

Comp.: Dibo, M. Sol; Carabajal, Romina; Bianchini, Martha; Fernández Rabanetti, Estefanía

# La traducción e interpretación: reflexiones en la convergencia disciplinar



La traducción e interpretación: reflexiones en la convergencia disciplinar /  
Natasha

Besoky ... [et al.]; compilación de María Sol Dibo ... [et al.]. - 1a ed. - Neuquén :  
Universidad Nacional del Comahue. Facultad de Lenguas, 2024.  
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online  
ISBN 978-987-46558-7-5

1. Traducción. 2. Interpretación. 3. Lengua de Señas Argentina. I. Besoky,  
Natasha II. Dibo, María Sol, comp.  
CDD 418.02



## ÍNDICE

<b>La traducción e interpretación: reflexiones en la convergencia disciplinar .....</b>	<b>4</b>
Prólogo	
<b>1. La traducción como forma de reconstrucción de un lenguaje superior en “La tarea del traductor” de Walter Benjamin.....</b>	<b>7</b>
Natasha Besoky	
<b>2. Formación de intérpretes de lengua de señas argentina–español en la Universidad Nacional del Comahue: avances y desafíos.....</b>	<b>16</b>
Sandra Cvejanov – Deborah Malalel – Magdalena Coronel	
<b>3. Traducción de entrevistas y grabación de voces superpuestas para un podcast: una experiencia de aprendizaje basado en proyectos en el aula de Traducción Periodística.....</b>	<b>31</b>
Natalia Lobo	
<b>4. Virtualidad y formación de intérpretes: experiencias de las cátedras de interpretación de la Tecnicatura Universitaria en Interpretación de LSA-español de la Universidad Nacional del Comahue .....</b>	<b>46</b>
Anabella Morcillo – Patricia Guisoni – Ana Ferreyra – Ornella Marsili	
<b>5. Las particularidades de los textos de Traducción Jurídica bajo la lupa: algunos aportes para la enseñanza de la terminología especializada .....</b>	<b>59</b>
Norma Maure – Romina Sánchez	

## La traducción e interpretación: reflexiones en la convergencia disciplinar

### Prólogo

Desde sus inicios, las Jornadas de Traducción del Comahue, organizadas por el Departamento de Traducción de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional del Comahue, tienen por objetivo general crear un espacio institucional de discusión y análisis de temáticas y problemáticas actuales relacionadas con el lenguaje, la comunicación y, especialmente, la traducción. En este marco, se busca que las personas que asisten se familiaricen con el mundo académico de la traducción en el país, se nutran de los aportes brindados a la traducción en la convergencia interdisciplinar y se (re)encuentren con el mundo de la traducción a partir de la voz de sus protagonistas.

En 2017, las Primeras Jornadas del Comahue para Traductores surgieron como un espacio para conocer y visibilizar las realidades de la traducción en la región, para que estudiantes y traductores noveles se vincularan con la realidad profesional y académica, y así orientarlos y motivarlos en su camino de formación. Las Segundas Jornadas de Traducción del Comahue, que tuvieron lugar en 2019, cobraron una mayor magnitud a través de la convergencia entre profesionales, investigadores, estudiantes y formadores de distintas disciplinas de Argentina y España. En 2021, en tiempos de pospandemia, el Ciclo de Charlas pre-Terceras Jornadas fue un enriquecedor espacio para dar continuidad al intercambio de saberes y experiencias sobre la Traducción, que contó con la participación de referentes de distintas áreas dentro del ámbito. En 2022, las Jornadas vuelven a realizarse de manera presencial, brindando la oportunidad de reencontrarnos para compartir reflexiones en torno a la traducción y la interpretación. En esta edición, por primera vez en la historia de las Jornadas, un grupo de intérpretes de la Tecnicatura Universitaria en Lengua de Señas Argentina de la UNCo hizo la interpretación de algunas de las ponencias del evento.

Conforman este libro algunas de las propuestas presentadas en las Terceras Jornadas de Traducción del Comahue. Todas ellas superaron un proceso de evaluación ciega por pares, garantizando así la excelencia de este volumen compilatorio. A continuación, hacemos un breve recorrido por el contenido de cada uno de los capítulos, que están ordenados alfabéticamente según el apellido de la autora principal.

En el **Capítulo 1**, titulado “La traducción como forma de reconstrucción de un lenguaje superior en ‘La tarea del traductor’ de Walter Benjamin”, la traductora Natasha Besoky expone su análisis sobre la noción de equivalencia haciendo un breve recorrido introductorio por autores como Nida y Taber, Holmes y Snell Hornby para luego concentrarse en el artículo “La tarea del traductor” de Walter Benjamin, que es el foco de su trabajo. Besoky describe cómo este último

desarticula la noción de equivalencia en pos de una noción literalista de la traducción en la que la forma es superior al sentido. El capítulo se centra en las metáforas que utiliza Benjamin para referirse a la traducción, y que evidencian su postura. La autora explora estas metáforas y las relaciona con tres aspectos particulares: el contexto sociohistórico en el que se publica el texto de Benjamin, la posición de las lenguas implicadas en el campo literario internacional y, por último, el lugar que ocupa el propio Benjamin como traductor y autor en ese campo. El capítulo finaliza con una reflexión sobre la contribución de las ideas de Benjamin al ámbito de los Estudios de Traducción.

A continuación, en el **Capítulo 2**, “Formación de intérpretes de lengua de señas argentina–español en la Universidad Nacional del Comahue: avances y desafíos”, Sandra Cvejanov, Deborah Malalel y Magdalena Coronel describen y analizan el programa de la Tecnicatura Universitaria en Interpretación en Lengua de Señas Argentina (LSA)-Español de la Universidad Nacional del Comahue. Las autoras tratan el surgimiento y las características de este trayecto de formación superior, con el foco puesto en el currículum y las redes establecidas para la enseñanza, investigación y extensión. Además, se presenta una perspectiva lingüística y socio-antropológica de las personas sordas como miembros de una comunidad lingüística y cultural minorizada, y se destaca la lucha de la comunidad sorda argentina por el reconocimiento de la LSA como patrimonio lingüístico y cultural. Por último, se hace una reflexión sobre los avances logrados y se comentan los desafíos pendientes.

El **Capítulo 3**, “Traducción de entrevistas y grabación de voces superpuestas para un podcast: una experiencia de aprendizaje basado en proyectos en el aula de Traducción Periodística”, escrito por la traductora Natalia Lobo, da cuenta de una experiencia didáctica orientada a facilitar la adquisición de la competencia traductora en general y de las subcompetencias instrumental, profesional y, especialmente, interpersonal. La autora describe la propuesta cuyo objetivo se logra a través de la aplicación de la metodología del aprendizaje basado en proyectos (ABP) a un trabajo de traducción real realizado durante 2021 en el marco de la asignatura Traducción periodística del Traductorado Público de Alemán de la Facultad de Lenguas (Universidad Nacional de Córdoba). Como producto de este proyecto, las y los estudiantes elaboraron la traducción del alemán al español de una serie de entrevistas y la posterior grabación de voces superpuestas para un *podcast* sobre la excanciller alemana Angela Merkel. En este capítulo, Lobo traza el marco teórico y metodológico que sustenta esta propuesta, describe el contexto actual referido a los medios de comunicación en la era del contenido *on-demand*, comenta la experiencia y presenta sus conclusiones.

En el **Capítulo 4**, “Virtualidad y formación de intérpretes: experiencias de las cátedras de interpretación de la Tecnicatura Universitaria en Interpretación de LSA-Español de la Universidad Nacional del Comahue”, Anabella Morcillo, Patricia Guisoni, Ana Ferreyra y Ornella Marsili comparten sus experiencias sobre nuevas prácticas de enseñanza que resignificaron y potenciaron, a través de los recursos tecnológicos, los modos de interactuar con los estudiantes de las cátedras de Interpretación I y II de la Tecnicatura Universitaria en Interpretación de LSA-Español. En este trabajo destacan cómo la pandemia de la COVID-19 ha llevado a la necesidad de adaptar las prácticas de enseñanza a entornos virtuales y describen los desafíos y las oportunidades que esto ha presentado.

Cierra este volumen el **Capítulo 5**, “Las particularidades de los textos de Traducción Jurídica bajo la lupa: algunos aportes para la enseñanza de la terminología especializada”, en el que las especialistas Norma Maure y Romina Sánchez describen el alto nivel de complejidad que presenta la terminología propia de la Traducción Jurídica para los estudiantes de traducción de la Facultad de Lenguas (UNCo). Las autoras muestran cómo la aplicación de la lingüística de corpus puede resultar útil para caracterizar las especificidades retóricas propias de los textos jurídicos y aportar herramientas que permitan resolver problemas de traducción en la etapa de formación. En el capítulo se describe cómo la herramienta CATMA 6 (catma.de) permitió identificar las particularidades de los textos jurídicos y establecer generalidades o patrones comunes. En la conclusión se muestran las ventajas que tiene la aplicación de la herramienta y el análisis posterior en el proceso de enseñanza-aprendizaje durante la formación y en actuación profesional.

La diversidad de las temáticas abordadas en los cinco capítulos de este volumen da cuenta de que la traducción y la interpretación son espacios de enorme riqueza y convergencia de saberes. Una vez más comprobamos que el intercambio entre profesionales, investigadores, formadores y estudiantes es fundamental y necesario para el continuo crecimiento y evolución de nuestra profesión.

María Sol Dibo, Martha Bianchini, Romina Carabajal, Estefanía Fernández Rabanetti

# La traducción como forma de reconstrucción de un lenguaje superior en “La tarea del traductor” de Walter Benjamin

## Biodata

**Natasha Besoky** es Traductora Pública en idioma inglés por la Universidad Nacional del Comahue (UNCo). Se desempeña como traductora independiente en distintas agencias de traducción y trabaja como docente de Traducción Literaria en el Instituto Neuquino del Profesorado en Inglés (INPI). En 2021, fue seleccionada por la AATI para formar parte del equipo de traducción que desarrolló el catálogo bilingüe de Argentina Key Titles, un proyecto que busca promover la publicación de libros argentinos en otros idiomas. Sus traducciones de poesía y cuento corto figuran en *Ophelia*, revista de difusión de arte contemporáneo, y *Barbárika*, revista colombiana de literatura traducida. Actualmente, cursa la Especialización en Traducción Literaria en la UBA.

## Resumen

“La tarea del traductor” de Walter Benjamin es “el texto central del siglo XX sobre la traducción” (Berman, (2015 [2008]: 21). Quizás lo más destacado del texto de Benjamin sea la manera en que, a través de un discurso prescriptivo y especulativo, desarticula la noción de equivalencia, noción que resulta fundamental para ciertos teóricos que se sirven de ella para establecer lo que es una traducción y definir sus propias políticas traductivas (Nida y Taber, 1982). Esta misma noción sería criticada muchas décadas después, aunque desde una perspectiva descriptiva (Holmes citado en Forte Mármol, 2012; Snell-Hornby, 1988). En este trabajo, analizo las metáforas que utiliza Benjamin para defender una noción literalista de la traducción en la que la forma prima sobre el sentido. La reivindicación que Benjamin hace de esta manera de traducir se relaciona con tres aspectos: el contexto sociohistórico en el que se publicó el texto, la posición de las lenguas implicadas (alemán y francés) en el universo de lenguas literarias y la posición que Benjamin ocupa como traductor y autor en el campo literario internacional (Casanova, 2006 [2002]).

## 1. Introducción

“La tarea del traductor” de Walter Benjamin, publicado en 1923 como prólogo a su traducción al alemán de *Les Tableaux Parisiens* de Baudelaire, es, en palabras de Berman, “el texto central del siglo XX sobre la traducción” (2015 [2008]: 21). Quizás lo más destacado del texto de

Benjamin sea la manera en la que tira abajo la noción de equivalencia, un concepto central para los Estudios de Traducción, ya que muchos teóricos utilizan el concepto de equivalencia para establecer qué es una traducción y definir sus propias políticas traductivas. Por ejemplo, Nida y Taber (1982) acuñaron los términos *equivalencia formal* y *equivalencia dinámica* para definir dos formas diferentes de traducir con énfasis en la legibilidad de la traducción o en la fidelidad del texto base, además del impacto que el mensaje tiene en el receptor del texto.

La noción de equivalencia sería criticada muchas décadas después por teóricos como Holmes (citado en Forte Mármol, 2012) y Snell-Hornby (1988). Holmes prefiere no hablar de equivalencia en el sentido de la relación que existe entre un texto origen y uno traducido porque considera que esta definición es *perversa*, dado que esa relación nunca será perfecta ni única (Holmes en Forte Mármol, 2012: 195). Para Holmes un texto puede tener “tantas traducciones como traductores, por eso hay que dejar de lado todo prescriptivismo a favor del método descriptivo (...)” (Forte Mármol, 2012: 195). Snell-Hornby, por su parte, se refiere a la equivalencia en términos de “ilusión” y considera que es inapropiada para la teoría de la traducción, ya que, en palabras de la autora, el término no solo es impreciso y está mal definido, sino que además “presenta una ilusión de simetría entre lenguas que apenas existe más allá de un nivel de vagas aproximaciones y distorsiona el problema básico de la traducción”<sup>1</sup> (Snell-Hornby, 1988: 22).

Medio siglo antes de que los teóricos descriptivistas comenzaran a criticar el concepto de equivalencia, Benjamin publica su ensayo y no solo desarticula este concepto, sino que también presenta a la traducción como una forma de arte en sí misma y no como un derivado secundario del arte literario. A través de diferentes metáforas, defiende una noción literalista de la traducción en la que la forma prima sobre el sentido. El objetivo del trabajo entonces es analizar estas metáforas y cómo se relacionan con tres aspectos diferentes: el contexto sociohistórico en el que se publicó el paratexto, la posición de las lenguas implicadas en el universo de lenguas literarias y su posición como traductor y autor en el campo literario internacional (Casanova, 2006 [2002]).

## **2. La traducción como forma de develar la íntima relación que guardan las lenguas entre sí**

El ensayo “La tarea del traductor” comienza con una discusión sobre la apreciación de una obra de arte o de una forma artística. El argumento principal de Benjamin es que el arte no cumple una función comunicativa porque “(...) ningún poema está dedicado al lector, ningún cuadro a quien lo contempla, ni sinfonía alguna a quienes la escuchan” (Benjamin, 1994 [1923]: 307). Aunque el arte tiene un significado claro para la persona que lo disfruta, su intención principal no es

---

<sup>1</sup> La traducción me pertenece.



informar, instruir o incluso deleitar a esa persona. Luego de esta introducción nos encontramos con el concepto de traducción. Según Benjamin, si el original no existe en función de un lector, entonces la traducción tampoco puede pensarse a partir del mismo supuesto. De esta manera, una “mala” traducción sería aquella que intente cumplir la función de intermediario, ya que transmitiría algo que carece de importancia porque lo esencial en una obra no es comunicable. Benjamin se pregunta entonces cuál es el rol que se le debe atribuir a la traducción si entendemos que la obra no está destinada a ningún lector.

A partir de esta pregunta Benjamin va a afirmar que la traducción es una forma y que surge orgánicamente del original. Para él, la obra pertenece al ámbito de la vida, aunque no de la vida en términos biológicos sino en términos históricos. En este sentido, la obra posee una historicidad propia y su supervivencia a lo largo del tiempo es lo que da lugar a la traducción: “Así como las manifestaciones de la vida están íntimamente relacionadas con todo ser vivo, aunque no representan nada para este, también la traducción brota del original, pero no tanto de su vida como de su ‘supervivencia’ [...]” (Benjamin, 1994 [1923]: 309). La traducción entonces brota del original, le debe a ella su existencia. Ambas están íntimamente relacionadas, pero la traducción no representa o no significa nada para la obra. Berman (2015 [2008]) reflexiona sobre esta relación íntima entre obra y traducción y la compara con la relación entre los progenitores y sus hijos. Así, el padre se perpetúa en su hijo, pero, al mismo tiempo, el hijo es otro ser totalmente ajeno al padre.

Esta metáfora de la relación orgánica entre obra y traducción le permite a Benjamin establecer su política traductiva: traducir literalmente o traducir por la letra si tomamos la terminología de Berman. Para Benjamin, la obra no tiene un sentido único porque en su supervivencia el original se modifica. Del mismo modo, la traducción “envejece” porque la lengua materna del/de la traductor/a también se modifica: “mientras la palabra del escritor sobrevive en el idioma de este, la mejor traducción está destinada a diluirse una y otra vez en el desarrollo de su propia lengua y a perecer como consecuencia de esta evolución” (Benjamin, 1994 [1923]: 311). Si tenemos en cuenta estos dos aspectos, la traducción no debería aspirar a ser una copia del original en términos de sentido. Cae así la noción de equivalencia: la relación entre obra y traducción no es de igualdad o de simetría porque no es posible o sería muy ingenuo aspirar a reproducir el sentido de una obra que cambia todo el tiempo en una lengua que cambia todo el tiempo.

De esta manera, el autor va a plantear que la finalidad de la traducción es mostrar la íntima relación que guardan las lenguas entre sí. Esta relación es lo que se conoce como “lengua pura” o lengua adánica, aquella lengua que posiblemente hablaron Adán y Eva en el Jardín del Edén y que existió antes de la construcción de la Torre de Babel. Según Benjamin, los idiomas no pueden satisfacer por separado sus intenciones y solo en la totalidad de ambos, en la medida en que se

complementan sus intenciones, alcanzan la lengua pura. Para aclarar la relación entre las lenguas encapsuladas en la lengua pura, Benjamin introduce una distinción entre lo entendido y el modo de entender. En el ejemplo del propio Benjamin, las palabras *pain* y *Brot* son dos maneras diferentes de denotar el mismo objeto (pan), pero la manera de entenderlo no es la misma. Es decir, cada lengua tiene una forma interna y un estilo de categorizar y sintetizar la experiencia que conforma una visión de mundo inconmensurablemente distinta de las demás lenguas (Claro, 2015: 53).

En este sentido, las palabras de las distintas lenguas del mundo muestran todas las formas en las que se puede significar una misma cosa. El traductor es el encargo de mostrar en su propia lengua la manera en que otras lenguas significan. La tarea de la traducción entonces, y por extensión la del traductor, es acercar las lenguas a esa lengua pura. Aquí es donde el autor presenta la metáfora de la vasija rota:

Como sucede cuando se pretende volver a juntar los fragmentos de una vasija rota que deben adaptarse en los menores detalles, aunque no sea obligada su exactitud, así también es preferible que la traducción, en vez de identificarse con el sentido del original, reconstituya hasta en los menores detalles el pensamiento de aquél en su propio idioma, para que ambos, del mismo modo que los trozos de la vasija, puedan reconocerse como fragmentos de un lenguaje superior. (Benjamin, 1994 [1923]: 315)

A partir de esta cita es posible afirmar que las lenguas son los fragmentos o trozos de ese lenguaje superior. Si las tomamos por separado, las lenguas son diferentes; sin embargo, dado que son fragmentos de esta gran “vasija” que es la lengua pura pueden volver a formarla o develar parte de ella gracias a la traducción. La unión de las lenguas solo será posible a través de la literalidad y no a través de la restitución del sentido porque es en la letra en donde las lenguas se completan.

Es así que para Benjamin una verdadera traducción es traslúcida (según la traducción de Berman): “no cubre el original, no le hace sombra, sino que deja caer en toda su plenitud sobre este el lenguaje puro [...]” (Benjamin, 1994 [1923]: 316). Es difícil pensar en una traducción traslúcida si se aspira a traducir por la letra y no por el sentido. Sin embargo, Berman plantea que la traducción puede hacer ambas cosas a la vez (dejarse ver como traducción y al mismo tiempo no cubrir el original) si distorsiona la lengua traductora. Esto es lo que Benjamin denomina como “fidelidad en la transposición de la sintaxis” o literalidad sintáctica: en lugar de tratar de hacer encajar la lengua extranjera en la lengua traductora, la lengua traductora debería abrirse a la lengua extranjera, dejarse “sacudir” por ella. Claro (2015) se refiere a esta “sacudida” como una “operación de hospitalidad” por medio de la cual la traducción “responde identificando y abriendo los lugares en que la lengua propia es capaz de acoger, de dejar resonar o refractar, las formas de significar del original, el comportamiento de lo extranjero” (Claro, 2015: 55-56). De esta manera, al albergar la lengua extranjera en la propia, se libera el lenguaje puro.

### 3. Contexto sociohistórico previo a la publicación del prólogo y posición de las lenguas implicadas en el campo literario internacional

La política traductiva que defiende Benjamin se inscribe en el pensamiento de los románticos y en la teorización que estos hicieron sobre la traducción. En “Consagración y acumulación de capital literario. La traducción como intercambio desigual” (2006 [2002]), Casanova expone el caso de Alemania y el programa de traducción que implementaron los románticos durante fines del siglo XVIII y toda la primera mitad del siglo XIX para importar capital literario y luchar contra la hegemonía cultural de la lengua francesa. Según la autora, en esa época el alemán no era una lengua literaria dominante en Europa y por eso necesitaba importar capital literario. Para completar este trabajo colectivo, que no solo implicaba traducir e importar obras sino también “literalizar” la lengua alemana, se empieza a teorizar sobre la traducción. Alemania se opone así a la tradición francesa en la que se traduce sin darle importancia a la fidelidad, adaptando los textos a la estética y las categorías de pensamiento de la época. Los románticos alemanes se rebelan contra esta forma de traducir y abogan por la conservación del sentido y la literaridad, ya que para ellos es la forma real y objetiva de apropiarse de aquello que la propia lengua y el espíritu de la nación no poseen. El pensamiento de Benjamin se inscribe en el de los románticos en este sentido. Para el autor, ser fiel implica traducir respetando la letra porque cuando la traducción aspira a la literalidad libera la lengua pura.

La posición que ocupa la lengua de partida y la lengua de llegada en el universo de las lenguas literarias también juega un papel importante en lo que propone Benjamin. El programa de traducción de los románticos alemanes posicionó al alemán como la nueva lengua universal (Casanova, 2006 [2002]). Benjamin publica su traducción en una época en la que el alemán ya no es una lengua dominada y ocupa un lugar privilegiado como lengua de la filosofía. Esto no es un dato menor, ya que su pensamiento sobre la traducción está fuertemente influenciado por su formación como filósofo. Para él, la tarea del traductor se asemeja a la del filósofo, ya que la tarea que inspira al primero es la de develar la lengua pura o verdadera y el filósofo siempre está en la búsqueda de esa lengua verdadera porque es la que le permitiría acceder al conocimiento absoluto.

Asimismo, la lengua desde la que traduce también ocupa una posición dominante en el universo de lenguas literarias. En la época en la que Benjamin publica su traducción, la lengua francesa les permitía a ciertos autores consagrarse a nivel internacional (James Joyce logró reconocimiento mundial a partir de la traducción del *Ulises* al francés) e incluso influenciaba la literatura de muchos países (Rubén Darío llevó el vocabulario, la sintaxis y los giros del francés a la lengua castellana y e inició así el movimiento literario conocido como modernismo) (Casanova, 2006 [2002]). La posición dominante que mantenía la lengua francesa en aquel entonces es

relevante en tanto lengua que transporta la poesía y el pensamiento de Baudelaire, autor que a su vez ocupa una posición dominante en su campo literario nacional. Benjamin no traduce a cualquier autor, sino a una de las figuras principales del posromanticismo. Sin embargo, la reflexión que figura en el paratexto no hace referencia alguna a su traducción de *Les Tableaux Parisiens* y este aspecto puede interpretarse a partir de su posición como autor y traductor en el campo literario internacional.

#### 4. La posición de Benjamin como autor y traductor en el campo literario nacional e internacional

En *La era de la traducción* (2015 [2008]), Berman realiza la siguiente afirmación sobre la figura de Benjamin como traductor:

Tenemos aquí en general un gran pensador de la traducción que no es un gran traductor. Lo contrario es más frecuente. Pero lo que es más, su pensamiento sobre la traducción no está fundado en modo alguno sobre su experiencia como traductor. Hay un abismo entre “el que traduce” y el filósofo de la traducción. (Berman, 2015 [2008]: 43)

Si bien es posible afirmar que la experiencia de Benjamin como traductor no era acotada (trabajó con la obra de Baudelaire durante ocho años y luego tradujo las partes iniciales de *À la recherche du temps perdu* de Proust), sus reflexiones sobre la traducción surgen de la posición que ocupa como filósofo o crítico literario en el campo literario internacional y no de su posición como traductor. A lo largo de su vida, Benjamin realizó importantes aportes a los campos de la filosofía, la estética y la crítica literaria, entre otros. En este sentido, su figura como autor/filósofo siempre se impuso sobre su figura como traductor. Por esa razón, Berman dice que hay un abismo entre la persona que traduce y la persona que reflexiona sobre la traducción.

Este abismo entre el Benjamin traductor y el Benjamin autor/filósofo se ve reflejado en el prólogo, ya que no se observa ninguna mención a su traducción de *Les Tableaux Parisiens*. En lugar de mostrar cómo debería traducirse, Benjamin ejemplifica con la mención de Lutero, Voss, Hölderlin y George, ya que, según él, estos autores fueron capaces de romper las trabas del propio idioma y liberar el lenguaje puro, expandiendo así las fronteras del alemán (Benjamin, 1994 [1923]: 317). Claro menciona la escritura de Ezra Pound para mostrar cómo, a través su poética de la traducción, se puede observar la idea que defiende Benjamin:

Así, al acoger la manera de generar un ritmo u otro efecto musical de una lengua extranjera — digamos, la acentuación silábica de las lenguas clásicas, o la aliteración estructural de las antiguas literaturas germánicas, o las modulaciones vocálicas de los trovadores provenzales—, (...) Pound sacudió la lengua literaria inglesa con una violencia inseminal: generó nuevas posibilidades de escritura y percepción, nuevos horizontes de sensibilidad y de expresión, en su acogida de lo extranjero. (Claro, 2015: 62).

El hecho de que el prólogo de Benjamin ignore su traducción es un acto deliberado por parte del autor y, según Berman, “indica la voluntad de producir otro tipo de discurso sobre la traducción” (Berman, 2015 [2008]: 44). Este discurso no presenta ejemplos de cómo debería traducirse, sino que hace explícito el abismo que existe entre la experiencia de traducir y el pensamiento sobre la traducción. Es decir, Benjamin rechaza la concepción tradicional de la traducción de impronta platónica que piensa a la traducción como una copia, una mera restitución de sentido:

Al plantear que la traducción es ya otra cosa que la transferencia de sentido, el discurso sobre la traducción deja de ser “método” porque se plantea la pregunta de su finalidad (¿por qué la traducción?) y de su objeto (¿qué se traduce? o: ¿se debe traducir?). Al dejar de ser “método”, adecuado para un objeto predefinido, se abre un hiato entre la traducción (su experiencia) y el discurso sobre la traducción. (Berman, 2015 [2008]: 49)

Como consecuencia de este rechazo, Benjamin apoya una traducción basada en la literalidad y el discurso que plantea sobre la misma proviene de su postura especulativa con respecto al lenguaje y del lugar que ocupa como filósofo en el campo literario internacional.

## 5. Consideraciones finales

A partir de lo expuesto, podemos concluir que el discurso sobre la traducción de Benjamin es de carácter prescriptivo y especulativo y está fuertemente influenciado por la posición dominante de la lengua alemana (producto del programa de traducción de los románticos) y la posición dominante que él ocupa como autor/filósofo en el campo literario internacional. Por un lado, el carácter prescriptivo deriva de la teorización que hicieron los románticos alemanes sobre la traducción. Para ellos, al igual que para Benjamin, una “verdadera” traducción es aquella que respeta la letra. De esta manera, Benjamin plantea que los “malos” traductores son aquellos que aspiran a asemejarse al original en términos de sentido y fallan en su tarea porque no es posible reflejar el sentido de una obra que cambia todo el tiempo en una lengua que cambia todo el tiempo. Por otro lado, el carácter especulativo del discurso proviene de su posición como autor/filósofo y no como traductor, ya que reflexiona sobre la manera en la que se debería traducir, pero no presenta ningún ejemplo que demuestre efectivamente cómo implementaría su política traductiva.

La reflexión de Benjamin es muy valiosa porque desplaza a la traducción de su lugar secundario o servil y la propone como una forma artística autónoma mediante la cual es posible vislumbrar lo que separa y une a las lenguas. Esta reflexión nos permite alejarnos de la retórica de que la traducción siempre debe “parecerse” o “ser igual” al original, y el hecho de no serlo la

convierte en una copia deformada. A su vez, permite romper con la invisibilidad del traductor, ya que es a través de su tarea que las intenciones de las lenguas se reflejan en la traducción.

## Bibliografía

- Benjamin, W. (1923). La tarea del traductor. En M. Á. Vega (Ed.), & H. A. Murena (Trad.), *Textos clásicos de la teoría de la traducción* (307-318). Madrid: Cátedra. (1994)
- Berman, A. (2008). *La era de la traducción. La tarea del traductor de Walter Benjamin, un comentario* (J. L. Arriazu, Trad.; 1era ed.). Buenos Aires: Dedalus. (2015)
- Claro, A. (2015). Las vasijas quebradas (límites, hospitalidad, sobrevida y contagio entre lo extranjero y lo propio). *Escrituras Americanas*, 2, 46-75.
- Casanova, P. (2002). Consagración y acumulación de capital literario. La traducción como intercambio desigual (S. R. Spivak, Trad.). *Actes de la recherche en sciences sociales. Traductions: les échanges littéraires internationaux*, 144, 7-20.  
<https://doi.org/10.3406/arss.2002.2804> (2006)
- Forte Mármol, A. (2012). Capítulo VII: Traducción y cultura. En B. E. Cagnolati (Ed.), *La Traductología: Miradas para comprender su complejidad*. La Plata: Universidad Nacional de la Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Nida, E., y Taber, C. R. (1982). *The Theory and Practice of Translation*. The Netherlands: E. J. Brill.
- Snell-Hornby, M. (1988). *Translation Studies: An integrated approach*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

# Formación de intérpretes de lengua de señas argentina–español en la Universidad Nacional del Comahue: avances y desafíos

*De todo quedaron tres cosas:  
la certeza de que estaba siempre comenzando,  
la certeza de que había que seguir  
y la certeza de que sería interrumpido antes de terminar.*

*Hacer de la interrupción un camino nuevo,  
hacer de la caída, un paso de danza,  
del miedo, una escalera,  
del sueño, un puente,  
de la búsqueda... un encuentro.*

Fernando Pessoa

## **Biodatas**

**Sandra Cvejanov** es docente, investigadora y extensionista de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Comahue. Es profesora adjunta regular de Lingüística I y II y del Seminario de Lingüística de Lenguas de Señas del Departamento de Letras. Desde 2018, es docente y coordinadora de la carrera Tecnicatura Universitaria en Interpretación de Lengua de Señas Argentina-Español. Ha participado de proyectos de investigación (PI) y extensión centrados en aspectos de lingüística teórica y aplicada relacionados con la lengua de señas argentina (LSA). Actualmente, dirige el PI “Caleidoscopio gramatical de la LSA. Aportes del análisis de entrevistas a personas sordas a la descripción gramatical de la LSA” (FAHU, UNCo).

**Deborah Malalel** es referente sorda de la región Patagónica. Es miembro del equipo El Puente como instructora sorda y coordinadora del área de LSA y fue miembro del comité asesor de AAILS (Asociación Argentina de Intérpretes de Lenguas de Señas) por el período 2018-2020. Desde 2017, es referente sorda en la Escuela Especial N° 19 de Bariloche. Desde 2019, se desempeña como docente a cargo de las asignaturas Lengua de Señas Argentina I, II, III y IV y como docente auxiliar de Aspectos Gramaticales y Discursivos de la LSA en la Tecnicatura Universitaria en Interpretación de Lengua de Señas Argentina-Español (TUILSA-E) de la UNCo. También integra el proyecto de investigación “Caleidoscopio gramatical de la LSA. Aportes del análisis de entrevistas a personas sordas a la descripción gramatical de la LSA” (FAHU, UNCo).



**Magdalena Coronel** egresó en 2016 del Profesorado de Inglés de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional del Comahue. Actualmente, es estudiante avanzada de la Tecnicatura Universitaria en Interpretación de Lengua de Señas Argentina-Español (TUILSA-E) de la Facultad de Humanidades de la misma universidad. En cuanto a sus antecedentes en investigación, es miembro del proyecto “Caleidoscopio gramatical de la LSA. Aportes del análisis de entrevistas a personas sordas a la descripción gramatical de la LSA” (FAHU, UNCo).

## Resumen

Versión en Lengua de Señas Argentina (LSA): <https://youtu.be/wurRd4k1P2o>.

Lxs miembros de la comunidad sorda argentina hablan lengua de señas argentina (LSA) y, para acceder plenamente a los diversos ámbitos de participación ciudadana, requieren intérpretes de LSA-español (ILSA-E). Las universidades nacionales argentinas comenzaron hace poco tiempo a responder a la necesidad creciente de formación profesional de lxs ILSA-E. En particular, la Universidad Nacional del Comahue inició en 2018 el dictado de la Tecnicatura Universitaria en Interpretación de LSA-Español (TUILSA-E), única en la región patagónica. En este manuscrito, compartiremos sus características, una breve historización del contexto de su gestación y los avances y desafíos surgidos durante su puesta en marcha.

## 1. Introducción

Versión en LSA: <https://youtu.be/URejcV-we4o>.

Desde una perspectiva lingüística y socio-antropológica consideramos a las personas sordas como miembros de una comunidad lingüística y cultural minorizada que comparten una lengua identitaria de modalidad visoespacial de recepción y trasmisión (Peluso Crespi, 2015). En nuestro país, los miembros de la comunidad sorda hablan la LSA y, desde hace más de diez años luchan por el reconocimiento de su lengua como patrimonio lingüístico y cultural, a nivel nacional (Martínez, Druetta y Lemmo, 2017).<sup>1</sup>

Tradicionalmente, esta perspectiva socio-antropológica ha estado en pugna con aquella que considera a las personas sordas como personas discapacitadas que deben ser sujetas a la

---

<sup>1</sup> En 2022, la Confederación Argentina de Sordos lanzó una importante campaña federal, con el objetivo último de que la LSA y la comunidad sorda sean reconocidas mediante una ley nacional. En noviembre de 2022, se logró que la Cámara de Diputados de la Nación, por unanimidad, dé media sanción a la iniciativa que reconoce a la LSA como una “lengua natural y originaria que conforma un legado histórico inmaterial como parte de la identidad lingüística y la herencia cultural de las personas sordas” en todo el territorio de Argentina. En abril de 2023 se aprobó en el Senado de la Nación. Finalmente, como resultado de una larga lucha colectiva, el 3 de mayo de 2023 se publica en el Boletín Oficial, como Ley N° 27710. Cabe destacar que, a nivel provincial, desde 1995, gran parte de las provincias argentinas fue reconociendo legalmente la LSA y la educación bilingüe LSA-español, en diversos términos (Ferreira et al, 2021). Versión en LSA: <https://youtu.be/lt3oYkRnVZs>.

rehabilitación del habla y obligadas a educarse en español sin haber podido fortalecerse subjetivamente en la LSA y en la comunidad sorda (Almeida, Angelino, Druetta y Vieytes, 2020). Por influencia de esta mirada médico-clínica, hasta fines de los años 80, el uso de la LSA estuvo restringido, casi exclusivamente, al contacto entre lxs sordxs en asociaciones y familias. Es por esto que la interpretación a las personas sordas se limitaba a la resolución de asuntos del ámbito personal y doméstico, en términos generales, y era llevada a cabo voluntariamente por familiares o por personas con quienes las personas sordas establecían relaciones profesionales, laborales o de amistad (Famularo, 2017). Hoy, en cambio, la LSA se ve en muchos ámbitos de participación ciudadana. Precisamente, el acceso de las personas sordas hablantes de LSA a la educación primaria y secundaria y el paulatino acceso a ámbitos como la administración pública, eventos políticos y culturales, universidades, etc. requiere de la presencia de intérpretes profesionales como mediadores de la comunicación.

Las universidades nacionales (UUNN) argentinas comenzaron a dar una tímida respuesta a estas demandas a partir a principios del siglo XXI. Al respecto, si bien desde 2005, la Universidad Nacional de Cuyo ofrece una carrera de formación en interpretación de LSA-español, fue recién en los diez últimos años que la formación de ILSA-E logró un mayor ímpetu, con la creación de carreras en cuatro UUNN de diversas regiones del país. Además de la carrera en la región de Cuyo, ya mencionada, debemos mencionar a las de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER) y la Universidad Nacional de Villa María (UNVM), en la región Centro y la de la Universidad Nacional de Misiones (UNM), en la región del Noreste argentino.

A pesar de la gran demanda social para la puesta en marcha de estas carreras y de tratarse de carreras que garantizan derechos, no han logrado aún consolidarse como nuevas carreras en el panorama de la oferta académica permanente de las UUNN de nuestro país. Lamentablemente, excepto en el caso de la UNCuyo, cada una de las nuevas carreras que se han abierto, han sido, por cuestiones presupuestarias, carreras “a término”, esto es, con la inscripción cerrada a nuevos interesados hasta que finalice el cursado de la cohorte iniciada y sin ninguna certeza en relación con la apertura de una nueva cohorte. Al respecto, la UNER ha logrado abrir la carrera en tres oportunidades: en 2012, 2014 y 2016. Por su parte, la UNVM llevó adelante la primera cohorte en 2016 y en 2021 comenzó con segunda edición. La UNM puso en marcha una única cohorte, que comenzó en 2018. En la región patagónica, la Universidad Nacional del Comahue (UNCo) inauguró en 2018 la Tecnicatura Universitaria en Interpretación de LSA-español (TUILSA-E), también con la modalidad “a término”.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Además de las carreras de formación de ILSA-E mencionadas, a nivel terciario, la carrera se dicta en el Instituto de Formación Técnica Superior N° 27, de CABA y en la región del noroeste argentina, la Universidad Provincial de la

En estas UUNN hay, pues, una gran incertidumbre por la continuidad de estas carreras que buscan consolidarse para dar respuesta a una comunidad con la que el estado nacional tiene una deuda histórica.<sup>3</sup>

Luego de estas líneas introductorias, en la sección 2, presentaremos una breve historización del contexto del surgimiento de esta tecnicatura en la Facultad de Humanidades (FAHU) de la UNCo. En la sección 3, compartiremos las características generales de esta carrera y de las redes que se comenzaron a tejer en su seno entre docencia, investigación y extensión. En las secciones 4 y 5, reflexionaremos acerca de los avances logrados y los desafíos pendientes, respectivamente. Para finalizar, presentaremos las conclusiones correspondientes.

## 2. Breve historización del surgimiento de la TUILSA-E en la UNCO

Versión en LSA: <https://youtu.be/nMaoePTAIBk>.

Con el ingreso a la UNCO de los primeros estudiantes sordos y los primeros intérpretes, en el año 2011, la demanda a la universidad para la profesionalización de intérpretes LSA-español (ILSA-E) fue creciendo, tanto por parte de la comunidad sorda de la región, como por parte de los intérpretes idóneos y de las diversas instituciones públicas y privadas que requerían de la presencia de ILSA-E. Asimismo, los avances en relación con las políticas de accesibilidad en las UUNN y las leyes provinciales, nacionales e internacionales vigentes favorecieron la visibilización de las necesidades de la comunidad sorda en relación con la presencia de intérpretes profesionales para contribuir a garantizar el cumplimiento de sus derechos lingüísticos (Cvejanov y Domínguez, 2015).<sup>4</sup> En particular, esta demanda se dirigió hacia la Facultad de Humanidades, unidad académica que cuenta con una rica y sostenida tradición de diálogos y acciones con la comunidad sorda de la

---

Administración, Tecnología y Oficios (UPATECO), de Salta, ofrece la formación cuyo título cuenta con validez provincial. Versión en LSA: <https://youtu.be/HiNAPCoIQVg>.

<sup>3</sup> Consideramos que esta situación es un ejemplo claro de lo que sucede en la actualidad en las instituciones universitarias en su conjunto y sobre lo que Santos (2018) reflexiona en los siguientes términos: “La universidad se enfrenta, por todos lados, a una situación compleja: la sociedad le hace exigencias cada vez mayores, al mismo tiempo que se hacen cada vez más restringidas las políticas de financiamiento de sus actividades por parte del Estado. Doblemente desafiada por la sociedad y por el Estado, la universidad no parece preparada para enfrentar los desafíos, más aún si apunta hacia transformaciones profundas y no hacia reformas parciales” (Santos: 2018:563). Versión en LSA: <https://youtu.be/SVBuAP3qxBE>.

<sup>4</sup> En el ámbito internacional, la aprobación de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, con jerarquía constitucional a través de la Ley 27044/2014 tuvo gran impacto en la lucha por el derecho de las personas sordas a contar con intérpretes profesionales. A nivel provincial debemos mencionar que, en la provincia de Neuquén, donde gran parte de la Universidad Nacional del Comahue se asienta, en 2013 se sancionó la ley N° 2873, que reconoce la LSA como lengua natural de las personas sordas y su derecho a utilizarla como medio de expresión, comunicación y aprendizaje. Finalmente, también a nivel municipal hubo avances legislativos: en la ciudad de Neuquén, por ejemplo, en 2014 se promulgó la Ordenanza N°13051, por medio de la cual se crea el servicio de interpretación LSA-español en el municipio, que recién se constituyó y puso en marcha en 2022. Versión en LSA: <https://youtu.be/MAos8rtarw>.

región, entre ellas acciones extensionistas de formación en lingüística de la LSA, en interpretación LSA-español y en enseñanza de la LSA como segunda lengua.

Luego de un par de años de trabajo colaborativo entre diversos actores, se elaboró el plan de estudios de la carrera, que se aprobó en la Facultad de Humanidades mediante la resolución N°0096/2015. Posteriormente, el Consejo Superior también le otorgó la aprobación a través de la ordenanza 0515/2016.

Una vez superadas estas instancias de aprobación intrainstitucionales, finalmente, en enero de 2017 el Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, mediante la resolución RESOL-2017-51-APN-ME otorga reconocimiento oficial y validez nacional al título de “Intérprete Universitario de Lengua de Señas Argentina–Español” de la UNCo. Sin embargo, nunca aprobó el presupuesto para que esa carrera se ponga en marcha, por lo cual hubo que gestionar el financiamiento externo. Finalmente, en 2018, el gobierno de la provincia de Neuquén firmó un convenio con la universidad para financiar una edición de la carrera, que comenzó en agosto de 2018.

### **3. La TUILSA-E, en marcha**

#### **3.1. Características de la TUILSA-E de la UNCO**

Versión en LSA: [https://youtu.be/Bwn\\_DKNqDPI](https://youtu.be/Bwn_DKNqDPI).

En cuanto al plan de estudios, esta carrera conjuga aspectos vinculados al estudio social de la comunidad sorda y su lengua, un conocimiento exhaustivo de las lenguas implicadas en la tarea interpretativa y la teoría, metodología y práctica de la interpretación aplicada a una lengua minorizada visoespacial, según lo especifica la resolución de su aprobación<sup>5</sup>.

La LSA se enseña desde el primero hasta el último año en las asignaturas LSA I, LSA II, LSA III y LSA IV. Además de contar con asignaturas que enseñan a usar la lengua, hay asignaturas en las que se reflexiona metalingüísticamente acerca de la LSA, como Aspectos gramaticales y discursivos de la LSA. El fuerte enfoque lingüístico del plan de estudio se refleja también en las materias en las que se estudia el español, la otra lengua involucrada en el proceso interpretativo. Nos referimos a asignaturas como Gramática española, Prácticas de escritura, Estudios del significado y de las prácticas discursivas y Problemas filosóficos del lenguaje en la interpretación. Luego de aproximarse al uso y al conocimiento explícito de la LSA y del español, se retoman sus características y peculiaridades y se procede a contrastar las unidades y construcciones de los diversos niveles de análisis lingüístico, en la asignatura Análisis contrastivo de la LSA-español.

---

<sup>5</sup> Plan de Estudios de la TUILSA-E de la UNCo: [Tecnicatura Universitaria en Interpretación de Lengua de Señas Argentina-Español \(TUILSA-E\) \(uncoma.edu.ar\)](http://tecnicatura.uncoma.edu.ar) Versión en LSA: <https://youtu.be/KNs4zkZhZ1s>.

La perspectiva lingüística se complementa con una perspectiva sociocultural y antropológica. En este sentido, asignaturas como Antropología social, Introducción al estudio de la comunidad sorda y Ética y discapacidad, contribuyen a la formación de lxs intérpretes como mediadores lingüísticos de dos lenguas y culturas, la LSA y el español, y contribuyen también a su formación como profesionales que trabajan en contacto y en conjunto con una comunidad minoritaria y minorizada, históricamente postergada. Al tiempo que se lleva adelante la formación lingüística y socioantropológica, paulatinamente, se introduce a lxs estudiantes en el campo de la interpretación, en sus aspectos teóricos, metodológicos y prácticos de la mano de las cátedras de Teoría y metodología de la interpretación, Interpretación I y II, Terminología y, finalmente, de la Práctica Profesional.<sup>6</sup>

Respecto de lxs estudiantes, contamos con una población muy heterogénea, tanto en su conocimiento de la LSA como en su experiencia en la vida universitaria: nos encontramos con estudiantes que no tenían ningún conocimiento previo de la LSA y con estudiantes que ya hablaban la LSA y que ya se desempeñaban como intérpretes idóneos. También cursaron la carrera jóvenes y adultos que se formaban por primera vez en el ámbito universitario, y estudiantes que ya habían culminado un carrera terciaria o universitaria, previamente. Esta diversidad estudiantil ha brindado diferentes perspectivas a los debates áulicos y a los procesos de enseñanza-aprendizaje que han enriquecido a todxs lxs participantes del hecho educativo de múltiples formas.

La diversidad no solo estuvo presente entre lxs estudiantes, sino también en los equipos de cátedra de las diversas asignaturas. Como las TUILSA-E son carreras emergentes en el panorama universitario argentino, hay muchas de las asignaturas que tienen escasa tradición y sus docentes, muchos de ellos idóneos, dieron sus primeros pasos en docencia universitaria.<sup>7</sup> Esto sucede, principalmente, en las asignaturas más específicas y centrales de la formación: nos referimos tanto

---

<sup>6</sup> Para llevar adelante la Práctica Profesional hubo que formalizar las relaciones con las instituciones públicas que se constituyeron en los centros de las prácticas profesionalizantes de lxs estudiantes. Esto se materializó a través de convenios entre la UNCo y diversas instituciones del ámbito de la justicia, educativos, de medios de comunicación, de defensa de derechos de mujeres y personas con discapacidad, principalmente. Con estos convenios, las redes interinstitucionales se vieron fortalecidas.

En el propio ámbito de la UNCo, se llevaron adelante no solo prácticas en aulas con estudiantes sordxs sino también en actividades extensionistas de la Facultad de Humanidades. Versión en LSA: <https://youtu.be/iSc-xGZl138>.

<sup>7</sup> No debería sorprendernos el hecho de contar con docentes idóneos en las asignaturas en las que se enseña la LSA y en las que se centran en la interpretación LSA-español ya que, como mencionamos, las TUILSA-E son carreras nuevas y solo recientemente lxs ILSA-E comienzan a titularse y a profundizar y especializar su formación académica. En cuanto a lxs docentes sordxs que enseñan LSA, la posibilidad de formarse en la temática en la educación superior es reciente y, hasta 2018, inexistente. El salto cualitativo (y cuantitativo) se logró recientemente con la puesta en marcha de la Tecnicatura Universitaria en LSA (TULSA), que otorga el título de Instructor Universitario en LSA, en la Universidad Nacional de Entre Ríos. Esta carrera se dictó entre los años 2018 y 2020. En plena pandemia, la TULSA terminó de dictarse. Ya egresaron lxs primerxs 150 instructorxs de LSA con titulación oficial de validez nacional. Para más detalles sobre esta formación recomendamos la lectura de Almeida, Angelino, Druetta y Vieytes (2020). Versión en LSA: <https://youtu.be/KiwDWJc-pHw>.

a las asignaturas en las que se enseña el uso y la descripción metalingüística de la LSA como a aquellas en las que se enseñan diversos aspectos de la interpretación LSA-español-LSA.<sup>8</sup> De los equipos de cátedra de las asignaturas mencionadas forman parte docentes sordxs, en un hecho inédito en la UNCo. En particular, los equipos de cátedras de las materias en las que se enseña la LSA, estaba íntegramente conformada por docentes sordxs hablantes de LSA –excepto en LSA I y LSA II, de las que participaba una auxiliar intérprete, sin funciones docentes.

Además de nuevos docentes de materias inéditas, el plantel docente de la TUILSA-E está conformado por docentes de asignaturas de larga tradición en la FAHU, donde también se dicta el Profesorado y Licenciatura en Letras, como Gramática española, Prácticas de escritura o Introducción a la Lingüística, por ejemplo. Estas asignaturas ya consolidadas en la FAHU cuentan con docentes con dedicación exclusiva que incluyen en su carga docente el dictado de asignaturas afines en la TUILSA-E. Sin embargo, la mayor parte de lxs docentes que solo trabajan en la UNCo dentro de la TUILSA-E, se les asigna una dedicación simple cuatrimestral.

Sumadas a estas diferencias en las dedicaciones de lxs docentes, en sus años de experiencia docente, en sus titulaciones y en su lengua nativa, hay diferencias relativas a la procedencia de lxs docentes. Además de docentes locales, como se trata de la primera edición de la carrera, requerimos de docentes ya formados en las temáticas específicas que viajan desde las provincias de Santa Fe, Córdoba, Río Negro y Buenos Aires. Gran parte de lxs docentes viajexs, sordxs y oyentes, con los que la TUILSA-E de la UNCo se nutrió, son docentes y egresadx de la UNER y la UNVM, instituciones con las que compartimos no solo proyectos docentes, sino también investigativos.<sup>9</sup>

Esta composición de los equipos de cátedra posibilitó el establecimiento y consolidación de lazos comunitarios intra e interinstitucionales que puso en diálogos experiencias y saberes que enriquecieron las trayectorias educativas de todxs quienes participaron de las diversas propuestas formativas de las cátedras de la TUILSA-E.

---

<sup>8</sup> Cabe destacar que el dictado de las asignaturas Terminología (aplicado a la LSA) y Análisis contrastivo LSA-español no forman parte del plan de estudio de otras carreras de formación de ILSA-E en nuestro país, con lo cual tampoco se contaba con ningún antecedente a nivel nacional o regional: ni con programas, ni con bibliografía específica, ni con docentes con experiencia específica. Se trató de un gran desafío docente que permitió pensar la expansión del campo de la Terminología y el Análisis contrastivo a lenguas de diferente modalidad de transmisión-recepción. Versión en LSA: <https://youtu.be/3QEGpDLnSRo>.

<sup>9</sup> En 2015, desde el programa de extensión “La producción social de la discapacidad” y la TUILSA-E de la UNER, se puso en marcha el Proyecto de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTs) “Caleidoscopio del reconocimiento. Historias de la comunidad sorda argentina en clave cartográfica”, con la participación de la UNVM y la UNCo. Este PDTs tuvo como objetivo principal abordar la demanda de la comunidad sorda a fin de recuperar, resguardar y visibilizar historias de la comunidad sorda argentina en LSA, a través de entrevistas de historias de vida. Actualmente, sigue vigente una segunda parte del proyecto. Versión en LSA: <https://youtu.be/j6JNMQLzLY>.

### 3.2. Enseñar y aprender LSA en pandemia

Versión en LSA: [https://youtu.be/hZBmRD-d\\_wQ](https://youtu.be/hZBmRD-d_wQ).

Un hecho de gran impacto, que marcó un antes y un después en la carrera fue la pandemia de COVID-19 que afectó al mundo entero y que llegó a nuestro país en marzo de 2020. A partir de ese momento, nuestra sociedad en su conjunto tuvo que adecuarse a las políticas que el gobierno nacional dispuso a los efectos de intentar mitigar sus efectos. El sistema educativo no quedó exento de estas políticas y, a fin de reducir la circulación de personas y las posibilidades de contagio, se cerraron los edificios de las instituciones educativas. Esto llevó a que los tradicionales procesos presenciales de enseñanza/aprendizaje migraran a la virtualidad de manera forzada e imprevista en todos los niveles educativos, entre ellos el universitario.

Cabe destacar que la enseñanza de lenguas minoritarias y minorizadas presenta evidentes asimetrías con la enseñanza de lenguas mayoritarias, en especial en relación con la disponibilidad de material didáctico y de docentes formados (Banfi, Rettaroli y Moreno, 2015). Esto se suma a que la presencia de la presencia misma de la LSA en el nivel superior y su enseñanza como segunda lengua es reciente, ya que se incorpora como contenido curricular con la creación de las TUILSA-E por un lado y, por otro lado, con la transformación curricular de la formación de profesorado de sordxs. A esto hay que añadir que el estudio de la lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas de señas como segunda lengua a adultxs oyentes, en general, es un terreno poco explorado (Welles, 2004 *apud* Chen Pichler & Koulidobrova, 2015; Taub, Galvan, Piñar & Mather, 2008).

Como vemos, si ya la enseñanza presencial de la LSA en el ámbito universitario constituía un desafío, el cambio imprevisto a la enseñanza virtual de esta lengua visoespacial, tridimensional, se transformó en un desafío mucho mayor que permitió importantes aprendizajes. Estos aprendizajes, experiencias y reflexiones sobre la enseñanza virtual de la LSA en la educación superior se plasmaron en un artículo bilingüe (LSA-español), de cuya autoría participamos, que fue publicado en la revista *El tolo de Astier* (Ferreira et al, 2021).

Entre los aprendizajes podemos destacar el conocimiento y uso de las plataformas digitales, principalmente Zoom, para llevar adelante las clases sincrónicas y para grabarlas y compartirlas con lxs estudiantes que no pudieron participar o que quieren mirar nuevamente el desarrollo de la clase propuesta para clarificar o profundizar sus aprendizajes. Otra ventaja es que permite compartir imágenes y videos.

Tengamos en mente que la LSA es una lengua ágrafa por lo que el uso de las videofilmaciones como herramienta de registro de las producciones de sus hablantes, se ha tornado, imprescindible en estos tiempos y ya ha pasado a formar parte de sus prácticas culturales cotidianas. En la comunicación intragrupal, el envío de videos cortos vía *WhatsApp* es una práctica

habitual (Peluso Crespi, 2020), así como filmarse y subir videos a *YouTube* para compartir narraciones o información sobre algún tema de interés colectivo (Kenseyán y Rodríguez Fuentes, 2013). Sin embargo, antes de la pandemia, en términos generales, no se aprovechaban estos videos como material para la enseñanza de la lengua. Precisamente, según Ferreyra et al (2021) a partir de la pandemia, para las clases se llevó adelante una importante selección de videos de *YouTube* y se elaboraron más videos “caseros” que durante las clases presenciales. Estos videos sirvieron de insumo para clases futuras. Asimismo, afirman que realizaron nuevos e interesantes aprendizajes vinculados con el mejoramiento de las formas de almacenamiento y organización de videos. También, perfeccionaron el planeamiento, filmación y edición de videos.

Las videograbaciones presentan las características de la permanencia, la objetivación y el carácter diferido (Peluso Crespi, 2020). Por contar con estas características, potencian enormemente la reflexión metalingüística al permitir su observación y manipulación y esto, sin dudas, es conveniente explotarlo pedagógicamente y es lo que lxs docentes han hecho durante este período de enseñanza-aprendizaje virtual.

### **3.3. Sobre la relación entre docencia, extensión e investigación en la TUILSA-E**

Versión en LSA: <https://youtu.be/e-oDvK-cBy4>.

De la desafiante experiencia de la pandemia y la enseñanza virtual de la LSA, además de la mencionada publicación, surgió una convocante actividad de extensión en la cual se compartieron aprendizajes, experiencias y reflexiones acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la LSA en la educación superior en el contexto de pandemia. Se trató del Conversatorio “Compartiendo experiencias en la enseñanza virtual de la LSA en instituciones educativas del nivel superior”, organizado por la TUILSA-E, el proyecto de investigación 04/H186 -del que hablaremos en breve- y la Secretaría de Extensión, todos pertenecientes a la Facultad de Humanidades de la UNCo. De la actividad participaron dieciséis docentes sordxs de instituciones terciarias y universitarias de provincias de todas las regiones de nuestro país, entre ellas Buenos Aires, Entre Ríos, Mendoza, Salta, Misiones y Neuquén.

Este conversatorio fue transmitido en vivo por el Facebook de la Secretaría de Extensión de la FAHU. Tuvo más de cuatrocientas reproducciones en vivo y más de ochocientas vistas, según se puede ver en Facebook oficial de la Secretaría, donde todavía se encuentra a disposición de lxs interesadxs.<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> El enlace del video del conversatorio es

<https://www.facebook.com/extension.humanidades.9/videos/404570194578819/>.

Versión en LSA: <https://youtu.be/lyFXyKFa1qA>.



Es decir, la puesta en marcha de la TUILSA-E no solo ha permitido ejercer la docencia y reflexionar colectivamente sobre ella, sino que también ha contribuido a promover el diálogo entre lxs protagonistas de un campo disciplinar emergente en nuestras universidades, el de la enseñanza de la LSA como segunda lengua.

En cuanto a la investigación, la puesta en marcha de la TUILSA-E posibilitó que, en 2020, se iniciara un proyecto de investigación (PI) sobre aspectos lingüísticos de la LSA del que forman parte estudiantes, intérpretes de LSA-español, docentes sordxs que enseñan LSA y gramática de la LSA, y docentes del área lingüística del Departamento de Letras, del cual la TUILSA-E depende.

Como sucede con gran parte de los PI de las universidades nacionales, este proyecto es subvencionado por la propia universidad, en este caso, la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNCo. En relación con la conformación del equipo de investigación, cabe destacar que, lamentablemente, solo el 25 % de los docentes cuentan con dedicación exclusiva. El resto de los docentes cuenta con una dedicación simple cuatrimestral, es decir, son docentes con dedicaciones que solo contemplan remuneración para las funciones de enseñanza.<sup>11</sup>

El proyecto 04/H186 “Caleidoscopio gramatical de la Lengua de Señas Argentina. Aportes del análisis de entrevistas a personas sordas a la descripción gramatical de la LSA”, se propone revisar, ampliar y profundizar la descripción gramatical y discursiva de la LSA y elaborar material multimedial sobre estos temas en LSA, en conjunto con miembros de la comunidad sorda que forman parte de equipos docentes y de investigación sobre la LSA.

Se trata del primer proyecto de investigación que se lleva adelante en esta carrera, la cual requiere de material de estudio riguroso y actualizado en disciplinas con poca tradición, como la lingüística de la LSA. Precisamente, este proyecto busca aportar material de estudio que derive del proceso y resultado de nuestra investigación, para los múltiples interesados, entre ellos los estudiantes de la TUILSA-E. Otro de sus objetivos es profundizar la formación lingüística de miembros del proyecto.

Por estar aún con las universidades cerradas a causa de la pandemia, en 2021 se dictó de manera completamente virtual la asignatura Aspectos Gramaticales y Discursivos de la Lengua de Señas Argentina (AGDLSA). Para su dictado se elaboró material de enseñanza con interpretación a LSA, ya que la cátedra estaba compuesta de docentes sordos y oyentes y de intérpretes de LSA-español. Ese material, al igual que las clases sincrónicas, quedó grabado con fines didácticos en el espacio áulico de la plataforma educativa de la asignatura. Su consulta no solo constituye material

---

<sup>11</sup> Que predominen las dedicaciones simples es un rasgo característico de la profesión académica no solo en nuestro país sino en Latinoamérica (Nosiglia y Fuksman, 2020). Precisamente, como la mayoría cuenta con dedicaciones simples, desempeñan tareas en otros ámbitos y esto torna más dificultosa la organización de las tareas investigativas a pesar del entusiasmo y buena voluntad de los participantes. Versión en LSA: <https://youtu.be/MGj7ZURlcfI>.

de estudio para lxs estudiantes de la TUILSA-E sino que también conformó el punto de partida de formación lingüística para lxs investigadores nóveles del proyecto de investigación mencionado, quienes se inscribieron como estudiantes vocacionales de la asignatura.

Lxs estudiantes vocacionales sordxs de AGDLSA se han mostrado muy interesados en participar en la producción de saberes sobre su lengua, con los beneficios metodológicos y de análisis de datos que ello implica, con lo cual, al tiempo que van accediendo a la formación disciplinar contribuyen, con sus reflexiones metalingüísticas, a la necesaria revisión y ampliación de la descripción lingüística de la LSA, que cuenta con apenas treinta años de desarrollo. Tengamos en cuenta que la tarea de la descripción lingüística de la LSA es reciente (las primeras publicaciones se dieron a conocer a partir de 1992), que fue llevada adelante, en términos generales y por razones histórico-educativas, por investigadores oyentes y que los resultados se han presentado en español, principalmente. El desafío de nuestro proyecto es estar atentxs a nuevas formas de producir saberes, de modo de co-construir conocimiento acerca de la LSA con investigadores sordxs, en LSA. El reconocimiento de lxs investigadores sordxs en formación y docentes sordxs como sujetos activos en estos procesos de construcción de saberes en el contexto universitario amplía las posibilidades metodológicas de investigación y amplía la posibilidad de recolección, descripción y análisis de datos de la LSA.

Pensar en que la TUILSA-E se torne en una oferta académica permanente generaría un fuerte impacto en nuestra comunidad en general, no solo en garantizar derechos a miembros de la comunidad sorda sino también en otros ámbitos, por ejemplo, en el ámbito de la investigación lingüística de la Lengua de Señas Argentina. Sabemos que hay pocos especialistas en esta disciplina ya que no hay programas de formación específicos. Con la creación de las TUILSA-E se introduce de manera formal y sistemática el estudio de la lingüística de la LSA en las universidades de nuestro país, entre sus contenidos curriculares, por lo que creemos que la permanencia de estas formaciones tendrá una importante incidencia en el progreso de este campo, entre otros (Cvejanov, 2018)<sup>12</sup>. Precisamente, disciplinas como la Terminología, el Análisis Contrastivo y los Estudios de la Traducción, también se verán beneficiadas con la ampliación del cuerpo de lenguas bajo estudio y el análisis y búsqueda de soluciones a los desafíos propios del trabajo con lenguas visoespaciales.

---

<sup>12</sup> La Tecnicatura Universitaria en Lengua de Señas Argentina (TULSA), llevada a cabo en la Universidad Nacional de Entre Ríos, con la modalidad “a término”, formó instructorxs sordxs en la enseñanza de la LSA (Cf. Almeida et al, 2020 para conocer detalles de esta inédita y esperanzadora formación técnico-profesional de los miembros de la comunidad sorda argentina). Versión en LSA: <https://youtu.be/O2wkTqqK4FA>.

#### 4. A modo de conclusión: avances logrados y desafíos pendientes

Versión en LSA: <https://youtu.be/3EvTiO5zcp8>.

Para concluir debemos destacar cuánto hemos avanzado. Ya han egresado catorce intérpretes y once estudiantes que se encuentran transitando el tramo final de su formación. Entre otros logros, hay que mencionar la incorporación de docentes sordxs como parte de los equipos de cátedra de diversas asignaturas. La composición de los equipos de cátedras, con docentes oyentes y sordxs provenientes de la región y de otras provincias del país, como Santa Fé, Córdoba, Río Negro y Buenos Aires, permitió consolidar lazos comunitarios y poner en diálogo experiencias y saberes que, sin duda, enriquecieron las clases.

Antes de la puesta en marcha de esta carrera, no se había contado con miembros de la comunidad sorda como parte del cuerpo docente de ninguna asignatura en ninguna carrera de la UNCo. Esto ha permitido una mayor visibilización de la LSA y la comunidad sorda en el ámbito universitario y ha despertado gran interés en docentes y no-docentes, además del interés de estudiantes de otras carreras, por conocer la lengua con fines comunicativos. Lamentablemente, aún no ha podido institucionalizarse ningún curso destinado a lxs trabajadores y estudiantes de la universidad.

Los avances se han visto también en el terreno de la investigación, ya que se ha podido poner en marcha el PI 04/H186, ya mencionado, que ha establecido enriquecedores diálogos con la docencia. Sin embargo, es dificultoso pensar cómo fortalecer esta incipiente relación entre docencia e investigación que se está tejiendo en la TUILSA-E, si la carrera no es permanente y gran parte de sus docentes cuentan con una dedicación cuatrimestral simple.

A fin de fortalecer estos nuevos equipos de docencia, investigación y extensión, es necesario pensar en que estas formaciones sean parte de la oferta permanente de nuestras universidades. Precisamente, este es uno de los principales desafíos al que nos enfrentamos. Esto permitirá contribuir a garantizar más derechos a más miembros de la comunidad sorda y, al mismo tiempo permitirá fortalecer equipos de docencia, investigación y extensión bilingües-interculturales para transitar y profundizar diversas líneas de trabajo para el beneficio de la sociedad, en su conjunto.

#### Agradecimientos

Agradecemos el trabajo colaborativo de traducción del español a la LSA que llevaron adelante los miembros de la comunidad sorda Juan Carlos Druetta (Resumen y apartados 1 y 2), Deborah Malalel (apartado 3.1) y Guadalupe Ramundo (Notas al pie 1 a 6) y las intérpretes Cynthia Falletti (apartado 3,2 y 3.3) y Magdalena Coronel (Notas 7 a 12 y apartado 4), todxs miembros del

Proyecto de Investigación 04/186 de la Universidad Nacional del Comahue. Asimismo, agradecemos la colaboración del Departamento de Medios Audiovisuales de la Universidad Nacional del Comahue en la edición de los videos en LSA que se presentan en este capítulo.

## Bibliografía

- Almeida, M.E., Angelino, A., Druetta, J.C y Vieytes, J. (2020) “Educación Superior y justicia cognitiva: la experiencia de la Tecnicatura Universitaria en Lengua de Señas Argentina en la Facultad de Trabajo Social”. En *Educación y Vínculos*, Año III, N° 5. pp 87-103.
- Banfi, C., Rettaroli, S. y Moreno, L. (2015). Educación bilingüe en Argentina. Programas y docentes. *Matices en Lenguas Extranjeras*, (9), 111-134.
- Chen Pichler, D. & Koulidobrova, H. (2015): “Acquisition of Sign Language as a Second Language”. Marschark, M.& P.E. Spencer (Eds.) *Oxford Handbook of Deaf Studies in Language*. Oxford, Oxford University Press.
- Cvejanov, S. (2018) “Educación intercultural bilingüe bimodal y formación lingüística: reflexiones acerca de sus avances y perspectivas” En *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*. Vol 5 (9) pp. 14-39.  
<https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/1310>.
- Cvejanov, S. y Domínguez, P. (2015) “Propuesta de Tecnicatura Universitaria en Interpretación LSA-español en la Universidad Nacional del Comahue: una cuestión de derechos” Ponencia presentada en el IV Encuentro Latinoamericano de Sordos e Intérpretes de LLSS. Noviembre, Neuquén. Universidad Nacional del Comahue.
- de Sousa Santos, B. (2018) “De las ideas de universidad a la universidad de ideas” En Meneses et al (comp) *Construyendo las epistemologías del sur*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO. pp 563-618.
- Famularo, R. (2017) “La evolución de la formación y de la intervención de ILSA\_E en Argentina” Ponencia presentada en las IV Jornadas Internacionales sobre formación e investigación en lenguas y traducción”. Instituto Superior del Profesorado en Lenguas Vivas, Juan Ramón Fernández. Buenos Aires.
- Ferreira, A., Guanica, G., Malalel, D., Peralta, M., Ramos, N., Gilabert, A., Ramundo, G., Druetta, J.C., Coronel, M., Yarza, V., Cvejanov, S. (2021). “Enseñanza de la lengua de señas argentina en educación superior: Experiencias en tiempos de covid.” En *El Toldo de Astier*, 12 (23), 28-41.  
Disponible en:  
[https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.13046/pr.13046.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.13046/pr.13046.pdf)
- Kenseyán, N. y Rodríguez Fuentes, L. (2013): “La Lengua de Señas Argentina relacionada con los avances tecnológicos para lograr una sociedad inclusiva”. *Charla organizada por Ibertic y la Organización de los Estados Iberoamericanos*. Disponible en  
<https://www.youtube.com/watch?v=CQnJSS1y1Yg>

- Martínez, R., Druetta, M.R. y Lemmo, P. (2017) “Historización y análisis de disputas ideológicas en torno al reconocimiento legal de la Lengua de Señas Argentina”. En Zambrano, R. y Faye Pedrosa, C. (Comps.) *Comunidades sordas en América Latina: Lengua, cultura y educación e identidad*. Florianópolis: Bookes. pp 254-273
- Nosiglia, M.C. y Fuksman, B. (2020) “El lugar de la investigación en la profesión académica argentina: hallazgos del estudio internacional APIKS” en *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*. Año 7 N°12. pp 61-81
- Orler, J. (2012) “Docencia-Investigación: ¿Una relación antagónica, inexistente o necesaria?” En *Academia*, Año 10 Número 19. Buenos Aires. pp 289-301.
- Peluso Crespi, L. (2015) “Estudios Sordos. Consideraciones sobre el campo”. Conferencia presentada en el *IV Encuentro Latinoamericano de Sordos e Intérpretes de Lenguas de Señas*. Neuquén, Universidad Nacional del Comahue.
- Peluso Crespi, L. (2020): *Entre representar, registrar/grabar, describir y computar*. Montevideo, Editorial de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de la República.
- Taub, S., Galvan, D., Piñar, P. y Mather S. (2008) “Gesticulacao e aquisicao da ASL como segunda língua”. *Questoes Teóricas das Pesquisas em Línguas de Sinais*. Petrópolis, Editora Arará Azul, pp. 283-293.
- Welles, E. B. (2004): “Foreing language enrollments in United States institutions of higher education”. *ADFL Bulletin*, Fall 2002, Vol. 35, pp. 1-20.

# Traducción de entrevistas y grabación de voces superpuestas para un *podcast*: una experiencia de aprendizaje basado en proyectos en el aula de Traducción Periodística

## Biodata

**Natalia Lobo** es Traductora Pública Nacional de Alemán y Magíster en Lenguajes e Interculturalidad por la Facultad de Lenguas (Universidad Nacional de Córdoba). Además, es Profesora de Alemán como Lengua Extranjera por el Goethe Institut (Córdoba, San Pablo, Múnich). Desde el año 2012 es profesora titular de la cátedra de Traducción Periodística de Alemán en la Facultad de Lenguas (UNC) y también se desempeña como traductora e intérprete freelance.

## Resumen

En la materia de Traducción Periodística surge la necesidad de incorporar metodologías de enseñanza que permitan la adquisición y puesta en práctica no sólo de la competencia traductora en general, sino también de diferentes subcompetencias relacionadas con esta, en un entorno lo más parecido posible al real. El presente artículo describe la experiencia didáctica de adquisición de las competencias mencionadas a través de la metodología del aprendizaje basado en proyectos, aplicada a un proyecto real de traducción, con la posterior grabación de voces superpuestas de una serie de entrevistas que formaron parte de un *podcast* sobre la excanciller alemana Ángela Merkel.

## 1. Introducción

Sabemos que la traducción es una profesión que requiere habilidades y competencias específicas que muchas veces solo se pueden adquirir a través de la práctica en contextos reales de trabajo<sup>1</sup>. Es por ello que en la mayoría de los planes de estudio de las carreras de formación en traducción existen instancias de prácticas preprofesionalizantes que posibilitan a las y los estudiantes aplicar en proyectos de traducción reales los conocimientos teóricos y prácticos aprendidos en el aula y adquirir a la vez las habilidades necesarias para un mejor desempeño en su vida profesional.

Sin embargo, cuando el plan de estudios no incluye ninguna instancia formal de prácticas preprofesionalizantes, se hace evidente la necesidad de incorporar en las materias de traducción

---

<sup>1</sup> Con “contexto real de trabajo” y “proyectos de traducción reales” nos referimos al trabajo de traducción para clientes reales (personas externas a la cátedra que solicitan una traducción), sea este remunerado o no. Utilizamos esta idea de “real” en oposición al contexto áulico, donde en la mayoría de los casos las prácticas de traducción se realizan mediante encargos ficticios, elaborados por el/la docente.

metodologías de enseñanza y experiencias que permitan el aprendizaje y la puesta en práctica no solo de la competencia traductora en general, sino también de subcompetencias instrumentales, profesionales e interpersonales, entre otras.

Atendiendo a esta necesidad, y con el objetivo de brindar a las y los estudiantes la oportunidad de, por un lado, aplicar en un encargo real de traducción los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos hasta el momento y, por el otro, desarrollar las subcompetencias mencionadas, en la materia de Traducción Periodística<sup>2</sup> de la carrera de Traductorado Público de Alemán de la Facultad de Lenguas (Universidad Nacional de Córdoba)<sup>3</sup> se llevó adelante en el año 2021 la experiencia didáctica que presentamos en este artículo.

El enfoque elegido fue el del aprendizaje basado en proyectos (Martí et.al., 2010; Weinberg Alarcón y Mondaca Becerra, 2019), partiendo de la premisa de que, en el contexto en que nos encontrábamos, dicho enfoque sería el que mejor podría llevarnos a la consecución del objetivo planteado. La experiencia, que detallaremos más adelante, consistió en la traducción del alemán al español de una serie de entrevistas y la posterior grabación de voces superpuestas para un *podcast* sobre la ex-canciller alemana Ángela Merkel, co-producido por diferentes instituciones privadas y públicas de Argentina y Alemania. A continuación, esbozaremos el marco teórico y metodológico en el que nos basamos para diseñar nuestro proyecto; después nos referiremos brevemente al contexto actual de los medios de comunicación en la era de los contenidos *on-demand*, entre los que se encuentra el *podcast*; para luego pasar a una descripción más detallada de la experiencia didáctica propiamente dicha y, finalmente, presentar las conclusiones obtenidas después de llevar adelante el proyecto.

## 2. Marco teórico metodológico

### 2.1 Noción de competencia traductora

No ahondaremos aquí demasiado en esta categoría, ya que existen numerosos trabajos dedicados especialmente a la noción de competencia traductora (CT), como el de reciente publicación por parte de Hurtado Albir, Kuznik y Rodríguez-Inés (2022), titulado “La competencia traductora y su adquisición”, donde las autoras hacen un pormenorizado *racconto* de mucho de lo que se ha escrito hasta la fecha sobre el tema, con especial énfasis en el trabajo de investigación que desde hace más de dos décadas lleva adelante el grupo PACTE (del cual Hurtado Albir forma

---

<sup>2</sup> Traducción Periodística, como todas las materias de traducción especializada que tiene el plan de estudios, es una materia anual que se cursa en dos trimestres, separados por un receso invernal en el mes de julio.

<sup>3</sup> El plan de estudios actual (año 2023) de las carreras de Traductorado Público de las diferentes lenguas que se dictan en la mencionada Facultad data de 1990 y no tiene ninguna materia o instancia formal de prácticas preprofesionalizantes. Dicho plan, no obstante, se encuentra en proceso de ser modificado.



parte desde sus inicios), sobre la adquisición de la competencia traductora en traducción escrita. En el artículo mencionado, las autoras recuperan la definición de CT propuesta por el grupo PACTE, que aún sigue en vigencia: la CT es “el sistema subyacente de conocimientos declarativos y fundamentalmente operativos necesarios para traducir; un conjunto, pues, de conocimientos, habilidades y actitudes” (p.25). Al grupo PACTE se le debe uno de los primeros modelos de CT, que sirvió de base para muchos más. Dicho modelo incorporó cinco subcompetencias (bilingüe, extralingüística, de conocimientos de traducción, instrumental y estratégica), además de lo que ellos llamaron “componentes psicofisiológicos”, que son componentes cognitivos y actitudinales de diverso tipo y mecanismos psicomotores (como memoria, percepción, atención y emoción; perseverancia, rigor, espíritu crítico, conocimiento y confianza en las propias capacidades; creatividad, razonamiento lógico, capacidad de análisis y síntesis, entre otras).

La competencia necesaria para desenvolverse en el ámbito profesional de la traducción está parcialmente incluida en lo que el modelo de PACTE propone como “subcompetencia de conocimientos de traducción”, que incluye conocimientos sobre “el ejercicio de la traducción profesional (mercado laboral, tipos de encargo y de destinatario, etc.)”. Decimos “parcialmente” porque no se incluyen en esta subcompetencia las habilidades que tienen que ver con la interacción entre las partes, es decir, la interacción con clientes y/o con colegas (en casos de proyectos colaborativos, por ejemplo) o profesionales de otros ámbitos (como en el caso que nos compete, donde hubo interacción con politólogos y periodistas).

Para nuestro objetivo en particular, creemos que el modelo propuesto por Kelly (2002) aporta algunas nociones interesantes que complementan el modelo de PACTE en lo que concierne a otro factor importante a tener en cuenta para la inserción en el mercado laboral, como lo es la interacción social. Kelly (2002) define la CT como “la macrocompetencia que constituye el conjunto de capacidades, destrezas, conocimientos e incluso actitudes que reúnen los traductores profesionales y que intervienen en la traducción como actividad experta” (p.14). La autora también enumera una serie de subcompetencias que “en su conjunto son necesarias para el éxito de la macrocompetencia” (p.14): subcompetencia comunicativa y textual en al menos dos lenguas y culturas, subcompetencia cultural, subcompetencia temática, subcompetencia instrumental profesional, subcompetencia psicofisiológica, subcompetencia interpersonal y subcompetencia estratégica.

Nos interesa especialmente detenernos en la subcompetencia interpersonal, que es la que a nuestro parecer solo puede adquirirse en un contexto de trabajo lo más parecido posible al real, ya que comprende “la capacidad para interrelacionarse y trabajar profesionalmente en equipo, no sólo con otros traductores y profesionales del ramo (revisores, documentalistas, terminólogos),

sino también con los clientes, iniciadores, autores, usuarios, así como expertos en las materias objeto de traducción” (Kelly, 2002: 15). Sin una instancia de prácticas preprofesionalizantes, es muy difícil que las y los estudiantes de traducción puedan tener una experiencia en la que les toque interactuar con sus pares, potenciales clientes y otros profesionales. Por eso, a continuación, nos referiremos a la metodología que, según nuestro criterio, podría contribuir a que esta subcompetencia pueda adquirirse en el aula de traducción.

## 2.2 El aprendizaje basado en proyectos

Como afirmamos anteriormente, creemos que la metodología del aprendizaje basado en proyectos (ABP) es la que mejor se adapta al objetivo que perseguimos en el aula de Traducción Periodística. Esta metodología, que no es para nada reciente, ya que tiene sus orígenes a principios del siglo XX (Assenza Parisi y Rodríguez, 2021) ha ido tomando protagonismo en las últimas décadas en los diversos niveles educativos y en las más variadas áreas de enseñanza, incluyendo la didáctica de la traducción. El ABP propicia el aprendizaje activo y se sitúa entre las corrientes didácticas constructivistas (Martí et.al., 2010) que ponen al aprendiente en el centro de la escena, como protagonista de su propio aprendizaje. Sin embargo, no se trata de un aprendizaje meramente individual, sino colaborativo y cooperativo. El ABP no debe confundirse con el aprendizaje basado en tareas ni con el aprendizaje basado en problemas. Del primero lo diferencia el hecho de que en el ABP no se atiende una tarea específica por vez, sino que se busca la resolución de varias tareas integradas en un proyecto (Weinberg Alarcón y Mondaca Becerra, 2019). Esa integración de tareas y la complejidad que esto supone es lo que enriquece el aprendizaje y lo acerca a la realidad profesional. Por otro lado, mientras que en el aprendizaje basado en problemas las y los estudiantes deben analizar y resolver un problema seleccionado por el o la docente para alcanzar ciertos objetivos de aprendizaje concretos (Domínguez Navarro et.al., 2008), el ABP no busca la resolución de un problema en particular, sino que las y los estudiantes lleven adelante un proyecto, participando activamente en todas las etapas del proceso, dentro del cual seguramente también tendrán que resolver problemas.

Este modelo tiene ventajas no sólo en lo que respecta al aprendizaje por parte de las y los estudiantes, sino también en lo que atañe al rol de quien enseña (Martí et.al., 2010): al tener contenidos y objetivos auténticos, posibilita una evaluación real y permite que quienes enseñan aprendan también, ya que su rol deja de ser el de meros transmisores de conocimientos, sino que actúan como orientadores o guías, situándose al margen, lo cual les permite observar mejor el desempeño de las y los estudiantes y ajustar las metodologías de acuerdo a los resultados

obtenidos durante todas las etapas del desarrollo del proyecto (y no sólo observando el resultado final).

En cuanto a las ventajas que el ABP supone para las y los estudiantes, podemos comenzar mencionando el hecho de que, al estar centrado en estos, esta metodología promueve mucho más la motivación personal, además de estimular el aprendizaje colaborativo y cooperativo. A continuación, mencionaremos otras ventajas de esta metodología aplicada a la enseñanza de la traducción, relacionadas con las subcompetencias propuestas por Kelly (2002):

- Desarrollo las subcompetencias temática y cultural: dependiendo del proyecto, se pueden estimular y desarrollar habilidades referidas a la investigación, el análisis y el pensamiento crítico respecto de un tema en particular; así como adquirir y afianzar conocimientos sobre una o varias culturas, sus costumbres e instituciones y, también, sobre las relaciones interculturales.

- Desarrollo de la subcompetencia instrumental profesional: esta es una de las subcompetencias que mejor se adquieren y ejercitan a través del ABP, sobre todo si el proyecto está enmarcado en un contexto de trabajo real. Además de todos los conocimientos teóricos y técnicos relacionados directamente con la traducción (en nuestro caso, audiovisual), en un proyecto se desarrollan también otras aptitudes que serán de gran utilidad para el ejercicio profesional, como la responsabilidad por el trabajo y el desempeño propios, que serán objeto de la autoevaluación, así como de la evaluación por parte de los demás participantes del proyecto.

- Desarrollo de las subcompetencias interpersonal y psicofisiológica: por tratarse de proyectos en los que se debe interactuar constantemente no sólo con los pares, sino también con las demás personas involucradas (clientes, profesionales de otras áreas, docentes guías, etc.), se adquieren y ponen en práctica habilidades interpersonales relacionadas con el trato, la cooperación (lo cual incluye la tolerancia y el respeto por el trabajo ajeno) y la intermediación; así como la capacidad de autocrítica y de reconocimiento de las propias virtudes y puntos débiles. El ABP también fomenta la capacidad de “monitorización” (Kelly, 2002, p. 18), no solo de la actividad propia, sino también de la de los demás.

- Desarrollo de la subcompetencia estratégica: el trabajo mancomunado para llevar adelante un proyecto implica adquirir y ejercitar la capacidad de organización del trabajo propio y su adaptación al objetivo en común, así como la pericia para identificar problemas y evaluar posibles soluciones.

Como vemos, el ABP es ventajoso para la adquisición y la práctica de todas las subcompetencias mencionadas por Kelly, además de enriquecer y aportar de manera significativa a la tarea docente. Es de destacar también que este abordaje permite integrar los métodos de aprendizaje basados en tareas y en problemas, ya que el proyecto se puede estructurar sobre la

base de diferentes tareas/etapas y/o problemas que se deben ir concretando/solucionando para lograr la consecución del objetivo o producto final. Y, por último, no podemos dejar de mencionar otra ventaja de esta metodología, que es el abordaje interdisciplinario de un mismo proyecto, de manera que las y los estudiantes puedan adquirir y/o ejercitar conocimientos de diferentes asignaturas.

A continuación, haremos un breve repaso sobre el desarrollo actual de los medios de comunicación y, dado que nuestro proyecto surgió de un encargo de traducción de entrevistas y posterior grabación de voces superpuestas para un *podcast*, presentaremos aquí las características principales de este nuevo formato de comunicación.

### **2.3 Un pantallazo general sobre el desarrollo actual de los “medios de comunicación”**

Hablar de "medios de comunicación" hoy en día implica tener en cuenta una serie de factores que harán complejo cualquier intento de definición del estado de la cuestión. Antes de la masificación del uso de Internet, la categoría de “medios de comunicación” hacía referencia solamente a los medios “clásicos” como el diario, la radio y la televisión. Pero con la llegada de Internet a la mayoría de los hogares, desde mediados de los años 90 del siglo XX a esta parte, no se puede pensar en un panorama general de los medios de comunicación sin tener en cuenta el enorme cambio que eso implicó en el sector de las comunicaciones y la diversificación que se produjo a partir de la irrupción masiva de las redes sociales. Hoy en día, las redes sociales como Facebook, Twitter e Instagram, entre otras, son las plataformas por donde circula la mayor cantidad de información, por lo que los grupos mediáticos se vieron obligados a adaptar sus contenidos para poder aprovechar al máximo el potencial de estos nuevos canales. Al respecto, en un artículo del año 2014, José Natanson afirmaba lo siguiente:

El lento pero persistente declive de los medios tradicionales y el explosivo crecimiento de los nuevos están cambiando el modo en que circula la materia prima de los medios, la información, que ya no se presenta, como antes, en unidades cerradas (diarios, cables de agencia, noticieros de radio y televisión), sino en formatos cada vez más abiertos. Hoy es imposible controlar del todo la circulación de la información. El «sistema wiki» –trabajo colectivo para llegar a un resultado siempre inacabado– se aplica en buena medida a las noticias, que fluyen y se van enriqueciendo o corrigiendo a lo largo del día con comentarios, fotos, discusiones. (Natanson, 2014: 52)

Si ya en 2014 la migración hacia los medios digitales era evidente, esa tendencia terminó de afianzarse con la crisis desatada por la pandemia de COVID-19 a inicios del 2020. Arana Arrieta, Mimenza Castillo, y Narbaiza Amillategi (2020) señalan que el encierro provocado por las medidas sanitarias ha generalizado la tendencia hacia la hiperconexión, porque la población se volcó a las redes en búsqueda de noticias para entender lo que sucedía y también para contrarrestar el distanciamiento social, entre otras razones. De esta manera, se fueron creando nuevos marcos

comunicativos donde los distintos medios y plataformas asumieron nuevos roles y se gestaron nuevas pautas de consumo mediático. Al respecto, las autoras hacen una serie de reflexiones, entre las que nos interesan sobre todo las siguientes (que presentaremos aquí de modo muy resumido):

- La tendencia es que la producción, la distribución y el consumo de medios se orienten hacia lo global, lo cual puede tener consecuencias negativas en los mercados mediáticos de pequeño o mediano tamaño. La digitalización es un requisito indispensable y afecta tanto la estructura de medios como los modelos de negocio, la creación y la producción de contenidos, su distribución y la forma en que la audiencia accede e interactúa con ellos.

- El contenido es tan importante como la accesibilidad y debe orientarse a los gustos, los deseos y las necesidades de la audiencia. La tendencia es hacia el contenido “a demanda”, es decir, según la elección de la audiencia y accesible desde cualquier aparato y en cualquier momento.

- Entre los distintos lenguajes de comunicación, el de componente audiovisual gana en importancia, tanto para recibir información, como para el intercambio de contenidos e incluso para la comunicación interpersonal.

### 2.3.1 El *podcast* y sus características principales

Es en este contexto de cambios cada vez más acelerados en el sistema de medios de comunicación que el *podcast* emerge como una “especie mediática híbrida”, donde se cruzan la radio, el audiolibro y lo escrito (Scolari, 2021).

El *podcast* es un contenido en un archivo de audio digital al que se puede acceder desde diferentes canales de distribución y a través de cualquier dispositivo que permita descargarlo y/o almacenarlo. La palabra *podcast* proviene de la contracción de la sigla inglesa POD (*public on demand*) y de la palabra *broadcast* (transmisión), es decir: transmisión a demanda del público (Parlatore et.al., 2020). La transmisión y el consumo a demanda significa que, a diferencia de los programas emitidos en vivo, el *podcast* está a disposición de la audiencia en todo momento.

Se trata de un género que, como afirma Scolari, incluye elementos del lenguaje radiofónico como la palabra, la música, los efectos sonoros y los silencios, pero que, a la vez, habilita nuevos formatos y estéticas, en parte porque no hay mayores restricciones (ni reglas) en la duración que debe tener (aunque suele separarse en episodios de una duración aproximada de entre 30 y 60 minutos); y también porque no requiere tecnología costosa para su producción y difusión. Esta relativa accesibilidad para la producción (cualquiera puede grabar un *podcast* y subirlo a alguna plataforma de difusión de contenidos en Internet) permite que se aborde una gran variedad de temáticas, que es proporcional a la diversidad de intereses de un público muy heterogéneo.

Siguiendo a Hoelck y Ballon (2015, en Terol et.al. 2021: 483), se puede decir que “el *podcasting* se halla en plena fase de transición hacia su consolidación como una industria sólida y autónoma en el mercado del audio digital” y que el *podcast* está experimentando un prometedor auge que, según Terol et.al. (2021), obligará a la radio a adaptarse para poder competir con él.

### **3. El proyecto de traducción de entrevistas y grabación de voces superpuestas para la producción de un *podcast***

Ahora que ya hemos presentado los fundamentos teóricos y metodológicos de nuestro proyecto y el contexto donde deben desempeñarse las y los estudiantes de Traducción Periodística una vez que se inserten al mercado laboral, pasaremos a describir en qué consistió el proyecto propiamente dicho y cómo lo llevamos adelante en el aula.

El proyecto se llevó a cabo en el año 2021, en el marco de la producción del *podcast* titulado “Merkel, la canciller de las crisis”<sup>4</sup> que, en cinco episodios de 40 minutos, relata cómo la excanciller alemana, Angela Merkel, fue cambiando a nivel político y personal a medida que atravesaba las diferentes crisis que tuvo que enfrentar durante sus 16 años en el poder y cómo también Alemania y el conjunto de la Unión Europea fueron evolucionando bajo su liderazgo. Este *podcast* divulgativo y formativo fue una coproducción donde participaron instituciones privadas y públicas de Alemania y Argentina: la productora Rombo Podcasts<sup>5</sup>, la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba, con el apoyo del Instituto Goethe de Córdoba, del Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD) y de la revista digital Lado|B|erlin<sup>6</sup>, más la colaboración de la web de análisis político y económico Agenda Pública<sup>7</sup>.

Las tareas encomendadas a estudiantes de la Facultad de Lenguas fueron las de traducción de las entrevistas que se hicieron a nueve especialistas (germanoparlantes) sobre la vida y obra de Angela Merkel y la posterior grabación de fragmentos de esas traducciones, para incorporarlas al *podcast* con la técnica de voces superpuestas<sup>8</sup>.

En la siguiente tabla presentamos la distribución de tareas del proyecto general (el *podcast* propiamente dicho) y luego nos detendremos a explicar cómo fue la organización y la coordinación

---

<sup>4</sup> Se puede escuchar desde la plataforma Spotify o desde la página web <https://www.cancillerdelascrisis.net>

<sup>5</sup> <https://rombopodcasts.com/>

<sup>6</sup> <https://ladoberlin.com/>

<sup>7</sup> <https://agendapublica.elpais.com/seccion/sobre-el-proyecto>

<sup>8</sup> La técnica de “voces superpuestas” o *voice-over* consiste en la superposición de la banda de audio doblada sobre la original. Se incluye dentro del espectro de la traducción audiovisual y es el método más utilizado para el doblaje en documentales, ya que transmite veracidad y la sensación de que hay un/a intérprete. En este tipo de traducción audiovisual la sincronía no es tan importante como en el doblaje y, tratándose de un *podcast*, ese aspecto directamente no afecta al producto final. La dificultad que tiene este método es que, a pesar de no ser un doblaje propiamente dicho, igual debe mantener las características de la oralidad espontánea.

del proyecto específico de traducción de entrevistas y grabación de voces superpuestas, que enmarcamos en la materia de Traducción Periodística, pero que superó los límites de esta, ya que en una parte de la organización y la coordinación participaron docentes de otras asignaturas. También estudiantes que no estaban cursando la materia se sumaron a la traducción y grabación de voces superpuestas.

Pre-Postproducción	Traducción	Grabación de voces superpuestas
<p><b>Rombo Podcasts (+ Lado B erlin y Agenda Pública):</b> Franco Delle Donne (investigador, entrevistador, redactor de contenido), Romina Ballester (guionista), Raúl Gil Benito (producción, comunicación, manejo de redes).</p> <p><b>Facultad de Lenguas (equipo FL):</b> Sebastian Wittkopf (lector del DAAD y prof. de Lingüística I y II); Annekathrin Schäffer (prof. de Cultura y Civilización de los Pueblos Germanoparlantes y Lengua Alemana IV), Katharina Götze (prof. de Práctica de la Pronunciación y Fonética y Fonología Alemanas I y II), Natalia Lobo (prof. de Traducción Periodística).</p>	<p><b>Coordinación general:</b> Equipo FL</p> <p><b>Coordinación de la traducción:</b> Natalia Lobo (Traducción Periodística)</p> <p><b>Traducción de entrevistas:</b> <i>Alumnos/as de Traducción Periodística:</i> Guadalupe Bellochio, Federico Zupel, Marcos Maldonado, Sofía García. <i>Estudiantes que no estaban cursando la materia pero que también participaron:</i> Amalia Trippel, Raquel Sonderegger, Sofía Krämer, Grin Leoni</p> <p><b>Revisión de traducciones:</b> Primera revisión: estudiantes (revisión cruzada) Segunda revisión: Equipo FL Adaptación final: Franco Delle Donne y Romina Ballester</p>	<p><b>Planificación y coordinación de la grabación:</b> Equipo FL</p> <p><b>Técnica:</b> Gustavo Krämer y Maximiliano Giraldes (Instituto Goethe)</p> <p><b>Voces:</b> Guadalupe Bellochio, Federico Zupel, Amalia Trippel, Raquel Sonderegger, Sofía Krämer, Grin Leoni, Natalia Lobo y Maximiliano Giraldes.</p> <p><b>Narración:</b> Rocío González</p>

Tabla 1: Distribución de tareas en la producción del podcast.

El proyecto, que tuvo una duración total de 4 meses, se realizó en diferentes etapas según un cronograma que comenzó en mayo de 2021 con una convocatoria para la participación, ya que sólo 4 estudiantes estaban cursando la materia de Traducción Periodística y, dada la cantidad de material que se debía traducir, era necesario sumar más personas interesadas en participar de la experiencia. La condición para participar era estar cursando uno de los dos últimos años de la carrera de Traductorado Público de Alemán.

A inicios del mes de junio, una vez que finalizó el plazo de inscripción, se realizó la primera reunión informativa, en que se presentó el proyecto de podcast y se establecieron los lineamientos generales para la realización del mismo, así como las fechas límite para las diferentes etapas, que

fueron 4: preproducción, traducción, grabación de voces superpuestas y postproducción (véase la Tabla 1).

Las etapas de traducción y grabación de voces superpuestas son las que describiremos con más detalle a continuación, ya que fueron las que incorporamos como proyecto pedagógico en nuestra asignatura.

### 3.1 La traducción de las entrevistas - El paso a paso en la realización del proyecto

El equipo de trabajo compuesto por estudiantes recibió el siguiente encargo de traducción: “Para la realización de un *podcast* sobre Angela Merkel, se solicita la traducción al español de las siguientes entrevistas (ver listado a continuación), realizadas por Franco Delle Donne. La traducción de las entrevistas se usará para armar un guion para la posterior grabación de las voces superpuestas que incluirá el *podcast*”. Las entrevistas, nueve en total, se recibieron ya transcritas de manera automática por un *software* de uso gratuito ([happyscribe.com](http://happyscribe.com)), aunque igual debían ser revisadas y corregidas (tarea de la cual se encargó el equipo de docentes de la Facultad de Lenguas, como se aprecia en la Tabla 1: equipo FL). No obstante, en un encuentro virtual previo al inicio del trabajo de traducción, las y los estudiantes recibieron una capacitación básica sobre el manejo de este *software*, ya que para la traducción debían trabajar con la transcripción, pero sin dejar de lado la grabación, ya que la traducción era, como dijimos, para la posterior grabación de voces superpuestas y los matices de la oralidad espontánea debían mantenerse en la medida de lo posible. En el mismo encuentro, que emuló una reunión entre un gestor de proyectos (en este caso, la docente coordinadora de la traducción) y el equipo de traducción/revisión, se establecieron las pautas generales de traducción de las entrevistas<sup>9</sup>, se armaron equipos (2 estudiantes por equipo) y se distribuyó el volumen de trabajo. A cada equipo se le encomendó la traducción de dos o tres entrevistas que, juntas, sumaban unas 2500 palabras. El plazo para la entrega de la primera versión de las traducciones fue de una semana. Para realizar las traducciones, cada equipo tuvo libertad para organizarse de la manera que quisiera de acuerdo a sus conveniencias<sup>10</sup>.

Durante la etapa de traducción se armó un foro de consultas sobre terminología y dudas de traducción y también sobre cuestiones histórico-políticas, donde las preguntas de las y los

---

<sup>9</sup> Además, a través del aula virtual de la materia de Traducción Periodística, se suministró material de lectura y consulta sobre la traducción de entrevistas (Guerrero, 2012; Reyes Rodríguez, 2020) y la traducción de la oralidad para la técnica de voces superpuestas (Lukić, 2012; Schröpf, 2012).

<sup>10</sup> En este punto debemos aclarar algo muy importante, y es que, al momento de realizarse este proyecto, todavía estábamos en época de restricciones por la pandemia de COVID-19, por lo que la única instancia en que se realizaron encuentros presenciales fue durante la grabación de las voces. El resto del trabajo y todas las reuniones se realizaron de manera virtual.



estudiantes eran respondidas por el equipo FL o por el “cliente” (en este caso, Franco Delle Donne). También se elaboró un glosario colaborativo, donde cada equipo fue cargando los términos clave del ámbito político e histórico que iban apareciendo en las entrevistas, para mantener la coherencia terminológica en todas las traducciones. Una vez finalizada la primera etapa, se prosiguió con una primera revisión cruzada de las traducciones: cada equipo recibió las traducciones realizadas por alguno de los otros equipos y llevó adelante el control de calidad, pero sin hacer modificaciones, sino solamente marcando errores y agregando comentarios, de manera que el equipo que realizó la traducción pudiera ver las correcciones propuestas por el otro equipo y aceptarlas o, dado el caso, refutarlas. También se solicitó que se justificaran las modificaciones propuestas (como ejercicio didáctico de preparación para el trabajo real de revisión de traducciones). Para esta etapa se dio un plazo de cinco días, es decir que en el transcurso de doce días las traducciones debían estar terminadas y revisadas. La siguiente etapa fue una revisión final por parte del equipo FL y la entrega de las traducciones para que el equipo de Rombo Podcasts las incorporara al guion definitivo.

Es importante aclarar aquí que para las y los estudiantes que estaban cursando la materia de Traducción Periodística, el proyecto se evaluó como un trabajo práctico y que en dicha evaluación se tuvo en cuenta no sólo la calidad de las traducciones (según criterios establecidos previamente en la asignatura), sino también el desempeño general en la ejecución del proyecto; además, se consideraron criterios como el cumplimiento en tiempo y forma de las fechas de entrega, la participación activa en las instancias de reunión, en el foro y el glosario colaborativo y la capacidad de (auto)evaluar resultados.

### **3.2 La grabación de voces superpuestas**

Si bien se puede afirmar que, por lo general, quienes realizan traducciones para voces superpuestas no son los mismos que luego las graban, porque esta tarea suele estar a cargo de actores y actrices de doblaje o locutores/as profesionales, en nuestro proyecto quienes grabaron las voces de las personas entrevistadas fueron algunos/as de las y los estudiantes que realizaron las traducciones. Esta fue la segunda etapa del proyecto y fue muy importante como experiencia didáctica, ya que poder estar “delante y detrás de escena” no es algo frecuente en la traducción audiovisual. Así, quienes manifestaron interés y disponibilidad, pudieron grabar las voces de las y los entrevistados/as que ellos/as mismos/as habían traducido. Antes de la grabación hubo otro encuentro virtual donde las y los participantes recibieron una capacitación sobre nociones básicas de la técnica de doblaje con voz superpuesta.

Tras recibir el guion completo realizado por Rombo Podcasts, que incluía segmentos de las entrevistas traducidas, comenzó la segunda etapa del proyecto. Las y los estudiantes debieron asistir a la sede del Goethe Institut en Córdoba, donde se instaló el estudio de grabación (con la asistencia técnica de Maximiliano Giraldes y Gustavo Krämer) y donde el resto del equipo FL (Annekathrin Schäffer, Katharina Götze y Sebastian Wittkopf) coordinó, asesoró y acompañó la grabación de las voces de las entrevistas que darían vida al *podcast*. Al mismo tiempo, la locutora Rocío González grababa la narración en la que luego, en la etapa de postproducción, se irían incorporando las voces de las y los entrevistados, junto a la música y los efectos sonoros.

El resultado final fue muy satisfactorio y el “cliente real” (Franco Delle Donne, en representación de Rombo Podcasts) se manifestó muy conforme con el trabajo realizado por el equipo de traducción. El *podcast* se publicó en agosto de 2021 en distintas plataformas y todavía sigue disponible. Tuvo muy buena acogida entre el público interesado en la temática, porque además se publicó estratégicamente en el momento en que Ángela Merkel dejó el poder tras 16 años como canciller de Alemania, de manera que su trayectoria fue un tema muy tratado en los medios de comunicación durante esas semanas.

#### 4. Conclusiones

No sólo el resultado final en cuanto al producto fue muy satisfactorio, sino que el proyecto también fue un éxito en lo que respecta a los objetivos didácticos que nos habíamos propuesto. Esta apreciación no surge solamente de lo observado desde el rol docente, sino también de una encuesta llevada a cabo al finalizar el proyecto, en que se les preguntó a las y los participantes acerca de su conformidad con la experiencia y sobre su percepción respecto de las habilidades que adquirieron y/o ejercitaron durante la realización del proyecto. El total de las y los estudiantes manifestó que la experiencia les pareció “muy buena” (siendo esa la máxima calificación). Además, el 100% afirmó también que la experiencia le sirvió para adquirir conocimientos certeros sobre el ámbito profesional “real” de trabajo y la tecnología que suele utilizarse en este tipo de traducción audiovisual (subcompetencia instrumental profesional), así como para poner en práctica la subcompetencia interpersonal (trabajo en equipo, trabajo con personas ajenas a la asignatura y a la institución). Un 66,7% reconoció que la experiencia le sirvió para practicar y mejorar las subcompetencias comunicativa y textual, cultural y psicológica. Con respecto a la subcompetencia temática, un 83,3% expresó haber adquirido y/o afianzado durante el proyecto conocimientos básicos sobre los campos temáticos en los que se trabajó (en este caso, la historia política y social reciente de Alemania en particular y de Europa en general). Por último, la mitad de las y los

estudiantes admitió también que la experiencia había sido útil para desarrollar la conciencia crítica aplicada al (auto)control de calidad y evaluación de resultados.

En conclusión, podemos afirmar con seguridad que el aprendizaje basado en proyectos aplicado a la didáctica de la traducción es beneficioso en múltiples aspectos, como los que acabamos de mencionar en el párrafo anterior, a los cuales debemos agregar también la motivación con que se trabaja, sobre todo si el proyecto se trata de un encargo de traducción “real”, y el hecho de que esta metodología hace posible en todo momento que las y los estudiantes se involucren de manera activa y autónoma en su proceso de aprendizaje.

Debemos reconocer, sin embargo, que no siempre es fácil conseguir este tipo de encargos “reales” para la práctica en el aula (sobre todo cuando no existe una curricularización de las prácticas profesionalizantes), ya que esto depende en gran medida de los contactos que las y los docentes puedan establecer por su propia cuenta con otras personas y/o instituciones o entidades privadas o públicas. Otra dificultad que puede presentar este abordaje didáctico es la adaptación del proyecto a los tiempos de cursado y al programa (en cuanto al cronograma temático) de la asignatura.

A pesar de estas dificultades, queremos recomendar enfáticamente esta metodología, sobre todo para el trabajo en asignaturas de traducción especializada de los últimos años de la carrera o en el marco de las prácticas preprofesionalizantes, en el caso de que el plan de estudios las incluya.

En nuestro caso en particular, el proyecto llevado a cabo fue de una complejidad considerable, teniendo en cuenta el número de personas que participaron y el tipo de encargo de traducción con el que se trabajó (al que se le sumó la grabación de las voces superpuestas), pero esta metodología se puede aplicar en proyectos más sencillos, ya que la riqueza no radica en la envergadura del proyecto, sino en la metodología misma del trabajo colaborativo y cooperativo, enmarcado en un contexto que, en lo posible, debe ser real, es decir, trascender los límites del aula y aún más, de la Facultad.

## Bibliografía

- Arana Arrieta, E., Mimenza Castillo, L., & Narbaiza Amillategi, B. (2020). Pandemia, consumo audiovisual y tendencias de futuro en comunicación. *Revista de Comunicación y Salud*, 102, 149–183.
- Assenza Parisi, V. A. & Rodriguez, L. E. (2021). *Educación Técnica Nivel Secundario: La enseñanza y el aprendizaje basados en proyectos*. Fundación YPF.
- Domínguez Navarro, J. A., Pérez Carod, E. S. & Velilla Marco, M. J. (2008). Comparativa entre el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje basado en problemas. *II Jornadas de innovación docente, tecnologías de la información y de la comunicación e investigación educativa, Zaragoza*.
- Hernández Guerrero, M. J. (2012). La traducción de entrevistas en la prensa española: Análisis de una entrevista traducida en el diario El País. En *Traducir en la frontera* (pp. 955-968). Atrio.
- Hurtado Albir, A.; Kuznik, A. & Rodríguez-Inés, P. (2022). “La competencia traductora y su adquisición”. En: Hurtado Albir, Amparo & Patricia Rodríguez-Inés (eds.), *Hacia un marco europeo de niveles de competencias en traducción. El proyecto NACT del grupo PACTE. / Towards a European framework of competence levels in translation. The PACTE group’s NACT project. MonTI Special Issue 7*, pp. 19-40.
- Kelly, D. (2002). Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular. *Puentes*, 1(1), 9-21.
- La Rocca, M. (2008). Una propuesta metodológica innovadora para la didáctica de la traducción. En *Actas del III Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación. La traducción del futuro: mediación lingüística y cultural en el siglo XXI, Barcelona*, 22-24.
- Lukić, N. (2012). Introducción a la traducción aplicada al voice-over: La traducción de documentales y entrevistas. En *Actas II Congreso Sociedad Española de Lenguas Modernas*. Instituto Superior de Estudios Lingüísticos y Traducción, Bienza, 187-206.
- Martí, J., Heydrich, M., Rojas, M. & Hernández, A. (2010). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente. *Revista Universidad EAFIT*, 46 (158), 11-21.
- Natanson, J. (2014). La triple crisis de los medios de comunicación. *Nueva sociedad*, (249), 50-60.
- PACTE (2001). La competencia traductora y su adquisición. *Quaderns: revista de traducció*, (6), 39-45.
- Parlatore, B., Delménico, M., Beneitez, M. E., Clavellino, M. S., Di Marzio, M. A., & Gratti, A. L. (2020). El podcast y el desafío de repensar lo radiofónico. *Questión*, 66, 1–18.

- Reyes Rodríguez, E. (2020). *La traducción de entrevistas de divulgación científica*. [Tesis de maestría, Universitat Autònoma de Barcelona]. Dipòsit Digital de Documents de la UAB. [https://ddd.uab.cat/pub/tfg/2020/tfg\\_282700/TFMEloyReyesRodrguez.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/tfg/2020/tfg_282700/TFMEloyReyesRodrguez.pdf).
- Schröpf, R. (2012). Translation in den Nachrichten: zum Voice-Over als Übersetzungsmethode in Nachrichtenmeldungen. En Martino Alba, P. y Lebsanft, C. (Ed.), *Telar de traducción especializada* (pp. 117-130). Dykinson.
- Scolari, C.A. (14 de febrero de 2021). ¿Una nueva edad de oro de la comunicación oral? Podcasts, audiolibros y otras especies sonoras. Hipermediaciones. <https://hipermediaciones.com/2021/02/14/>
- Weinberg Alarcón, J. & Mondaca Becerra, L. (2019). ¿Cómo transitar en el aula para adquirir la competencia traductora? Del aprendizaje por tareas al aprendizaje basado en proyectos. *Mutatis Mutandis: Revista Latinoamericana de Traducción*, 12(1), 126-155.

## **Virtualidad y formación de intérpretes: Experiencias de las cátedras de interpretación de la tecnicatura universitaria en interpretación de LSA-Español de la Universidad Nacional del Comahue**

### **Biodatas**

**Anabella Morcillo** es Intérprete de Lengua de Señas Argentina-Español y profesora de Sordos e Hipoacúsicos. Está en proceso de escritura de su tesis de la Licenciatura en Gestión Educativa. Es coordinadora del Programa de Formación del Área de Inclusión y Calidad de Vida de la Universidad Nacional del Litoral (UNL). Tiene antecedentes en extensión y en investigación en la UNL, y publicaciones en la temática de la comunidad Sorda y de inclusión educativa. Es representante de la RID (Red de Discapacidad y DDHH-CIN) y del Comité de Accesibilidad y Discapacidad de la AUGM (Asociación de Universidades Grupo Montevideo). Se desempeña como docente de la Universidad Nacional del Comahue (Neuquén) y como Intérprete del Instituto de Formación Docente (Santa Fe).

**Patricia Guisoni** es Profesora de Sordos e Intérprete de Lengua de Señas Argentina-Español. Está cursando la Especialización en Docencia Universitaria en la Universidad Nacional del Litoral (UNL). Es coordinadora del Programa de Comunicación en LSA-Español, del Área de Inclusión de la UNL y del Equipo de Interpretación/Traducción de Lengua de Señas Argentina-Español. También es directora del Proyecto de innovación e incentivo a la docencia “Comunidad y Cultura Sorda. Conocer(nos) para acercar(nos)” de la Facultad de Ciencias Económicas y docente en la Tecnicatura Universitaria en Interpretación de Lengua de Señas Argentina-Español (TUILSA-E) de la Facultad de Humanidades, UNCo. Además, es docente en la Tecnicatura Universitaria en Interpretación de Lengua de Señas Argentina-Español (TUILSA-E) de la UNER. Participa en proyectos de extensión de la UNL y de la UNER.

**Ana Ferreyra** es Activista Sorde, Professore de Sordos y Ténique Universitarie en la enseñanza de Lengua de Señas Argentina (LSA). También es docente en la Universidad Nacional del Litoral (UNL) en la cátedra de LSA. Es integrante del equipo del área de inclusión de la UNL y de proyectos de extensión y de investigación relacionados con la LSA y la comunidad Sorda. Se desempeña como docente en diferentes cátedras en la Universidad Nacional de Entre Ríos en la formación de intérpretes y en formación en LSA y en la Universidad Nacional del Comahue. Es autore de publicaciones sobre la LSA y la comunidad Sorda.

**Ornella Marsili** es Intérprete de LSA-E. Se desempeña como profesora de educación especial con orientación en perturbaciones del lenguaje y la audición y como ayudante de primera

dentro de la cátedra de Interpretación II y Terminología pertenecientes a la Tecnicatura Universitaria en Interpretación de Lengua de Señas Argentina-Español (TUILSA-E), Facultad de Humanidades, UNCo. También es maestra de apoyo a la inclusión ILSA Escuela Secundaria Rionegrina e investigadora en el proyecto “Caleidoscopio gramatical de la Lengua de Señas Argentina. Aportes del análisis de entrevistas a personas sordas a la descripción gramatical de la LSA” de la FAHU, UNCo. Es cofundadora del equipo de personas sordas y oyentes, El Puente, que brinda servicios de interpretación en ámbitos públicos y privados.

## Resumen

Desde la Universidad Nacional del Comahue se ha propiciado la formación profesional de intérpretes en Lengua de Señas Argentina-español, para lo cual se puso en marcha recientemente la Tecnicatura Universitaria en Interpretación de Lengua de Señas Argentina-Español (TUILSA-E). Entre las veinte asignaturas que conforman el plan de estudios (Res. FAHU 0096/15), se encuentran Interpretación I, dictada en 2021 e Interpretación II, dictada en 2022. Hasta el año 2020, en nuestro país, en las diversas (y escasas) propuestas académicas de formación de ILSA-E, siempre se ha exigido la presencialidad como condición *sine qua non* para abordar las prácticas interpretativas propias de las cátedras de interpretación. Sin embargo, en el marco de aislamiento causado por la reciente pandemia de COVID-19, el trayecto de las cursadas de estas asignaturas tuvo que ser resignificado desde lo metodológico, lo cual conllevó el desafío de pensar y llevar adelante nuevas prácticas de enseñanza y de aprendizaje: de modo virtual, primero y bimodal -virtual y presencial, después. Precisamente, el objetivo de este trabajo es compartir nuestra experiencia docente en torno a estas nuevas prácticas de enseñanza que resignifican y potencian, a través de los recursos tecnológicos, los modos de interactuar con nuestros estudiantes.

## 1.Introducción

En las últimas décadas del siglo XX, la militancia de la comunidad Sorda, junto con los avances sociales, las políticas de atención a la diversidad y las normativas vigentes promovieron la presencia de intérpretes de Lengua de Señas Argentina – español (ILSA-E) en gran parte del territorio argentino (Famularo, 2012, 2017).<sup>1</sup> La presencia del intérprete sirve “[...] para permitir la comunicación entre dos personas de idiomas, culturas y civilizaciones diferentes. Su tarea consiste

---

<sup>1</sup> Tradicionalmente y hasta no hace mucho tiempo, en la literatura sobre las comunidades Sordas, se utilizaba la palabra “Sorda” en mayúsculas para referirse a las personas que se reconocían como miembros de un colectivo que habla una lengua de señas y que comparte una historia y una experiencia cultural visual. Actualmente, y a partir de debates entre profesionales sordos que consideraron que esta distinción puede excluir a personas sordas, solo utilizan la palabra “Sorda” para referirse a la comunidad y a la cultura (Cf. Martínez y Cvejanov, 2023, nota 2). Lo mismo haremos nosotros en este escrito.

en encontrar la equivalencia en la diferencia y en conectar dos mundos separados” (Bertone, 1989:104), por lo que, a fin de hacer posible la comunicación entre personas sordas hablantes de LSA - que forman parte de una comunidad lingüística minorizada- y personas que forman parte de la comunidad mayoritaria, hablantes de español, se requiere la presencia de ILSA-E.<sup>2</sup>

En Argentina, hubo que esperar hasta el siglo XXI para que la formación del ILSA-E comience a profesionalizarse en instituciones de educación superior, ya que hasta este momento solo se contaba con intérpretes con experiencia empírica, exclusivamente.<sup>3</sup> En la actualidad, la formación de ILSA-E viene ocupando, paulatinamente, cada vez más lugares en las universidades nacionales, aunque la mayor parte de las carreras no logran consolidarse como oferta permanente<sup>4</sup>. La Universidad Nacional del Comahue (UNCo), en particular, ha puesto en marcha, en 2018, la Tecnicatura Universitaria en Interpretación de Lengua de Señas Argentina-español (TUILSA-E). Con esta propuesta, ha permitido, por un lado, visibilizar la necesidad social de intérpretes y proveer una oferta académica para la profesionalización de esta actividad y, por otro lado, dar respuesta a las demandas de políticas de accesibilidad lingüística y cultural en relación con la comunidad Sorda.<sup>5</sup>

Entre las veinte asignaturas de esta carrera de pregrado se encuentran las asignaturas Interpretación I y II. Estas materias tuvieron como objetivo el abordaje, análisis y desarrollo de competencias traductológicas que permitieran a los y las intérpretes desempeñarse profesionalmente en prácticas de interpretación.

Hasta el año 2020, en nuestro país, en las diversas carreras de formación de ILSA-E, siempre se ha exigido la presencialidad como condición *sine qua non* en las asignaturas que abordan las prácticas interpretativas LSA-español. Lo mismo estaba previsto para Interpretación I y II impartidas en la TUILSA-E de la UNCo. Sin embargo, con la pandemia y el consecuente cierre de las

---

<sup>2</sup> La LSA es una lengua minorizada; es decir, una lengua sobre la que es urgente actuar para promocionar y proteger a sus usuarios (Esteban y Ramallo, 2019). En este sentido, la interpretación LSA-español hace que la LSA se haga visible, especialmente en la esfera pública, ya sea como lengua meta o lengua fuente, contribuyendo, de este modo, a su promoción (Famularo, 2012).

<sup>3</sup> Cf. Famularo (2012 y 2017) para un recorrido de la evolución de las prácticas traslativas y de la formación profesional de los intérpretes de LLSS, en general y de la LSA, en particular.

<sup>4</sup> Entre las universidades nacionales, sólo la Universidad Nacional de Cuyo cuenta con esta formación como parte de su oferta académica permanente. El resto, la Universidad Nacional de Entre Ríos, la Universidad Nacional de Villa María y la Universidad Nacional de Misiones, al igual que la Universidad Nacional del Comahue, llevaron a cabo estas formaciones “a término”, es decir, con la inscripción de nuevos estudiantes cerrada hasta que la cohorte en marcha finalice y sin certezas de que se abra una nueva edición.

<sup>5</sup> Desde el modelo socio-antropológico, como mencionan Massone, Simón y Druetta (2003:22): “La sordera implica considerar al sordo no como un individuo portador de una patología que debe ser rehabilitado sino como miembro de una cultura distinta con su propia lengua que, a partir de ella, vehiculiza una concepción de mundo diferente.” Por ello, es fundamental que el ILSA-E tenga presente la necesidad de poner en juego los conocimientos no solo lingüísticos sino también culturales relacionados con las lenguas involucradas en la tarea interpretativa.



instituciones educativas, dichas cátedras se vieron interpeladas pedagógicamente por otros nuevos modos de enseñanza mediados por la virtualidad que demandaron a los docentes establecer nuevos acuerdos y pensar y llevar a cabo nuevas dinámicas de tareas y de modos de intervención, de intercambio y de comunicación.<sup>6</sup> Esto constituyó un desafío que repercutió no solo en la organización del trabajo de los docentes, sino también en los propios estudiantes, que tuvieron que enfrentarse con nuevos modos de aprender a interpretar una lengua visoespacial, mediados por la tecnología.<sup>7</sup> Efectivamente, llevar adelante la tarea de la formación de intérpretes con la virtualidad como protagonista implicó, ante todo, repensar y rediseñar una propuesta metodológica. Asimismo, se vieron interpeladas las prácticas formativas tradicionales, propias de los espacios presenciales.

Precisamente, el objetivo de este artículo es compartir nuestra experiencia sobre nuevas prácticas de enseñanza que resignificaron y potenciaron, a través de los recursos tecnológicos, los modos de interactuar con los estudiantes de las cátedras de Interpretación I y II de la TUILSA-E.

Luego de esta introducción, en la sección 2 compartimos una breve caracterización de las cátedras de Interpretación I y II. En la sección 3 presentamos una contextualización del surgimiento de la virtualidad en la UNCo y en la sección 4 compartimos nuestra experiencia docente en marcha en el contexto de pandemia (y pospandemia). Finalmente, presentamos las conclusiones.

## **2. Acerca de las cátedras de Interpretación I y II**

Las cátedras de Interpretación I y II se proponen iniciar y profundizar, respectivamente, el abordaje, análisis y desarrollo de competencias traductológicas que permitan a los y las intérpretes de LSA-E desempeñarse profesionalmente en prácticas de interpretación consecutivas y de interpretación simultánea<sup>8</sup>. En estas asignaturas, se considera la práctica de interpretación como un proceso complejo, que exige una permanente reflexión, tanto desde su preparación previa, como en el momento de la interpretación y su posterior análisis. En la formación de los y las ILSA-

---

<sup>6</sup> A causa de la pandemia y de la evaluación de que es posible la educación en interpretación LSA-español de manera virtual, hubo instituciones que decidieron llevar adelante la formación de ILSA-E exclusivamente a distancia (como la Universidad Provincial de Administración, Tecnologías y Oficios -UPATecO- de Salta) o bien de manera bimodal, esto es, presencial y virtual -sincrónico y asincrónico, (como la puesta en marcha de la segunda cohorte de la Universidad Nacional de Villa María, de Córdoba).

<sup>7</sup> A diferencia de las lenguas orales, que son auditivo-orales debido a que se reciben a través del oído y se transmiten mediante los articuladores de la cavidad oral, las lenguas de señas son de modalidad de transmisión-recepción visoespacial, ya que se perciben con los ojos y se producen con la utilización de articuladores manuales y corporales en el espacio físico en el que el o la señante se encuentran.

<sup>8</sup> En la interpretación consecutiva, la interpretación puede realizarse tras cada frase, grupo de frases o bien una vez finalizado el discurso. En la interpretación simultánea, en cambio, la interpretación se realiza al mismo tiempo que el discurso original (de los Santos Rodríguez y Lara Burgos 2001) Cabe destacar que esta última modalidad de interpretación es la más empleada por los ILSA-E, en los diferentes ámbitos.

E, se debe tener presente, pues, tres momentos distintivos en el acto traslativo (etapa previa de preparación, interpretación propiamente dicha y evaluación de todo el proceso), que conjugan teoría y práctica y que se abordan teniendo en cuenta no solo la complejidad propia de las diversas situaciones comunicativas en las que se interviene para interpretar, sino también las responsabilidades éticas que conlleva la tarea.

En la asignatura Interpretación I está previsto abordar los diferentes campos de actuación profesional -educativo, jurídico, médico-sanitario, medios de comunicación, conferencias y actos, entre otros- reconociendo sus características generales y particulares. En cada caso, se propone considerar la complejidad del proceso traslativo y los tres momentos, ya mencionados, poniendo énfasis en la calidad del servicio que se llevará a cabo y en la necesidad de conformar equipos de interpretación.

En Interpretación II se prevé profundizar en el análisis de prácticas interpretativas simuladas y reales, reconociendo las diferentes estrategias y técnicas de interpretación, los posibles problemas y soluciones de dicha práctica. También se aborda el ejercicio crítico de la interpretación en situaciones formales con una metodología de interpretación consecutiva y/o simultánea, haciendo hincapié en las estrategias de documentación de los procesos llevados a cabo en las prácticas interpretativas.

Una vez aprobadas Interpretación I y II, se pueden llevar adelante las prácticas preprofesionales cuyo objetivo es poner a los estudiantes en contacto con la realidad laboral en diversas instituciones de la región, desarrollar el sentido de responsabilidad profesional y afianzar el manejo de las técnicas y estrategias de la interpretación simultánea y consecutiva. Es decir que, tanto en Interpretación II como en la asignatura Práctica Profesional, se llevan adelante prácticas reales intra e interinstitucionales, aunque en esta última materia, esta es la actividad exclusiva.

En relación con las prácticas intrainstitucionales, nuestra meta, además de la formación de los y las estudiantes, es involucrar a la comunidad universitaria en la temática de la comunidad Sorda y, específicamente, en el conocimiento de la importancia y en el respeto de la tarea traslativa.

En las prácticas interinstitucionales, los docentes intentamos habilitar espacios formativos que potencien el trabajo en conjunto de docentes, estudiantes y organismos públicos e instituciones externas a la universidad. En estos espacios, se espera favorecer el reconocimiento de la LSA como parte del panorama plurilingüe nacional y la potencial creación de espacios accesibles con la incorporación de ILSA-E que tengan formación universitaria.

En cuanto a la constitución de los equipos de cátedra, estos fueron conformados con personas sordas y oyentes de diversa formación académica y procedencia geográfica. Debido a los

pocos años con los que cuenta la formación académica de ILSA-E en nuestro país, es razonable no contar con docentes de experiencia en el campo. En nuestro caso, para la mayoría de los docentes de estas cátedras, ésta constituía su primera experiencia en la docencia universitaria.

En relación con la procedencia geográfica, la carrera tuvo que convocar docentes de otras regiones, ya que se trata de la primera edición de la TUILSA-E en la Patagonia y no se contaba con docentes locales para el dictado de estas, y otras, asignaturas.<sup>9</sup> Se contó con docentes de Santa Fe, Río Negro, Buenos Aires y también de Neuquén. Se trató, sin dudas de equipos de cátedras de carácter federal y bilingüe LSA-español. Los aportes de contar con docentes dispuestos al intercambio, con recorridos formativos, experiencias empíricas y procedentes de diversas localidades, nutrió enormemente la propuesta ofrecida a los y las estudiantes.

### **3. El contexto de pandemia y su incidencia en la educación**

El 11 de marzo del 2020, a partir de la declaración de la pandemia por la Organización Mundial de la Salud, las autoridades de Educación Superior anunciaron las medidas a tomar, dependiendo de las alertas establecidas en cada país. Los anuncios oficiales divulgados contenían no sólo las medidas sanitarias recomendadas para evitar la expansión del COVID-19 en los recintos universitarios, sino indicaciones relativas a la continuidad de clases a través de campus virtuales u otros entornos digitales, así como a las formas de comunicación y a la reprogramación de los calendarios académicos<sup>10</sup>. A partir de las recomendaciones del Comité de Prevención Epidemiológica -creado por la UNCo- y las de los Ministerios de Salud, de Trabajo, Empleo y Seguridad Social y de Educación de la Nación, en el contexto de la pandemia COVID-19, el Rectorado de la Universidad Nacional del Comahue tomó medidas preventivas, a través de la aplicación de la resolución N° 135 del 11 de marzo de 2020<sup>11</sup>.

Desde el IESALC-UNESCO (2020:12), se analiza el impacto de la pandemia en la Educación Superior y se pone de manifiesto la incidencia que tendría el intempestivo pase a la virtualidad:

Inevitablemente, la pérdida de contacto social y de las rutinas de socialización que forman parte de la experiencia cotidiana de un estudiante de educación superior tendrán un costo. El aislamiento que va inevitablemente asociado al confinamiento tendrá efectos en términos de equilibrio socioemocional que dejarán huella, en particular, en aquellos estudiantes con problemáticas preexistentes en este dominio.

---

<sup>9</sup> Cabe destacar, además, que la TUILSA-E de la UNCo es la única que presenta esta oferta académica de todas las universidades patagónicas.

<sup>10</sup> Información disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/noticias/medidas-para-instituciones-universitarias-y-de-educacion-superior>

<sup>11</sup> Información disponible en: <https://fadeweb.uncoma.edu.ar/index.php/2020/03/13/resolucion-de-la-unco-sobre-el-protocolo-por-coronavirus/>

Las consecuencias educativas de la no-presencialidad debido a la complejidad sanitaria en la que nos vimos sumidos pudieron ser amortiguadas, en parte, por quienes sostuvimos nuestras prácticas de enseñanza a través de encuentros mediados por las tecnologías, encuentros en los que se generaron espacios de enseñanza y aprendizaje y, en ocasiones, de contención o apoyo emocional.

Por nuestra parte, sin perder de vista lo angustiante de la situación y teniendo como horizonte los principios básicos de una educación de calidad, fue necesario repensar el escenario general de enseñanza y, al mismo tiempo, el escenario particular de la interpretación LSA-español. Ambos fueron grandes desafíos que abordó el equipo docente: construir este nuevo modo de intercambiar saberes y prácticas, establecer precisiones en cuanto a los recursos técnicos para llevar adelante una clase y una interpretación remota, entre otros, fueron acuerdos que lograron consensuarse a partir de los aportes de cada uno de los diversos docentes que conformaban las cátedras. Con estos acuerdos, además, se pudieron construir nuevos modos de establecer relaciones, mediaciones y, ante todo, de resignificar las prácticas de enseñanza e instalar nuevas.

En el siguiente apartado, profundizaremos cuáles fueron los nuevos saberes y prácticas más destacadas de nuestra experiencia de la inclusión de la virtualidad en nuestras clases de enseñanza de la interpretación LSA-español.

#### **4. Contextualizar la enseñanza: experiencias en los nuevos escenarios de la virtualidad**

Enseñar implica poner saberes a disposición, adaptando la metodología a los destinatarios teniendo en cuenta los recursos con los que se cuenta. En este sentido, a partir de 2020, la pandemia y la consecuente virtualización de la enseñanza hizo que cátedras que eran impensadas sin la presencialidad para los intercambios en un espacio físico, transformaran las propuestas áulicas a una nueva modalidad de trabajo. Nos referimos, en nuestro caso, a las cátedras Interpretación I e Interpretación II de la TUILSA-E de la UNCo. La primera se dictó en 2021, año en el que no hubo ningún tipo de actividad académica presencial en la universidad, es decir que se dictó completamente en la virtualidad. La segunda, se dictó en 2022, año en el que se retomaron las clases presenciales, aunque combinadas con clases y ciertas actividades virtuales, que siguieron presentes, contribuyendo a la enseñanza y aprendizaje. Cabe destacar que las prácticas pre-profesionales también se llevaron a cabo en el 2022 bajo el formato que podríamos llamar de bimodalidad, esto es, con clases y prácticas tanto presenciales como virtuales. Precisamente, otro aspecto desafiante, inmediatamente posterior al trayecto de aislamiento y cuidados extremos, fue pensar en nuevas prácticas profesionales para las asignaturas Interpretación II y Prácticas Profesionales, que incluyeran a la virtualidad, además de la presencialidad, en escenarios de

prácticas interpretativas impensados hasta el momento, por lo menos, dentro de la formación tradicional de ILSA-E.

Atravesar la pandemia en cátedras tan ancladas en lo práctico y donde el cuerpo cumple un rol insoslayable, ya que en la producción de la LSA no solo se utilizan las manos, sino también el rostro y el cuerpo en su conjunto, se hizo complejo al inicio.<sup>12</sup> Sin embargo, la flexibilidad organizativa del equipo docente, el conocimiento y aprendizaje del uso de nuevas tecnologías, como así también la apropiación de los nuevos modos de interactuar por parte de los y las estudiantes, facilitó la evolución del proceso.<sup>13</sup>

#### **4.1. La virtualidad, en la práctica**

Para poner en práctica la educación virtual, la universidad ofreció el soporte tecnológico necesario que permitió sostener los nuevos escenarios de enseñanza y aprendizaje.<sup>14</sup> Un rol central lo cumplió la Plataforma de Educación a Distancia Universidad Nacional del Comahue (PEDCO), en la que todas las asignaturas cuentan con un aula virtual. Efectivamente, durante la pandemia, la vía de comunicación, intercambio e interacción con nuestros estudiantes fue por medio de la PEDCO, principalmente. En el transcurso de las cursadas de Interpretación I y II, se fue resignificando el uso de esta plataforma; pasó de estar reducido a ser la vía de la socialización del programa de cátedra, un calendario de organización del cursado y la disposición de material de estudio, a convertirse en un espacio de mayor interacción, donde se proporcionaban enlaces bibliográficos, actividades en líneas a través del uso del muro colaborativo, clases sincrónicas grabadas en español y en LSA, guías de trabajo, videos para llevar adelante prácticas de interpretación, foros de comunicación ágil con los estudiantes.<sup>15</sup> Es decir que la virtualidad posibilitó que el espacio virtual de PEDCO fuera aprovechado como espacio de interacción y no solo como mero repositorio de materiales.

También consideramos relevante el uso del recurso “muro colaborativo” PADLET, un muro donde se pueden subir trabajos, tareas y archivos en general, entre ellos videos y textos. Es una herramienta muy potente para trabajar de manera colaborativa, una interfaz muy sencilla y cómoda visualmente, que nos permite crear un espacio de aprendizaje en pocos minutos.

---

<sup>12</sup> En las lenguas orales puedo separar su materialidad, que es la voz, y grabarla en algún dispositivo separada del cuerpo de quien habla. Sin embargo, esto es imposible en las lenguas de señas: no puedo separar el cuerpo del señante de la lengua, ni siquiera reducirla a las manos (Lima Chaparro, 2015)

<sup>13</sup> Los propios estudiantes se comprometieron en este proceso colaborativo: por ejemplo, socializaron herramientas tecnológicas, como aplicaciones para editar videos sin fondo o para agregar subtítulos o audio a piezas en LSA.

<sup>14</sup> En relación con el costo de la conectividad, por ejemplo, las universidades públicas firmaron un convenio con el Ente Nacional de Comunicaciones (ENACOM) que mejoró la accesibilidad a portales y servicios digitales del dominio “edu.ar”, utilizado por las universidades, al liberar el consumo desde los teléfonos celulares (Alonso et al., 2020).

<sup>15</sup> Recordemos que el equipo de cátedra estaba conformado por personas sordas y oyentes, por lo que las clases se llevaban a cabo en ambas lenguas, en LSA y en español.

En relación con la plataforma digital para llevar adelante las clases sincrónicas, la decisión del equipo docente fue utilizar la plataforma Zoom, dado que cumple con las condiciones de accesibilidad necesarias. Es mejor la visualización de quien está señalando, permite destacar a quien toma la palabra -dejando fija esa pantalla-, lo cual posibilita un intercambio ordenado e impide la superposición de participaciones.

Zoom también constituyó la plataforma favorita para llevar adelante la interpretación remota. La virtualidad permitió incorporar en la formación la modalidad remota, no solo en la enseñanza, sino también en la interpretación, con todos sus requerimientos: el uso de tecnologías adecuadas para esta tarea y el equipo humano necesario para llevar adelante la tarea interpretativa. La interpretación remota constituye una modalidad de trabajo compleja que la pandemia logró poner de relieve para beneficio de la comunidad Sorda, que la aprovechó masivamente.<sup>16</sup> La interpretación remota consta de un trabajo mediado por la tecnología y efectuado a la distancia, esto implica tener en diferentes lugares o dispositivos: al emisor, al intérprete y al receptor. Como se detalla en (Cioncio, Marsili Sapei, y ot. 2020:4): “De forma totalmente virtual, todos los integrantes del equipo se ubican en diferentes dispositivos. En esta modalidad, ‘virtualizamos’ todo el equipo Intérprete-Asesor-Coordenador. La interpretación simultánea remota (ISR) requiere de un trabajo muy coordinado”.

La imposibilidad de encontrarnos cara a cara durante la pandemia, llevó a que la interpretación remota tenga un rol central en nuestras clases virtuales; rol que antes de la pandemia era impensado.

Otro protagonista de las clases de Interpretación en la virtualidad y en la bimodalidad fueron las videofilmaciones en LSA llevadas a cabo por los y las estudiantes como parte de alguna actividad de interpretación propuesta por la cátedra o producidas por los y las docentes para realizar devoluciones, por ejemplo. Tanto docentes como estudiantes debían prestar máxima atención a la calidad de los materiales y trabajos presentados: no se trataba solo de ponerse enfrente de un dispositivo y apretar “REC”, sino que también había que tener presentes las condiciones necesarias para llevar adelante una producción videograbada de calidad.

Algunas de las condiciones a las que hacemos referencia han sido sistematizadas por la Asociación Argentina de Traductores e Intérpretes (AATI), a través de un documento presentado en mayo de 2020, en el cual menciona que mínimamente se necesita: contar con recursos tecnológicos, como una cámara web de resolución de 720p, micrófono con cancelación de ruido ambiente, conexión a internet por cable de al menos 50 MB, un lugar de trabajo privado. Sumado

---

<sup>16</sup> Durante la pandemia la interpretación remota LSA-español fue utilizada en la gran cantidad de actividades virtuales que se llevaron adelante en ese tiempo. En el ámbito académico se interpretaron conversatorios, clases, reuniones, entre otras actividades.

a esto, dada la especificidad de nuestros materiales producidos en dos lenguas -la LSA, que es una lengua viso- gestual espacial, y el español en su modalidad oral y/o escrita-, se requiere contar con buena iluminación, fondo de color liso - preferentemente, azul o verde-, que el señante ocupe de un 34 a 50 % de la pantalla, que cuente con un espacio señante que va tomado desde la cintura hasta por encima de la cabeza y con espacio libre de ambos lados.

Los materiales producidos, tanto por el equipo docente como por los y las estudiantes luego de la filmación, debían ser editados, por lo que fue necesario contar con conocimientos mínimos de edición para garantizar piezas audiovisuales claras, sin superposición de información. Luego de la edición, los materiales, como producto final, fueron socializados mediante el canal de Youtube, vía que privilegiamos por su practicidad y fácil capacidad de almacenamiento de piezas grabadas.<sup>17</sup>

A través de los vídeos, profesores y estudiantes tenemos mayor tiempo para la reflexión en relación con la tarea asignada, dado que se pueden mirar todas las veces que se desee. Los y las docentes pudimos observar la evolución de la interpretación en los y las estudiantes, editar sus videos y hacer, también, una devolución virtual. Esto fue posible porque, como destaca Peluso (2020), las grabaciones cuentan con las propiedades básicas de los sistemas escriturales, esto es, son objetos permanentes, de carácter diferido y manipulables.

Las grabaciones son, pues, una manifestación de lo que se denomina “textualidad diferida”. Las características que presentan, entonces, potencian enormemente la reflexión metalingüística al permitir su observación y manipulación y esto, sin dudas, es conveniente explotarlo pedagógicamente y es lo que los y las docentes hemos hecho durante este período de enseñanza y aprendizaje virtual.<sup>18</sup> El rol de las grabaciones fue fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje, no solo para las prácticas interpretativas. Contar con este recurso, además, permitió que estudiantes que no podían participar de manera regular en las clases sincrónicas, por diversas razones hayan podido acceder a las clases grabadas y darle continuidad a su trayecto de formación.

## 5. A modo de cierre

Con múltiples desafíos y marchas y contramarchas a causa de la pandemia de COVID-19, en las cátedras de Interpretación I y II de la TUILSA-E de la Universidad Nacional del Comahue, nos

---

<sup>17</sup> Según Ferreyra et al (2021), a partir de la pandemia, quienes enseñan LSA también se han dado cuenta de las enormes ventajas en el almacenamiento de videos que proporciona YouTube, tanto ajenos como de elaboración propia, para tener a disposición para las clases.

<sup>18</sup> Esto ha sido también destacado por Ferreyra et al (2021) en relación con la enseñanza de la LSA en la virtualidad, que surgió a partir de la pandemia de COVID-19.

propusimos resignificar la enseñanza de la interpretación LSA-español, mediante la apropiación de los recursos tecnológicos disponibles.

La virtualidad nos ha permitido la generación de nuevos espacios de acompañamiento, de formación y de evaluación de estudiantes de interpretación LSA-E y nos ha posibilitado el desarrollo de estrategias facilitadoras de saberes mediadas por la tecnología. Para ello, optimizamos el uso de las aulas virtuales de la plataforma PEDCO como espacios interactivos de enseñanza y aprendizaje apropiándonos de las ventajas al trabajar con otras plataformas como Zoom y YouTube.

Privilegiamos la utilización de Zoom para las clases sincrónicas y la interpretación remota, cuyas posibilidades y dinámicas fueron conocidas y perfeccionadas gracias a la virtualidad.

En cuanto a YouTube, fue la herramienta que permitió llevar adelante diversas tareas con el material videofilmado. Entre los aprendizajes motivados por estos nuevos escenarios de enseñanza y aprendizaje, llevados a cabo tanto por estudiantes como por docentes, se encuentran los vinculados con el mejoramiento de las formas de almacenamiento y organización de videos. Por ejemplo, la posibilidad del registro videofilmado y de la documentación de las prácticas de interpretación, mediante enlaces de YouTube, constituyó un aporte fundamental para su evaluación, ya sea desde la mirada del equipo docente como desde la autoevaluación del estudiantado. En relación con los videos, también nos perfeccionamos en su planeamiento, filmación y edición.

Entendemos que llevar adelante la tarea de la formación de ILSA-E recurriendo a las herramientas que brinda la virtualidad ha sido complejo, pero fue posible y enriquecedor. Sin dudas, hemos tomado nota de esto para poder incorporar sus ventajas de forma definitiva en la TUILSA-E.



## Bibliografía

- Asociación Argentina de Traductores e Intérpretes (AATI) (2020) *Interpretación a distancia. Una demanda que crece*. Disponible en [/https://aati.org.ar/content/3-novedades/10-noticias/27-interpretacion-a-distancia/guia\\_aati-interpretacion-a-distancia-mayo-2020.pdf](https://aati.org.ar/content/3-novedades/10-noticias/27-interpretacion-a-distancia/guia_aati-interpretacion-a-distancia-mayo-2020.pdf)
- Alonso, M, C. Biscayart, A. Aguilar, M. Palacios, M. Gonzáles, S. Carballo y F. Viegas Barriga (2020) “Crónicas del paso por la virtualidad” En *Desde la Patagonia difundiendo saberes*. Vol.17. N° 30 pp 25-31.
- Bertone, L. (1989) *En torno de Babel. Estrategias de la interpretación simultánea*. Librería HACHTTE S.A. Buenos Aires, Argentina.
- Cioncio, Marsili, Sapei y otros (2020) *Recomendaciones para una interpretación simultánea eficaz*. (Manuscrito inédito).
- De los Santos, E. y Lara Burgos, M. (2001) *Técnicas de interpretación en lengua de signos*. Madrid, CNSE
- Esteban, M.L. y Ramallo, F. (2019) “Derechos lingüísticos y comunidad sorda: claves para entender la minorización” *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*. Morales López, E. y Jarque Moyano, M.J. (eds.) 1: 20:52.
- Famularo, R. (2017) “La evolución de la formación y de la intervención de ILSA\_E en Argentina” Ponencia presentada en las *IV Jornadas Internacionales sobre formación e investigación en lenguas y traducción*. Instituto Superior del Profesorado en Lenguas Vivas, Juan Ramón Fernández. Buenos Aires.
- Famularo, R (2012) *Despejar X. Interpretación en lengua de señas y lengua oral*. Montevideo: Editorial de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República.
- Ferreira, A., Guanca, G., Malalel, D., Peralta, M., Ramos, N., Gilabert, A., Ramundo, G., Druetta, J.C., Coronel, M., Yarza, V., Cvejanov, S. (2021). “Enseñanza de la lengua de señas argentina en educación superior: Experiencias en tiempos de covid.” En *El Toldo de Astier*, 12 (23), 28-41. Disponible en: [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.13046/pr.13046.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.13046/pr.13046.pdf)
- INADI (2015) *Buenas prácticas para la interpretación en Lengua de Señas Argentina en medios de comunicación audiovisual*. Buenos Aires. Disponible en [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/buenas\\_practicas\\_en\\_la\\_interpretacion\\_de\\_lengua\\_de\\_senas.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/buenas_practicas_en_la_interpretacion_de_lengua_de_senas.pdf)
- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. IESALC- UNESCO. (2020) *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después* Análisis de

- impactos, respuestas políticas y recomendaciones. Disponible en <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/04/COVID-19-060420-ES-2.pdf>
- Lima Chaparro, G. (2015) *El cuerpo en la Lengua de Señas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Autores de Argentina.
- Martínez, R. y Cvejanov, S. (2023) Introducción al dossier "Estudios gramaticales sobre lenguas de señas de América Latina y el Caribe. Parte II". *QuintúQuimün. Revista de lingüística*, (7), pp. 1-9.
- Massone, M. I, Simón, M. y Druetta, J. C. (2003) *Arquitectura de la Escuela de Sordo*. Buenos Aires: Libros en Red.
- Peluso Crespi, L. (2020): *Entre representar, registrar/grabar, describir y computar*. Montevideo, Editorial de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de la República.
- WASLI. Asociación Mundial de Intérpretes de Lengua de Señas. (2014) Normas en el rol de los Intérpretes de Lengua de Señas. Disponible en <http://wasli.org/wp-content/uploads/2014/08/STATEMENT-ON-THE-ROLE-OF-SLI-Spanish.pdf>.

# Las particularidades de los textos de Traducción Jurídica bajo la lupa: algunos aportes para la enseñanza de la terminología especializada

## Biodatas

**Norma Maure** es Traductora Pública Nacional en idioma inglés de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional del Comahue. Está en la etapa final de su Especialización en Traducción de textos jurídicos y económicos de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Este año, inició la Maestría en Enseñanza en Escenarios Digitales de la Asociación de Universidades Sur Andina (AUSA). Es traductora autónoma para compañías nacionales e internacionales. También, es docente en la Universidad del Comahue y la Universidad de Flores. Es miembro del proyecto de Investigación J031 “Alfabetización académica y tipologías textuales en la enseñanza del inglés para la Traducción” FadeL, (UNCo).

**Romina Sánchez** es Traductora Pública de Inglés graduada de la UNCo y Especialista en Traducción de textos jurídicos y económicos por la Universidad Nacional de Córdoba. Es docente en las materias Traducción Comercial, Traducción Jurídica I y Traducción Jurídica II, en la carrera de Traductorado, FadeL, UNCo. Integra el proyecto de Investigación J031 “Alfabetización académica y tipologías textuales en la enseñanza del inglés para la Traducción” FadeL, (UNCo). Es miembro de la delegación legalizadora y de la Comisión Directiva del Colegio de Traductores Públicos de Río Negro.

## Resumen

Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación J031, Alfabetización Académica y Tipologías Textuales en la Enseñanza del inglés para la Traducción, de la FaLe (UNCo), el cual parte de las nociones de la lingüística aplicada a la enseñanza de la traducción (Corpas Pastor, 2012), específicamente de la Lingüística de Corpus. En particular, en esta propuesta nos enfocamos en la terminología propia de los textos que abarca la Traducción Jurídica (Vallejos Gonzales, 2021), que presenta un nivel de complejidad alto y un desafío para los estudiantes de Traducción, y en cómo la aplicación de la lingüística de corpus puede resultar de gran utilidad para caracterizar las especificidades retóricas observadas en los textos de esta área, con el fin de aportar recursos que sirvan como guía para la posible resolución de las dificultades de traducción que se observan en los estudiantes del Traductorado de la FaLe (UNCo). Para ello, se comentará brevemente el uso de la herramienta CATMA 6 (catma.de), implementada en el proyecto J031, que permitió identificar las particularidades de estos textos y establecer generalizaciones o patrones comunes. Los resultados dan cuenta de las ventajas que la aplicación de la herramienta y su posterior análisis

tendrían en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua aplicada en la formación de traductores, así como en la actuación profesional. Además, esta propuesta podría abonar a la investigación de la traducción especializada y aplicarse al análisis de textos de otras áreas de la traducción.

**Palabras clave:** lingüística de corpus, traducción, lengua inglesa aplicada a la traducción, traducción especializada.

## 1. Introducción

El presente trabajo se enmarca en el proyecto PIN J031 "Alfabetización académica y tipologías textuales en la enseñanza del inglés para la traducción". En la Facultad de Lenguas de la Universidad del Comahue se dicta la carrera de Traductor Público y, en la última modificación del plan de estudios (Ordenanza 499/11), se implementó la materia Lengua Inglesa Aplicada a la Traducción, siendo esta institución la única que imparte la enseñanza de la lengua con un enfoque exclusivo para los futuros traductores a un nivel de grado en Argentina. El mencionado proyecto de investigación, que cuenta con integrantes de distintas áreas disciplinares, se centra en la recopilación y análisis cualitativo de corpus textuales para que, a través de una herramienta digital (CATMA 6), se puedan describir, analizar y enseñar distintos tipos de discursos especializados. El proyecto demuestra su aplicación transversal en distintas áreas, como en la enseñanza de la lengua aplicada a la traducción, la enseñanza de la traducción especializada y el uso de herramientas digitales, entre otras.

La enseñanza de los discursos académicos, que implica no sólo la comprensión, sino también la producción de estos discursos por parte de los estudiantes, presenta grandes desafíos. Entre estos se encuentran los textos jurídicos que, debido a las singularidades que contienen, requieren un abordaje particular que permita la apropiación de los rasgos que los distinguen de otros tipos de discursos. Para Gonzalez Vallejo (2021) la didáctica de los textos especializados en traducción encuentra respuesta en el esfuerzo por facilitar la tarea del traductor al analizar los elementos característicos que puedan reflejar la misma convención textual y discursiva en la lengua de llegada. Por su parte, como se citó en Garcia Vallejo (2021), Delgado y García (2011) coinciden en que el género textual ayuda al traductor a moverse dentro de un amplio espectro, y dada la vastedad de la disciplina del Derecho esto resulta de fundamental relevancia. Asimismo, Vegara Fabregat (2006), como se citó en Gonzalez Vallejo (2021), añade que, si se extraen las características fundamentales de un texto, por ejemplo un contrato, el traductor tendrá facilitado su trabajo cuando se encuentre con posterioridad ante otro texto del mismo género.

## 2. Marco teórico

La Lingüística de Corpus (de aquí en adelante LC) estudia el uso de la lengua al examinar de qué forma algunos textos representativos de un género en particular reflejan las prácticas discursivas de usuarios reales de esa lengua (Pérez Paredes, 2021). Es así que la LC se define como una metodología para la investigación de las lenguas y del lenguaje, que permite llevar a cabo estudios empíricos en contextos auténticos y que se constituye en torno a ciertos principios reguladores. Desde este enfoque, se estudia información lingüística original y completa, compilada a través de corpus, dado que desde la LC no se apoya la indagación de datos fragmentados, inconexos o de textos incompletos, sino que de unidades de sentido y con propósitos comunicativos específicos (Parodi, 2008). Asimismo, para Vila Barbosa (2013), la LC es el estudio de ingentes cantidades de textos producidos por los hablantes de una lengua, ya que estos son parte imprescindible del análisis terminológico en su contextualización, donde podemos extraer información lingüística, semántica y conceptual.

En lo que respecta a la traducción, la Lingüística de Corpus tuvo sus inicios con Mona Baker dentro del paradigma de traducción de la década de los noventa y fue denominado *Corpus-based Translation Studies* (Estudios de Traducción con corpus). En este sentido, un corpus puede definirse como una colección de textos almacenados en un dispositivo, que pueden ser analizados de manera automática o semiautomática de distintas maneras (Baker, 1995, como se citó en Krüger, 2012), lo que permite la contextualización y control de los textos, cuyas ventajas son que estos presentan mayor representatividad y la posibilidad de mayor replicabilidad de los hallazgos a partir de su análisis. Por ello, para Mona Baker, resultaba indispensable establecer una metodología de interrogación de corpus y de análisis de los datos y resultados extraídos.

Anteriormente, el interés por la investigación en terminología de corpus se centraba en los términos para la elaboración de glosarios; en cambio, hoy se focaliza en la descripción de los lenguajes de especialización, ya que es posible identificar patrones de uso, fraseología, variaciones terminológicas, frecuencia de palabras conceptualmente relevantes, características cohesivas de los textos especializados, macro y microestructuras, etc. (Vila Barbosa, 2013). Para Vila Barbosa, hay, además de los términos, otros elementos que pueden actuar como mecanismos cohesivos, es decir, merecen atención no sólo los términos, sino todos los elementos que los rodean y que permiten abordarlos como un todo. Por ello, resulta enriquecedor el uso de la herramienta CATMA 6, que permite identificar y poner bajo análisis todos los elementos de un texto en particular.

## 2.1. La LC y sus aplicaciones en la enseñanza de la traducción

Para Krüger (2012), los corpus pueden ser una herramienta muy útil en la formación de traductores y en la enseñanza de la traducción, ya que tienen relevancia directa con la práctica de la traducción profesional. Al trabajar con corpus, el rol de los estudiantes es más activo y el proceso de aprendizaje resulta más autónomo, puesto que se implementan y desarrollan las habilidades de documentación. Paralelamente, el rol de los profesores pasa a ser el de facilitador de la información en lugar de proveedor de la información (Rodríguez, 2009, como se citó en Krüger, 2012).

En lo que respecta a la enseñanza de la traducción jurídica, Vigier Moreno (2016) sostiene que la aplicación de corpus en la traducción de textos jurídicos constituye un recurso de información temática, terminológica y fraseológica. Su uso en la enseñanza les permite a los estudiantes verificar las unidades léxicas, fraseológicas y textuales, para poder tomar decisiones de traducción más informados, dado que promueve el aprendizaje autónomo y la confianza en sí mismos.

## 2.2. Teoría de géneros y tipología textual

Siguiendo a Herrero (2010), el género es lo que conocemos como categoría textual, el tipo de texto concreto que se usa en una determinada situación social para conseguir un propósito comunicativo concreto. Asimismo, esta autora distingue el concepto de género de aquel de registro en que “registro es un sinónimo de discurso o lenguaje especializado, y género es equivalente de tipo de texto” (Herrero, 2010, p.88). Si bien Gamero (2001, como se citó en Herrero, 2010) esboza la posibilidad de que existan factores que intervienen en la definición y delimitación de los géneros, los cuales permitirían establecer tipologías en el ámbito profesional de la traducción, como los rasgos convencionales, la función textual, los elementos de la situación comunicativa, también señala que un análisis enfocado en solo uno de estos factores resulta insuficiente para poder inclinarse ante un tipo de género o lograr distinguir ciertos géneros. En este punto, retomamos los argumentos de Mayoral Asensio (2004) sobre que existen múltiples interpretaciones, según el autor o la autora que se siga, que se solapan con otras definiciones y clasificaciones. Esta cuestión es aún más evidente si tomamos en cuenta los distintos géneros o tipos textuales dentro de la traducción jurídica, como un acta de divorcio, un testamento, un contrato prenupcial, un exhorto, entre otros, y el contexto comunicativo en el que se producen y los rasgos intratextuales; lo cual, a su vez, nos conduce a otro debate, que es la definición solapada también de Traducción Jurídica y Traducción Comercial. En este punto, Mayoral Asensio (2002) señala que “el concepto debe estar bien definido, y aquí bien definido significa que dicha traducción jurídica debe presentar una forma de traducción propia, bien diferenciada de las demás

formas de traducir de otros tipos de traducción” (p. 10). Más adelante, Borja Albi presenta una definición sobre la traducción jurídica que vislumbra algunos de los múltiples efectos que producen este tipo de textos en la sociedad y sus miembros. Así, Borja Albi (2011) propone que la traducción jurídica:

“consiste en la translación de una lengua a otra de los textos que se utilizan en las relaciones entre el poder público y el ciudadano (por ejemplo: denuncias, querellas, exhortos, citaciones, leyes) y de los textos empleados para regular las relaciones entre particulares con trascendencia jurídica (que dan lugar a contratos, testamentos o poderes).”

Por ello, en este trabajo, usaremos el término *género y tipología textual* indistintamente y el término de *traducción jurídica* como aquel que incluye la traducción comercial.

### 3. Objetivos

El objetivo del presente trabajo está intrínsecamente ligado al del proyecto J031, que consiste en (i) caracterizar las especificidades retóricas de los textos utilizados en la formación de traductores, en este caso específicamente de los textos jurídicos, (ii) evaluar y adecuar métodos pedagógicos y elaborar materiales didácticos de acuerdo con los resultados obtenidos teniendo en cuenta el carácter novel de los Estudios de la Traducción (Coelho & Fujihara, 2009; Liendo & Massi, 2017). En particular, a través de los análisis cualitativos de los textos que componen el corpus del proyecto, se busca proponer un abordaje de los discursos especializados, diseñar material pedagógico para el trabajo en la clase de idiomas orientados a futuros traductores y proponer, desarrollar y poner en práctica distintas herramientas para los estudiantes de traducción a la hora de abordar estos textos. En particular, a través de este trabajo, se busca capitalizar los datos obtenidos a través del análisis cualitativo de textos propios de la traducción jurídica para así contar con una especie de base de datos, que debe seguir siendo alimentada, por un lado, sobre las particularidades de estos textos, la terminología, los rasgos textuales, entre otros, y, por otro lado, sobre las estrategias de traducción y herramientas que pueden emplearse para trasladar o adecuar estas particularidades del texto fuente durante el proceso de traducción.

En el ámbito de la traducción especializada, Vigier Moreno (2016), en su artículo *Teaching the use of ad-hoc Corpora*, se centra particularmente en la traducción de textos jurídicos. El autor señala que esta traducción supone otro tipo de desafíos. Uno de ellos son las particularidades propias del discurso legal, como latinismos, arcaísmos, estructuras largas y complejas y registro formal entre otros. Ante esta situación, los estudiantes de traducción deben ser capaces de producir traducciones legales (o más bien de textos legales) y, para ello, es necesario que la traducción pueda reflejar el mismo significado que el texto de origen, que cumpla con los requerimientos de aceptabilidad y las convenciones del contexto de llegada de esa traducción.

Para Vigier Moreno (2016), los estudiantes abordan la traducción desde una perspectiva literal, dado que por lo general no cuentan con recursos terminológicos para ese tipo de textos ni con conocimientos temáticos del área jurídica. Por ello, propone el uso ad-hoc de corpus monolingües en la traducción de textos jurídicos. Al igual que Krüger (2012), Vigier Moreno define el corpus ad-hoc (o más pequeño) como una colección de textos compilados de fuentes electrónicas con el único objetivo de proveer información fáctica, lingüística o específica del campo para ser utilizada en una traducción.

Para los propósitos planteados en el proyecto se puso en práctica el uso de una herramienta digital que permitiese, luego de recopilar los textos que se estudiarían, anotar y analizar corpus de textos, es decir, señalar o marcar aspectos lingüísticos particulares de cada muestra recolectada con etiquetas (Liendo et al, 2022). Fue así como se implementó CATMA 6, un software de código abierto para el análisis y marcado de texto asistido por computadora creado por la Universidad de Hamburgo. Es un programa que no prescribe un conjunto de reglas o anotaciones, es decir que es posible crear, ampliar, y modificar los conjuntos de etiquetas creados. Este programa permitió realizar análisis cuantitativos y cualitativos de los corpus y visualizar los datos obtenidos a través de gráficos (Liendo et al, 2022).

En este sentido, retomando las ideas de Alcaraz Varó (2014), el corpus resulta de utilidad para analizar algunas de las particularidades propias y, por ende, recurrentes del discurso legal, como

- (a) las combinaciones léxicas,
- (b) las sinonimias parciales de los términos jurídico-económicos,
- (c) los campos semánticos,
- (d) los falsos amigos jurídico-económicos entre el español y el inglés, que Chiesa (2016) define como aquellos falsos cognados que “presentan semejanzas formales que parecerían justificar su reciprocidad” cuando no es ese el caso.

Luego del análisis cualitativo planteado, dada la naturaleza de la traducción jurídica, fue necesario crear nuevas etiquetas, como aquellas que marcaran los distintos registros, la presencia de elementos paratextuales, el uso de la primera persona del plural, entre otras, ya que observamos diferencias entre estos y otros textos de otras áreas de la traducción especializada, como la traducción científica, técnica, periodística, etc. (Mayoral Asensio, 2004). Como resultado, estas etiquetas permiten la identificación de rasgos textuales, retóricos y convencionales de los distintos géneros jurídicos para, luego, poder sistematizar las estrategias de traducción ante estas particularidades.



#### 4. Resultados

El trabajo con corpus tiene interesantes aplicaciones en la didáctica de la Traducción, ya que:

1) se presenta como una “nueva” herramienta esencial en el trabajo del traductor profesional en las distintas etapas que componen el proceso de traducción.

2) fomenta el desarrollo de la competencia instrumental de los estudiantes en su etapa de formación, dado que permite identificar y solucionar problemas de traducción a partir de fuentes de documentación.

Los hallazgos nos llevan a reflexionar sobre, por un lado, la enseñanza del inglés con propósitos específicos en la formación de traductores, que requiere del desarrollo de técnicas y estrategias relacionadas a las áreas de traducción especializada (legal, comercial, técnica, científica y literaria) como así también cierta experiencia en el uso de los recursos textuales como insumos lingüísticos. Es así que, en primera instancia, se espera contribuir en la formación de traductores a través del desarrollo de la competencia traductora (Ezpeleta Piorno, 2005) y de la especificidad tanto respecto al conocimiento lingüístico, textual, metalingüístico y metacognitivo como así también respecto al conocimiento extralingüístico, según la complejidad de un texto fuente determinado. Asimismo, la elaboración de un corpus textual ofrece ventajas tanto para estudiantes como docentes, por ejemplo, para el diseño de las actividades didácticas de búsqueda e identificación de rasgos retóricos comunes y singulares como para el diseño de otras actividades, como fuente de consulta de modelos textuales para su análisis o valoración.

#### 5. Conclusión

Las particularidades de los textos jurídicos, no sólo terminológicas, sino también en cuanto a sus tipologías textuales, podrían percibirse como dificultades para abordar una tarea de traducción tanto para el traductor profesional como para los estudiantes durante su proceso de formación. No obstante, a través de un enfoque distinto, se pueden anticipar las especificidades de los textos jurídicos como características propias de estos. En este sentido, la herramienta CATMA 6 en conjunto con el trabajo de corpus facilita un análisis cualitativo de estos rasgos retóricos que, a su vez, permite establecer ciertas recurrencias y similitudes entre los textos bajo análisis que se pueden trasladar a una serie de estrategias y técnicas para desarrollar y adoptar por el traductor. El corpus nos permite trasladarnos de la complejidad de los textos jurídicos a una posible solución a la hora de abordarlos.

En lo que respecta al trabajo en el aula, el uso de corpus tiene un doble propósito, que es poner a los estudiantes en contacto con textos auténticos de las distintas disciplinas, o en nuestro

caso, la traducción jurídica y, por otro lado, sistematizar en ellos un tipo de análisis que les permita identificar los rasgos convencionales de cada tipo de texto, adoptar estrategias para apropiarse y abordar las particularidades de cada uno y, en su futuro profesional, poder ponerlas en práctica.

Se espera que este enfoque transversal favorezca, en términos más generales, la creación de líneas investigativas interdisciplinarias que acerquen las áreas de Lingüística de Corpus y Estudios de la Traducción con corpus para indagar con mayor profundidad cómo pueden ser de utilidad para el abono de la macrocompetencia traductora de estudiantes y profesionales de la traducción, para el desarrollo de literatura sobre las relaciones entre estas áreas y el impacto que pueden tener en la formación de futuros traductores y para los avances de la disciplina en sí.

## Bibliografía

- Alcaraz, E. & Hughes, B. (2014). *El español jurídico*. Ariel.
- Borja Albi, A. (2011). *La traducción jurídica: didáctica y aspectos textuales*. Instituto Cervantes.  
<http://cvc.cervantes.es/lengua/aproximaciones/borja.htm>
- Chiesa, R. (2016). *Visibilidad del traductor jurídico: el caso de la equivalencia aparente*. [Ponencia] VI Congreso Latinoamericano de Traducción e Interpretación.  
<http://biblio.traductores.org.ar/documentos/07380.pdf>
- Coelho, L. M. R. & Kasuaki Fujihara, A. (2009). *Textual genres on discourse analysis and translation functionalism*. [Resumen de la presentación de la conferencia]. Actas de la Vigesima Cuarta International Meeting of the Association of Young Linguists, Barcelona, España, p. 24–26.
- Corpas Pastor, G. (2012). *Corpus, Tecnología y Traducción*. Jornadas de Lingüística. Universidad de Cádiz.
- Ezpeleta Piorno, P. (2005). La noción de género en la planificación de la docencia de la traducción de la primera lengua extranjera. *El género textual y la traducción: reflexiones teóricas y aplicaciones pedagógicas*. Nueva York. P. Lang.
- Herrero, L. (2010). *La conveniencia de una clasificación de los documentos del ámbito financiero para la traducción especializada*. Entreculturas: revista de traducción y comunicación intercultural.
- Krüger, R. (2012). Working with corpora in the translation classroom. *Studies in Second Language and Learning*, p. 505-525. <https://doi.org/10.14746/ssl1t.2012.2.4.4>
- Liendo, P. J., & Massi, M. P. (2017). Academic literacy, genres and competences: a didactic model for teaching English to translation students. *Elia* (17), pp. 251-272.  
<https://doi.org/10.12795/elia.2017.i17.11>
- Liendo, P. et al (2022). *Introducción a la Lingüística de Corpus. Usos y aplicaciones*. PubliFadecs. Facultad de Lenguas, Universidad Nacional del Comahue.
- Mayoral, R. A. (2002). *¿Cómo se hace la traducción jurídica?* Revista Puentes.  
<http://www.ugr.es/~greti/puentes/puentes2/02-articulo.pdf>
- Mayoral, R. A. (2004). *Lenguajes de especialidad y traducción especializada. La Traducción jurídica*. Manual de Documentación y terminología para la traducción especializada. Arco/Libros.
- Parodi, G (2008). *Lingüística de corpus: una introducción al ámbito*. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 46 (1), I Sem.
- Pérez Paredes, P. (2021). *Corpus Linguistics for Education. A Guide for Research*. Nueva York. Routledge.

Vallejos Gonzalez, R. (2021). *Breve repaso por la clasificación de los géneros textuales en el lenguaje jurídico: desde los textos escritos hasta los orales*. ReCIT4. Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.

Vigier Moreno, F. (2016). Teaching the use of ad-hoc corpora in the translation of legal texts into the second language. *Language and Law*, (3), p. 100-119.

Vila Barbosa, M. (2013). Corpus especializados como recurso para la traducción: análisis de los marcadores de la cadena temática en artículos científicos sobre enfermedades neuromusculares en pediatría. *Onomázein*, p. 78-100.  
<http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=134528143005>