta que nos ocupa está enfocado a alcanzar los siguientes objetivos dentro del aula:

- Conectar la actividad con aspectos teóricos presentados en una lección magistral anterior: tipos de traducción según Jakobson (2004/1959); categorías de traducción y sus paralelismos según distintos autores; pasos del proceso traductológico y su relevancia.
- Subrayar errores derivados de una lectura poco cuidadosa, un proceso en el que se pierde de vista el original o una revisión y edición inadecuadas. A través de la discusión y el debate, se busca impulsar el pensamiento crítico y conseguir que los alumnos interioricen ciertas pautas y mecanismos fundamentales que los ayuden a solventar este tipo de fallos.

- Demostrar de manera visual cómo una traducción del mismo texto puede diferir según el traductor que la realice, lo que no es óbice para que estas sean igualmente correctas (o incorrectas).
- Presentar el trabajo en equipo y la colaboración como mecanismos de perfeccionamiento y corrección y acostumbrar a los alumnos a los procesos de revisión por pares, sean o no de su mismo grupo.

Asimismo, dentro del marco global de la asignatura Introducción a la Traducción, la actividad converge con tres objetivos recogidos en la guía docente. El primero de ellos es el objetivo genérico de desarrollar las capacidades de autoevaluación, auto-mejora y trabajo en grupo. Los dos restantes son objetivos específicos de la asignatura: aplicar estrategias apropiadas a la hora de traducir un texto y ser capaces de evaluar traducciones adecuadamente.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. Fundamentos teóricos

Los conceptos que se han manejado en el desarrollo de esta acción docente son principios teóricos con los que los alumnos han trabajado en las lecciones magistrales de la asignatura. En este sentido, la puesta en práctica de la actividad busca que los estudiantes los asimilen más fácilmente y, en consecuencia, puedan aplicarlos de manera más natural en el futuro. Ante esta relación directa entre la lección magistral y las sesiones prácticas, resulta conveniente advertir de antemano que las referencias continuas a Munday (2012) en los siguientes párrafos no son una sobreexplotación de las ideas del autor, sino que se fundamentan en el uso de su obra como libro de texto dentro del programa.

El concepto más relevante a introducir es, probablemente, el de traducción intersemiótica, ya que sobre él se construye gran parte de la actividad. Este término, acuñado por Jakobson (2004/1959) y al que el mismo autor también denomina «transmutación», describe la traslación de signos verbales a un código de signos no verbal. La adaptación cinematográfica de una novela o un poema «traducido» a notas musicales serían dos manifestaciones de este tipo de traducción. En nuestro caso, la actividad propuesta es un ejemplo de transmutación texto → ilustración. Además de ser el concepto molar alrededor del cual se orquesta la actividad, el empleo de la traducción intersemiótica sirve para repasar el primero de los bloques teóricos que se pretenden reforzar: los tres tipos de traducción según Jakobson (intralingüística, interlingüística e intersemiótica).

El segundo de estos bloques es una categorización sencilla de las traducciones en base a la fidelidad a su TO, explicada a través del libro de Munday (2012). El propio autor establece un continuo que, ordenado de mayor a menor fidelidad al TO, se resume en el gráfico siguiente:

traducción literal → traducción libre → adaptación

Las definiciones de estos conceptos se corresponden con las tres categorías establecidas por Dryden (citado en Munday, 2012, pp. 41-42) que si bien reciben otro nombre, tienen un significado casi idéntico:

- *Metaphrase* (traducción literal): Traducción palabra por palabra y línea por línea.
- *Paraphrase* (traducción libre): Traducción en la que nunca se pierden de vista ni el autor ni el TO, pero se busca trasladar el significado del texto antes que las palabras en sí.
- *Imitation* (adaptación): El traductor se aleja en gran medida de las palabras y el significado del original.

Existen por supuesto múltiples clasificaciones diferentes. Sin embargo, la actividad se centra en estas dos, puesto que son las que manejan los alumnos a partir de la lección magistral y resumen en buena medida gran parte del repaso histórico referente a las categorías de traducción que contiene el libro de referencia del curso. En este sentido, la etapa final de la acción docente (véase apartado 4.4) permite mostrar de forma clara la diferencia entre las tres categorías.

Al margen de los conceptos anteriores, el tercer elemento que busca reforzarse son los distintos pasos a seguir en el proceso de traducción. En palabras de Seleskovitch y Lederer (citadas en Munday, 2012) el proceso de traducción se divide, *grosso modo*, en tres etapas —lectura y comprensión, deverbalización y reexpresión—, a las que posteriormente Delisle (citado en Munday, 2012) añadió una última —verificación—. Seguir estos pasos resulta fundamental para lograr una traducción correcta y, desde el principio del curso, se enfatiza la necesidad de detenerse en cada una de ellas y completarlas adecuadamente, algo que no siempre resulta sencillo inculcar.

Por último, la naturaleza de la actividad hace necesaria la introducción de un último pilar teórico alejado de la obra de Munday: el funcionamiento de las dinámicas texto-ilustración. Existen distintas correlaciones entre ambos elementos, desde complementarse y aportar un significado inexistente sin una de las partes hasta llegar a contraponerse (Sipe, 1998). A pesar de la existencia de taxonomías más avanzadas y poliédricas que dividen las dinámicas texto-ilustración en simétricas, de ampliación, complementarias, de contrapunto o contradictorias (Nikolajeva y Scott, 2001), para preparar esta actividad se optó por trabajar con la dicotomía establecida por Schwarz (1982). Esta división, empleada por una simplicidad que facilitará al alumno identificar rápidamente la idoneidad o no de su traducción, clasifica estas relaciones dentro de la «congruencia» o la «desviación». La primera describe una relación armónica entre texto e imagen, en la que la una completa al otro o la imagen se asocia con el texto para, por ejemplo, impulsar la acción hacia delante. Por el contrario, en la segunda, la imagen se presenta como contrapunto a la palabra, oponiéndose al texto de algún modo. Las explicaciones referentes a estas categorías son necesarias para el adecuado desarrollo de la acción docente, ya que uno de sus objetivos es que los alumnos consigan una imagen con las menores desviaciones posibles, es decir, «congruente» con el TO. Trabajar con esta distinción en mente facilita asimismo la ulterior calificación de la actividad. Ambos conceptos están presentes en los criterios de evaluación (véase apartado 4.2).

3.2. Marco metodológico

Como se mencionaba en la introducción, esta acción docente se aborda siguiendo una metodología activa que se aleja de enfoques didácticos donde el alumno desempeña un papel más pasivo. Para ello, se ha buscado interrelacionar varios elementos que autores como Benito, Bonsón e Icarán (2005) consideran propios de los métodos activos de aprendizaje y que se detallan en el siguiente párrafo. Entre ellos, destacan la importancia del trabajo en grupo, el papel principal del alumno en el proceso de enseñanza y el peso de la reflexión y el pensamiento crítico.

En primer lugar, se fomenta el aprendizaje colaborativo, promoviendo el trabajo entre compañeros y el intercambio de ideas, lo que permite a los estudiantes nutrirse de las opiniones de otros y mejorar sus habilidades sociales. Por otro lado, se busca situar al alumno en el centro del proceso de aprendizaje. En este punto, al tratarse de una actividad en la que los estudiantes interiorizan los conceptos a partir del análisis de sus propios errores, puede trazarse un paralelismo con el aprendizaje experiencial de Kolb (1984). Así, se espera que la experiencia (actividad) desencadene un proceso de reflexión centrado en el análisis de los resultados de su trabajo. Este análisis permitirá a los alumnos identificar (con la ayuda del profesor) los errores cometidos, evaluar el proceso seguido y determinar el que se debería seguir, poniendo así las bases para aplicar lo aprendido en experiencias futuras. El hecho de impulsar a los estudiantes a reflexionar antes, durante y después de realizar su trabajo abre también varios espacios para desarrollar el pensamiento crítico.

Del mismo modo, se busca integrar ciertos elementos creativos en la actividad a fin de incrementar su atractivo para los alumnos y conseguir que se involucren en mayor medida y más fácilmente. Así, lo que se pretende es intentar construir una experiencia de aprendizaje eficaz, pero también amena y estimulante. En esta línea, se trata de explotar muchos de los beneficios de seguir una metodología creativa en el aula, como implicar y motivar al estudiante o contrastar y compartir conocimientos y resultados con el resto del grupo (De la Torre y Violant, 2001).

A la hora de estructurar esta acción docente y ponerla en práctica, se emplean dos fases del continuo establecido por Brown y Atkins (1988): la lección magistral y el trabajo de laboratorio (sesión práctica, en este caso). Así, los preceptos teóricos sobre los que se construye derivan de los contenidos impartidos en una lección magistral anterior vehiculada a través de una exposición verbal del profesor apoyada por sus materiales visuales. Siguiendo esta línea, el trabajo práctico en el aula entra en la categoría que De Miguel (2006) define como «ejercicios y problemas» en la que el alumno debe resolver la actividad planteada por el docente aplicando los conceptos aprendidos en sesiones anteriores.

Siguiendo estos pasos e implementando una metodología de este tipo, lo que se pretende final y fundamentalmente es alejarse de un aprendizaje memorístico, más superficial, para tratar de alcanzar un aprendizaje profundo y perenne. Del mismo modo, se busca mejorar la calidad del aprendizaje y los resultados académicos de los alumnos, algo a lo que las metodologías activas que integran el trabajo en grupo pueden ayudar significativamente (Palazón, Gómez-Gallego, Gómez-Gallego, Pérez Cárceles y García Gómez, 2011).

4. DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Esta acción docente se divide en un total de dos sesiones prácticas presenciales que entroncan con la lección magistral descrita anteriormente y a las que se une la labor de corrección que el profesor realiza fuera del aula. En la primera sesión se completa la parte inicial de la actividad, que consiste en exponer a los estudiantes las directrices necesarias para completarla, presentar y entregar el extracto en el que deben centrarse y animarlos a realizar una lectura cuidadosa. A continuación, los alumnos deben trabajar en grupo para llevar a cabo una transmutación texto → imagen siguiendo las directrices presentadas anteriormente.

Tras las correcciones por parte del profesor, se realiza la segunda sesión. Durante la misma, se devuelven los trabajos, se discuten los resultados y se formulan varias preguntas a los alumnos orientadas a la reflexión y a reforzar su capacidad de autocrítica. A continuación, se compara alguno de sus trabajos con otras imágenes sobre las mismas figuras y se impulsa un debate dirigido a reforzar conceptos teóricos presentados en la lección magistral de la semana anterior, en concreto, las tres categorías de traducción mencionadas en el apartado 3. Finalmente, se elabora una lista de soluciones en la que participan tanto el profesor como el alumnado.

4.1. Instrucciones y realización de la actividad

La actividad se completó en grupos de tres alumnos (cuatro excepcionalmente), y se estructuró a partir de la lectura de un extracto del relato de Philip K. Dick (1987), «The Minority Report». El objetivo final de los estudiantes fue trasladar **la descripción de los precogs** a una imagen fiel al TO a través de una ilustración. Estos personajes, centrales para el desarrollo de la trama de esta historia, son tres individuos deformes con extraordinarias capacidades precognitivas (de ahí su nombre) que les permiten predecir los crímenes antes de que ocurran. La elección de este extracto como TO se sustenta fundamentalmente en la idoneidad de un pasaje descriptivo para llevar a cabo una actividad de este tipo, razón en la que se abunda en párrafos posteriores.

Como elemento secundario, también jugó un papel reseñable el potencial atractivo que una obra de ciencia ficción puede ejercer sobre estudiantes de esta edad, más tratándose de un texto adaptado posteriormente al cine. Así, se espera que factores como el entorno futurista y altamente tecnológico en el que se desarrolla la acción o el lenguaje coloquial empleado por los personajes impulsen la implicación del alumnado en el desarrollo de la actividad. El pasaje escogido para su eventual transmutación fue el siguiente:

Doors opened and closed, and they were in the analytical wing. Ahead of them rose impressive banks of equipment — the data-receptors, and the computing mechanisms that studied and restructured the incoming material. And beyond the machinery sat the three precogs, almost lost to view in the maze of wiring.

“There they are,” Anderton said dryly. “What do you think of them?”

In the gloomy half-darkness the three idiots sat babbling. Every incoherent utterance, every random syllable, was analysed, compared, reassembled in the form of visual symbols, transcribed on conventional punchcards, and ejected into various coded slots. All day long the idiots babbled, imprisoned in their special high-backed chairs, held in one rigid position by metal bands, and bundles of wiring, clamps. Their physical needs were taken care of automatically. They had no spiritual needs. Vegetable-like, they muttered and dozed and existed. Their minds were dull, confused, lost in shadows.

But not shadows of today. The three gibbering, fumbling creatures with their enlarged head and wasted bodies, were contemplating the future. The analytical machinery was recording prophecies, and as the three precog idiots talked, the machinery carefully listened.

For the first time, Witwer's face lost its breezy confidence. A sick, dismayed expression crept into his eyes, a mixture of shame and moral shock. "It's not —pleasant," he murmured. "I didn't realize they were so—" He groped in his mind for the right word, gesticulating. "So —deformed."

"Deformed and retarded," Anderton instantly agreed. "Especially the girl, there. Donna is forty-five years old. But she looks about ten. The talent absorbs everything; the esp -lobe shrivels the balance of the frontal area. But what do we care? We get their prophecies. They pass on what we need. They don't understand any of it, but we do."

Tras una lectura cuidadosa del extracto, los alumnos debían plasmar la descripción de los *precogs* a través de un dibujo centrado en estos tres personajes, sin necesidad de incluir elementos ajenos a ellos. Se escoge representar estas tres figuras puesto que la detallada explicación que el autor realiza de sus rasgos hace relativamente sencilla su traslación a una imagen fija: Dick menciona la deformidad de los cuerpos y cabezas de los personajes, presenta dónde y cómo están sentados, retrata la expresión de sus caras... Todos estos detalles deberían ser fácilmente identificables si el alumno se atiene a lo expuesto en la lección magistral y realiza una labor de lectura y comprensión rigurosa. En lo que respecta al profesor, contar con este listado de rasgos permitirá medir posteriormente y de forma eficaz la idoneidad del resultado, puesto que facilita la identificación de fenómenos como la omisión o las faltas de fidelidad al texto que supongan una pérdida importante de información. En estos primeros compases del ejercicio también se enfatizó la necesidad de someter el trabajo a un proceso de revisión final adecuado.

Antes de empezar a «transmutar» y a fin de reforzar el primero de los fundamentos teóricos mencionados en el apartado 3.1, se preguntó a los alumnos qué tipo de traducción iban a realizar en base a las ideas de Jakobson (2004/1959) —interlingüística, intralingüística o intersemiótica—. Todas las respuestas, presentadas por escrito, acertaron en señalar que se trataba de una traducción intersemiótica. Finalizado este paso, se dejó a los alumnos realizar la actividad para poder entregársela al profesor una vez completada.

4.2 Criterios de evaluación

Una vez recogidos los dibujos, se procedió a su corrección en base a los siguientes puntos clave establecidos a partir de las directrices dadas a los alumnos:

- Focalización en las figuras de los *precogs*: capacidad para centrarse en las secciones más descriptivas y obviar otros puntos del texto.

- Representación de detalles no relacionados con las figuras de los *precogs* (resta).
- Grado de fidelidad al original: ¿congruencia o desviación?
 - Rasgos fundamentales de los *precogs* incluidos (suma).
 - Omisión de detalles importantes (resta).
 - Calibrar la pérdida de información.

A partir del análisis de los elementos anteriores, se señalaron los errores y aciertos presentes en cada uno de los trabajos y se calificaron siguiendo la siguiente escala decreciente: *outstanding*, *very good*, *good*, *not bad* o *you can do better*. A este respecto, conviene señalar que la calificación de esta actividad buscaba simplemente mostrar de manera clara la calidad de la ejecución, sin repercusión alguna en la nota final. Dado que los alumnos daban sus primeros pasos en el ámbito de la traducción, era esperable un número considerable de fallos. En línea con el proceso de aprendizaje experiencial descrito en el apartado 3.2, considero que lo esencial en este estadio es que identifiquen sus errores y reflexionen sobre lo que han hecho y cómo mejorarlo. En definitiva, lo que se pretende es SUBRAYAR el error, NO PENALIZARLO.

De cara a discutir la actividad en la segunda sesión, se elaboró una serie de diapositivas (véase figura 1 para ejemplo) recopilando los principales errores encontrados en la representación de los alumnos. Este listado se basa en los criterios de evaluación enumerados anteriormente, dejando al margen la calidad artística de los dibujos. Este último elemento no se tuvo en cuenta a la hora de evaluar los trabajos, ya que entronca con competencias más propias de disciplinas circunscritas al ámbito de las artes que no se recogen en el programa de la asignatura Introducción a la Traducción. El valor del resultado venía pues determinado por el número de detalles que mantenía en relación a la descripción original de los personajes; en otras palabras, se realiza una evaluación de las ilustraciones de base «cuantitativa» (cantidad de rasgos relevantes incluidos adecuadamente) pero no artística (belleza del dibujo).

Figura 1



4.3. Resultados

Como se anticipaba, los alumnos cometieron varios errores al completar la actividad. Siguiendo la escala del apartado anterior, de los 16 trabajos presentados, solo dos fueron calificados como *outstanding*. Cinco obtuvieron la calificación de *very good*, otros cinco la de *good* y dos más la de *not bad*. Las dos ilustraciones restantes se consideraron suspensas.

En contra de lo expuesto en las instrucciones, la gran mayoría no se limitó a dibujar a los *precogs* sino que trató de plasmar toda la escena incluyendo elementos innecesarios para la correcta representación de las tres figuras principales (puertas o figuras humanas, entre otros). Asimismo, los *precogs* contaban con distintas inexactitudes, generalmente relacionadas con la ausencia de varios de sus rasgos o atributos. Entre estas omisiones, destacan la deformidad de las cabezas, las salivaciones, los murmullos, o el esbozo de unos cuerpos demasiado normales. Incluso se observaron errores en el número de seres que deberían aparecer, dibujando, en algunos casos, uno en lugar de tres. En resumen, buena parte de los trabajos entregados obviaron (al menos parcialmente) la máxima de fidelidad incluida en las instrucciones.

Los errores descritos en el párrafo anterior implican asimismo un fallo de organización en el trabajo colaborativo de algunos grupos. En esos casos, o bien todos los miembros realizaron una lectura errónea, o aquel/aquella que no lo hizo no supo imponer su opinión por encima de los demás. Del mismo modo, como posteriormente confirmaron los propios alumnos, la revisión entre compañeros no se realizó adecuadamente, ya que resulta poco probable que una revisión en profundidad entre 3 o 4 personas no permita pulir algunos de los errores más gruesos encontrados en ciertas ilustraciones.

4.4. Discusión

Antes de devolver los trabajos, se mostraron varias ilustraciones con la misma calificación a toda la clase para probar cómo dos traducciones pueden ser igualmente (in)correctas y, al mismo tiempo, divergentes. Así, los alumnos pudieron comprobar cómo trabajos visualmente muy distintos podían considerarse adecuados o inadecuados en la misma medida a pesar de sus obvias diferencias. Hecho esto, los alumnos recibieron sus ilustraciones (para algunos ejemplos, véase figura 4) y se les dio unos minutos para que leyeran las anotaciones del profesor y reflexionaran al respecto. A continuación, se mostró la diapositiva con los fallos más generalizados (véase figura 1) y se organizó un debate en torno, fundamentalmente, a cuatro puntos:

- ¿Leyeron cuidadosamente y varias veces texto y enunciado?
- ¿Compartieron distintos puntos de vista antes de comenzar a dibujar? ¿Cómo enfocaron este punto para trabajar de manera eficiente a nivel grupal?
- ¿Volvieron a recurrir al TO a medida que iban traduciendo o se «olvidaron» de él?
- ¿Revisaron el resultado final, comparándolo con el TO y modificando su trabajo para evitar pérdidas innecesarias de información? ¿Hubo contraste de opiniones entre los miembros del grupo en esta etapa del proceso?

Si bien la mayor parte de los estudiantes respondió afirmativamente a la primera pregunta, muchos reconocieron que, una vez empezaron a dibujar, se «dejaron llevar» y no comprobaron el TO a medida que realizaban la ilustración. En cuanto a la preparación de la actividad, los grupos trabajaron fundamentalmente en base a una discusión inicial en la que se establecieron las pautas a seguir. Dichas pautas no fueron revisadas a lo largo de todo el proceso. Preguntados por otras formas de trabajo más efectivas, algunos aportaron una alternativa interesante: empezar realizando una versión cada uno, discutir todas las versiones en grupo, volver al TO y, de acuerdo con los puntos fuertes de cada trabajo individual, comenzar a elaborar el producto meta conjunto.

Otro dato a considerar es que muchos no volvieron a comparar el original con el resultado una vez finalizado y no realizaron modificaciones significativas en base a la descripción presente en el texto; los únicos retoques que incluyeron fueron, en todo caso, adornos o añadidos con un propósito meramente artístico. En este sentido, conviene señalar que fueron varios los grupos que asignaron a una sola persona las labores de revisión, siendo por lo tanto una y no varias las opiniones que se tomaron en cuenta en esta etapa.

Antes de finalizar la discusión de estos puntos, se volvió a exponer la división en etapas del proceso de traducción presentada durante la lección magistral, esto es, lectura y comprensión, deverbalización, reexpresión y verificación. Al contrastar este proceso con el seguido por los distintos grupos inmediatamente después de discutir los errores provocados por saltarse alguna de estas etapas se pretende afianzar el tercero de los conceptos teóricos presentados en el apartado 3.1.

Posteriormente, se mostraron a los alumnos dos imágenes de los *precogs* extraídas de distintas fuentes: la primera (véase figura 2) es parte de la portada del libro de Philip K. Dick (1987) *The Minority Report and other classic stories*. La segunda (véase figura 3) fue extraída de la película *Minority Report* (2002) dirigida por Steven Spielberg y protagonizada por Tom Cruise y Colin Farrell, entre otros. A continuación, se pidió a los alumnos que, primero, catalogaran las imágenes siguiendo la clasificación propuesta por Munday y que, después, lo hicieran en base a la creada por Dryden.

Figura 2 (Kelly, 1987)

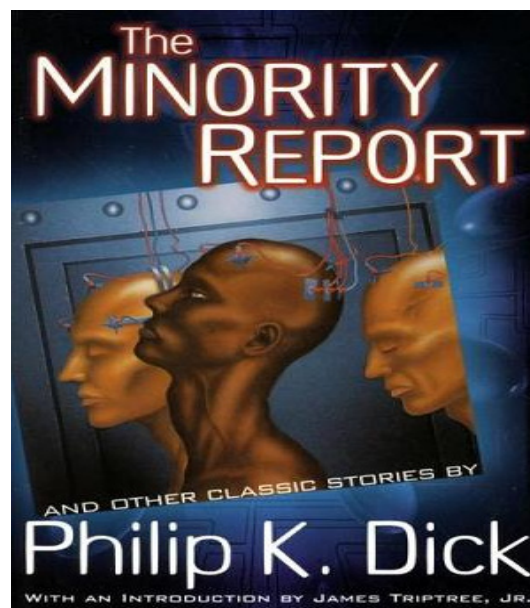
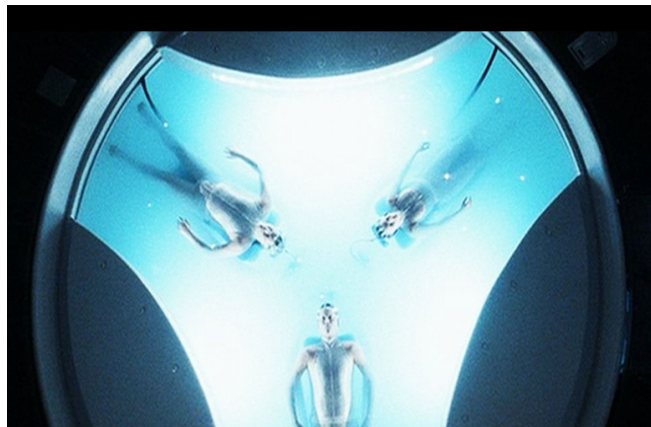


Figura 3 (Flickering Myth, 2016)



Esto se consiguió a partir de un proceso de análisis en el aula guiado por el profesor. En primer lugar, se pidió a los alumnos que determinaran lo que una traducción literal (o *metaphrase*) debería representar. Así, convinieron que, *grosso modo*, este supuesto tendría que incluir tres personajes deformes de cuerpos débiles y escuchimizados, babeantes, con expresión idiotizada y rodeados de cables. Sin embargo, la ilustración que presenta la figura 2 suaviza muchos de estos rasgos: la deformidad no es excesivamente evidente, la expresión facial no se corresponde con la descripción y los *precogs* no salivan ni murmuran. Por estas y otras razones, los alumnos la definieron como un ejemplo de traducción libre (*paraphrase*). La figura 3, por otro lado, se etiquetó como un claro caso de adaptación (*imitation*) ya que, en esta ocasión, los *precogs* son seres humanos físicamente normales, incluso atractivos, y apenas se intuye ninguno de los rasgos que aparecen en la descripción original (véase apartado 4.1). Con esta discusión quedó revisado el último bloque de contenido expuesto durante la lección magistral.

Por último, se presentó la revisión exhaustiva entre compañeros (incluso más allá de los que formaban su propio grupo) como una estrategia útil a la hora de evitar errores de la naturaleza de los listados en secciones anteriores. Se recalcó que este tipo de revisión aporta numerosos beneficios a los alumnos siempre que se lleve a cabo adecuadamente. Entre los más destacados, coincidiendo con lo expuesto por Lundstrom y Baker (2009), se cuentan recibir una cantidad de opiniones y perspectivas más amplia, perfeccionar sus habilidades de trabajo en grupo, potenciar el pensamiento crítico o pulir sus capacidades de revisión, entre otras.

4.5. Soluciones

En línea con el cierre del apartado anterior y de cara a solventar problemas como los ya citados (u otros similares) en futuras traducciones, se establecieron varias estrategias a las que los estudiantes pudieran recurrir en actividades posteriores. Todas estas pautas se discutieron en clase y, para elaborarlas, se combinó la labor del profesor con la de los alumnos. En un primer momento, se buscó que los estudiantes presentasen sus propias soluciones a través de preguntas específicamente orientadas a ese fin. De este modo, se consigue que los alumnos reflexionen sobre lo que

han hecho, extraigan conclusiones a nivel personal, vuelvan sobre sus fallos y busquen formas de solucionarlos. Posteriormente, el profesor presentó distintas pautas preparadas de antemano, algunas nuevas y otras coincidentes con las diseñadas por los alumnos. El listado final que se elaboró fue el siguiente:

- Leer atentamente las directrices de las actividades a realizar.
- Completar cuantas lecturas se considere necesario para entender cada detalle del TO e identificar las piezas de información más relevantes.
- Debatir en torno a los distintos puntos de vista de cada miembro del grupo y buscar un consenso sobre cómo abordar la actividad.
- Mantener siempre el TO como referencia mientras se realiza la traducción y reevaluar las decisiones iniciales en etapas intermedias del trabajo.
- Aprovechar el trabajo colaborativo para intercambiar ideas, sin temor a mostrar oposición a las de nuestros compañeros.
- Revisar minuciosamente el texto meta (TM), compararlo con el TO y realizar los ajustes necesarios. Es sumamente importante pulir la versión final antes de entregarla. Como se mencionaba en el apartado anterior, resultaría muy conveniente explotar las posibilidades de la revisión entre compañeros, recurriendo incluso a otros grupos para poner sobre la mesa las distintas opiniones, buscar puntos de encuentro y mejorar la versión definitiva.

En relación a estas pautas, no debemos olvidar que se trata de alumnos con escasas semanas de trabajo en traducción a sus espaldas, por lo que las soluciones que se les ofrecen (y las que se busca obtener a partir de sus propias consideraciones) carecen de una complejidad excesiva. En esta asignatura, primer contacto de este grupo de alumnos con la traducción, considero especialmente relevante avanzar despacio. Por ello, en las actividades prácticas, resulta conveniente poner el énfasis en evitar malos hábitos y en la adquisición de buenas costumbres que permitan adquirir conocimientos más y más complejos sobre unas bases sólidas desde el comienzo del cuatrimestre.

5. CONCLUSIONES

La actividad descrita anteriormente tiene en mi opinión un alto valor pedagógico para la enseñanza de la teoría de la traducción en estadios iniciales, ya que permite subrayar de manera visual, clara y directa los siguientes aspectos fundamentales inherentes a todo proceso traductológico:

- Importancia de una lectura y relectura pormenorizadas. Esto implica, entre otras acciones, leer el texto prestando atención a detalles como el vocabulario empleado, subrayando términos clave o complejos o consultando aquello que no comprendemos.

- Capacidad para comprender el encargo asignado y cumplir con sus requisitos. Es necesario tener siempre presentes las directrices del encargo en cuestión para conseguir un texto (en este caso, imagen) ajustado a lo que se nos demanda.
- Atención e importancia de los detalles.
- Relevancia de la planificación del trabajo en grupo. Un trabajo grupal efectivo requiere una reflexión previa, un adecuado reparto de tareas y una alta capacidad de autocrítica que permita reevaluar las decisiones que se han tomado, tanto en etapas intermedias como en la etapa final del proceso de traducción.
- Evitar la pérdida de información significativa en nuestro TM.
- El papel fundamental de la revisión y la edición o la necesidad de comparar el TO y el TM una vez finalizada la traducción e introducir los cambios que se estimen oportunos para mejorar la versión final.
- Adquirir consciencia de que una traducción no se realiza en el vacío, sino a partir de un TO que debemos mantener como referencia en todo momento.

Asimismo, la última fase de la actividad permite:

- Remarcar la utilidad de la revisión por pares, destacar sus beneficios y mostrar este proceso como un valioso contraste de ideas y un modo de desarrollar sus habilidades para el trabajo en grupo y el pensamiento crítico.
- Mostrar las divergencias que pueden existir entre distintas traducciones de un mismo texto y remarcar la idea de que «distinto» no debe estar intrínsecamente ligado a mejor o peor: toda traducción implica una serie de decisiones personales que, en mayor o menor medida, la hacen diferente de otra. Así, traducciones divergentes en varios puntos podrán ser igualmente correctas o incorrectas: lo importante es la idoneidad de las citadas decisiones.
- Exponer de forma clara la diferencia entre una traducción cercana al TO y el concepto de adaptación.

La asimilación eficaz de estos conceptos es necesaria para moldear a un buen traductor y poder pasar a líneas teóricas más avanzadas. A este respecto, una propuesta en la que el aprendizaje experiencial juegue un papel clave puede resultar muy útil. Esta metodología otorga un rol protagonista al alumno que, tras completar el ejercicio, debe identificar, discutir y reflexionar acerca de sus equivocaciones para tratar de interiorizarlas lo antes posible y poder, por sus propios medios, establecer patrones adecuados de trabajo desde los primeros estadios de la enseñanza de la traducción.

En este sentido, pese a que el resultado tangible de la actividad (esto es, los distintos dibujos entregados) no fuese completamente satisfactorio, considero que el desarrollo de los alumnos en las semanas posteriores del curso indica que la acción docente resultó positiva a medio plazo. Los estudiantes interiorizaron en gran medida los fallos y soluciones derivados de esta actividad inicial, asumieron la importancia de una reflexión continua y mejoraron a la hora de enfocar tanto los siguientes encargos de traducción como el trabajo en grupo dentro y fuera del aula. Asimismo, lo expuesto a lo largo de este artículo sirve como muestra de que propuestas de este tipo pueden ayudar a consolidar fundamentos

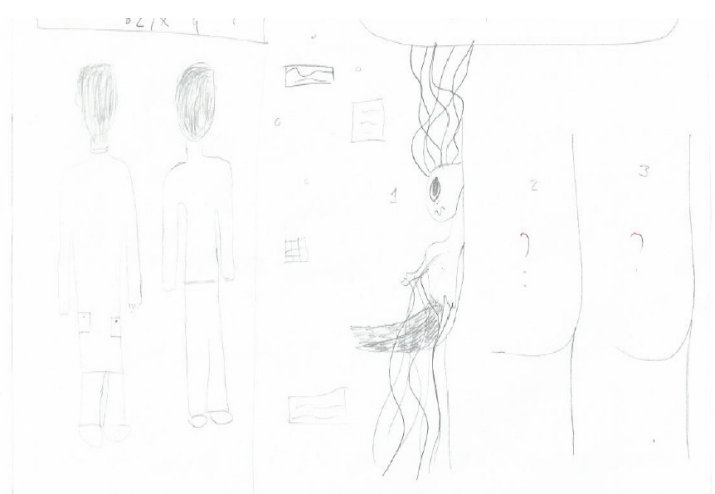
teóricos presentados anteriormente, ya sea refrescando conceptos que ya se han aprendido (caso de la categorización de las traducciones) o a partir de un error en la aplicación práctica de dichos fundamentos (caso de las etapas del proceso traductológico).

En base a los resultados de esta experiencia, considero además que la traducción intersemiótica se presenta como una herramienta sólida y atractiva para mostrar determinados conceptos importantes. La visualización de los errores a través de imágenes y no de palabras produce un gran impacto en los alumnos y los hace más conscientes de los fallos que han cometido, algo a lo que también contribuyen las preguntas y discusión posteriores. Del mismo modo, permite fijar con relativa facilidad soluciones e ideas relevantes que, en este caso, resultarán fundamentales para los pasos posteriores a dar durante el curso.

Otro aspecto positivo referente a esta actividad es su amplio margen de adaptación y transferibilidad: dependiendo del nivel del alumnado, de sus gustos y de los intereses del propio profesor, este puede escoger distintos textos con los que trabajar. Del mismo modo, el empleo de la traducción intersemiótica como instrumento didáctico no tiene por qué verse restringido a la enseñanza de la traducción. Su uso puede trasladarse a otros contextos como el aula de primaria o secundaria para trabajar y evaluar la comprensión lectora/auditiva del alumno dibujando, por ejemplo, lo que se dice en un soneto recitado por el profesor.

Por último, conviene subrayar que la aplicación de una metodología en la que se incluyen actividades en las que entra en juego la creatividad de los estudiantes puede ayudar a motivarlos, convertir la asimilación de conceptos en un proceso más agradable y atractivo y crear un ambiente dinámico que fomenta la participación y el intercambio de ideas en el aula. Como se mencionaba en apartados anteriores, las metodologías activas redundan positivamente en aspectos elementales de la enseñanza como son los resultados y la calidad del aprendizaje obtenido (Palazón, Gómez-Gallego, Gómez-Gallego, Pérez Cárceles y García Gómez, 2011) y propuestas de este tipo pueden ser una buena forma de que estos beneficios entren en nuestras clases.

Figura 4





REFERENCIAS

- Benito, A. Bonsón, M. e Icarán, E. 2005. "Metodologías activas". En Benito, Águeda y Cruz, Ana (coord.). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*, 21-64. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones.
- Brown, G. y Atkins, M. 1988. *Effective teaching in Higher Education*. Londres: Routledge.
- De la Torre, S. y Violant, V. 2001. "Estrategias creativas en la enseñanza universitaria". *Creatividad y sociedad*, 3, 10-35.
- De Miguel Díaz, M. 2006. *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Alianza Editorial.
- Dick, P. K. 1987. "The Minority Report". En Dick, Philip K. (autor) *The Minority Report and other classic stories*. Nueva York: Citadel Press Books.
- Echauri-Galván, B. 2018. "A tu texto meta le falta color: la traducción intersemiótica como herramienta didáctica". En Díaz Ferro, Marta; Vaamonde, Gael; Varela Suárez, Ana; Cabeza Pereiro, María del Carmen; García-Miguel Gallego, Jose María y Ramallo Fernández, Fernando (eds.). *Actas del XIII Congreso Internacional de Lingüística General*, 312-319. Vigo: Universidade de Vigo.
- Flickering Myth 2016: "Precogs" <https://www.flickeringmyth.com/2015/03/stark-sands-and-meagan-good-join-minority-report-tv-series/precogs/> [Consulta: 18 de mayo de 2016].
- Jakobson, R. 2004/1959. "On linguistic aspects of translation". En Venuti, Lawrence (ed.) *The Translation Studies Reader*, 138-143. Nueva York; Londres: Routledge.
- Kelly, K. 1987. «The Minority Report». [Portada]. En Dick Philip K. (autor) *The Minority Report and other classic stories*. Nueva York: Citadel Press Books.

Kolb, D. 1984. *Experiential Learning*. Nueva Jersey: Prentice Hall Inc.

Lundstrom, K. y Baker, W. 2009. "To give is better than to receive: The benefits of peer review to the reviewer's own writing". *Journal of Second Language Writing* 18, 18, 30-43.

Munday, J. 2012. *Introducing translation studies: Theories and applications*, 3rd edition. Nueva York: Routledge.

Molen, G. R., Curtis, B., Parkes, W.F., De Bont, J. (productores) y Spielberg, S. (director) 2002. *Minority report* [largometraje]. Estados Unidos: 20th Century Fox / Dreamworks Pictures.

Nikolajeva, M. y Scott, C. 2001. *How Picturebooks Work*. Londres, Nueva York: Garland Publishing.

Palazón, A, Gómez Gallego, M., Gómez Gallego, J. C., Pérez Cárceles, M. C., y Gómez García, J. 2011. "Relación entre la aplicación de metodologías docentes activas y el aprendizaje del estudiante universitario". *Bordón. Revista de pedagogía*, 63(2), 27-40.

Schwarcz, J. H. 1982. *Ways of the illustrator: Visual communication in children's literature*. Chicago: American Library Association.

Sipe, L. R. 1998. "How picture books work: a semiotically framed theory of text-picture relationships". *Children's Literature in Education*, 29(02), 97-108.

Subvenciones para la elaboración de un juego digital de traducción multilingüe basado en unidades fraseológicas frecuentes en *The Chronicles of Narnia* de C. C. Lewis: una propuesta de plataforma lúdica-didáctica basada en *Corpora*

Grants for the development of a digital multilingual translation game based on frequent phraseological units in The Chronicles of Narnia by C. C. Lewis: a proposal for a recreational-didactic platform based on Corpora

RECIBIDO 21-4-2019 | ACEPTADO 12-11-2019

TALITA SERPA 0000-0003-3324-9593

RENATA DE OLIVEIRA SBROGIO 0000-0003-2243-9535

CELSO FERNANDO ROCHA 0000-0002-0640-0115

Universidade Estadual Paulista (Brasil)

ABSTRACT

This work uses subsidies extracted from the corpus based on *The Chronicles of Narnia* (English ↔ Portuguese ↔ Spanish) for translation teaching, by indexing data in a digital game. Therefore, we use Phraseodidactics and Corpus Studies as well as researches about games for ludic teaching, in order to promote the perception of more frequent phraseological units in the original and translated texts. We selected some combinations such as: *By The Lion*/ “Em nome do Leão”/ “En nombre del León” and converted them into keys to a maze, in which the translator options allow the advance through the successive stages of the game to the end of the match.

KEYWORDS: Corpus Based Translation Studies; Phraseological Units; Ludic and didactic games in digital environments; *Narnia*.

Este trabajo utiliza subvenciones del *corpus* de la obra *The Chronicles of Narnia* (inglés ↔ portugués ↔ español) para la enseñanza de traducción, por medio de la indexación de los datos en un juego digital. Disponemos de la Fraseodidáctica y de los Estudios de Corpus; así como de investigaciones sobre juegos para la enseñanza lúdico-didáctica, con el propósito de promover la percepción de Unidades Fraseológicas de mayor frecuencia en los textos originales y traducidos. Elegimos combinatorias como: *By the Lion* / "Em nome do Leão" / "En nombre del León" y las convertimos en claves de un laberinto, en el que las opciones traductoras suministradas permiten avanzar por las sucesivas etapas hasta el final de la partida.

PALABRAS CLAVE: Estudios de la Traducción Basada en Corpus; Unidades Fraseológicas; Juegos Lúdico-didácticos en Ambientes Digitales; *Narnia*.

1. INTRODUCCIÓN

Conceptos pedagógicos orientados al *juego* como herramienta de enseñanza y aprendizaje siempre han estado presentes en los Estudios de Educación, puesto que el *juguetear* forma parte de la evolución humana, que reelabora constantemente los instrumentos de adquisición de conocimientos para obtener una gratificación psicológica asociando *conocimientos* a actividades placenteras (Luckesi, 2004; Maturana, Verden-Zöllner, 2004).

Así, los *juegos* siempre han permitido la fijación de contenidos y han aumentado los estímulos, elevando los niveles de curiosidad, agilidad, concentración y razonamiento (Friedmann, 2006; Kishimoto, 2002). Sin embargo, con el advenimiento de la internet y de diversos dispositivos electrónicos, así como de sus recursos, se han podido desarrollar nuevos parámetros didácticos e incorporarlos al contexto escolar, ampliando las fronteras entre los mundos real y virtual y conectando *videogames*, películas, libros al entorno digital de un sistema de aprendizaje con numerosas interfaces (Brougère, 1993).

En el ámbito de la Educación Superior, sin embargo, esta interacción parece sólo presentar proyecciones iniciales en trabajos como los de Mattar (2010), Alves (2015) los cuales, entre otros investigadores, destacan la propuesta de desarrollo de juegos con un propósito que atraviesa la idea de mero entretenimiento y que permite a los alumnos experimentar situaciones de forma que causen un impacto positivo en la evolución de determinadas *competencias profesionales*.

En lo que se refiere a los Estudios de la Traducción, estas visiones aún no han ganado espacio entre las investigaciones sobre una metodología didáctica para la práctica de la profesión, aunque exista una intensa producción científica en el ámbito de la Pedagogía de la Traducción (Díaz Fouces, 1999; Hurtado Albir, 2000, 2005). Esta viene articulando, en las últimas décadas, las más diversas áreas, buscando promover habilidades y saberes necesarios para la profesionalización del traductor, destacando, entre ellas, las metodologías de una práctica traductora basada en corpus (Laviosa, 2010; Serpa, Rocha, 2016; Serpa, Camargo, Sabino, 2017).

Así, estos estudios apuntan a la elaboración de actividades pedagógicas dirigidas a la adquisición de *competencias traductorales*¹, centrándose en el uso de *corpus* para la recopilación de datos de texto en varios idiomas y para la búsqueda de soluciones y de estrategias de traducción para *expresiones* y *fraseologías* (López-Rodríguez, Tercedor-Sánchez, 2008; Gallego-Hernández, 2015).

Nos parece, por tanto, que vincular los supuestos explotados por los investigadores en Traducción a una práctica de enseñanza orientada al uso de *juegos digitales* aporta a la formación de *competencias* los beneficios resultantes de estas teorizaciones, haciendo hincapié en las concepciones de *ludicidad*. Además, es pertinente utilizar la dinámica del entorno cibernético para el uso efectivo de subvenciones procedentes de investigaciones guiadas en la Lingüística de Corpus (en adelante LC).

Siendo así, nuestro objetivo, en el presente trabajo, es levantar datos lingüísticos para la elaboración de un *juego* orientado a la percepción de las unidades fraseológicas (UFs) presentes en *The Chronicles of Narnia* (Lewis, 2001 [1955]) y en sus respectivas traducciones a las lenguas española y portuguesa, *As crônicas de Nárnia* (2009[1955]) y *Las crónicas de Narnia* (1993[1955]), realizadas por Paulo Mendes Campos y María Rosa Duhart Silva.

Presentamos un breve esbozo de la estructura inicial de la plataforma en la que las opciones de traducción adoptadas de manera coparticipada por los estudiantes serán subrayadas, lo que les permite avanzar a pasos dentro de un laberinto, de modo que, gradualmente, avanzan para salir de las trampas, mientras que reflexionan acerca de los impactos de las decisiones y procedimientos traductores adoptados mediante *unidades fraseológicas* (UFs) de mayor frecuencia.

Creemos que de esta forma podemos iniciar un diálogo entre las investigaciones basadas en datos de *corpora*, y los estudios sobre el proceso traductor de UFs, colaborando con la Pedagogía de la Traducción en el aparato de la *ludicidad* en la Educación por medio de la utilización del *juego* como catalizador en la adquisición de *competencias* consideradas integrantes de la formación del traductor.

2. PEDAGOGÍA DE LA TRADUCCIÓN Y EL CONCEPTO DE COMPETENCIAS

Las propuestas de desarrollo de métodos pedagógicos para la enseñanza de la práctica traductora han ganado cada vez más espacio dentro de los Estudios de la Traducción, principalmente en lo referente a las investigaciones encabezadas por Hurtado Albir (2000, 2001) dentro del grupo PACTE (Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y Evaluación) de la Universidad Autónoma de Barcelona, las cuales se centran en cuestiones concernientes a la enseñanza y a la aprendizaje de un conjunto de *competencias traductorales*.

1 La definición del término se explorará en el ítem sobre Pedagogía de la Traducción.

Esta autora (1993) postula una metodología educativa que tiene en cuenta la traductología y la didáctica para centrarse en el proceso y en el resultado (relaciones intertextuales y extratextuales), basándose efectivamente en los conceptos de enseñanza comunicativa de lenguas. Por lo tanto, elabora una lista de objetivos generales orientados exclusivamente a la Pedagogía de la Traducción:

- Captación de principios metodológicos básicos del proceso de traducción: comprensión, corrección de la Lengua Meta (LM), etc.
- Asimilación del estilo de trabajo: uso de diccionarios, etapas de la traducción.
- Dominio de los elementos de contraste fundamentales entre el par de lenguas: en cuanto al léxico, la gramática y el funcionamiento textual.
- Dominio de las estrategias fundamentales de traducción según el tipo de texto.

Estas consideraciones implican la *reflexión* tanto acerca de la actividad profesional del traductor como del profesor de traducción, ya que conducen a formas de perfeccionamiento de las *competencias*. Por lo tanto, el concepto de *competencia* adquiere un nuevo contenido y engloba "(...) un conocimiento especializado, integrado por un conjunto de conocimientos y *habilidades*, que singulariza al traductor y lo diferencia de otros hablantes bilingües no traductores" (Hurtado Albir, 2005, p. 19). En este momento, la investigadora, junto con el núcleo de investigadores de PACTE, intenta reconocer cuáles son los componentes que guían los supuestos de *competencia traductora*, subcategorizándolos en seis subgrupos:

1. Competencias Comunicativas en ambos idiomas, incluyendo *habilidades* de las lenguas, discursos y sociolenguajes;
2. Competencia Extralingüística integrada por el conocimiento del mundo y los conocimientos especializados;
3. Competencia Instrumental Profesional compuesta por el conocimiento y las *habilidades* relacionadas con las herramientas de mercado de la profesión;
4. Competencia Psicofisiológica, definida como una *habilidad* para utilizar todo tipo de fuentes psicomotoras, cognitivas y actitudes, incluidas *habilidades* psicomotoras para leer y escribir; *habilidades* cognitivas (por ejemplo, memoria, atención, creatividad y razonamiento lógico); actitudes psicológicas (por ejemplo: curiosidad, perseverancia, rigor, espíritu crítico y autoconfianza);
5. Competencia de Transferencia, que representa una *habilidad* para completar el proceso de transferencia de una Lengua Fuente (LF) a una LM, es decir, entender la LF y re-expresarla en el Texto Meta (TM), teniendo en cuenta las funciones que pueden asumir una traducción, así como las características del público de llegada;
6. Competencia Estratégica, que incluye todos los procedimientos conscientes o inconscientes, colectivos o individuales, verbales o no verbales utilizados para resolver las posibles dificultades encontradas durante el proceso de traducción.

En estudios posteriores del grupo, la Competencia de Transferencia ha dado lugar a conocimientos sobre traducción (declarativo), es decir, conocimientos y *habilidades* relacionados con el ejercicio de la profesión de traductor (mercado de trabajo, tarifas, horarios, valores éticos).

En general, el debate sobre la enseñanza de las *competencias* se ha intensificado y se han ganado teorías que emergen, en general, de la Lingüística y de los Estudios Culturales. Hewson (1995) añade, además, que los elementos profesionales pueden ser sumados a los principios de la formación del traductor, destacando, por ejemplo, el acceso a las herramientas (diccionarios y bases de datos); *habilidades* prácticas en el manejo de procesadores y programas de traducción; capacidad de síntesis y meticulosidad. Para Robinson (2004), en su obra *Becoming a Translator*, la profesión de traductor está vinculada al reconocimiento de las necesidades del mundo moderno y de los medios electrónicos para trabajar con el ordenador y con el instrumental que proporciona.

En este marco, entendemos que la Lingüística de Corpus y la Fraseología caminan como importantes teorías a ser incorporadas por los estudios referentes a la enseñanza de *competencias* a los traductores en formación, ya que, proporcionan evidencias empírico-experimentales, principalmente si consideramos expresiones y UFs recogidas en *corpora multilingües* para el desarrollo de actividades formuladas a partir del reconocimiento de la estandarización del uso de los lenguajes en contextos de procesos traductores.

1.1 Fraseología y Lingüística de Corpus: diálogos para la enseñanza de traducción

De manera bastante sucinta, la Fraseología se refiere, según González-Rey (2007), al análisis de expresiones fijas preexistentes y posteriores al discurso libre, consideradas generalmente como elementos del léxico, fenómenos lingüísticos convenidos en eventos comunicativos recurrentes dentro de sociedades o comunidades específicas.

Así, las combinaciones de palabras formulan junciones de unidades lexicales (ULs), que se convierten en idiomáticas, de modo que se comprueban bajo los conceptos de “fraseologismos” y “expresiones”, es decir, creaciones permitidas por las lenguas en combinatorias firmadas por el uso por grupos sociales, políticos, culturales, etc. Estos fenómenos se concretan y corroboran propuestas de investigadores de la LC (Greaves, Warren, 2010; Hunston, 2010), ya que sus características se entrecruzan con dos de los principales factores trabajados por esta subarea teórica, a saber: la *frecuencia* y las *líneas de concordancia (collocations)*.

Por medio de la LC, es posible investigar datos procedentes de la observación del lenguaje en forma de *corpora*, atribuyendo un carácter probabilístico a las distintas expresiones y UFs. Cabe añadir que las combinatorias y las secuencias se revelan elementos de cultura manifiestos que se cristalizaron de manera específica y única. De ese modo, presentamos las propuestas de enseñanza y aprendizaje con las UFs, una vez que se aglutinan saberes propios de las lenguas, los cuales, a su vez, son esenciales para un proceso traductor, permitiendo adecuar las competencias comunicativas y extralingüísticas.

La construcción de la LC y de los estudios de traducción asocia propuestas que también son compartidas por la Fraseodidáctica, es decir, el uso de UFs para actividades pedagógicas-didácticas que vislumbran la “adquisición” de habilidades del uso del lenguaje tanto en LF como en LM.

La Fraseodidáctica para González-Rey (2010) se basa en la dificultad de los alumnos para comprender la connotación presente en la composición de las estructuras fijadas de UFs.

“El estudio de las series y, en general, de todas las agrupaciones fraseológicas, es muy importante para el entendimiento de una lengua extranjera. Por otra parte, el uso de series incorrectas indica que un extranjero no está muy avanzado en el uso de la lengua o ha aprendido mecánicamente.” (Bally, 1951, p.73)

En asociación, Mel'cuk (1998) considera que las *expresiones* de uso fomentan una parte importante de la lengua y constituyen una cuestión central para profesores de idiomas y, por qué no, de traducción. En este sentido, la Fraseodidáctica es fundamental, ya que, al seguir las propuestas de González Rey (2007), podemos considerar que:

- i. el desconocimiento de las UFs impide el diálogo, provocando malentendidos relacionados con *expresiones* que constituyen la lengua. La autora señala que “(es) especialmente cuando se estudia un idioma extranjero que es consciente de la existencia de combinaciones fijas que son imposibles de traducir palabra por palabra sin que se cometa una incongruencia semántica” (p. 50.);
- ii. independientemente del objetivo del alumno, éste tiene por objeto expresarse de forma idiomática, sobre todo después de un determinado número de años de aprendizaje. Según Bally (1951, p. 73), “el uso incorrecto de combinatorias es una indicación de que un extranjero no está muy avanzado en la *competencia* del idioma o que ha aprendido mecánicamente”;
- iii. la LC extrajo una enorme cantidad de UFs pertenecientes a las líneas de la vida diaria, lo que las hace ineludibles en la didáctica de las lenguas;
- iv. a través de la UFs podemos enseñar la cultura de la LF.

Así, el área establece una relación directa entre los conocimientos lingüísticos y los factores socioculturales presentes en el lenguaje, lo que conduce a una *reflexión*, por parte de los aprendices de traducción, sobre los procesos metafóricos y connotativos presentes en el acto de traducir.

1.1.1 Pedagogía de la Traducción Basada en Corpus aplicada a la enseñanza y al aprendizaje: una propuesta de interacción entre las competencias traductoras y la Fraseodidáctica

Como una propuesta teórica-metodológica que parte del uso para establecer los patrones de determinadas formulaciones lingüísticas, la LC busca en la *frecuencia* y en la co-ocurrencia de elementos lexicales la fuente primordial de sus datos. Como señala Berber Sardinha (2010, p. 304), estas características se convierten en piezas clave del sistema lingüístico y responden a elementos vitales del discurso, como “la forma en que se dicen las cosas y cómo se ensamblan todas las construcciones de un idioma”.

Desde una perspectiva educativa que considera esta propuesta, las actividades tradicionales de UFs permiten a los estudiantes ser capaces de gestionar sus objetivos, delimitar hipótesis, recoger datos, observar y sacar sus propias conclusiones. Adquieren los conocimientos necesarios para el desarrollo de las *competencias* extralingüísticas, comunicativas e incluso instrumentales y de transferencia.

Nos parece que al elevar los *corpora* de Textos Fuentes (TFs) y Textos Meta (TMs) al status de material didáctico, permitimos a los aprendices centrarse en las posibilidades de estandarización y/o variación del lenguaje, en particular en lo que se refiere a las UFs.

Zanettin (1998) confirma este punto de vista al comprobar que el análisis de textos compilados en formato de *corpora* de TFs y TMs puede ayudar a los aprendices a investigar experiencias, conocimientos lingüísticos y comunidades implicadas. En este proceso, los estudiantes obtendrían información sobre las estrategias adoptadas, así como sobre los diferentes tipos de textos en los que se basan. Al observar las normas establecidas por los traductores profesionales, los alumnos pueden iniciar la formación de sus procesos creativos y también de sus habilidades procedimentales del acto de traducción.

El uso de *corpora* promueve oportunidades de compromiso de los alumnos, o más, de desarrollo de capacidades y *competencias* traductoras, especialmente cuando no hay opciones para los problemas encontrados. De este modo, según Granger (2002), los estudiantes pueden comparar los resultados de sus trabajos con los de los profesionales, así como evaluar las estrategias utilizadas y copiarlas cuando crean que son pertinentes. Aprenden a negociar opciones y a buscar soluciones viables.

De esta forma, en un enfoque que combina los fundamentos de la Teoría de la Traducción, de la Lingüística de Corpus, de la Fraseología y de la Fraseodidáctica, el profesor puede asociar *habilidades* extralingüísticas, comunicativas con las instrumentales, además de ofrecer al aprendiz los medios necesarios para entrar en contacto con la *frecuencia* de uso de algunas estructuras lingüísticas fijas, UFs, que expresan una representación de tipo cultural por medio de su significación, muchas veces connotativa.

2. TICS EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR

El desarrollo de las tecnologías de la información y de la comunicación (en lo sucesivo, *TICs*) ha tenido un impacto en todos los sectores de la sociedad, especialmente en las dos últimas décadas, incluido el sector educativo. En la Educación Superior, la aplicación de las *TICs* en forma de plataformas de aprendizaje digitales (*e-learning*s) aún es interpretada como una propuesta de modificación de los métodos de enseñanza tradicionales, de manera que existen diversos factores socio-pedagógicos que conducen las instituciones con el fin de promover el desarrollo de un marco más adecuado a los valores de la sociedad multifacética presente en las *Webs 2.0* y *3.0*.

En este marco, se incluyen en las listas el amplio y fácil acceso a los datos, la agilidad comunicativa mediante dispositivos electrónicos, la cooperación y la colaboración basadas en mejoras en los materiales didácticos, que, a su vez, disponen de simuladores, experiencias virtuales y representaciones gráficas, por ejemplo. Por lo tanto, se cree que los profesores y alumnos pueden elegir las aplicaciones adecuadas, que son flexibles en tiempo, espacio, personalidad, utilización, adaptación y dominio (Fisser, 2001; Pelliccione, 2001; Sbrogio, Magnoni, 2015).

Por lo tanto, el uso de las *TICs* en las interacciones didácticas para la enseñanza e nivel superior se basa en un contexto polifacético, que constituye una herramienta dinámica para el desarrollo de estrategias en un sistema continuo establecido entre el aparato educativo regular y las nuevas formas de interacción sincrónica y subcrónica de acceso remoto.

Mortera-Gutiérrez y Zenteno-Ancira (2011), así como Arabasz y Baker (2003), sugieren, por tanto, que las actividades basadas en la *Web*, simulaciones multimedia, laboratorios virtuales y pruebas en línea denotan la interacción de los aprendices por medio de diferentes métodos, de tal modo que las formas de adquirir y ofrecer información y saberes se desprenden de las instrucciones de cara a cara y que tienen un carácter más independiente.

Es interesante observar, sin embargo, que a pesar de estas teorías encontraren diálogo en la enseñanza de cursos de Licenciatura y Bachillerato, en el plano de la enseñanza y del aprendizaje infantil, parece existir un consenso acerca de sus beneficios, basado, principalmente, en el desarrollo de materiales y en el incremento de la productividad, como también en la mejora de la productividad (Bauer, Kenton, 2005; Kozma, 2003).

3. JUEGOS DIGITALES: LUDICIDAD Y ENSEÑANZA EN WEB 2.0 Y 3.0

En la obra *Educação lúdica: teorias e práticas* (2013), Almeida considera que la *ludicidad* moviliza actos funcionales, relacionándolos con el placer y la satisfacción. En este sentido, se establecen las interacciones entre el lúdico, el juguete, la broma, el *juego* en el proceso de interpretar el mundo y de actuar en él (p. 16). El teórico, entonces, se vuelve a la propuesta de que el *juego* es algo más complejo, es decir,

“[...] una actividad lúdica regida por un sistema de normas, con una estructura secuencial que especifique su naturaleza. La mayoría de los juegos tienen reglas explícitas preestablecidas. El sentido y la práctica del juego dependen del lenguaje, del contexto en el que se desarrolla y del objetivo que se espera alcanzar.” (p. 18)

En el contexto del aula, la interacción con el lúdico se convierte en una forma puntual de concebir el papel y la significación del *juego*, en la construcción del conocimiento, en la formación del ciudadano y en la capacidad del hombre para actuar en la sociedad. Por lo tanto, el ser humano se entiende como agente en el proceso del propio desarrollo, y la educación, la enseñanza y la escuela deben servir como facilitadores de este proceso.

Con el advenimiento de las TICs en el contexto educativo, las proposiciones de *juegos* digitales se han ido haciendo cada vez más frecuentes y se asocian a las premisas de un aprendizaje colaborativo, basado en espacios interactivos y mediáticos. Autores como Mattar (2010), Solomon y Schrum (2007) sugieren que los *juegos*, en la era de la *Web 2.0*, se centran en la reflexión del aprendiz, de modo que toma el control de su aprendizaje y, basándose en sus predilecciones, percibe las consecuencias y la construcción del entorno a su alrededor.

Así, en lo que respecta a la formación profesional, la ubicación en el mundo virtual permite a los estudiantes simular acciones y comprobar si esas posibilidades se adecuarán a las respuestas más frecuentes para el conjunto de estándares establecidos por las *competencias* de una determinada ocupación.

Para James Paul Gee (2004), al resolver posibles problemas, el estudiante adquiere habilidades para reconocer elementos externos al juego y anclarse en su imaginación y apreciación para comprender cuáles serían las actividades más recurrentes y reconocer parámetros reconocidos por pares que compartan algunos comportamientos y conocimientos.

Tales configuraciones, en nuestra investigación, pueden ser verificadas con el levantamiento de las UFs del *corpus* de TFs y TMs de *Narnia*, lo que corrobora la propuesta de que al jugar se desarrollan las *habilidades* relacionadas al código de la vivencia dentro de esa profesión, o sea, el *juego* conciencia a los futuros traductores sobre las fases del sistema complejo de las partes inter-relacionadas que están involucradas en la actividad de traducir.

4. COMPOSICIÓN DEL JUEGO: SELECCIÓN DE LA UFS Y EXPLOTACIÓN DE LAS COMPETENCIAS

El *corpus* seleccionado para el análisis está compuesto por la serie de libros *The Chronicles of Narnia*, escrita por C. S. Lewis a partir de 1950, y por las traducciones a las lenguas española y portuguesa, *As crônicas de Nárnia* (2009[1955]) y *Las crónicas de Narnia* (1993[1955]), realizadas por Paulo Mendes Campos y María Rosa Duhart Silva.

Los libros se transformaron en formato “texto sin formato” y se sometieron al *software* de procesamiento de *corpus*, *WordSmith Tools-Versión 7* (SCOTT, 2017), en sus herramientas *WordList* y *Concord* para la selección de UFs.

De este modo, se han creado tres listas de palabras en orden de frecuencia para las tres obras (CN-ing, CN-port y CN-esp). Estas listas se han utilizado para echar un primer vistazo al número de coincidencias de las palabras en las traducciones correspondientes al TF.

En la tabla 1 se presentan a continuación los veinticinco primeros vocablos (sustantivos extraídos del WST), que se organizaron tras la exclusión de datos espurios como preposiciones, verbos y adjetivos. La obra en lengua inglesa dispone de 1.728.141 palabras, las traducciones en lengua española y portuguesa presentan, respectivamente 1.648.648 y 1.966.634 palabras.

Tabla 1: Lista de sustantivos más frecuentes en TF y TMs de *The Chronicles of Narnia*

N	TF	%	TM_Port.	%	TM_Esp.	%
1	<i>Time</i>	573 (0,18%)	Rei	584 (0,21%)	<i>Rey</i>	613 (0,18%)
2	<i>King</i>	554 (0,17%)	Tempo	511 (0,19%)	<i>Mundo</i>	440 (0,13%)
3	<i>Way</i>	399 (0,12%)	Mundo	429 (0,16%)	<i>Voz</i>	397 (0,12%)
4	<i>Voice</i>	379 (0,12%)	Leão	364 (0,13%)	<i>Tiempo</i>	381 (0,11%)
5	<i>Face</i>	377 (0,12%)	Voz	347 (0,13%)	<i>León</i>	369 (0,11%)
6	<i>World</i>	357 (0,11%)	Cabeça	339 (0,12%)	<i>Cabeza</i>	344 (0,10%)
7	<i>Head</i>	341 (0,11%)	Gente	306 (0,11%)	<i>Niños</i>	338 (0,10%)
8	<i>Course</i>	330 (0,10%)	Água	300 (0,11%)	<i>Agua</i>	312 (0,09%)
9	<i>Lion</i>	316 (0,10%)	Olhos	286 (0,10%)	<i>Puerta</i>	303 (0,09%)
10	<i>People</i>	303 (0,09%)	Dia	280 (0,10%)	<i>Día</i>	293 (0,09%)
11	<i>Place</i>	293 (0,09%)	Terra	246 (0,09%)	<i>Ojos</i>	291 (0,09%)
12	<i>Water</i>	275 (0,09%)	Feiticeira	245 (0,09%)	<i>Señor</i>	291 (0,09%)
13	<i>Eyes</i>	273 (0,08%)	Porta	244 (0,09%)	<i>Luz</i>	289 (0,09%)
14	<i>Door</i>	251 (0,08%)	Senhor	241 (0,09%)	<i>Cara</i>	285 (0,09%)
15	<i>Man</i>	251 (0,08%)	Cavalo	236 (0,09%)	<i>Bruja</i>	276 (0,08%)

16	Day	245 (0,08%)	Árvores	217 (0,08%)	Caballo	274 (0,0*)
17	Children	239 (0,07%)	Anão	213 (0,08%)	Casa	253 (0,08%)
18	Night	239 (0,07%)	Luz	207 (0,08%)	Noche	240 (0,07%)
19	Trees	233 (0,07%)	Sol	207 (0,08%)	Tierra	237 (0,07%)
20	Witch	232 (0,07%)	Crianças	205 (0,07%)	Enano	234 (0,07%)
21	Horse	229 (0,07%)	Casa	204 (0,07%)	Reina	231 (0,07%)
22	Dwarf	227 (0,07%)	Caminho	203 (0,07%)	Árboles	217 (0,07%)
23	Feet	221 (0,07%)	Rainha	202 (0,07%)	Camino	206 (0,06%)
24	Sea	214 (0,07%)	Mar	186 (0,07%)	Mar	206 (0,06%)
25	Queen	206 (0,06%)	Homem	174 (0,06%)	Hombre	199 (0,06%)

Fuente: Elaborado por los autores (2019)

Con el fin de localizar los fragmentos con los términos seleccionados para el análisis, utilizamos la herramienta *Concord*, que presenta la palabra con su contexto. Además, sacamos una lista de las UFs más frecuentes en las tres obras. A continuación se presentan los cuadros 1, 2 y 3 con la lista de colocaciones y concordancias que entendemos como UFs en los TF y TMs separados en categorías: a) UFs de dos palabras; 2) UFs de tres o más palabras, 3) UFs con guión²

Cuadro 1: UFs con dos palabras

N	TF	TM_Port.	TM_Esp.
1	<i>Calormene Way</i>	Padrões Calormanos	Estilos de los Calormenes
2	<i>Free-born People</i>	Pessoas Livres	Gente que ha nacido libre
3	<i>Dwarf People</i>	Raça dos Anões	Pueblo Enano
4	<i>Lordly People</i>	Gente de alta estirpe	Gente Noble

2 No nos proponemos debatir cómo se formulan las UFs.

5	<i>Sea People</i>	Povo do Mar	Gente del Mar
6	<i>Wild People</i>	Gente Selvagem	Seres Salvajes
7	<i>Flying Horse</i>	Cavalo Alado	Caballo Alado
8	<i>Master Horse</i>	Mestre Cavalo	Maese Caballo
9	<i>Sea People</i>	Povo do Mar	Gente del Mar
10	<i>Fir Wood</i>	Pinhal	Bosquecillo de Abetos
11	<i>River Party</i>	Festa à beira-rio	Fiesta en el río
12	<i>All-night Dances</i>	Dançando até o nascer do sol	Danzas que durarán toda la noche
13	<i>Talking Trees</i>	Árvores Falantes	Árboles que hablan
14	<i>Awakened Trees</i>	Árvores Despertas	Árboles Despiertos
15	<i>Talking Horse</i>	Cavalos Falantes	Caballos que hablan
16	<i>Coronation Day</i>	Coroação	Día de Coronación
17	<i>Silver Sea</i>	Mar de Prata	Mar de Plata
18	<i>Sunless Sea</i>	Mar sem Sol	Mar sin Sol
19	<i>Your Majesties!</i>	Vossas Majestades!	Sus Majestades!
20	<i>Willd Men</i>	Homens Selvagens	Hombres Frenéticos
21	<i>Great River</i>	Grande Rio	Gran Río
22	<i>Stone Table</i>	Mesa de Pedra	Mesa de Piedra
23	<i>Dwarfish Sword</i>	Espada de Anão	Espada del Enano
24	<i>Galmian Ship</i>	Navio Galmiano	Barco Galmiano
25	<i>High King</i>	Grande Rei	Gran Rey

Fuente: Elaborado por los autores (2019)

Cuadro 2: UFs con tres o más palabras

N	TF	TM_Port.	TM_Esp.
1	<i>Long Live King!</i>	Vida longa ao rei!	¡Viva el Rey!
2	<i>By Jove!</i>	É claro!	¡Santo Dios!
3	<i>Loyal as a badger, Ma'am, and valiant as-as a Mouse</i>	Leal como um texugo e valente como... um rato	¡Es leal como tejón, Señora, y tan valiente como... como... un ratón!
4	<i>By the Lion and by the Lion's mane!</i>	Em nome do leão ou pela juba do leão!	¡Por el León y Por la Melena del León!
5	<i>I hear and obey, O Queen!</i>	Ouvir e obedecer, ó rainha!	Escucho y obedezco, ¡oh, Reina!
6	<i>Shame on you, my lord!</i>	Que coisa feia, meu senhor!	¡Qué vergüenza, señoría!
7	<i>Fie for shame!</i>	Que vergonha!	¡Pero qué vergüenza!
8	<i>"Up sails and out oars-!"</i>	A todo o pano!	¡Arriba las velas y afuera los remos...!
9	<i>Oh, poor things!</i>	Pobrezinhos!	¡Oh, pobrecitos!
10	<i>Puss, Puss! Poor Pussy!</i>	Miau! Miau! Coitadinho do bichano!	Miz, miz. Pobre gatita!

Fuente: Elaborado por los autores (2019)

Cuadro 3: UFs con guión

N	TF	TM_Port.	TM_Esp.
1	Time-keeper	Não traduzido	Cronómetro
2	Bone-head	Tapado	Estúpido
3	Hiding-Place	Esconderijo	Escondite
5	Earth-man	Seu verme!	Hombres de la tierra
7	Witch-queen	Rainha-bruxa	Bruja Reina

9	Wood-goddesses	Deuses da floresta	Diosas-bosque
10	Wood-gods	Deuses da floresta	Dioses-bosque
11	Rough-looking men	Homens de má aparência	Hombres de aspecto rudo
12	Oak-men	Carvalhos	Hombres-roble
13	Men-at-arms	Gente de armas	Hombres de armas
14	Rams-men	Homens do aríete	Hombres del aríete
15	What-hullo	Que vou fazer?	¿Qué?...?

Fuente: Elaborado por los autores (2019)

Reconocemos, en primer lugar, entre las palabras más frecuentes, el conjunto temático central de la obra, con el fin de recoger aspectos principales de los personajes y de la trama de las crónicas. Esas son las palabras que dirigen las elecciones de UFs y nos permiten observar que la historia del juego se desarrollará dentro del reino de Narnia, donde los personajes principales son reyes y reinas, apoyados por la ayuda de animales hablantes y plantas con conciencia, lo que vemos en el cuadro 1.

Observando las cincuenta UFs, analizamos sus traducciones, con el objetivo de promover el diseño de la estructura inicial del *juego*, en la cual, a través de las opciones de traducción de Paulo Mendes Campos y Maria Rosa Duhart Silva, crearemos una base para la *reflexión* acerca de las *competencias* necesarias para la formación profesional del traductor.

A partir de los datos presentados, entre las UFs de dos palabras, notamos una categorización de algunos de los principales elementos de la constitución del mundo ficticio de C. S. Lewis, que podemos dividir de la siguiente manera:

1. universo geopolítico, mediante la presentación de algunos de los pueblos, como *dwarf people*, *sea people* y *wild people*;
2. regiones y puntos de referencia de la geografía de Narnia, por ejemplo: *fir wood*, *great river*, *sunless sea*;
3. referencias al régimen guiado en la monarquía compartida: *lordly people*, *coronation day*, *high king*;
4. pueblos con poderes fantásticos: *talking horses*, *flying horses*, *talking trees*;
5. celebraciones y lugares ceremoniales: *stone table*, *all-night dances*, *river party*;
6. instrumentales creados por los habitantes de los países Narnia: *galmian ship*, *dwarfish sword*;

Al trabajar con estas UFs, intentamos hacer hincapié en las *competencias* de carácter comunicativo y de transferencia, ya que, de acuerdo con los datos recogidos en el *corpus*, las opciones de traducción adoptadas en las LMs no presentan regularidad o incluso se dirigen a correspondientes directos en el proceso de traducción. Este factor revela la *habilidad* traductora para buscar nuevas combinaciones y componer nuevas expresiones.

Partiendo de esta categorización, iniciamos el desarrollo del *juego* proponiendo un viaje que pasará, en su primera etapa, por los lugares y puntos de referencia de la geografía de las tierras de Narnia que están recogidos en el cuadro 1. El aprendiz tendrá la posibilidad de elegir a uno de los hermanos Pevensie, a saber: Lucía, Edmundo, Susana y Pedro³, por tratarse de los personajes más destacados en la obra, como su avatar.

A continuación (ver pág. siguiente), presentamos las imágenes de la pantalla de apertura y de la elección de los personajes que recorren el camino.

Imagen 1: Pantallas de apertura y de elección de los personajes



Fuente: Elaborada por los autores (2019)

3 No vamos a entrar en el mérito de la descripción de los personajes y consideramos que los jugadores y aprendices de traducción puedan retomar la obra literaria que sirve de base al juego por medio de las palabras de mayor frecuencia.

Es importante destacar que los estudiantes tendrán como LF el inglés, ya que es el idioma del TF. No obstante, podrán optar por realizar las actividades tanto en portugués como en español. A lo largo del trayecto, los jugadores se reunirán con miembros de los pueblos narnianos y participarán en las ceremonias y festejos. Con el fin de abrir cada nueva etapa, el aprendiz tendrá la posibilidad de entrar con su opción de traducción a las UFs, hasta llegar a la celebración de su coronación como rey o reina de Narnia. En ese momento, el juego pasará a la siguiente fase, en la que los elementos a trabajar serán los que se refieren al cuadro 3.

Las UFs trabajadas en esta fase están enfocadas, en su mayoría a dos universos principales de las tierras fantásticas. En un primer momento, podemos mencionar tres que representarían frases cotidianas, como: *what-hullo*, *bone-head* y *time-keeper* al paso que la mayor parte de las demás está vinculada a la estructura en que se utiliza el guión como una forma de asociar una función a un personaje o entidad mágica de la narrativa. Por lo tanto, observamos que en ocho ejemplos de la lista que utilizamos como base, hay una composición de adjetivaciones a través de la asociación de dos sustantivos.

Así pues, intentaremos elaborar la segunda etapa del juego mediante un conjunto de acertijos en los que el jugador, traductor en formación, revelará acertijos relacionados con la cualificación dada a los personajes, construyendo posibles traducciones a las UFs.

Destacamos aquí que las estrategias adoptadas en los TMs en Lengua Española y en Lengua portuguesa han sido, en algunos momentos aproximadas, cuando vemos, por ejemplo, el uso de una sola palabra para componer el proceso traductor de las UFs *bone head* ↔ “tapado”/ “estúpido” y *hiding-place* ↔ “esconderijo”/ “escondite”.

Sin embargo, en las demás UFs, las opciones fueron bastante distintas, lo que puede llevar a los traductores en formación a un reconocimiento de las *competencias comunicativas* y de *transferencia*, ya que se enfrentan a la mayor gama de posibilidades traductivas ofrecidas por los TMs analizados. En español, Silva, se asemeja a las UFs de las producidas en LF, como en *wood-goddesses* ↔ diosas-bosque y *oak-men* ↔ “hombre-romble”. En el caso del portugués, Campos propone una estructuración lingüística distinta, eliminando el guión y trayendo la noción de “localización” o “origen” como en “diosas del bosque”.

La variabilidad de las lecturas de las UFs favorece la conciencia de los aprendices y el uso del *juego* como instrumento de enseñanza permite que actúe en un entorno virtual y puede realizar las aproximaciones y distancias del texto del TF sin preocuparse por el producto final de sus elecciones. Sin embargo, al entrar en un entorno controlado en el que las traducciones formarán parte de una actividad lúdica, los estudiantes pueden comprender sus limitaciones, así como la construcción de parámetros a los que corresponden las *competencias profesionales*. A continuación presentamos un modelo de cómo serán las entradas de los acertijos, considerando que la fase termina cuando el traductor en formación encuentra a *Witch-queen*.

Imagen 2: Segunda etapa del juego: UFs del Cuadro 3



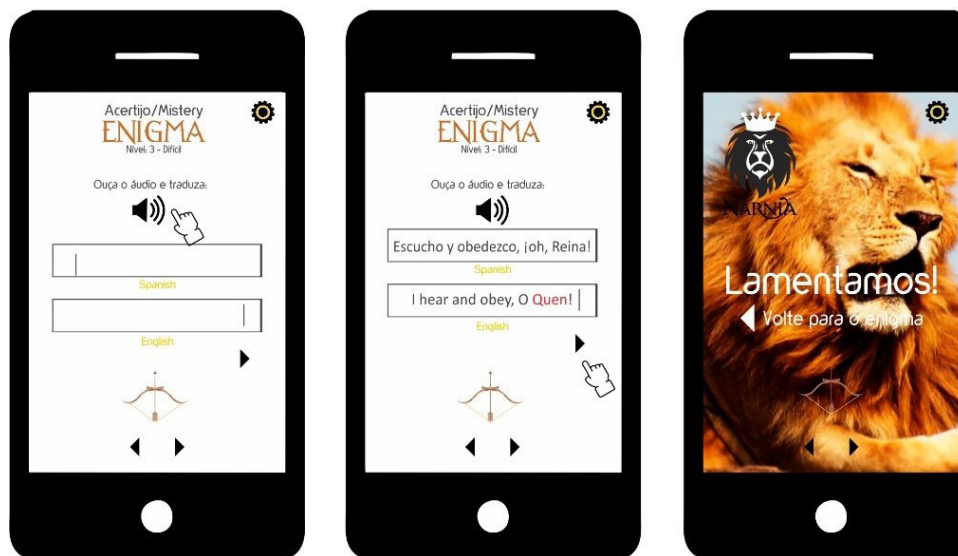
Fuente: Elaborada por los autores (2019)

Al final, en la última etapa del juego, los alumnos oirán las UFs del cuadro 3, las cuales representan combinatorias de más de 2 palabras y que, al poder ser utilizadas en otros contextos que no solamente el de la obra de ficción, tienen una opción de traducción un poco más consolidada y clasificada por el universo de los usos de expresiones idiomáticas.

Ejemplos como los presentados en este núcleo y son los que menos muestran variación y permiten elaborar una acción dentro del juego que sea puntual y asertiva, lo que consideramos ser pertinente en la etapa final, cuando es necesario restringir las opciones del traductor en formación para que termine la trayectoria en Narnia.

Imagen 3: Tercer etapa del juego: UFs del Cuadro 2





Fuente: Elaborada por los autores (2019)

Una actividad pautada en el concepto de *ludicidad* en la enseñanza de Traducción y asociada a los principios de las *competencias* apuntadas como necesarias a la formación del traductor parece ser bastante relevante, principalmente cuando verificamos la ayuda de los principios de *corpora* y de la Fraseodidáctica, una vez que estas áreas conducen a las lecturas interpretativas del lenguaje que favorecen la reflexión del aprendiz, permitiendo que él reconozca características presentes en los idiomas con los cuales va a trabajar, buscando factores como los señalados por Hurtado Albir (1993), en lo que se refiere a los métodos o instrumentos de uso de la LM; la comprensión del tipo de texto y de su funcionamiento en la LF, principalmente en lo que se refiere al léxico; y, principalmente, al dominio de la contrastividad entre los idiomas dentro del funcionamiento textual de la narrativa de *Narnia*, la cual sabemos ser ampliamente explorada tanto en el plano didáctico como en el plano del entretenimiento.

Por último, el tratamiento de los textos en forma de corpus estimula el uso real de las lenguas en contacto, lo que se ajusta al principio de simulación del real que ofrecen los medios multimedia. Así, los corpora muestran a los aprendices las opciones reales adoptadas por los traductores profesionales, mientras que el juego permite que interactúen con tales opciones y puedan construir su propio aparato instrumental, comunicativo, extralingüístico, amparado por propuestas tangibles. Por otra parte, el juego es un entorno en el que los aprendices pueden permitirse equivocarse y el lúdico ancla la propuesta de que en el error hay informaciones y conocimientos que se recaudan en la formación profesional.

CONSIDERACIONES FINALES

Notamos que hay una posible relación entre las diferentes teorías tratadas en este trabajo, las cuales parecen ser interconectadas por la noción de que por medio de los juegos se puede activar la simulación del universo real del uso del

lenguaje, con la selección de frecuencia de usos dentro de la percepción y de las acciones de la traducción en la base de los *corpora* de *Narnia*.

Además, nos parece que utilizar *corpora* para componer actividades que engloban la noción de *competencias traductorales* enfatiza algunas de las habilidades apuntadas por Hurtado Albir (1993) que componen los conocimientos de la profesión, que, a su vez, al ser trabajados con el uso de juegos de la *Web*, y se revelan como representaciones de la realidad del uso del lenguaje en el proceso de traducción.

Las UFs compusieron una explotación de un conjunto lexical producido de forma independiente con el fin de proporcionar información en forma de juego digital. Así pues, la propuesta de Mattar (2010), Solomon y Schrum (2007) demuestra que el entorno digital proporciona datos para la difusión de prácticas de traducción efectivas y que la lucidez con el uso del lenguaje puede favorecer el aprendizaje de traductores en formación.

Por último, hacemos hincapié en las teorías presentadas sobre las posibles *competencias profesionales*, ya que la característica de un juego digital de su entorno en las *Webs* condiciona, a nuestro juicio, un trabajo que es una simulación de la acción real de la práctica traductora. Además, la disponibilidad de la información y la posibilidad de integrar nuevas lecturas en cada etapa parecen potenciar la propuesta de que las *TICs* son herramientas para la formación de *competencias* para la traducción.

BIBLIOGRAFÍA

- Almeida, P. N. de. (2013) *Educação Lúdica: Teorias e Práticas*, Volume 1-Reflexão e fundamentos. São Paulo: Loyola.
- Alves, F. (2015) *Gamification: Como criar experiências de aprendizagem engajadoras*. São Paulo: DVS Editora, 2015.
- Ancira, A. Z.; Gutiérrez, F. J. M. (2011) Integración y apropiación de las TIC en los profesores y los alumnos de educación media superior. *Apertura*, v. 3, n. 1, p. 142-155.
- Arabasz, P.; Baker, M. B. (2003) Evolving campus support models for e-learning courses. *Educause Center for Applied Research Bulletin*, p. 1-9, 2003.
- Bally, C. (1951) *Traité de stylistique française*. Paris: Klincksieck, v. 1, 1951.
- Bauer, J.; Kenton, J. (2005) Toward technology integration in the schools: Why it isn't happening. *Journal of technology and teacher education*, v. 13, n. 4, p. 519-546.
- Berber Sardinha, T. (2010) Como usar a Linguística de Corpus no Ensino de Língua Estrangeira—por uma Linguística de Corpus Educacional brasileira. In: Tagnin, S. E.O.; Viana, V.P. (Orgs.) *Corpora no ensino de línguas estrangeiras*. São Paulo: Hub Editorial, p. 293-348.

- Brougère, G. (1998) *Jogo e Educação*. Artes Médicas: Porto Alegre.
- Fisser, P.H.G. (2004) Training the educational manager. In: VAN WEERT, T.J.; Kendall, M. *Lifelong Learning in the Digital Age*. Springer, Boston, p. 133-141.
- Friedmann, A. (2006) *O desenvolvimento da criança através do brincar*. São Paulo: Moderna.
- Gallego-Hernández, D. (2015) The use of Corpora as translation resources: a study based on a survey of Spanish professional translators. *Perspectives*, v. 23, n. 3, p. 375-391.
- Gee, J. P. (2004) *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*. Archidona: Aljibe.
- González Rey, M. I. (Ed.). (2007) *Les expressions figées en didactique des langues étrangères*. Paris: Proximités.
- _____. (2010) La phraséodidactique en action: les expression figées comme objet d'enseignement. *La Culture De L'autre: L'enseignement Des Langues À L'université*. Lyon: Actes.
- Greaves, C.; Warren, M. (2010) What can a corpus tell us about multi-word units. In: Saldanha, G.; Baker, M. *The Routledge handbook of corpus linguistics*. London: Routledge, p. 212-226.
- Hewson, L. (1995) Detecting cultural shifts: Some notes on translation assessment. In: Mason, I.; Pagnouille, C. *Cross-Words. Issues and Debates in Literary and Non-Literary Translating*. Liège: University of Liège, p. 101-108.
- Hunston, S. (2010) *Corpus approaches to evaluation: Phraseology and evaluative language*. London: Routledge.
- Hurtado Albir, A. (2005) A aquisição da competência tradutória: aspectos teóricos e didáticos. In: Alves, F.; Magalhães, C.M.; Pagano, A. (Orgs.) *Competência em Tradução: cognição e discurso*. Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 19-57
- _____. (2001) *Traducción y traductología*. Introducción a la traductología. Madrid: Cátedra.
- _____. (2000) La competencia traductora y su adquisición. Un modelo holístico y dinámico. *Perspectives: studies in translatology*, v. 7, n. 2, p. 177-188.
- _____. (1993) Un nuevo enfoque de la didáctica de la traducción. Metodología y diseño curricular. *Les langues étrangères dans l'Europe de l'acte Unique*, ICE Universitat Autònoma de Barcelona.
- Kishimoto, T. M. (2002) *Bruner e a brincadeira: O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira.
- Kozma, R. B. (2003) Technology and classroom practices: An international study. *Journal of research on technology in education*, v. 36, n. 1, p. 1-14.
- Laviosa, S. (2010) A transcultural conceptual framework for corpus-based translation pedagogy. *Using Corpora in Contrastive and Translation Studies Conference*. p. 27-29.
- Lewis, C. S. (2001) *The Chronicles of Narnia*. London: Harper Collins.

- _____. (2009) *As crônicas de Nárnia*. Trad. Paulo Mendes Campos. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (1993) *Las crônicas de Narnia*. Trad. Maria Rosa Duhart Silva. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- López Rodríguez, C. I.; Tercedor-Sánchez, M.I. (2008) Corpora and students' autonomy in scientific and technical translation training. *The Journal of Specialised Translation*.
- Luckesi, C. (2004) Estados de consciência e atividades lúdicas. In: _____. *Educação e ludicidade*. Salvador: UFBA, p. 11-20.
- Mattar, J. (2010) *Games em educação: como os nativos digitais aprendem*. São Paulo: Pearson Prencite Hall.
- Maturana, H R.; Verden-Zölller, G. (2004) *Amar e brincar: Fundamentos esquecidos do humano-Do patriarcado à democracia*. São Paulo: Palas Athena.
- Mel'čuk, I. (1998) Collocations and lexical functions. *Phraseology. Theory, analysis, and applications*, p. 23-53.
- Pelliccione, L. (2001) *Implementing innovative technology: Towards the transformation of a university*. Dissertation (Degree of Doctor of Philosophy). Faculty of Education of Curtin University of Technology, p.395.
- Sbrogio, R. O., Magnoni, M. G.M. (2015) A Web 2.0 e sua potencialidade pedagógica. *Revista de Ciência e Tecnologia*. FATEC Lins. Ano I-Vol. I, Nº 1-Ensino-Pesquisa-Método- Janeiro/junho.
- Serpa, T.; Camargo, D. C.; Amadeu Sabino, M. (2017) A tradução para o inglês de unidades fraseológicas especializadas do campo da antropologia darcyniana: um estudo da formação do habitus tradutório baseado em corpora. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 25, n. 4.
- _____; Rocha, C. F. (2016) Pedagogia da tradução baseada em corpus: associações entre teorias e práticas do ensino do habitus tradutório por meio de corpora. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, v. 38, n. 4.
- Solomon, G.; Schrum, L. (2007) Web 2.0: New tools, new schools. *ISTE (Interntl Soc Tech Educ)*.
- Robinson, D. (2004) *Becoming a Translator: An introduction to the theory and practice of translation*. New York: Routledge, 2004.
- Zanettin, F. (1998) Bilingual comparable corpora and the training of translators. *Meta*, v. 43, n. 4, p. 616-630.

Primeros pasos y ejercicios introductorios para el estudiante de interpretación consecutiva

*First steps and introductory exercises for the consecutive
interpretation student*

RECIBIDO 18-11-2019 | ACEPTADO 16-1-2020

ELISABET GARCÍA OYA [0000-0003-3190-4996](#)

Universidad de Vigo

ABSTRACT

This article aims to contribute to the field of pedagogy in language interpreting. For that purpose, we will firstly review the role that interpreting teaching plays within Translation Studies. Based on the fact that the subject of interpreting in Spanish Universities is addressed after translation, we will summarise the main differences between the two professional profiles of translator and interpreter. Finally, and based on these differences, a variety of activities will be created to enhance the skills of our future interpreters in the following seven areas: public speaking, memory, vocabulary expansion, register change, concentration, analysis and self-monitoring.

KEY WORDS: pedagogy; interpreting; exercises

RESUMEN

TEen el presente artículo pretendo realizar una pequeña contribución al ámbito de la pedagogía de la interpretación consecutiva en España, en concreto con una serie de ejercicios introductorios diseñados para fomentar distintas destrezas y competencias necesarias para el intérprete: oratoria, memoria, ampliación de léxico, cambio de registro, concentración, análisis y automonitorización. Todos ellos forman parte de un repertorio que he ido elaborando en mis clases de interpretación consecutiva.

Para ello, revisaré, en primer lugar, el lugar que ocupa la enseñanza de la interpretación dentro de los estudios de Traducción e Interpretación (en adelante T&I). A continuación, y basándome en el hecho de que en España la enseñanza de la interpretación es posterior a la de la traducción en los grados universitarios actuales, sintetizaré las diferencias principales entre los dos perfiles profesionales: traductor e intérprete. Estas diferencias me llevarán a presentar finalmente una serie de ejercicios articulados en torno a siete bloques para contribuir a fomentar las destrezas y las competencias en la formación de los intérpretes.

PALABRAS CLAVE: pedagogía, interpretación, ejercicios

1. INTRODUCCIÓN

Parece que, a diferencia de lo que ocurre con las asignaturas de traducción escrita, existe un halo de misterio que rodea a las clases de interpretación de lenguas de los programas de Traducción e Interpretación de las Universidades para aquellos que aún no se han iniciado en esta apasionante práctica.

Con frecuencia, cuando se enseña interpretación se percibe que, más allá de instruir a los alumnos en la práctica real de la misma y la teoría relacionada con dificultades, técnicas y estrategias, es necesario reflexionar acerca de cómo iniciar a los alumnos en esta actividad, y cómo acompañarles en la transición de lo conocido (traducción) a lo desconocido (interpretación).

Los últimos años han sido sin duda muy fructíferos en investigación en didáctica de interpretación (Collados & Fernández, 2001; Baigorri, 2004; De Manuel, 2004; Collados, 2005; Bosch, 2012), pero todavía existe una escasa difusión de los materiales y de los trabajos que se realizan al respecto (Pérez, 2009: 258).

En este artículo realizaré una pequeña contribución mostrando algunos de los ejercicios introductorios, o “peripheral exercises” (Gile, 2005: 131) que empleo con los alumnos que se inician en la asignatura de interpretación consecutiva. Con el tiempo se han revelado beneficiosos como ejercicios de pre-interpretación, no solo para reforzar y mejorar capacidades antes de la práctica propia de la interpretación, sino incluso porque ayudan a romper el hielo entre el docente y el alumnado, algo esencial para crear un ambiente óptimo para el aprendizaje (van Manem, 1991; Arón y Milicic, 1999) a la vez que permiten detectar de manera sencilla las mayores necesidades y debilidades de los alumnos. Por ello, considero que, debido al poco tiempo con el que contamos habitualmente para preparar a los alumnos, impresión, por cierto, respaldada por ellos mismos (Tolosa, 2007: 532) es necesario maximizarlo. Estos ejercicios parecen necesarios para poder pulir y mejorar aspectos que, en ocasiones, pueden hacer perder calidad a sus producciones finales.

2. LA ENSEÑANZA DE LA INTERPRETACIÓN EN LOS ESTUDIOS DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN

Antes de describir los ejercicios introductorios (pensados para un grado como el de la Universidad de Vigo, donde existe un pequeño margen de especialización, tal como explicaré a continuación) conviene contextualizar el lugar que ocupa la enseñanza de la interpretación en los programas de formación de Traducción e Interpretación. Para ello, partiremos de la base de que los intérpretes no nacen, se hacen. Sin querer entrar en la polémica que suscita tal afirmación, destacaré el acuerdo (generalizado) que defiende que la habilidad de escuchar y hablar a la vez (vital en interpretación) sí es algo adquirido, y no algo con lo que se nazca (Kurz, 1992: 245; Alonso, 2009: 19), lo que ayudaría a defender que la formación específica en interpretación, sí bien quizás no es obligatoria, sí es necesaria. Del mismo modo, considero que pese a que hay intérpretes profesionales que han sido autodidactas, también es verdad que existen personas con un talento innato para la interpretación a las que les beneficia recibir formación (Taylor, 1989: 182) y es para este grupo para el que elaboro ejercicios de refuerzo y potenciación de habilidades.

A la pregunta de cómo y cuándo se introduce la interpretación en los planes de estudio, la situación ha cambiado respecto a la que describían Padilla y Martín a principios de la década de los 90, cuando los estudios de T&I llegaron a las universidades españolas (1992: 196). En aquel entonces existían cuatro caminos formativos para llegar a intérprete: 1) tras una formación simultánea en traducción e interpretación, 2) tras formarse con un bloque común, para después escoger la rama de traducción o la de interpretación, 3) tras una formación para ser traductor, a la que seguía una formación específica en interpretación y 4) tras formarse únicamente para ejercer como intérprete. Hoy en día, sin embargo, la segunda posibilidad que destacaban las autoras se ha visto limitada: dentro del grado de Traducción e Interpretación, donde la formación es común, la optatividad es restringida y apenas permite orientación de especialización.

Una segunda clasificación, la de Niska (2005: 39) destacó que las diferencias en los modelos formativos de intérpretes se basaban en el enfoque por el que optaban: modelo continental, modelo británico, modelo orientado al mercado, y modelo escandinavo o flexible.

Con independencia de qué modelo se siga, lo que sí se detecta cuando se analizan los diferentes programas de formación universitarios es que existe una gran variabilidad, tanto en las condiciones de admisión del alumnado, como en su experiencia académica previa, así como en los propios perfiles del profesorado (Gile, 2005: 127).

Una de las limitaciones que nos encontramos en los actuales grados de Traducción e Interpretación en España es que, en comparación con las horas de traducción, en general, la interpretación se queda “corta” y los alumnos perciben que la formación del grado no basta para aceptar un trabajo en cabina una vez que se gradúan debido al escaso número de horas formativas de las que disponen (Tolosa, 2007: 532).

Como mencioné al inicio del apartado, los ejercicios introductorios que propongo se adaptan a la institución que mejor conozco, la Universidad de Vigo, si bien considero que serían extrapolables y factibles en cualquier otra institución en la que se imparta interpretación consecutiva con un plano de estudios similar. En Vigo, Traducción e Interpretación es un grado de 4 años. El aprendizaje de la interpretación consecutiva, de 6 créditos, comienza en el segundo semestre del tercer curso, de manera paralela a la interpretación simultánea y tras haber realizado la asignatura de interpretación de enlace en el primero, todas ellas asignaturas obligatorias. Al finalizar ese tercer curso, el alumnado puede escoger, en su último curso, cursar interpretación consecutiva avanzada y/o simultánea avanzada (6 ECTS cada una) así como interpretación del idioma 2 (6 ECTS). A pesar de la existencia de esas seis asignaturas, soy consciente de que con ellas los alumnos obtendrán solo una visión general de la profesión, ya que no se pretende capacitar al alumnado para ejercer inmediatamente como intérpretes profesionales (Baxter, 2012: 62).

3. CONSIDERACIONES GENERALES DE LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA EN INTERPRETACIÓN

En las primeras clases de interpretación, con frecuencia, se opta por explicar a los alumnos las diferencias entre traducción e interpretación. Probablemente resulta irremediable partir de esta comparación ya que, cuando los alumnos llegan al aula de interpretación (en los programas de grado) han cursado solo asignaturas de traducción, por lo que es interesante relacionar los conceptos de ambos campos (Pöchhacker, 1992: 218; Baxter, 2012: 62).

A lo largo de estos años he podido constatar la existencia de dos grupos de alumnos: los que temen a la práctica de la interpretación y los que están deseosos de entrar en cabina. Para alivio de los primeros, y desesperación (inicial) de los segundos, creo firmemente que no se debe introducir a los alumnos en cabina directamente, porque eso sería hacerles pasar de 0 a 10. Por ello, es indispensable realizar ejercicios de pre-interpretación para ir descubriéndoles las necesidades y destrezas que han de ir desarrollando e ir dotándolos de las herramientas necesarias para ayudarles en esta “carrera de obstáculos” (Alonso, 2001) que es la interpretación.

Si bien existen semejanzas entre traducción e interpretación (Martin y Padilla, 1992), es necesario que los alumnos entiendan que existen numerosas diferencias entre ambas. La formación previa en traducción les proporciona herramientas que son muy útiles en interpretación, como la labor de documentación, la importancia de la precisión, o la habilidad de realizar traducciones a vista. Sin embargo, habrán de dejar de lado alguna de sus costumbres de traductores para formarse como intérpretes. Han de entender que la diferencia no es tan reduccionista como a veces se cree, y no se trata solo de oralidad versus escritura, sino que la primera divergencia se encuentra ya en el proceso de comprensión, puesto que, en interpretación, al no existir tiempo para realizar consultas, es inmediato. Esta inmediatez parece precisamente constituir uno de los miedos del alumno, ya que siente que pierde la “red” que le acompañaba en sus clases de traducción. Asimismo, en esas primeras clases de interpretación entiende que el perfeccionismo que se practica en traducción y la posibilidad de medir toda y cada una de sus palabras no es factible en interpretación y que, por lo

tanto, ha de habituarse a lograr su mejor versión a la primera, sabiendo que no hay tiempo para revisar o deshacer lo dicho (Martin y Padilla, 1992: 199). Serían precisamente esa formación previa en traducción y la sombra de la forma del texto original (en adelante, TO) las que impedirían al estudiante tomarse las libertades necesarias para interpretar. Esas libertades constituyen las bases de la técnica de interpretación (Martin y Padilla, 1992: 200), por lo que conviene desarrollar ejercicios para tal fin.

De manera general, y profundizando en las diferencias entre traducción e interpretación podríamos destacar tres áreas de análisis: el dominio de las lenguas pasivas, el control de la lengua activa y las habilidades cognitivas (Gile, 2005: 129).

En el primer caso, la diferencia radica en que los intérpretes necesitan estar mucho más familiarizados con acentos y con patrones de entonación que los traductores. Un elemento importante que es necesario destacar y que a veces se ignora es que no es el aula de interpretación un lugar en el que fortalecer o trabajar esas lenguas pasivas, por lo que, si hubiese problemas en las mismas, sería necesario solucionarlos por otras vías (Baxter, 2012: 68).

Por otro lado, tanto traductores como intérpretes han de dominar su lengua activa, pero, una vez más, las limitaciones temporales hacen que el intérprete no pueda volver sobre su discurso para mejorarlo o pulirlo, por lo que ha de ser muy ágil en el uso de la lengua. Asimismo, los intérpretes han de estar preparados para comprender discursos en el momento y sin (prácticamente) ayuda de fuentes bibliográficas. Esta característica es especialmente evidente cuando comparamos el trabajo como intérprete consecutivo (donde estar junto a los delegados posibilita la resolución de algunas dudas) con el de simultánea (donde esa posibilidad desaparece).

En lo que respecta a las habilidades cognitivas, estas representan la mayor carga en interpretación (Gile, 2005: 130), hasta el punto de que gran parte de los errores detectados se deben, en muchas ocasiones, no al desconocimiento o ignorancia del intérprete sino a un fallo cognitivo, producto de la saturación de la capacidad de procesamiento cognitivo. Estos indicios condujeron a Gile a establecer la "Tightrope Hypothesis" o "hipótesis del funambulismo" (Gile, 1999: 153). Para intentar mitigar los efectos de la saturación cognitiva, resulta imperativo trabajar la capacidad de división de la atención en interpretación (necesitará trabajarse con más frecuencia en simultánea que en consecutiva).

En base a ello, y para poder elaborar un catálogo de posibles ejercicios para la pre-interpretación consecutiva hemos de tener en cuenta dos aspectos fundamentales: 1) cuáles son las destrezas que más ha de desarrollar el futuro intérprete y 2) cuál es la utilidad de cada una de ellas en la práctica real. También se podría elaborar un compendio de ejercicios a través de la constatación de problemas a los que nos enfrentamos como intérpretes, pero no debemos olvidar que la subdivisión de los problemas a los que se enfrenta el intérprete simultáneo no deja de ser artificial (Pérez, 2009: 259). No hay más que consultar las obras de Gile (1992) o Pöchhacker y Shlesinger (2002) para comprender lo compleja que es la labor del intérprete.

Así, a grandes rasgos diría que es necesario que el alumnado comprenda que el proceso de interpretación resulta del equilibrio entre escucha, análisis, memoria y reformulación o comprensión, el análisis y la reexpresión (Jones, 1998: 11). En el caso concreto de la interpretación consecutiva (Abuín, 2005: 29) existen dos fases: la de recepción y la de producción. La primera distingue la escucha y análisis del TO, la memoria a corto plazo y la toma de notas. La segunda distingue tres momentos: la recuperación informativa, la lectura de notas, la producción y la reexpresión. Defiendo el hecho de que el intérprete de consecutiva ha de pasar por tres etapas para la ejecución de su tarea, por lo que pondré ejercicios para poder potenciarlas. De este modo, en este breve compendio presentaré los ejercicios en siete bloques relacionadas con la fase de recepción y la de producción (Abuín, 2005: 29): oratoria, memoria, ampliación de léxico, cambios de registro, concentración, análisis y automonitorización.

Puede sorprender que no se haya creado ningún ejercicio centrado en la enseñanza o mejora de la toma de notas, pero tal decisión no es en absoluto casual. Tengamos en cuenta que todos los ejercicios aquí propuestos son pre-interpretación y yo defiendo que las explicaciones acerca de la toma de notas debería reservarse para una fase final de la formación (Ilg y Lambert, 1996: 75). A menudo observo que los alumnos se concentran demasiado en la toma de notas, hasta el punto de dejar de prestar atención al mensaje original mientras buscan el símbolo perfecto que exprese cada una de las ideas o conceptos que transmite el discurso original. Creo que el trabajo específico de la toma de notas ha de realizarse una vez que ya se ha efectuado la fase inicial del aprendizaje de la técnica básica. Asimismo, es necesario hacer ver a los alumnos que esa toma de notas funciona como una “muleta” o apoyo de su trabajo (Baxter, 2012: 71).

4. DESGLOSE DE EJERCICIOS INTRODUCTORIOS

4.1 Oratoria

Esta es quizás una de las competencias más complejas de practicar ya que, en muchos casos, el alumnado de Traducción e Interpretación no está acostumbrado a enfrentarse a un “público” ni a realizar un discurso. De hecho, uno de los obstáculos a los que se enfrentan los futuros intérpretes es el de su escaso hábito de oratoria. Es importante hacer ver a los estudiantes la importancia y la necesidad vital, como intérpretes, de acostumbrarse a estar bajo el foco. Además, es necesario que los alumnos sean conscientes de que la buena oratoria es una suerte de “safety net” (Weber, 1989: 164) en los momentos en los que el intérprete experimenta más dificultades, por lo que conviene desarrollarla.

Por ello, en las primeras clases introduzco una serie de ejercicios (véase 4.1.1, 4.1.2 y 4.1.3) que me permite realizar, en primer lugar, una evaluación diagnóstica de la oratoria de los alumnos, a la vez que les ayuda a ellos, también, a conocerme y romper el hielo. En ese tiempo me centro, sobre todo, en lograr que los estudiantes se sientan cómodos, ya que mi objetivo es conseguir que finalicen el curso como oradores seguros de sus palabras y capaces de convencer al público más exigente, siempre siguiendo el principio de la sencillez (Baxter, 2012: 74). Así, vigilo que mis ejercicios no transmitan una idea de “sink or swim” (Gile, 2005: 139), sino la idea de que realizar una buena interpretación consecutiva es factible y mejorar nuestras habilidades innatas de oratoria, también.

4.1.1 Ejercicio 1

Objetivo: lograr que los alumnos sean conscientes de la importancia de sus patrones de entonación y lo que transmiten con ellos.

Este ejercicio resulta sencillo, por lo que es idóneo para los primeros días de clase. Divido a la clase en parejas. Entrego al alumno A una ficha en la que he escrito previamente una serie de expresiones, como, por ejemplo, “qué lista”, “por qué” o “genial”. Le pido que piense en tres contextos diferentes en los que podría pronunciar esas expresiones. Una vez que ya ha pensado en esas tres posibles situaciones, comienza a enunciar esas oraciones en voz alta teniendo en cuenta los posibles contextos. Su compañero ha de escucharlo con atención y anotar qué significado le atribuye en cada ocasión, por ejemplo, rabia, ironía o amabilidad. Una vez que el alumno A ha acabado, el alumno B le da su opinión y comprueba si A ha transmitido lo que verdaderamente pretendía.

4.1.2 Ejercicio 2

Objetivo: acostumbrarse a estar frente al público y desarrollar la capacidad de improvisación.

En este ejercicio pido a los estudiantes que piensen en los argumentos e ideas que esgrimirían en un discurso oral que durara entre 3 y 4 minutos. Si es la primera vez que realizamos el ejercicio, les permito escoger un tema con el que se sientan familiarizados para eliminar tensión y presión innecesarias.

Con frecuencia, y una vez que el curso ya ha avanzado, propongo yo el tema y de este modo sugiero uno con el que ya hayamos trabajado (puesto que el examen final versa siempre sobre un tema tratado en clase, este ejercicio servirá también de repaso conceptual). Durante el tiempo de preparación (que reduzco conforme se van familiarizando con el ejercicio) pueden tomar notas de su línea argumental, pero nunca redactar el discurso que van a pronunciar después.

Para que el ejercicio no resulte monótono, y una vez que ya lo han practicado y se han familiarizado con él, introduzco modificaciones. Así, durante los primeros 35-40 segundos, el estudiante realiza su discurso sin interrupciones. Sin embargo, a partir de ese momento, el resto de los alumnos puede decir en alto una palabra (cualquier categoría gramatical) que el alumno-orador ha de introducir rápidamente en su discurso, haciendo que tenga sentido en él, sin perder el hilo de la narración ni la concentración. De este modo, trabajamos no solo la oratoria, sino también la capacidad de improvisación y la coherencia discursiva.

Una versión más avanzada a la que también recorro consiste en pedir a los compañeros del alumno-orador que sugieran los términos en lengua A (si el estudiante está realizando el discurso en lengua B) o en lengua B (si el estudiante está empleando la lengua A). De este modo trabajarán la rapidez de respuesta y la direccionalidad.

Estos ejercicios pueden presentar múltiples variaciones. Por ejemplo, se podría reemplazar ese estímulo oral por uno visual. Para ello, antes de que el alumno realizase su discurso, repartiría a los alumnos una serie de fotografías o ilustraciones que han de levantar y mostrar al alumno-orador cada vez que quieran que este introduzca el término que se refleja en la imagen.

4.1.3 Ejercicio 3

Objetivo: Trabajar la rapidez e improvisación.

Para este ejercicio acudo al aula con un dado con seis pictogramas (uno por cada cara) que evocan elementos de diversa naturaleza y que sirven para que los alumnos pueden trabajar su creatividad e improvisación. Escojo un alumno al que entrego un dado y le informo de que dispone de tres minutos para crear una historia en la que encajen y se empleen esos seis conceptos. Para un mayor nivel de exigencia, se le puede pedir que relate su historia en la lengua B.

Puesto que en este ejercicio se corre el riesgo de perder la atención del resto del alumnado, les pido que estén bien atentos para que, una vez que el orador finaliza su relato, adivinen los seis conceptos que contenía el dado, lo que también nos proporciona una idea del éxito que ha tenido el estudiante-orador a la hora de hilar una historia con sentido.

4.2 Memoria

Es recomendable realizar ejercicios específicos para demostrar a los alumnos cómo funciona la memoria. Es importante que entiendan que si escuchan con atención y comprenden el discurso, el contenido se puede almacenar sin grandes dificultades, sobre todo teniendo en cuenta que en interpretación consecutiva se apoyarán en la toma de notas (Gile, 2005: 132). Asimismo, es vital que sean conscientes de que no hay que memorizar para interpretar, ya que hacerlo puede provocar que queden huellas superficiales de la información escuchada que oculten información más importante del discurso (Taylor, 1989: 179) lo que, a su vez, puede provocar importantes errores de contenido.

4.2.1 Ejercicio 1

Objetivo: fomentar la escucha activa, la capacidad de síntesis, y ejercitar la memoria a corto plazo.

Uno de los ejercicios más realizados dentro de este grupo, es el famoso “teléfono estropeado”.

Este es uno de los ejercicios a los que se recurre con más frecuencia, no solo en interpretación de lenguas, sino en dinámicas de grupo en general. Sin embargo, mediante la introducción de pequeñas modificaciones podemos trabajar más aspectos que el de la memoria (que, como dije, no es, para mí, un aspecto vital en esta fase) y le podremos sacar un mayor partido.

Fuera del aula, transmito un mensaje oral al estudiante 1, que espera allí mismo al alumno 2 (a quien le transmite ese mensaje) para continuar el ejercicio, hasta que llega el 3, el 4 y así sucesivamente. Para adaptarlo plenamente al aula de interpretación, pido a los estudiantes que alternen entre lengua A y B. Es decir, si recibo el mensaje en lengua A, lo transmito en B y así sucesivamente. De este modo, podemos trabajar la escucha activa, la memoria y también la direccionalidad.

4.2.2 Ejercicio 2

Objetivo: trabajar la memoria a corto plazo, y la direccionalidad.

En este segundo ejercicio, todos los alumnos trabajan de manera simultánea. Antes de llegar al aula, he de preparar preguntas organizadas en bloques temáticos. Ya en el aula, en un primer momento, pido a los alumnos que entren en las cabinas de interpretación y realicen tan solo un ejercicio de *shadowing* a partir de esas preguntas preparadas por mí. El *shadowing* consiste en escuchar y repetir con un pequeño desfase temporal lo que va diciendo el orador. Ayuda en la etapa de formación a manejar la técnica de escuchar y hablar a la vez, por un lado, e impone un ritmo marcado por una fuente externa, por otro.

Para que no resulte extremadamente sencillo, se va alternando entre las lenguas A y B.

Al cabo de 3 o 4 minutos, introduzco una modificación y explico a los alumnos que ya no han de hacer *shadowing*, sino contestar (expresando su opinión) a cada pregunta que yo realizo. Sin embargo, el objetivo real del ejercicio es el trabajo de la memoria a corto plazo. De este modo, responderán a las preguntas con un cierto retraso. Así, realizaré una primera pregunta, a la que no deberán contestar sino solo escuchar y almacenar en su memoria a corto plazo. Cuando se realice la segunda, habrán de responder a la primera, cuando yo enuncie la tercera, responderán a la segunda, y así sucesivamente.

4.2.3 Ejercicio 3

Objetivo: trabajar la memoria a corto plazo y familiarizar al alumnado con dos de las dificultades de la interpretación: la velocidad excesiva de producción y los acentos complejos.

Este es uno de los primeros ejercicios que realizo. Reproduzco en el aula un discurso (relacionado siempre con el bloque temático que estemos trabajando) de una duración de entre cuatro y cinco minutos. Al finalizar, hago una serie de preguntas a las que el alumnado ha de poder responder si ha escuchado atentamente. Para que el ejercicio gane complejidad, aprovecho para escoger audios de oradores cuya producción resulte más difícil de interpretar por su velocidad o por su acento.

4.3 Ampliación de léxico

4.3.1 Ejercicio 1

Objetivo: aumentar el repertorio léxico del alumno y trabajar la paráfrasis.

Divido el alumnado por parejas. El estudiante A comienza a contar una historia sobre un tema de su elección. Puede tratarse de algo simple como sus aficiones, la última película vista, o su opinión sobre un tema de actualidad. Se puede acotar el tema, por ejemplo, pidiéndole que elabore un discurso sobre un tema visto en clase y hacer uso de este ejercicio para repasar las unidades temáticas.

En cualquier momento de su discurso, su compañero (estudiante B) ha de retomar una de las últimas palabras pronunciadas por el estudiante A y preguntar de qué trata ese término. Imaginemos que el primer alumno está elaborando un discurso sobre la ONU, y en un momento dado dice "La ONU tiene su sede en Nueva York". Su compañero podría preguntarle, ¿qué es una sede? Eso obliga al estudiante a desviarse momentáneamente del tema (con lo que necesariamente trabajará la memoria a corto plazo), y a buscar una manera breve pero clara y concisa de responder a esa pregunta.

4.3.2 Ejercicio 2

Objetivo: aumentar el repertorio léxico del alumno y la rapidez de respuesta.

Enuncio los elementos de una lista de términos en lengua A (uno a uno) y les pido que propongan sinónimos, de manera rápida y ágil (se ha de fijar un tiempo máximo de respuesta). En función del nivel de los alumnos, se podría practicar este mismo ejercicio en la lengua B.

4.3.3 Ejercicio 3

Objetivo: mejorar la capacidad de improvisación y trabajar la coherencia discursiva. Proporciono a los alumnos un texto con elementos destacados tipográficamente en negrita. Ellos han de grabarse mientras leen el texto y sustituyen (en ese mismo momento, sin tiempo de preparación) esos elementos por otros que consideren sinónimos.

4.4 Cambios de registro

4.4.1 Ejercicio

Objetivo: trabajar la comprensión del TO, la reformulación en lengua A y la variedad de registros. Entrego al alumnado un texto redactado con un lenguaje muy formal y especializado, por ejemplo, una sentencia jurídica que, además, se tra-

baja en la asignatura de “Traducción jurídico-administrativa” del grado en T&I, con lo que se practica la transversalidad. Una vez la han leído, les pido que la resuman en un máximo de cuatro o cinco líneas como si se la leyesen a un niño de 10 años. De este modo, tienen que trabajar la comprensión del TO, en primer lugar, lo que les hace entender que nunca se podrá interpretar lo que no se comprende y, en segundo lugar, han de esforzarse al máximo por adaptar el registro.

Se pueden realizar prácticas de registro a la inversa, es decir, se les puede entregar un texto infantil, por ejemplo, un cuento, y pedir que, a partir del mismo, ideen un discurso para adultos.

Una versión de este ejercicio es la que propone Gillies (2013: 101), con el ejercicio “telling it to a grandma”, en el que invita a narrar de manera familiar a alguien que no esté familiarizado con un tema determinado un discurso que se acaba de escuchar.

Estos ejercicios de reformulación son esenciales para el intérprete, que, cuando comienza su formación, tiene en ocasiones dificultades para comprender que no se tiene que copiar necesariamente las palabras del orador, ni el orden que tienen en la oración del TO (Jones 1998: 81).

4.5 Concentración

4.5.1 Ejercicio 1

Objetivo: mantener la concentración para continuar la historia de manera coherente.

Llego al aula equipada con una pequeña pelota y comienzo a pronunciar un discurso del tema que quiero tratar. Cuando considero que el discurso está ya bien encaminado, paso la pelota a cualquiera de los alumnos que ha de continuar la historia como le parezca, y así sucesivamente.

4.5.2 Ejercicio 2

Objetivo: mantener la concentración a pesar de las interferencias.

Suelo trabajar la concentración mediante la presencia del ruido. Pido al alumnado que prepare un discurso sobre un tema de su elección. El alumno que va a desempeñar el papel de orador abandona el aula unos minutos para no escuchar las consignas e instrucciones necesarias para el resto del alumnado. Lo que pretendo es que, una vez el orador haya encaminado su discurso, el resto intente desconcentrarlo, por ejemplo, tosiendo, bebiendo agua o hablando, es decir, interrumpiéndole. El objetivo es que el alumno-orador no pierda el hilo de su discurso y continúe su producción sin inmutarse.

4.5.3 Ejercicio 3

Objetivo: mantener la concentración a pesar de las interferencias.

Este es un ejercicio que realizo al inicio del curso académico y que los alumnos pueden reproducir fuera del aula. Les pido que intenten realizar un *shadowing* con las noticias de la televisión a la vez que incluyen una fuente de ruido externa, por ejemplo, el ruido de niños jugando o incluso una segunda fuente de audio preparada ad hoc para el ejercicio. El motivo es que el entorno de la clase es mucho más tranquilo y silencioso de lo que suele ser la sala en la que se encuentran las cabinas de interpretación simultánea o las salas en las que se suele realizar una interpretación consecutiva en el ámbito profesional, por lo que es importante que los alumnos se acostumbren a escuchar solo la información que precisan para la interpretación.

4.6 Análisis

4.6.1 Ejercicio 1

Objetivo: lograr que el alumno analice el contenido del TO discriminando la forma del mismo.

Reservo este ejercicio para los primeros días de clase. Distribuyo a los alumnos en parejas. Uno de ellos narra al otro el argumento de un libro o de una película que haya visto y que conozca bien. Cuando acabe, el segundo alumno ha de realizar una interpretación intralingua de ese contenido. Aunque parece un ejercicio baladí, los alumnos tienen a menudo problemas para no repetir palabra por palabra el mensaje recibido, y entender que han de reformularlo.

4.6.2 Ejercicio 2

Objetivo: trabajar la comprensión y el análisis del TO.

Conocí este ejercicio como estudiante de idiomas en la Facultad. Una de mis profesoras solía darme fragmentos de textos extensos que después era necesario reordenar como si de un puzzle se tratase. Me pareció interesante y comencé a introducirlo en clase tras observar que algunos alumnos tenían dificultades para enlazar ideas porque (a menudo) les fallaban los conectores discursivos.

Este ejercicio es útil ya que si bien el primer paso para comprender un discurso es identificar las ideas principales, el segundo es analizar las conexiones entre esas ideas (Jones, 1998: 28), y eso es, precisamente, lo que se trabaja con él.

4.6.3 Ejercicio 3

Objetivo: Comprobar la comprensión textual de los alumnos.

En este caso me valgo de un ejercicio de *clozing*, es decir, preparo un discurso en el que se eliminan términos, o lo que es lo mismo, un discurso con falta de información. Tras entregar una copia impresa al alumnado le indico que debe introducir entre 1 y 3 términos que podrían tener sentido en el contexto de ese tema en concreto.

4.6.4 Ejercicio 4

Objetivo: Reconocer tipos textuales e identificar ideas principales de un texto.

En una de las primeras clases, pronuncio un discurso de unos seis minutos de duración. Es recomendable que ese discurso tenga una cierta complejidad, ya que los alumnos no lo van a interpretar, sino que lo van a emplear como ejercicio de pre-interpretación, por lo que debe ser lo suficientemente complejo como para que necesiten la máxima concentración para realizarlo (Jones, 1998: 37). Al finalizar les pido que a) identifiquen el tipo de discurso, b) analicen su estructura y c) identifiquen las ideas principales y sus conectores.

4.6.5 Ejercicio 5

Objetivo: Familiarizarse con el cambio de canal escrito a oral y con el trabajo en interpretación bidireccional.

Entrego un texto escrito a los estudiantes (normalmente se trata de una noticia acerca de un tema de actualidad). Tienen tiempo para leerlo y tomar notas, tal como podrían hacerlo para interpretar. Después, han de dejar de lado ese texto y reformular el mensaje empleando solo sus notas. Este ejercicio hace que se avance del modo escrito al oral y de la lengua del texto original al texto meta.

4.7 Automonitorización

Objetivo: evaluar el propio trabajo, identificando los posibles errores y dificultades y establecer vías de mejora.

En este punto conviene reflexionar acerca de la importancia de la autocrítica. En mis clases grabamos en cabina no solo las interpretaciones, sino también los ejercicios de pre-interpretación. Es esencial dedicar un tiempo al final de cada sesión para la escucha y el comentario del rendimiento del intérprete. En los últimos años he incluido también un diario (Pérez, 2009: 261), en el que los estudiantes reflexionan acerca de sus dificultades y también evalúan la utilidad de los ejercicios propuestos, lo que me sirve para confirmar o refutar la utilidad de ejercicios como los presentados en este artículo.

5. CONCLUSIONES

En este trabajo he querido mostrar una síntesis de ejercicios pre-interpretación consecutiva con los que pretendo que el alumnado desarrolle o mejore sus destrezas. No se trata en ningún caso de someter al alumno a una tensión similar a la existente en el mercado laboral, que es, desde mi punto de vista, un error que se comete en la formación en algunas ocasiones. Creo que el estrés en el mercado laboral se produce por la dificultad de la tarea y del entorno, y eso es algo que no se ha de replicar con el miedo a ser juzgado por un profesor poco empático (Gile, 2005: 139). Asimismo, la labor del profesor ha de ser puramente pedagógica y ha de motivar al alumnado y no lo contrario. Estos ejercicios, desde mi experiencia en el aula, ayudan al alumno a adquirir y mejorar las diversas habilidades que necesita un intérprete para realizar un buen trabajo y, además, le ayuda a sentirse en un entorno de aprendizaje favorable.

Sin embargo, para poder introducir cambios y mejoras en el proceso de la enseñanza en interpretación, es necesario revisar, en todos los casos, los diarios del alumnado y escuchar su contribución autocrítica periódicamente. Asimismo, sería deseable poder realizar estudios empíricos que probasen (o refutasen) la adecuación de estos y otros ejercicios de pre-interpretación.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso Bacigalupe, L. 2001. "La interpretación simultánea: una carrera de obstáculos". En *Sendebarr*, 12: 5-34.
- Arón, A. M. y Milicic, N. 1999. *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Baigorri Jalón, J. (dir.). 2004. *Materiales didácticos para la interpretación (inglés, francés, alemán)*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Bosch March, C. 2012. *Técnicas de interpretación consecutiva: la toma de notas. Manual para el estudiante*. Granada: Comares.
- Baxter, N. 2012. «Modelo de formación básica en interpretación consecutiva dentro del marco de la reforma de Bolonia». En *Sendebarr*, 23: 61-77.
- Collados Aís, Á. y Fernández Sánchez, M. (eds.). 2001. *Manual de Interpretación Bilateral*. Granada: Comares.
- Collados Aís, Á. 2005. Elaboración de CD ROMS multimedia interactivos para el autoaprendizaje en interpretación bilateral. En Romana, María Luisa (eds.), *Taller del II Congreso Internacional AIETI: Formación, investigación y profesión*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas de Madrid, 428-437.
- De Manuel Jeréz, J. (coord.). 2003. *Nuevas tecnologías y formación de intérpretes*. Granada: Atrio.
- Gile, D. 2005. "Teaching conference interpreting: A contribution". En Tennent, Martha (ed.), *Training for the New Millenium*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 127-154.

- Gile, D. 1992. "Basic theoretical components in interpreter and translator training". En Dollerup, Cay y Anne Loddegaard (eds.), *Teaching Translation and Interpreting: Training Talent and Experience. Papers from the First Language International Conference*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 185-194.
- Gillies, A. 2013. *Conference Interpreting: A student's Practice Book*. London/New York: Routledge.
- Jones, R. 1998. *Conference Interpreting Explained*. London/New York: Routledge.
- Kurz, I. 1992. "Shadowing exercises in interpreter training". En Dollerup, Cay y Anne Loddegaard (eds.), *Teaching Translation and Interpreting: Training Talent and Experience. Papers from the First Language International Conference*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 245-250.
- Martín, A. y Padilla Benítez, P. 1992. "Semejanzas y diferencias entre traducción e interpretación: implicaciones metodológicas". En *Sendebar*, 3: 175-184.
- Niska, H. 2005. "Training interpreters: Programmes, curricula, practices". En Tennent, Martha (ed.), *Training for the New Millenium*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 35-66.
- Padilla, P. y Martin, A. 1992. "Similarities and differences between interpreting and translation: implications for teaching". En Dollerup, Cay y Anne Loddegaard (eds.), *Teaching Translation and Interpreting: Training Talent and Experience. Papers from the First Language International Conference*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 195-204.
- Pérez-Luzardo Díaz, J. *Didáctica de la interpretación simultánea*. Tesis Doctoral, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. 2005.
- Pöchhacker, F. 1992, "The role of theory in simultaneous interpreting". En Dollerup, Cay y Anne Loddegaard (eds.), *Teaching Translation and Interpreting: Training Talent and Experience. Papers from the First Language International Conference*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 211-220.
- Tolosa Igualada, M. 2008. "Del Desarrollo y explotación de los ejercicios previos a la interpretación". En Pegenaute, Luis, et al., (eds.), *La traducción del futuro: mediación lingüística y cultural en el siglo XXI*, Barcelona: Editorial PPU, 517-529.
- Van Manem, M. 1991. *El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.

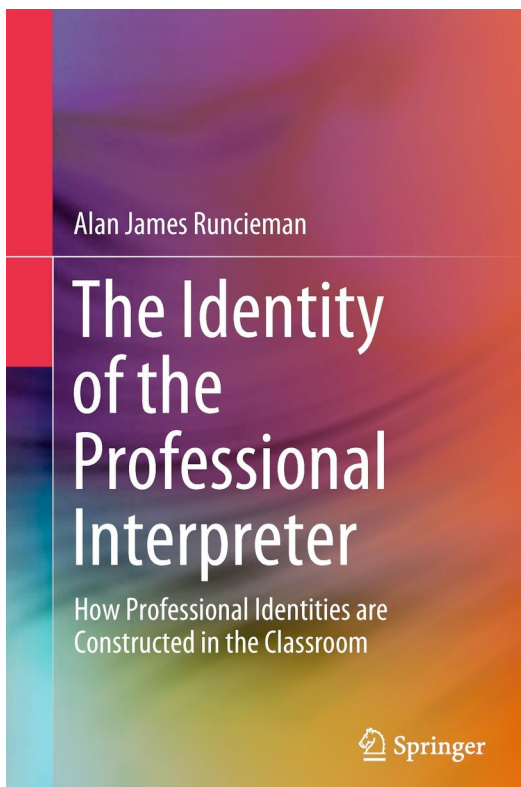
RESEÑA

The Identity of the Professional Interpreter. How professional identities are constructed in the classroom

Editorial Springer Nature Singapore Pte Ltd. 2018

ISBN: 978-981-10-7822-4

PAULA PÉREZ CAMPOS



En la obra *The Identity of the Professional Interpreter. How professional identities are constructed in the classroom* (*La identidad del intérprete profesional: cómo se forjan las identidades profesionales en el aula*, 2018), Alan James Runcieman nos presenta una metodología de corte sociológico y etnológico a partir del análisis de micronarrativas o «relatos pequeños». Pretende indagar en la cocreación de la identidad profesional que realizan los estudiantes de primer ciclo de una institución de educación superior italiana en los estudios conducentes al título de «mediador lingüístico», asimilable al trabajo del intérprete de servicios públicos. El autor trata de demostrar falta de correspondencia entre los discursos que imparte la institución y las necesidades reales de la profesión para la que capacitan. Además, halla una incongruencia entre los discursos que imparte la institución en cuestión y cómo los perciben sus estudiantes. El objetivo es iniciar un debate sobre la posible necesidad de mejorar el modo en que se imparte la docencia universitaria de interpretación en los servicios públicos, al tiempo que

se reivindica esta profesión. En última instancia, Runcieman nos presenta una metodología original y apta para evaluar la cocreación de otras identidades profesionales en el aula (fuera de mundo de la Traducción y la Interpretación) y las posibles brechas entre la formación académica y las necesidades reales de la profesión.

En el primer capítulo, el autor presenta el método de investigación (relatos pequeños en el marco del análisis de posicionamiento de narrativas) y justifica su adecuación al propósito (observar más de cerca una pequeña comunidad e invitar al ulterior desarrollo de su investigación). También se caracteriza a la institución estudiada como una «de excelencia» y se introduce la relación del autor con la institución como profesor.

En el segundo capítulo, el autor hace una caracterización de la naturaleza de las profesiones de intérprete de conferencias y en los servicios públicos, y enmarca los discursos prevalentes que construyen las identidades profesionales de los intérpretes (intérprete como cauce lingüístico en contraposición al intérprete como agente participante en la comunicación).

En el tercer capítulo, se introduce y adopta el concepto de profesión según Bordieu y se establece que el paso de la interpretación de oficio a profesión se produjo cuando surgió la formación académica y que con ello adquirió «capital simbólico». La interpretación de conferencias poseería mayor capital simbólico que la interpretación para los servicios públicos al ser parte integrante del trabajo en organizaciones internacionales como la Unión Europea y Naciones Unidas, que gozan de gran visibilidad. El estudio toma un enfoque ascendente, al centrarse en cómo los estudiantes «construyen» su propia noción de su futura profesión a partir de sus interacciones con la institución educativa.

En el cuarto capítulo, el autor presenta el método escogido, el análisis de posicionamiento de narrativas, como el más apto para analizar acciones e interacciones humanas. Analizará las narrativas presentes en sus entrevistas con los estudiantes a tres niveles: discursivo sincrónico (para las entrevistas individuales), de la interacción de los interlocutores y cocreación de las narrativas (en las entrevistas grupales), y, finalmente, y cotejando su corpus de datos etnográficos; inducirá macronarrativas o *Discursos* en mayúscula que influyen en las micronarrativas o *discursos* en minúscula de los estudiantes.

En el quinto capítulo, el autor presenta el enfoque etnográfico como relevante para las investigaciones en el ámbito de la educación. En el sexto capítulo, se describe el plan investigador. Se realizaron en total cuatro entrevistas de tipo etnográfico, dos individuales y dos grupales, a un grupo de cinco sujetos a lo largo del primer año de sus estudios de primer ciclo como mediadores interculturales. Las micronarrativas relevantes se infieren por el grado de repetición de los temas. Para inferir las macronarrativas, las micronarrativas se contrastaron con un corpus de información etnográfico a partir de notas de campo del autor en otras interacciones con los estudiantes y de la observación de las interacciones de estos en el aula.

En el séptimo capítulo, el autor realiza varios niveles de análisis en el corpus de entrevistas para escoger los temas más recurrentes y relevantes para los participantes, cuyas narrativas analizará para obtener los resultados de su estudio. Los temas son: opinión de los profesores sobre la figura del intérprete profesional, el aprendizaje de idiomas y el perfil de los estudiantes de la institución (en particular, cómo gestionan el tiempo de ocio y cómo la institución ejerce presión sobre ellos para que destaquen del resto).

En los subsiguientes capítulos, se analizan las narrativas surgidas en las entrevistas en torno a los temas referidos en el capítulo siete. Además, se trata de conectar estos *discursos* con minúscula con otros *Discursos* con mayúscula dominantes en la institución o en el mundo de la interpretación, cotejando el resto de su corpus de datos etnográficos.

En el undécimo capítulo, el autor recoge un resumen de los resultados principales que arroja el análisis de las narrativas contrastadas con el corpus etnográfico en torno a los tres grandes ejes temáticos introducidos en el capítulo siete.

A partir de la opinión de los profesores sobre la figura del intérprete profesional tal y como la narran los alumnos, el autor extrae dos *Discursos* dominantes a la par que contradictorios: por un lado, está la figura del intérprete invisible, como mero cauce lingüístico que facilita la comunicación. Según el autor, esta descripción encaja con el rol profesional del intérprete de conferencias. Este *Discurso* resultó ser el imperante en la institución. Por otro lado, está la figura del intérprete como agente que gestiona una situación comunicativa, *Discurso* que revela la faceta sociocultural de la interpretación y que, según el autor, se corresponde más fielmente con el papel del intérprete en los servicios públicos. Este discurso parece calar menos hondo en los estudiantes a juzgar por las entrevistas (con excepción de una alumna). Según el autor, esto resulta llamativo, puesto que los estudios de primer ciclo que realizan conducen a una titulación como «mediador lingüístico», que se correspondería en la institución con el intérprete en los servicios públicos, en contraste con los estudios de segundo ciclo en la misma institución, que cualifican como intérprete de conferencias.

Analizando las narrativas referentes al aprendizaje de idiomas, el autor observa que los estudiantes identifican el nivel de dominio nativo como aquel que necesitan alcanzar para ser intérpretes. Esta asunción de nuevo muestra una preferencia por la dimensión lingüística de la interpretación frente a la faceta sociocultural y contrasta con las expectativas de la institución, tal y como se describen en el currículo académico (el nivel de dominio exigido para los dos primeros idiomas extranjeros es de C1 según el marco europeo de referencia). De esto se deriva un *Discurso* dominante sobre el hablante nativo ideal y qué variedades de prestigio se consideran universalmente como estándar.

A partir de las narrativas sobre el perfil de los estudiantes de la institución, el autor percibe que los estudiantes se sienten presionados desde su llegada a la institución, puesto que se los recibe como «los mejores» por el mero hecho de haber sido admitidos. De esta narrativa el autor sublima un *Discurso* de corte neoliberal en el que las instituciones de educación superior se mercantilizan y enfocan en ofrecer bienes y servicios.

Este último *Discurso* neoliberal junto con la expectativa de los estudiantes de alcanzar un nivel nativo a lo largo de los tres años de los estudios de primer ciclo genera altos niveles de competitividad entre los estudiantes.

En el duodécimo y último capítulo, el autor expone su conclusión principal y extrae sugerencias aplicables tanto a los estudios de primer ciclo en el caso italiano, objeto de su estudio, como a estudios de primer ciclo en otros países dentro y fuera de Europa. Por último, propone posibles ampliaciones y aplicaciones del estudio y de la metodología presentados, respectivamente.

La conclusión principal es que existen discrepancias entre las expectativas que deposita la institución en los estudiantes y cómo estos interpretan dichas expectativas. Los estudiantes creen que deberían alcanzar un nivel nativo de sus idiomas extranjeros, lo que les convertiría en intérpretes profesionales al término de sus estudios. La realidad es que la institución les exige un dominio de nivel C1 de sus primeros idiomas extranjeros para cualificarse como «mediadores lingüísticos» al término de sus estudios de primer ciclo. El autor además añade que la denominación como *mediador lingüístico* contribuye a desdeñar el capital simbólico del intérprete de los servicios públicos.

Como consecuencia, el autor hace dos sugerencias principales a la institución en cuestión:

En primer lugar, la institución debería ser más clara y explícita con los estudiantes sobre las expectativas del nivel de dominio de sus lenguas extranjeras que deberían alcanzar al final de los estudios, así como aclarar a qué profesión conducen. Según el autor, el Discurso imperante sobre la invisibilidad del intérprete y sus competencias lingüísticas cercanas a las del hablante nativo se corresponden más bien con la descripción de las competencias del intérprete de conferencias, mientras que el Contradiscurso en mayúscula sobre el intérprete como agente visible que debe poseer competencias socioculturales más allá de las puramente lingüísticas se aplicaría mejor al intérprete de servicios públicos.

El autor concluye que diferenciar claramente en el primer año entre ambas profesiones y sus requisitos, así como las expectativas académicas que deben cumplir los estudiantes al término de sus estudios de primer ciclo, aliviaría las presiones a las que están sometidos.

En segundo lugar, la institución debería actualizar el concepto del hablante nativo para contemplar otras realidades diferentes del estándar de prestigio tradicional, en particular en el caso de lenguas globales, como el inglés.

A partir de la observación de las asignaturas en los currículos académicos de estudios de primer ciclo de traducción e interpretación en otros países, el autor argumenta que se otorga un peso relativo insuficiente a la docencia de los conocimientos socioculturales necesarios para ejercer la interpretación en los servicios públicos.

La obra pretende ser un acicate para que las instituciones de educación superior de interpretación revisen sus Discursos y, sobre todo, cómo estos son percibidos por los alumnos. Añade que, en ocasiones, el mundo académico es lento en responder a las necesidades cambiantes de las realidades profesionales para las que pretenden capacitar. Así, el autor invita a aplicar la metodología presentada tanto a la interpretación como a otros estudios universitarios para indagar sobre la correspondencia entre los Discursos que difunden las instituciones y las realidades profesionales a que pretenden responder, y actualizarlos donde corresponda.

Esta obra plantea un debate muy lícito sobre la falta de definición de los grados universitarios en lo que respecta a la dicotomía intérprete de conferencias e intérprete de los servicios públicos, y más aún, si cabe, sobre si un primer ciclo universitario capacita a los estudiantes para ejercer como intérpretes profesionales de conferencias o en los servicios públicos. Este planteamiento es relevante más allá del estudio de caso italiano.

Cabe destacar la defensa que hace el autor de la profesión y la necesidad de profesionalización de los intérpretes de servicios públicos. Esta capacitación a menudo se engloba en la formación del intérprete de conferencias, a pesar de que los contextos profesionales y las competencias requeridas son diferentes, así como las identidades profesionales asociadas, como argumenta el autor en la introducción de la obra. Siguiendo la línea argumental del autor, cabría plantearse si un desarrollo de los estudios conducentes a la profesión del intérprete de servicios públicos no mejoraría también su reconocimiento social y laboral, al poseer más «capital simbólico», como fue el caso cuando se desarrolló la oferta académica para formar a intérpretes de conferencias, además de la certificación de asociaciones profesionales que gozan de reconocimiento social.

La diferenciación entre ambos Discursos prevalentes y su asociación con un perfil de la interpretación puede tener cierta utilidad pedagógica. No obstante, no se debería generalizar hasta el punto de olvidar la importancia de la dimensión sociocultural en la interpretación de conferencias ni la visibilidad de este tipo de intérprete en ciertos entornos profesionales (interpretación consecutiva, bilateral, con *bidule*). De la misma forma, no podemos negar la importancia de poseer un dominio suficiente de las lenguas extranjeras para interpretar en entornos de servicios públicos, lo que conlleva una gran responsabilidad (para que el paciente reciba el tratamiento adecuado o el juez pueda emitir una sentencia justa basada en la interpretación lingüística de declaraciones prestadas).

Los intérpretes favorecen el entendimiento y la empatía rompiendo barreras culturales y lingüísticas en una sociedad global donde actualmente cada vez más líderes políticos incitan al extrañamiento y la animadversión «al otro». Esta es la tesis con que concluye Runcieman, ensalzando la figura del intérprete como promotor de tolerancia en un mundo globalizado e invitando al debate para definir el papel que debería desempeñar en un mundo global.