

La investigación en enseñanza y aprendizaje de la traducción y la interpretación en el contexto latinoamericano: Realidades, adaptaciones, acciones

Iván Villanueva Jordán

ivan.villanueva@upc.pe

Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Lima, Perú

Paula Andrea Montoya Arango

andrea.montoya@udea.edu.co

Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia

Formar traductores e intérpretes en el contexto universitario latinoamericano comprende un abanico de prácticas, discursos y estructuras que revelan un campo de conocimiento fértil para investigar. Ello resulta no solo de interés, sino también significativo considerando que dicha formación sucede en contextos institucionales, educativos y profesionales marcados por el desarrollo —histórico, económico, social— de cada país. De esta manera, la traducción puede ser objeto central de enseñanza o puede ser una línea complementaria; los programas de traducción pueden haber surgido en facultades de lenguas extranjeras, con gran influencia de programas de lingüística o literatura; o ser programas exclusivos de formación de traductores, con una oferta variada en pregrado, como en Argentina y Perú, o con un solo programa, como es el caso colombiano (véase en este volumen el artículo de Gómez para un contraste de programas con datos empíricos).

Existen currículos generales que incluyen la traducción y la interpretación en un solo pro-

grama o currículos y formaciones especializadas. En países como México o Argentina, el perfil de “traductor literario” de los egresados se corresponde con un mercado editorial que permite dichas salidas profesionales; en otros territorios, como el peruano, la traducción literaria al depender, sobre todo, de iniciativas editoriales independientes y redes de contactos personalísimas no sustenta perfiles específicos. Un caso aparte es el acceso a los nombramientos como traductores oficiales, jurados o peritos traductores que en varios países son opciones laborales viables, lo que conlleva currículos adecuados a los requisitos de postulación. En cambio, en otros países la figura del traductor, como funcionario público, ha estado tan ausente del panorama profesional que no se menciona siquiera como salida profesional. Por otro lado, resultan más comunes perfiles, líneas curriculares o asignaturas exclusivas del campo jurídico, el financiero o la minería.

El hecho de que la universidad que acoge el programa de traducción sea pública o privada

también puede determinar enfoques y objetivos distintos. Si bien estos no son completamente excluyentes, sí se tiende a privilegiar bien la teorización y la investigación bien la profesionalización¹. Aunque puede entenderse como una falsa dicotomía, resulta real en la experiencia de los editores de este número, puesto que dichos enfoques y objetivos determinan los (re)diseños curriculares, los perfiles para nuevas plazas docentes, la asignación de recursos (incluido el tiempo, entendido como horas no lectivas). La gama de realidades es múltiple, lo comprendemos así considerando el diálogo interinstitucional que mantenemos entre colegas de distintos países de la región y ahora con el sustento de las investigaciones reunidas en este volumen.

Una noción que queremos proponer en este breve texto guarda relación, según creemos, con el trabajo de las autoras y los autores que contribuyen a este número. Se trata de las trayectorias académicas y profesionales que permiten “enseñar a traducir” efectivamente y que, si bien pueden ser muy variadas, también parecen confluir en los modelos didácticos con mayor difusión en las últimas dos décadas. La experiencia de gestión de un programa universitario nos ha permitido ver el camino que han recorrido traductores e intérpretes en ejercicio para enfocar su experiencia profesional en la enseñanza. El hecho de que nosotros mismos tuviésemos que pasar por dicho proceso nos permitió ser conscientes de cuánto invierten de sí mismos estos profesionales para devenir docentes y de la importancia de que dicho proceso sea guiado.

1. Baer y Koby (2003) han elaborado sobre la oposición entre teoría y práctica en la formación de traductores para proponer que este debate desvía la atención de la didáctica de la traducción, la “otra” teoría, que resulta más significativa en el planeamiento y ejecución de programas universitarios responsables.

Kiraly (1995, p. 6-7) denominó “brecha pedagógica” (*pedagogical gap*) a la carencia de enfoques sistematizados para la enseñanza de la traducción. Esta misma brecha es la que cada traductor o intérprete en ejercicio debe cerrar cuando ingresa a la docencia universitaria —lo que no es un fenómeno aislado, sino muy recurrente en las facultades o programas universitarios que deben completar el cuadro docente año tras año—. Considerando que la facultad cuenta con una descripción del puesto de trabajo y del perfil docente², el traductor requerirá un proceso de adecuación al modelo educativo de la institución y al propio diseño curricular del programa. La opción de que el traductor profesional, ahora docente en formación, recorra un proceso individual eficiente desde los primeros abordajes de Delisle sobre los objetivos de la enseñanza hasta los enfoques socioconstructivistas de Kiraly no es viable. Esto se debe a que el docente enfrentará el aula posiblemente muy pronto y el proceso de prueba y error en la enseñanza afecta de manera directa a los estudiantes.

2. Por ejemplo, en UPC utilizamos el siguiente tenor para las convocatorias anuales de docentes: El docente de los talleres de traducción (directa, inversa, especializada) tiene formación universitaria en traducción (bachiller o maestría) y ejerce profesionalmente en la combinación lingüística del curso al que postula. Tiene como mínimo cinco años de experiencia profesional en traducción, que puede incluir traducción propiamente dicha, revisión de textos traducidos o gestión de proyectos. Tiene capacidades de comprensión en la lengua B y reexpresión en la lengua A altamente desarrolladas; estas capacidades incluyen el conocimiento gramatical, idiomático y estilístico de sus lenguas de trabajo que, a su vez, puede ser verbalizado para dar retroalimentación a traductores nóveles o traductores en formación. Maneja distintos recursos aplicables a la traducción, que incluyen bibliografía normativa de sus lenguas de trabajo, corpus, bases de datos institucionales, entre otros recursos. Maneja herramientas de ayuda a la traducción.

Considerar que la traductora que enseña a traducir (traductora-docente) o la intérprete que enseña a interpretar (intérprete-docente) tiene un perfil especializado —como sucede con el traductor audiovisual, el traductor jurídico o el intérprete de conferencias— permite entender que hay competencias en juego. El último capítulo del manual de Kelly (2005) aborda la formación de formadores de manera breve, aunque a lo largo del libro la autora sostiene la idea de que el traductor-docente tiene al menos un conjunto de “capacidades” que lo diferencian de un traductor en ejercicio y con formación académica: diseñar y ejecutar asignaturas con actividades de aprendizaje adecuadas; trabajar colaborativamente con los estudiantes para alcanzar los logros de aprendizaje; ser mentor; explicar contenidos, motivar la atención; conocer recursos de enseñanza y saber utilizarlos; entre otros (Kelly, 2005, p. 151). Y en efecto son estas capacidades las que requieren de un apoyo institucional, ya sea de la facultad o de la administración del programa. Finalmente, son los programas universitarios que demuestran su responsabilidad al contar con perfiles de traductores docentes e intérpretes docentes continuamente capacitados³. Con este objetivo, no sobra pensar en la necesidad de escuelas de verano latinoamericanas de formación de formadores o de integrar una red interuniversitaria para desarrollar dichos perfiles docentes.

Mientras tanto las tradiciones de enseñanza y aprendizaje de la traducción han recorrido

3. Echeverri (2008, pp. 74-76) plantea ideas en esta misma línea sobre la necesidad de la formación de formadores. No obstante, la realidad canadiense dista mucho de la que se vive, por ejemplo, en el Perú, debido a que el acceso a la carrera docente no sucede mediante la formación doctoral. Los docentes de traducción en las universidades son, en principio, profesionales en ejercicio que enseñan por horas. De todas formas, en ambos contextos, la necesidad de desarrollar capacidades docentes específicas es notoria.

rumbos y se han beneficiado de estilos diversos. En algunos programas la enseñanza de las lenguas extranjeras ha influido fuertemente en las metodologías de trabajo en traducción; se dan transferencias de conocimientos debido a movi­lidades de saberes de profesores que vienen a Latinoamérica o de otros que visitan universidades o asisten a congresos en el extranjero. De estas dinámicas se han empezado a adoptar las teorías y metodologías europeas (principalmente las desarrolladas por el grupo PACTE) como una manera de sistematizar eficientemente las prácticas en consonancia con ese concepto clave de “adquisición de la competencia traductora” y dentro de esa lógica que intenta ser homogeneizadora y que llaman “traductología” o “estudios de traducción”—allí James S. Holmes le asignó un pequeño espacio, en los estudios aplicados, a la enseñanza y aprendizaje de la traducción y la interpretación—.

Esta influencia es notoria en algunas contribuciones a este volumen. Sin embargo, insistimos que, como sucede con todo lo que se traduce, también existen diferencias, matices y apropiaciones en relación con la teoría de partida. En cada contexto, la educación y la manera de concebir esos procesos pedagógicos y didácticos se transforman de forma particular debido a parámetros institucionales o simples devenires de las ciencias de la educación. La localización en un continente distinto puede notarse en la manera en que los autores y las autoras describen sus prácticas en aula e implementan el modelo competencial del grupo PACTE⁴, desarrollando tareas e indicadores de aprendizaje adecuados a sus propias asignatu-

4. Si bien el trabajo de investigación de dicho grupo con base en la Universidad Autónoma de Barcelona comenzó hace más de dos décadas, consideramos pertinente tomar como referencia el volumen compilatorio *Researching Translation Competence by PACTE Group* editado por Amparo Hurtado (2017).

ras. En ese sentido, resulta de interés académico analizar la recepción en Latinoamérica de dicho modelo competencial, no solo a partir de los diseños instruccionales, sino también en relación con el discurso que los docentes-traductores han socializado. ¿Es para ellos el modelo de competencia traductora del grupo PACTE una propuesta didáctica? ¿Se considera un modelo que además describe procesos cognitivos?⁵ ¿Cómo se integra con teorías generales de la didáctica y la pedagogía que pueden resultar, en principio, contradictorias con la noción de competencias?

De manera general, podemos afirmar que se han llegado a consensos a partir de principios generales. Hoy en día, el lugar central del estudiante en su proceso de formación no se cuestiona; se promueven metodologías de aprendizaje grupales, la inclusión de las “nuevas” tecnologías al aprendizaje para el desarrollo de una autonomía y la flexibilización del currículo; se proponen pedagogías dinámicas, activas y críticas, pedagogías no ajenas a la interacción con el contexto sociocultural⁶; en

5. Recomendamos leer el balance teórico que proponen Shreve, Angelone y Lacruz (2018) sobre el concepto de *competencia* aplicado en la didáctica de la traducción y en particular en la propuesta del grupo PACTE. Los autores sugieren que los conceptos relacionados con la experticia (*expertise*) permiten una vinculación más estable con enfoques cognitivos de la traductología.

6. Debemos señalar que, a pesar de que el socioconstructivismo es una corriente de pensamiento potente en la docencia universitaria, el trabajo de Donald Kiraly, en particular su libro *A Social Constructivist Approach to Translator Education* (Kiraly, 2000), no es una referencia recurrente en el trabajo de diseño curricular en las universidades peruanas y colombianas. Lejos de lo anecdótico, queda reflexionar sobre la manera en que las teorías que fundamentan la enseñanza de la traducción en distintas instituciones se basan aún en planteamientos (pos)positivistas. Asimismo queda por conocer cómo las propuestas teóricas “propias” de la traductología, como el funcionalismo o los enfoques

fin, todas estas variables se tienen presente en el momento que docentes, administrativos y estudiantes piensan los programas de formación de traductores e intérpretes. Estos principios son un marco general que permite dar sentido a propuestas teóricas importadas; la manera de interpretarlas marca la diferencia con el original.

Para Latinoamérica pensar entonces la identidad de los programas y de los docentes es pensar en programas adaptados a nuestras necesidades, pero también a necesidades globales (los traductores hoy más que nunca son ciudadanos del mundo) y en traductores-docentes e intérpretes-docentes que puedan aportar al saber hacer, finalidad última en la formación de traductores, pero desde una tradición teórica e investigativa que toma auge. Ya la enseñanza de la traducción y la interpretación no se improvisa, pero requiere de reflexiones y transformaciones de acuerdo a las tradiciones, los contextos y el futuro mismo de la profesión en nuestra región.

En este panorama que presenta la revista *Mutatis Mutandis. Revista Latinoamericana de Traducción* sobre la enseñanza de la traducción y la interpretación, encontramos temas de primer orden en las agendas investigativas mundiales: comparación y contraste entre programas en la región, análisis de programas y mallas curriculares, características de formación, regulación de la profesión en países con una tradición en formación de traductores, re-

textuales-discursivos, se integran a las prácticas y discursos sobre la traducción. ¿Cómo se llega a proponer modelos de enseñanza coherentes basados en la fidelidad, la versión única correcta, la equivalencia, cuando se opta por enfoques funcionalistas, hermenéuticos o social-constructivistas?

flexión sobre la práctica en contextos profesionales reales, investigaciones sobre la interpretación (informalidad profesional, formación de intérpretes en lenguas indígenas, inserción profesional temprana de intérpretes), aspectos vocacionales, entre muchos otros aspectos. De igual manera, resaltan metodologías de investigación diversas como el análisis documental, las metodologías que permiten escuchar la voz de profesores y estudiantes (percepción de su propia manera de aprender o percepciones frente a la elección de su carrera) que ayudan a perfilar, entre otras muchas cosas, esa identidad del traductor-docente del que hablamos anteriormente. Se presentan también metodologías etnográficas mediante las que se va al terreno de campo a observar cómo interactúan los traductores e intérpretes y una escritura que promueve la reflexión y autorreflexión sobre la práctica en aprendices y docentes.

Tener la oportunidad, en un mismo espacio, de comparar formaciones entre Brasil, Argentina y Colombia, de ver cómo el espacio del aula se convierte en un lugar de reflexión o cómo salirse del aula puede igualmente crear aprendizaje significativo, explorar la voz tímida pero contundente del futuro traductor o de profesionales que cuestionan su ser y quehacer, permiten pensar hoy en día nuestro lugar de práctica, nuestra forma de enseñar, nuestros currículos y contenidos.

Abre entonces el número el artículo **La formación de traductores en Hispanoamérica: un vistazo a los programas de grado en traducción en seis instituciones de Argentina, Colombia y Venezuela** de Norman Gómez. Esta evidencia la disparidad de visiones, currículos, tradiciones, recursos, entre otros aspectos, presentes en la enseñanza de la traducción y la interpretación en nuestro contexto. Este artículo es una iniciativa significativa e innovadora (de las primeras que compara diversos

programas en la región) que busca explorar y describir cómo funcionan los programas comparando áreas de formación y sobreponiendo las voces de docentes, estudiantes y egresados. No obstante, su valor radica, no solo en proponer metodologías cualitativas que ayuden a profundizar en los discursos, sino también en establecer puntos de contacto entre las diversas formaciones; y si trascendemos las conclusiones a las que llega el autor, vemos que en nuestro contexto el aprendizaje de la lengua extranjera para traductores parece un reto fundamental, la formación en nuevas tecnologías, la especialización y diversificación de roles, el acercamiento hacia la vida profesional. Gómez hace un llamado a compartir las experiencias pedagógicas en la región. Llamado que compartimos y acataremos.

Un panorama sobre la enseñanza de la traducción y la interpretación en Brasil es presentado por Patrícia Rodrigues Costa, Andréia Guerini y Germana Henriques Pereira en su artículo **A formação de tradutoras e tradutores de línguas orais (Português/Inglês) no Brasil: um estudo das diferentes concepções curriculares**. Teniendo en cuenta aspectos legales, históricos y tradiciones académicas, las autoras abordan las características de la formación de traductores e intérpretes en Brasil. Este artículo contrasta de manera brillante con el de Gómez, dado que permite comprender lo que se viene haciendo en dicho país y las diferencias saltan a la vista. Brasil mantiene una tradición marcada por la lingüística y la literatura y no por la enseñanza de lenguas extranjeras. Asimismo, se establecen puntos de contacto cuando se hacen preguntas en Brasil sobre si hay una enseñanza especial de lengua extranjera para traductores y cuál espacio para el perfeccionamiento de la lengua materna. Destaca la diferencia entre entidades privadas y públicas, en cuanto a la lengua, la formación en traducción e interpretación, en cuanto a la

carga teórica y práctica. No obstante, lo cierto es que las preocupaciones son conjuntas y el reconocimiento y regulación de la profesión nos une a Brasil.

En el artículo **Buscando espacios para la formación de intérpretes para la justicia en lenguas indígenas en América Latina**, Cristina V. Kleinert, Carmen Núñez-Borja y Christiane Stallaert plantean el problema de la interpretación de lenguas indígenas para la justicia en el contexto mexicano y peruano. Tomar conciencia de la necesidad de formar intérpretes en las lenguas indígenas, en particular en el contexto jurídico y que podríamos hacer extensivo a otras áreas y contextos como la salud, la educación, la cultura, la tecnología y otros espacios⁷ es una obligación de la traductología latinoamericana. Como lo dejan ver las autoras, los marcos legales de los países latinoamericanos están cambiando sus agendas sociales y políticas, producto de la misma dinámica internacional, con respecto a la presencia de las lenguas indígenas en su normativa y en su quehacer social en general.

7. Las iniciativas para trabajar por las lenguas indígenas han aumentado en la región y valga la pena destacar trabajos como la promoción del estudio de lenguas nativas en una universidad pública, la Universidad de Antioquia (Colombia), donde igualmente existe un programa de pregrado llamado “Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra” (<http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/institucional/unidades-academicas/facultades/educacion/programas-academicos/programas-pregrado/pedagogia-madre-tierra>). Igualmente, se destaca el reciente programa de Maestría en Lenguas Indígenas en Oaxaca <http://www.idiomas.uabjo.mx/maestría-en-traducción-e-interpretación-en-lenguas-indígenas>, y el trabajo de traducción adelantado en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas sobre la traducción de documentos del registro civil a lenguas originarias, como la del Pueblo Achuar del Pastaza (<https://blogs.upc.edu.pe/blog-de-traducción-e-interpretación-profesional/sobre-la-carrera/comunicación-intercultural-y>).

Los ejemplos presentados por las investigadoras son la prueba de la necesidad urgente de ese trabajo y de la tremenda labor llevada a cabo por los intérpretes. De nuevo, como en los anteriores artículos, destaca la importancia de contrastar lo que pasa en diferentes países de Latinoamérica. Se hace necesario la comunicación entre naciones para realizar actividades, programas y acciones conjuntas.

Una reflexión y autorreflexión sobre la práctica se desarrolla en el artículo **Ruta crítica profesionalizante: una experiencia pedagógica poslicenciatura en traducción** de Lilia Irlanda Villegas Salas. La investigadora expone una experiencia pedagógica donde puede observarse en detalle el proceso de traducción conjunto entre una docente y dos egresadas en lengua extranjera que desean realizar una práctica profesionalizante en traducción. En general, vemos una reflexión y autorreflexión sobre un proceso de traducción con fines de publicación real, que plantea un modelo donde se integran experiencias pedagógicas reales ligadas a la resolución de problemas de traducción, roles del docente y las alumnas en un contexto profesionalizante, trabajo colaborativo, realidades laborales del traductor, etc. Esta experiencia señala el alto componente motivacional presente en la formación de traductores cuando estos se enfrentan a un trabajo real de traducción. Además, permite observar una realidad de muchos programas de formación en traducción en nuestra región, en los que la traducción es solo un componente. Por ello, mediante prácticas innovadoras extracurriculares, se pueden tener experiencias que llevan directamente esa formación en traducción.

En el artículo **¿Cómo transitar en el aula para adquirir la competencia traductora? Del aprendizaje por tareas al aprendizaje basado en proyectos** Jimena Weinberg-Alarcón y Lissette Mondaca-Becerra presentan

una propuesta didáctica mediante la que muestran cómo se puede pasar del aprendizaje por tareas al aprendizaje por proyectos. De esta manera es más eficiente la integración de la competencia traductora en contextos en los que los estudiantes no empiezan a traducir desde el primer año. Ambas metodologías para enseñar la traducción y la interpretación en nuestro contexto han sido “importadas”, teniendo presente que los contextos de enseñanza no son los mismos. Así pues, este artículo refleja cómo estas metodologías se van adaptando a las realidades locales. Este artículo es una guía didáctica que nos permite reflexionar sobre el proceso de traducción, sobre el rol del docente y el estudiante, cómo trabajar la traducción desde niveles iniciales y cómo pasar de lo simple a lo complejo en la enseñanza de la traducción.

Una preocupación por el lugar de los estudios de género en el currículo es presentada por Rosa Isabel Basaure Cabero y Marcela Contreras Torregrosa en su artículo **Movimientos feministas y enfoques de género: integración del debate en las líneas curriculares para la formación de traductores en Chile**. En este artículo, las autoras plantean la necesidad de integrar en los currículos de enseñanza de la traducción el componente de los estudios de género. Los cambios y transformaciones sociales tienen una influencia directa en los sistemas de educación; una formación en educación superior alejada de las realidades sociales no puede formar sujetos críticos y pensantes, dispuestos a cambiar y mejorar su sociedad. En la que medida en que la traducción sea una disciplina que nos permita reflexionar sobre la diversidad, las representaciones culturales y la construcción identitaria, está llamada a considerar estos temas y el aula de clase debe ser un escenario para plantear y trabajar estos asuntos de primer orden mundial. El reconocimiento de una diversidad sexual, cultural

y religiosa amplia son temas de fondo en la traductología contemporánea y en un mundo que tiende a negar en muchos casos esa diversidad, la traducción debe alzar su voz.

Ahora bien, en cuanto al uso de las tecnologías, Ronald Forero Álvarez y Liliana Andrea Triana Perdomo abordan el tema en el artículo **Tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC) para la traducción de Aristóteles *Metafísica* 980a-982a**. Una de las posibles lecturas de este artículo podría ser el de concebir la traducción como estrategia de enseñanza de una lengua (clásica) —concepción tradicional. No obstante, encontramos en el trabajo de Forero y Triana una oportunidad de ver cómo desde otras disciplinas, en este caso la filosofía y la enseñanza de griego, se aproximan a la traducción. Sin querer abrir la vieja discusión planteada de la enseñanza de una lengua mediante la traducción, los autores comparten una experiencia que toca puntos comunes con la enseñanza de la traducción en cualquier contexto pedagógico. Entre los aspectos que se deben destacar del artículo, se encuentra la amplitud de usos de las herramientas disponibles en la red para la enseñanza y la traducción, desarrollando la autonomía y el dinamismo en clase.

Brasil es nuevamente objeto de estudio en el artículo **Formação de intérpretes versus ofício de tradutores públicos e intérpretes comerciais no Brasil: um estudo de caso no Estado do Ceará**. Ananda Badaró de Athayde Prata y Tito Lívio Cruz Romão ilustran una situación no exclusiva de Brasil: la relación entre la formación de traductores e intérpretes en el sector público-jurídico-comercial y la realidad laboral. Abordando el Estado de Ceará y específicamente la modalidad de interpretación, los autores indagan, mediante encuestas, el nivel de estudios y la formación específica en el área de la traducción y la interpretación. Constatan que mu-

chos de los profesionales que se desempeñan como intérpretes en el campo legal no vienen directamente del área de la traducción y la interpretación. De esta manera, las técnicas y metodologías de trabajo de estos intérpretes resultan sobre todo de su propia experiencia y no de una formación profesional-universitaria propiamente dicha.

Cerramos los artículos de investigación con dos contribuciones que indagan sobre las percepciones de los estudiantes. De un lado, tenemos un artículo enfocado en estudiantes de interpretación que realizan una modalidad de práctica temprana, **Las experiencias profesionales de los estudiantes de interpretación como fuente de mejora en los programas de formación de intérpretes en Chile** de Pedro Pavez Gamboa, Ámbar Urra Urtubia y Carol Carvajal Pallacán. De otro lado, presentamos las percepciones de estudiantes de traducción que inician su carrera, **Las principales motivaciones de los ingresantes para estudiar traducción e interpretación profesional en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas** de Jacqueline Antialon Yauri y Katherine Márquez Llatance. Gamboa, Urra Urtubia y Carvajal Pallacán exploran las percepciones de estudiantes de interpretación que tienen la posibilidad de tener una experiencia laboral previa antes de terminar su carrera. La enseñanza de la interpretación parece estar profesionalizándose poco a poco en Chile, figuras como el profesor-intérprete, clásica y tradicional, van dando paso a profesionales más conscientes de su propia metodología de enseñanza y de las necesidades de sus estudiantes (lo que llamamos antes el intérprete-docente). Los autores, proponen así, una enseñanza centrada en el aprendizaje dialógico y colaborativo, una visión del estudiante como agente activo y una relación más horizontal con el docente. Los autores que a su vez son investigadores-docentes-intérpretes terminan

proponiendo una problemática transversal en la formación de traductores e intérpretes: cómo se vienen realizando las prácticas profesionales y cómo establecen el vínculo entre la vida universitaria y la carrera profesional. El aprendizaje de este artículo: los estudiantes de interpretación deben tener experiencias significativas de aprendizaje; la experiencia real se relaciona favorablemente con la motivación. Por su parte, Antialon Yauri y Márquez Llatance exploran las motivaciones de los estudiantes para estudiar traducción. La pedagogía de la traducción ha señalado insistentemente cómo el componente motivacional tiene una influencia significativa para la formación de traductores e intérpretes competentes. Con este tipo de trabajos exploratorios, los docentes y administradores tienen insumos para conocer mejor sus programas, para mejorar los currículos, los contenidos y las prácticas pedagógicas; ayuda, además, a conocer mejor los estudiantes y así evitar problemas de deserción. La investigación en la traductología debe abrir espacios para escuchar la voz de los traductores y de los estudiantes de traducción, y con este trabajo las autoras abren caminos sobre el valor de tener en cuenta las expectativas y las percepciones de los estudiantes frente a su carrera, pues estas contribuyen a su bienestar y a reforzar su vocación.

Cerramos con dos artículos de reflexión que complementan este número y que ilustran el trabajo real, es decir, encargos reales (de traducción y de terminología), en el marco de un proceso de formación. Por un lado, el trabajo de formación en traducción literaria es descrito por Mónica María del Valle Idárraga, July Katherine Moreno Molina y Michael Arley Parrado León en el artículo **Taller Lasirén: formación en traducción como proyecto editorial**. Los autores reflexionan sobre el lugar de la enseñanza de la traducción literaria en

el contexto colombiano y, lo que nos parece necesario destacar, el llamado de éstos a proponer y desarrollar proyectos editoriales que busquen traducir autores del contexto caribeño. Basado en el aprendizaje colaborativo, el currículo alternativo, la experiencia interdisciplinaria, este proyecto de formación expone una metodología de trabajo y lo liga al mundo real de la edición y publicación. Por otro lado, presentamos un trabajo terminológico, **Reflexiones sobre la metodología terminológica en contextos de traducción: ¿qué se pierde en el trabajo con herramientas informáticas?** de Carles Tebé y Luciana Pissolato, en el que los autores proponen una metodología terminológica en un “escenario terminológico” particular que conlleva el desarrollo de un glosario con equivalentes útiles para traductores y cuya temática es la pobreza multidimensional. Determinar las etapas de trabajo, las herramientas necesarias, el proceso de búsqueda y validación de equivalentes, se convierten en ejercicios diarios en el aula de clase y que poco se consignan por escrito. Las aplicaciones para la formación de traductores son múltiples y ayudan a implementar este tipo de trabajos en cursos de traducción especializada.

De propuestas contrastivas internacionales a experiencias de enseñanza/aprendizaje dentro y fuera del aula, los artículos incluidos en este número nos llevan a pensar sobre qué traductores e intérpretes queremos formar para los contextos latinoamericanos. Quedan asimismo otras cuestiones relacionadas con la función de los docentes, la relevancia de los programas en relación con los mercados profesionales, la integración de las tecnologías, la transferencia de conocimiento entre universidades... No queremos terminar sin mencionar un área temática de la convocatoria que realizamos y sobre la que no recibimos respuesta: los procesos de aseguramiento de la calidad

educativa. Consideramos que este es un aspecto clave en el avance de la formación de traductores e intérpretes. Desde nuestra experiencia, los procesos de evaluación y autoevaluación de las acreditaciones universitarias o de los procesos institucionales propios permiten desarrollar acciones de mejora considerando estándares regionales. En otras palabras, el aseguramiento de la calidad educativa resulta un motivo más para entrar en contacto entre universidades dedicadas a la formación de traductores e intérpretes.

Referencias

- Baer, B. y Koby, G. S. (2003). Introduction: Translation pedagogy: The other theory. En B. Baer y G. S. Koby (Eds.), *Beyond the Ivory Tower: Rethinking Translation Pedagogy* (pp. vii-xv). Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamins Publishing Company.
- Echeverri, Á. (2008). Énième plaidoyer pour l'innovation dans les cours pratiques de traduction. *Préalables à l'innovation? TTR : traduction, terminologie, rédaction*, 21(1), 65–98.
- Hurtado, A. (ed.) (2017). *Researching Translation Competence by PACTE Group*. Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamins Publishing Company.
- Kelly, D. (2005). *A Handbook for Translator Trainers*. Mánchester y Northampton: St. Jerome Publishing.
- Kiraly, D. C. (1995). *Pathways to Translation Pedagogy and Process*. Kent: The Kent State University Press.
- Kiraly, D. C. (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Education: Empowerment from Theory Practice*. Mánchester y Northampton: St. Jerome Publishing.
- Shreve, G. M., Angelone, E. y Lacruz, I. (2018). Are expertise and translation competence the same? Psychological reality and the theoretical status of competence.

En I. Lacruz y R. Jääskeläinen (eds.),
*Innovation and Expansion in Translation
Process Research* (pp. 37-54). Amsterdam
y Filadelfia: John Benjamins Publishing
Company.