[AÑO: 24 | NÚMERO: 20 | DICIEMBRE 2024 | ISSN 2250-8910]

ARTÍCULOS - EXPERIENCIAS - CRÍTICAS

NÚMERO 20

Una publicación del Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas
"Juan Ramón Fernández"

Lenguas V;vas

Herramientas digitales para la traducción y la enseñanza de lenguas extranjeras

Escriben

John Kevin Andersson Fataiger
Silvia Andreoli
Alejandro Artopoulos
Elsa Aubert
Martín Barrangou
Diana Martha Barreneche
Julia Berho
Pablo Carpintero
María Cecilia Cherbavaz
María Leonor Corradi
Emilia Sofía Cotutiu
María Carolina Cumini
José Durán
Marina Falasca
Emilse García Ferreyra
Angela Guedes da Silva
Enrique Gutiérrez Rubio
Damien Hansen
Sophie Ithurria
Adriana Elizabeth Lafulla
Márcio Leonardo Lima Pereira
Alejandra Beatriz Lliteras
Ian Pablo Machuca
Juan Manuel Massaro
Gabriela Minsky
María José Morchio
Francisco Javier Moreno Rosas
Nélida Murguía
Melania Pereyra
Luciana Perillo
Mariano Raffaelli
Laura M. Rodríguez
Antonella Romiti
Federico Tomás Rosso
Cecilia Paula Sassone
Perrine Schumacher
Marina Scalerandi
Victoria Torres
María Dolores Trebucq
Valeria Wilke

Entrevistas

Miguel Benasayag
Trinidad Bensusan Mille
Dominique Días
Ariel Dilon
Martina Fernández Polcuch
Jorge Fondebrider
María López García,
Juan Eduardo Bonnin
Santiago Kalinowski
Seynabou Sonko
Kim Thuy

Reseñas

Carlos Luis
Gabriela Adamo
Guillermo Badenes
Josefina Coisson
Klaus Bochmann
Catherine Gravet
Matthew J. Traxler
Victoria Rodriguez Lacrouts

Número 20

Herramientas digitales para la traducción y la enseñanza de lenguas extranjeras

Diciembre de 2024

ISSN 2250 8910
[versión en línea]

Directora
Paula Lopez Cano

Coordinación general
Secretaria Académica del IES en Lenguas Vivas
"Juan Ramón Fernández"
Silvia Firmenich Montserrat

Editora
Magdalena Arnoux

Comité de redacción
Sergio Etkin
María Virginia Hael
Jimena Portas
Silvina Rotemberg
Mariángeles Viqueira

Consejo Consultivo
Cristina Banfi
Roberto Bein
Martina Fernández Polcuch
Patricia Franzoni
Estela Klett
Lorrain Ledwith
Cecilia Magadán
Elena Marengo
Griselda Márgico
Rosana Pasquale
Florencia Perduca
Olga Regueira
Uwe Schoor
Patricia Willson

Diseño y diagramación
César Raiola
Natalia Piriz
Juan Ignacio Kokuba

Autoridades

Rectora
Paula López Cano

Vicerrectoras
Nélida Sosa y Marisa Rennis

Secretaria Académica
Silvia Firmenich Montserrat

Consejo Directivo
Daniel Ferreyra Fernández
Gabriela Villalba
Victoria Boschiroli
Gabriela Minsky
Grisel Franchi
José Durán
Florencia Iglesias
Bárbara García
Stella Palavecino
M. Graciela Abarca
Lorena Justel
Guillermo Hortas
Maricel Roldán
Andrea Cobas Carral
María José Silva Leite
Juan Morello
Romina Mangini
Natalia Giollo

Carlos Pellegrini 1515 (1011)
Ciudad Autónoma de Buenos Aires
Tel/Fax: 4322 3992/96/98
revistalenguasvivas@gmail.com

Número 20

Herramientas digitales para la traducción y la enseñanza de lenguas extranjeras

Diciembre de 2024

Sumario

Editorial

Herramientas digitales para la traducción y la enseñanza de lenguas extranjeras 7
Magdalena Arnoux

Artículos

Traducción automática e inteligencia artificial. Miradas sobre un fenómeno en vertiginoso avance (agosto de 2024) 23
Enrique Gutiérrez Rubio

No todo está perdido: una mirada retrotecnológica para pensar el futuro de la edición de traducciones 36
Juan Manuel Massaro

Enjeux qualitatifs et éthiques de la traduction automatique. État des lieux des recherches menées au sein de l'axe « nouvelles technologies » du Centre Interdisciplinaire de Recherches en Traduction et en Interprétation 45
Perrine Schumacher y Damien Hansen

La localización de contenidos en el siglo XXI: ¿es necesario replantear los enfoques existentes? 60
Marina Scalerandi

Implementación de la Bimodalidad en el Traductorado en Inglés. Un Estudio cuali-cuantitativo 70
José Durán

Tensiones y expansiones del oficio docente del nivel superior con IAGen 86
Luciana Perillo, María Cecilia Cherbavaz, Elsa Aubert y Silvia Andreoli

"Dicen que la IA nos va a reemplazar": ¿cómo viven les estudiantes el uso de la inteligencia artificial en el aula de traducción? 96
Julia Berho

La enseñanza de lenguas extranjeras y la tecnología. Breve recorrido histórico 112
María Leonor Corradi

Del Conocimiento a la Creación: Guía Práctica para Docentes en el Diseño de Productos de E-learning para la Enseñanza de Idiomas 122
Cecilia Paula Sassone

Una experiencia de colaboración internacional en línea: alcances y limitaciones 147
Emilse García Ferreyra y María Dolores Trebucq

La participación en un seminario en formato COIL y su impacto en la formación de docentes de alemán como lengua extranjera 158
Valeria Wilke

Estrategias translingües y perspectiva de género como motivadores. Una experiencia intercultural entre la Universidad de General Sarmiento y Langara College 165
Antonella Romiti

Alfabetización transmedia en el aula de inglés 178
Marina Falasca

Número 20

Herramientas digitales para la traducción y la enseñanza de lenguas extranjeras

Diciembre de 2024

Sumario

La enseñanza de español a migrantes senegaleses a través del canal de YouTube Damay Jaangë 183
Nélida Murguía

Os gêneros do discurso presentes em curtas-metragens: os multiletramentos na base da aprendizagem de espanhol como língua estrangeira 198
Márcio Leonardo Lima Pereira

Análisis de la experiencia didáctica sobre oraciones concesivas mediadas por TIC en un curso de español como lengua extranjera 214
Angela Guedes da Silva y John Kevin Andersson Fataiger

Xiàndài hànzì xuéxí: Métodos contemporáneos para el aprendizaje de los caracteres chinos 220
Francisco Javier Moreno Rosas

Aproximaciones a la alfabetización crítica en IA en la enseñanza de la literatura en el nivel secundario 238
Alejandro Artopoulos y Alejandra Beatriz Lliteras

Experiencias

Una herramienta temida y admirada. Aportes de la Inteligencia Artificial (I.A.) a la enseñanza de las lenguas 257
Sophie Ithurria

¿Instagram en el aula? @la source de tous les mots : crear, compartir e invitar a producir 261
Martín Barrangou

El programa "Entre Lenguas" y sus dispositivos para la enseñanza del inglés en escuelas rurales de Córdoba 266
Pablo Carpintero, María José Morchio y Melania Pereyra

Disipando fantasmas: logros y límites de la IA generativa en la traducción de textos complejos 272
Gabriela Minsky

Spiderweb Method: Weaving Linguistic Competence to Achieve Faster Communicative Ability in Adult EFL Learners 276
Cecilia Paula Sassone

Une expérience d'IA à l'école primaire 286
Ian Pablo Machuca

Entre los quioscos de Buenos Aires y la basura en la Fifth Avenue: acercamientos a la reflexión pedagógica sobre el ensayo 291
Laura M. Rodríguez

Debates

DE CARNE Y HUESO, colectivo por una traducción humana
Lxs traductorxs en lucha contra la IA generativa 296
Margot Nguyen Béraud y Pauline Tardieu-Collinet
traducido por Agustina Chiappe 305

EN CHAIR ET EN OS, collectif pour une traduction humaine:
Les traducteur·ices en lutte contre l'IA générative
Margot Nguyen Béraud et Pauline Tardieu-Collinet

Número 20

Herramientas digitales para la traducción y la enseñanza de lenguas extranjeras

Diciembre de 2024

Sumario

La inteligencia artificial en el campo de la traducción 314
Comisión de Traducción para Editoriales y Derechos de Autor de la Asociación Argentina de Traductores e Intérpretes (AATI)

Redes

"Una excusa para empezar a discutir". Blog del Club de Traductores Literarios de Buenos Aires 322
Entrevista a Jorge Fondebrider
Matías Battistón

"El lugar de la divulgación estaba vacante en nuestro campo". Podcast Hablando mal y pronto. 327
Entrevista a María López García, Juan Eduardo Bonnin y Santiago Kalinowski
Jimena Portas

Tejiendo puentes en francés en el mundo virtual. Perfil de Instagram 335
Victoria Torres

Una leal conjura literaria. Canal de YouTube del "Ciclo Alta Traición" 339
Entrevista a Ariel Dilon y Martina Fernández Polcuch
Silvina Rotemberg

Entrevistas

"Estamos viviendo una revolución tecnológica y antropológica fundamental". 352
Entrevista a Miguel Benasayag sobre la inteligencia artificial y la singularidad de lo humano
Magdalena Arnoux

"La globalización comunicativa no borra las diferencias culturales". Entrevista a Dominique Dias sobre la textualidades digitales 358
Magdalena Arnoux

"La Inteligencia Artificial no puede reemplazar a un docente". Entrevista a Trinidad Bensusan Mille sobre el impacto de la Inteligencia Artificial (IA) en la enseñanza de lenguas extranjeras 365
Daniel Ferreyra Fernández

« J'ai accepté d'être de nulle part, ma maison est la littérature ». Interview à Seynabou Sonko 372
Béatrice Couteau

"La joie et la beauté sont une discipline. Il faut se donner le devoir de relever ce qui est beau". Entretien avec l'écrivaine Kim Thuy 379
Magdalena Arnoux y Béatrice Couteau

Otras Colaboraciones

La competencia traductora en la formación universitaria de estudiantes del traductorado. 390
Un estudio exploratorio de las subcompetencias temática, instrumental e interpersonal
Diana Martha Barreneche, María Carolina Cumini y Adriana Elizabeth Lafulla

Agentes en disputa: la colección Biblioteca de Autores Brasileños traducidos al castellano 396
Federico Tomás Rosso

Número 20

Herramientas digitales para la traducción y la enseñanza de lenguas extranjeras

Diciembre de 2024

Sumario

Traducción, poesía, periferia: el caso de Saraus. Movimiento / Literatura / Periferia / São Paulo. 406
Mariano Raffaelli

Un análisis comparativo de "Rapunzel" y las ediciones previas a la traducción consagrada de Jacob y Wilhelm Grimm 417
Emilia Sofía Cotutiu

Críticas

Contribuciones de la psicolingüística a la formación de traductores y profesores de lenguas extranjeras. 430
Reseña de Matthew J. Traxler: Introduction to Psycholinguistics
Carlos Gelormini Lezama

La lingüística y su estudio: un encargo histórico (y político) 434
Reseña de Klaus Bochmann: Lenguaje, poder y política. Quiénes, cómo y para qué fabrican y regulan las lenguas. Traducción del alemán de Roberto Bein
Laura Ameghino y Marina Córdoba

Traducir (y analizar traducciones) desde los márgenes culturales: ideas fuertes y ricos ejemplos con poca intervención editorial. 438
Reseña de Guillermo Badenes y Josefina Coisson (comp.): Un lugar para la traducción. Literaturas disidentes y minorías culturales
Mariana Podetti

El viaje editorial: hacia la sistematización de datos sobre la traducción de autores y autoras argentinos a otras lenguas. 442
Reseña del informe "La extraducción en la Argentina III: 2010-2022"
Daniela Szpilbarg

Recordar el componente humano de la traducción. 446
Reseña de Catherine Gravet (dir.): Être humain pour traduire
Juan Miguel Dothas

La poesía como experiencia de escritura y de lectura. 450
Reseña de Carlos Luis: La poesía y los poetas
Patricia Hebe Calabrese

Herramientas digitales para la traducción y la enseñanza de lenguas extranjeras

La traducción y la enseñanza de lenguas extranjeras están atravesadas, cada vez más, por la vertiginosa evolución de las tecnologías digitales. El alcance masivo de la inteligencia artificial, el desarrollo de los traductores automáticos (más y más eficientes) así como la multiplicación de herramientas y plataformas virtuales de aprendizaje han tornado ineludible su presencia en nuestras prácticas laborales cotidianas. Más aún, no son pocas las voces que vaticinan la extinción de nuestras profesiones (principalmente en el caso de la traducción) o, en todo caso, una reformulación cabal de nuestras tareas. Su existencia no es nueva, sin embargo: con ritmos desiguales, fueron perfeccionándose a lo largo de los años, impulsadas por metas no solo lingüísticas o pedagógicas, sino también políticas y económicas. Pero, si hasta hace poco tiempo, las formas de trabajo "analógicas" parecían tener aún derecho de ciudadanía en el ecosistema de las lenguas extranjeras, lo digital parece ahora alcanzarlo todo, dejando a su paso semillas de entusiasmo, perplejidad y miedo.

El número 20 de la revista Lenguas V;vas se propone reflexionar, desde la especificidad de nuestras disciplinas, sobre este fenómeno que parece permear todos los planos de la vida contemporánea (da Empoli, 2019; Sadin, 2021). Los artículos que compartimos a continuación se interrogan, específicamente, sobre las modalidades en que las tecnologías digitales se articulan con la enseñanza y la traducción, los pro y los contra de esta situación, los cambios que ya se han generado y los que se avecinan, la dimensión histórica y política de este fenómeno, sus efectos económicos y subjetivos en las instituciones y las personas que nos dedicamos a estas profesiones.

El ***dossier*** se abre con el artículo "Traducción automática e inteligencia artificial. Miradas sobre un fenómeno en vertiginoso avance (agosto de 2024) " de Enrique Gutiérrez Rubio. Ya desde el título, su autor anticipa el riesgo de desactualización permanente que afecta a todo texto que aborde las aplicaciones basadas en inteligencia artificial (IA). Pero, admitiendo que los estudios empíricos deben renovarse ante el surgimiento de nuevas versiones de aplicaciones como DeepL, Google Translate o del ChatGPT, lo cierto es que el artículo ofrece una mirada compleja y, en más de un sentido, imperecedera de esta problemática. Antes de analizar el caso específico de la traducción automática del español al checo (y viceversa), el autor pasa revista a los problemas metodológicos que entraña este tipo de investigación. Reflexiona, entre otros puntos, acerca de las variables que deben contemplarse para medir el grado de paridad alcanzado por estos dispositivos en relación con la traducción humana, las dificultades para fijar criterios que midan la calidad de los textos obtenidos, el modo en que los resultados no son generalizables a todas las tipologías textuales, la importancia de contemplar cuáles son las "lenguas pivotes" que escoge cada aplicación (según la lengua inicial y la de destino), principalmente para la traducción entre lenguas minoritarias o con escasos datos de entrenamiento… Esta mirada problematizadora arroja tanto dudas como certezas. Entre estas últimas, la idea de que estamos ante herramientas enormemente eficaces, tanto para usos personales como profesionales, pero cuyos resultados, al menos de momento, "deben ser sometidos a un rigurosísimo control de calidad por parte de humanos con un elevado dominio de ambas lenguas".

La siguiente contribución, "No todo está perdido: una mirada retrotecnológica para pensar el futuro de la edición de traducciones", de Juan Manuel Massaro, aborda el mismo fenómeno desde una óptica "tecno-optimista". Ante los avances innegables de la tecnología en este campo, la propuesta busca pensar el posible nuevo rol de los traductores humanos e imaginar relaciones productivas entre ellos y las máquinas. Con este fin, el texto realiza tres operaciones que permiten entender las distintas aristas de esta problemática. Por un lado, historiza la evolución de la traducción automática desde sus orígenes hasta el presente, a través de un recorrido pormenorizado por los avances que se fueron dando, tanto en materia de sistemas o

programas de traducción como en la creación de herramientas o motores de búsqueda que facilitasen la tarea del traductor. En segundo lugar, especifica cómo funcionan y cuál es el rendimiento de los tres sistemas de traducción automática que se conocen hasta el momento: los que funcionan por reglas, los estadísticos y los neuronales. Finalmente, el autor desglosa las macro-tareas de pre- y post-edición, indispensables para que el producto final sea aceptable, y que solo pueden hacerse —hasta el momento— bajo supervisión humana. Estas instancias implican atender a aspectos variados de los textos (desde la adecuación léxica y estilística hasta fenómenos de cohesión o de orientación argumentativa) y, en muchos casos, no solo corregir sino, lisa y llanamente, retraducir fragmentos más o menos extensos. Le exigen al traductor, en este sentido, conocimientos específicos de diversos campos a los cuales la mirada retrotecnológica le suma uno nuevo: un saber siempre actualizado acerca del funcionamiento subyacente de cada programa, sus puntos fuertes y sus limitaciones para poder capitalizarlo a su favor. Con el rigor y la claridad expositiva que caracteriza todo el desarrollo, el artículo ofrece algunos indicios al respecto.

El siguiente artículo del *dossier*, "Enjeux qualitatifs et éthiques de la traduction automatique. État des lieux des recherches menées au sein de l'axe *nouvelles technologies* du CIRTI" de Perrine Schumacher y Damien Hansen, sintetiza los resultados de las dos primeras tesis doctorales (defendidas en 2023 y 2024, respectivamente), que, en el marco del Centro Interdisciplinario de Investigación en Traducción e Interpretación de la Universidad de Lieja (el CIRTI, según su sigla en francés), tuvieron por eje la traducción y las nuevas tecnologías. Los temas elegidos, en ambos casos, son de gran actualidad: por un lado, la enseñanza de técnicas de post-edición en la formación de traductores y, por el otro, el uso de la traducción automática en el campo literario.

En el primer tramo del texto, Perrine Schumacher reseña los resultados de su investigación, cuyos objetivos apuntaron en tres direcciones: analizar y comparar la calidad de las traducciones "humanas" (TH) con traducciones automáticas (TA) sometidas a un trabajo de post-edición (PE) y realizadas en ambos casos por estudiantes; evaluar las percepciones de estos últimos ante la TA y la PE y los eventuales avances que su uso trae en sus competencias lingüísticas y traductivas; y, finalmente, pensar modos de integrar una formación en TA y el PE a los planes de estudios de la carrera. Tras precisar las elecciones metodológicas y teóricas que guiaron la obtención y el análisis de los datos, Schumacher, va enumerando los resultados del trabajo de cotejo. Entre ellos, destaca la relación entre el nivel inicial del estudiante y el mayor o menor aprovechamiento que hace de las herramientas digitales; la correlación entre la categoría de errores identificados en las producciones finales y el paradigma de TA utilizado (el estadístico o el neuronal), entre la calidad final del trabajo y el traductor empleado previo a la PE (Google Translator o DeepL) o entre los errores que se advierten en la TA cruda y el modo en que los estudiantes los resuelven o no en la PE. En cuanto a la mirada de los estudiantes respecto de la TA, el texto señala, entre otros aspectos, cuál es traductor en línea que prefieren, aquello que valoran de este tipo de herramientas tecnológicas, la íntima convicción de que la TA sin intervención humana va a superar algún día la TH, y, en la mayoría de los casos, la necesidad que sienten de tener una formación específica en el uso de TA y PE. Las modalidades que esta última podría tener en la currícula ocupan el último punto del trabajo.

En el segundo tramo del texto, Damien Hansen estudia un ámbito que se ha considerado refractario a la traducción automática y/o asistida por computadora: el de la traducción literaria. No sin sorpresa, señala que no se ha siquiera intentado adaptar las herramientas existentes a este tipo de textualidades, más allá de las posibilidades promisorias que dejan anticipar. En ese sentido, su trabajo doctoral consistió en idear y poner a prueba dispositivos técnicos que le permitieran dar respuesta a dos interrogantes: ¿es posible adaptar un sistema de traducción automática al estilo individual de un traductor? y ¿cuáles serían los efectos de tal dispositivo en la traducción literaria? Hansen utilizó, para entrenar al programa, los seis primeros tomos de la saga de novelas de fantasía para jóvenes *Septimus Heap*, de Angie Sage, y su traducción al francés, hecha por Nathalie Serval, quien aceptó ser parte de la investigación. Tras el "entrenamiento", se produjo una traducción para los tomos sexto y séptimo de la

serie, que fue comparada con una traducción humana a través de distintos métodos (observación, cotejo, entrevistas libres o semidirigidas, etc.). El resultado de la experiencia fue alentador: no solo resulta sencillo técnicamente introducir las especificidades necesarias para personalizar el programa al estilo del profesional, sino que este resultó ser un asistente útil en distintos momentos e instancias del proceso de traducción. De ahí la convicción según la cual el porvenir de la traducción profesional va a depender de la capacidad de los traductores de apropiarse de estas nuevas tecnologías y de poner en valor las especificidades humanas.

A continuación, de Marina Scalerandi, lleva por título "La localización de contenidos en el siglo XXI: ¿es necesario replantear los enfoques existentes?". La reflexión se ubica en un campo específico de la traducción, aquel que atañe los productos y contenidos digitales (programas de software, de sitios web o de videojuegos, por ejemplo) que, en escenarios globales, apuntan a ser "internacionalizados" y exigen, por lo tanto, un proceso de "localización" que se adapte a las comunidades lingüístico-culturales de los nuevos usuarios. La autora considera que estos procesos se realizan aún hoy con criterios elaborados en los años noventa del siglo pasado que recortan la cadena de producción y relocalización de los productos según distintas especialidades (gestores de proyecto, administradores de cuenta, traductores, revisores, expertos en seguridad…), ordenadas, a su vez, jerárquicamente. La traducción se ubica, previsiblemente, en lo mas bajo de la escala por ser considerada una tarea menor, que se limitaría a extraer y traducir las palabras o textos que figuran en las interfaces y reincorporarlos a ellas. Según la autora, esta postura, además de ser reduccionista, restringe las posibilidades de generar verdaderos procesos de creación multidisciplinar en el desarrollo de productos digitales. Esto la lleva a proponer, en contraposición, un cambio de paradigma, en el que impere un trabajo en equipo, donde el localizador esté presente en toda la cadena de creación, desde las instancias más tempranas a las etapas finales del proceso. Así entendido, debería sumarle, a sus competencias traductoras avanzadas, destrezas de tecnología y gestión con miras a anticipar —y minimizar— posibles dificultades que afecten, llegado el momento, el proceso de localización, en el plano de los textos pero también de los distintos elementos semióticos de la interfaz que pueden verse influidos por cuestiones culturales.

El artículo siguiente, elaborado por José Durán, es particularmente relevante para la comunidad educativa del Lenguas Vivas en la medida que analiza los resultados del proyecto piloto de bimodalidad iniciado en 2023 para las materias de los años superiores del nivel terciario. El texto, titulado "Implementación de la Bimodalidad en el Traductorado en Inglés. Un Estudio Cuali-Cuantitativo", recuerda el contexto en el que surgió la iniciativa (desde sus antecedentes hasta los pormenores de su puesta en práctica) y ofrece un análisis detenido de los resultados obtenidos hasta el momento. Estos últimos son de orden cuantitativo (índices de inscripción, retención, asistencia y aprobación de cursada) y cualitativo, en tanto recogen y analizan las reflexiones y percepciones de estudiantes y docentes en relación con la experiencia. En ambos casos, el balance es altamente positivo. Además de las cifras, muy alentadoras, las impresiones de profesores y alumnos van indicando qué aspectos fueron principalmente valorados y qué iniciativas docentes favorecieron ese tipo de cursada. Entre ellos, factores ligados al aprovechamiento del tiempo, a la variedad de recursos didácticos utilizados, a la dinámica entre virtualidad y presencialidad o la importancia de un contrato pedagógico claro. Si bien la investigación se centra en el Traductorado de inglés, los resultados obtenidos permitirán, sin dudas, tal como lo anhela el autor del texto, realizar una proyección a futuro intra-institucionalmente y servir de modelo o antecedente para otras instituciones de Nivel Superior de CABA y de otras jurisdicciones.

La siguiente contribución, "Tensiones y expansiones del oficio docente del nivel superior con IAGen", pone el acento en la perspectiva de los docentes universitarios ante el surgimiento y el avance de la inteligencia artificial. El trabajo fue realizado por investigadoras del Citep, el Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía de la Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad de Buenos Aires, a partir de investigaciones hechas entre abril y junio de 2024. Las autoras —Luciana Perillo, María Cecilia Cherbavaz, Elsa Aubert y Silvia Andreoli— entienden al oficio docente como un "entramado complejo que trasciende la mera

transmisión de conocimientos" y que "abarca dimensiones pedagógicas, éticas, relacionales y reflexivas". Estas variables, en permanente redefinición, se ven particularmente desafiadas en el contexto actual, atravesado por una profunda transformación tecnológica, cultural y educativa. Esto impulsó al Citep a generar espacios en los cuales los docentes se vieran llevados a interactuar con la IAGen, a generar propuestas y actividades pedagógicas, a expresar sus percepciones ante esta realidad, y a reflexionar acerca de cómo entienden que se redefine su oficio y la integridad académica en este escenario particular. El resultado es un verdadero mapa, muy preciso y lleno de matices, de los desafíos, temores, interrogantes e indagaciones que estas tecnologías generan en los docentes del nivel superior. También constituye una hoja de ruta para reexaminar y cuestionar los modelos de enseñanza vigentes, que la IAGen nos obliga inevitablemente a revisar, para redefinir lo que significa enseñar y aprender en pleno siglo XXI, y las estrategias pedagógicas más adecuadas para hacerlo.

El siguiente artículo indaga la otra cara de la medalla, es decir, la percepción de los estudiantes frente al avance de la inteligencia artificial. "*Dicen que la IA nos va a 'reemplazar'*: ¿cómo viven les estudiantes el uso de la inteligencia artificial en el aula de traducción?" se titula el texto de Julia Berho. La autora comparte y analiza los resultados de una encuesta realizada sobre una población de 225 personas, entre estudiantes y egresados de carreras de traducción de distintas instituciones de Argentina (el Lenguas Vivas, la UBA, la UNC, la UNLP, la Universidad Nacional de La Rioja, la UNCUYO, la UADE, la USAL, la UB, entre otras), acerca de la presencia de la IA en sus carreras, en su práctica laboral y las perspectivas que vislumbran, en este panorama, para su profesión. Tras delinear un perfil cuantitativo de los entrevistados (en términos de edad, nivel de estudios alcanzado, experiencia en traducción, grado de conocimiento y uso de traductores automáticos, presencia de esta tecnología en la formación, etc.), la autora realiza un análisis cualitativo de las respuestas más abiertas, en las cuales se les solicitaba a los encuestados que compartieran experiencias o intercambios con otros sobre el tema. Si bien no aspiran a ser concluyentes, las observaciones recogidas son recurrentes en cuanto a valorar la incorporación de una formación en IA durante la carrera, a los temores expresados frente a una mayor degradación de la profesión, al agradecimiento a los docentes que incitan al debate sin preconceptos inamovibles y la sorpresa ante el regreso de prácticas perimidas como la traducción a mano sin acceso a herramientas digitales… En todo caso, la encuesta pone en evidencia hasta qué punto, ante la emergencia de la IA, todos ellos se vieron llevados a reflexionar acerca de su rol como traductores, las funciones que cumplen o pueden cumplir al hacer esa tarea y su importancia en el campo, tal como lo sostiene el clásico y siempre vigente texto de Venuti (1992).

Luego, "La enseñanza de lenguas extranjeras y la tecnología. Breve recorrido histórico", Leonor Corradi ofrece, tal como lo anticipa el título, una reseña histórica del estrecho vínculo entre tecnología y enseñanza de lenguas extranjeras. En un contexto que nos empuja a replantearnos de raíz nuestras profesiones, esta perspectiva tiene el don de apaciguar las alarmas en tanto evidencia los cambios sucesivos a los que hemos tenido que adaptarnos y que, sobre todo, hemos sabido aprovechar en pos de renovar los métodos y las prácticas de la enseñanza. El texto recorre de manera exhaustiva las herramientas tecnológicas usadas para la enseñanza de lenguas, desde los manuales en papel hasta la IAGen, pasando por el franelógrafo, el cassette, el CD, el CD-ROM o los *dormiphonics*. El registro exhaustivo y crítico de estas innovaciones le permite a Corradi medir la naturaleza de los cambios y establecer continuidades y rupturas entre ellos. También le permite recordar cuáles de esas herramientas nacieron en el campo de las lenguas extranjeras y cuáles fueron objeto de adaptación de parte de los docentes, cuáles migraron luego a otros ámbitos y el rol de las políticas públicas en su difusión. En este recorrido, el paso a lo digital, el acceso a internet y, ahora, a la inteligencia artificial son aquellos que más parecen haber sacudido nuestras prácticas. La autora nos invita a correrlos del temor o la fascinación iniciales que generan y examinarlos desde criterios pedagógicos tales como el grado de autonomía que habilitan en el estudiante, el uso más o menos direccionado de las actividades que se apoyan en ellos o el rol que le asignan a cada actor de la escena educativa, a fin de medir el grado

de innovación que verdaderamente representan y los cambios que anticipan.

La siguiente colaboración, "Del Conocimiento a la Creación: Guía Práctica para Docentes en el Diseño de Productos de E-learning para la Enseñanza de Idiomas" de Cecilia Sassone, es una valiosísima hoja de ruta, tanto para principiantes como para docentes más entrenados, acerca del modo de poner en práctica el E-learning y, principalmente, de generar productos con vistas a su comercialización. En forma progresiva, la autora va indicando el modo en que los educadores pueden transferir su experiencia en el uso de TIC al desarrollo de productos educativos innovadores que puedan ser posteriormente adaptados a públicos más amplios. Partiendo de las plataformas y herramientas digitales que se han popularizado en los últimos años (como Google Classroom, Moodle, Zoom o los MOOCS), Sassone propone un primer salto a lo que llama "Producto Educativo Mínimo Viable" (PEMV), que consiste en crear una herramienta básica pero funcional que logre el objetivo pedagógico buscado. Los PEMV no implican grandes inversiones y pueden tener diversas formas, como los podcasts y videotutoriales personalizados, aplicaciones móviles para la práctica lingüística, juegos educativos interactivos, etc. El punto siguiente de la guía consiste en mostrar cómo pasar de la producción de recursos educativos concretos y singulares a un verdadero ecosistema de aprendizaje, que contemple toda la gama de instancias intermedias (la elaboración de un "objeto virtual de aprendizaje", la creación de un módulo, el armado de un curso o de una plataforma, etc.). La autora va explicando cuáles son los estándares de calidad para este tipo de productos y los "potenciadores del aprendizaje en el entorno de aprendizaje virtual" para evitar, entre otros problemas, la deserción, que en este campo suele ser uno de los grandes desafíos. Finalmente, la guía ofrece, con la meticulosidad y la precisión que la caracteriza, estrategias de comercialización para estos productos educativos con una mirada atenta a su eventual internacionalización y relocalización.

Los siguientes tres textos analizan y evalúan experiencias de aprendizaje colaborativo a partir del modelo COI (Collaborative Online International Learning), llevadas a cabo por la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba, en los dos primeros casos, y por la Universidad Nacional de General Sarmiento, en el tercero. Se trata de iniciativas que promueven intercambios internacionales entre estudiantes y docentes haciendo uso de las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías. La idea es fomentar un aprendizaje intercultural y colaborativo que movilice formas de hacer y de pensar propias de cada cultura y tradición académica sin necesidad de viajar.

El primero de los textos, "Una experiencia de colaboración internacional en línea: alcances y limitaciones" de Emilse García Ferreyra y María Dolores Trebucq, se concentra en una iniciativa llevada a cabo entre la asignatura Historia de la Lengua Inglesa de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y el curso Politics of Languages de la State University of New York (SUNY). El proyecto se realizó durante un período de dos meses en el contexto del VIII Congreso de la Lengua Española, organizado en la ciudad de Córdoba. En ese marco, se solicitó a los estudiantes de ambas universidades que se centraran en dos problemáticas lingüísticas puntuales: el uso de expresiones idiomáticas en español con sus equivalentes en la cultura norteamericana y la dimensión política de la lengua. Lo hicieron a través de un dispositivo que implicó que tuvieran que resolver en forma colaborativa una serie de tareas académicas a partir de sus propios conocimientos, trayectorias y métodos de trabajo. El resultado de este intercambio, sumado a las encuestas que se realizaron tras la experiencia, les permitió a las autoras hacer un balance preciso de los alcances y limitaciones del modelo, de gran ayuda para quienes proyecten iniciativas de este tipo.

Valeria Wilke, por su parte, analiza el funcionamiento de este formato en un marco más amplio, tanto por su duración en el tiempo (durante el trienio 2022-2024) como por el número de instituciones involucradas: la Universidad Friedrich Schiller de Jena, de la Facultad de Lenguas (FL) de Alemania, la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba y otras tres universidades latinoamericanas, de Brasil y Paraguay. El texto, que lleva por título "La participación en un seminario en formato COIL y su impacto en la formación de docentes de alemán como lengua extranjera", relata, en particular, una experiencia que

se dio en el marco del Germanistische Institut Partnerschaft (GIP), que tiene por objetivo la profesionalización de la formación de profesores de alemán lengua segunda y extranjera en Latinoamérica y Alemania. Dentro de esta propuesta, se ofrece el Seminario de aplicación, que brinda cursos específicos dictados por estudiantes (en el rol de tutores o pasantes) a alumnos con un nivel inferior de alemán (nivel A2/B1). Las fases de preparación, dictado y evaluación de los talleres se hacen de modo colaborativo e involucran a estudiantes de distintas universidades. Además de precisar, paso a paso, el desarrollo de esta práctica, Wilke analiza los efectos que tiene en los futuros diplomados, entre ellos, la contención y seguridad que les genera compartir y superar las inseguridades de su inserción profesional junto con otras personas que están en su misma situación.

En su texto "Estrategias translingües y perspectiva de género como motivadores. Una experiencia intercultural entre la Universidad de General Sarmiento y Langara College", Antonella Romiti ofrece, por su parte, un tercer ejemplo de los beneficios didácticos que puede tener integrar en una cursada un programa COIL. En su caso, la experiencia se hizo en el marco de la materia Inglés Lectocomprensión II junto con estudiantes de segundo año del programa de Estudios latinoamericanos de una universidad de Vancouver, Canadá. Según señala, la distancia entre los grupos era grande (en cuanto a contexto cultural, socioeconómico, motivaciones y contenidos de las materias…) y, sin embargo, nucleados en torno a un tema que despertaba interés y curiosidad en ambos cursos, el intercambio se desarrolló en forma amena y productiva, y tuvo efectos positivos en las respectivas cursadas. Las tareas apuntaban a sintetizar y comparar temas vinculados con la perspectiva de género en los dos países, que por entonces —en 2020 y 2021— estaban en las primeras planas de los diarios: los derechos LBTIQ+ en Argentina y Canadá, el femicidio en el continente americano, el derecho al aborto, las mujeres indígenas y sus luchas, el "Me Too" y el "Ni una Menos", las nuevas masculinidades, etc. El producto final de estos intercambios debía ser un *padlet* con una quincena de fotos ilustrativas de este contrapunto, acompañado de un análisis bilingüe que expusiera los puntos claves que querían compartir. Tanto la elaboración del *padlet* como la redacción de los textos exigieron la puesta en práctica de estrategias de comunicación translingüe para llevar a cabo las tareas solicitadas. El resultado del trabajo, así como lo expresado en algunas entrevistas realizadas un tiempo después, permiten concluir que se cumplieron ampliamente las expectativas. El compromiso y la sensación de pertenencia por sentirse implicados en la propuesta de las docentes mejoró en los estudiantes la motivación y el desarrollo de habilidades ligadas al pensamiento crítico y a saberes transversales (como los contenidos de la Ley Micaela). El entusiasmo y la confianza obtenida por estos logros tuvo, a su vez, un impacto positivo en el resto de la cursada y en la valoración de la materia y de su importancia.

En la siguiente contribución, Marina Falasca propone abordar la "Alfabetización transmedia en el aula de inglés". Por ser ella profesora y formadora de profesores en esa lengua, la toma como punto de partida, a pesar de que su propuesta es perfectamente aplicable a cualquier otra lengua extranjera. En un primer momento, define la alfabetización transmedia como "una serie de prácticas, prioridades, sensibilidades, estrategias de aprendizaje y formas de compartir que se desarrollan y se aplican en el contexto de las nuevas culturas participativas", entendidas estas como aquellas en las cuales los usuarios no actúan solo como consumidores, sino también como contribuyentes o productores (prosumidores). En un segundo momento, retomando el trabajo del equipo del proyecto Transliteracy, desglosa y explica los diferentes *transmedia skills* que se propone desarrollar este tipo de alfabetización. Este abordaje presupone que son muchas las competencias que los alumnos ya poseen y estas obran como punto de partida para fomentar la incorporación de otras, a la vez que promueven un uso más auténtico de la lengua extranjera en el contexto de situaciones cercanas a la realidad cotidiana de los estudiantes. A modo de ejemplo, Falasca propone una secuencia didáctica denominada "La Realidad Paralela de las Redes Sociales", cuyos destinatarios son alumnos de 15 años con un nivel intermedio o B1 de inglés. En ella se promueve el desarrollo de producciones y competencias transmedia (gestionar la identidad digital a través de la intervención de fotos o videos, prevenir riesgos, etc.) y la reflexión sobre sus ventajas, efectos y limitaciones.

Se trata, en suma, de un aprendizaje activo y crítico de los recursos de la Web que llevan a poner en práctica el idioma inglés a la vez que se desarrolla una ciudadanía digital.

El artículo siguiente estudia también el uso de instrumentos digitales, pero ante un público y con un enfoque muy distinto del anterior. Nélida Murguía reflexiona sobre "La enseñanza de español a migrantes senegaleses a través del canal de YouTube Damay Jaangë". Inscripto en una perspectiva glotopolítica, el texto asume que enseñar una lengua (con todas las decisiones que esto implica en términos de los códigos y las variedades que se privilegian o de los objetivos que se fijan o del público al que se apunta…) constituye una forma, entre otras muchas, de intervención sobre la lengua y sobre la comunidad. El texto estudia, en concreto, la creación de un canal de YouTube durante la pandemia por COVID-19 para poder proseguir con la enseñanza de castellano a migrantes senegaleses de Buenos Aires. Los cursos formaban parte de las iniciativas del Bloque de Trabajadorxs Migrantes (BTM), una organización autogestiva que surgió en 2017 para luchar por la derogación del Decreto de Necesidad y Urgencia (DNU) 70/2017, que criminalizaba a esta población. En un primer momento, Murguía ofrece una breve caracterización de la migración senegalesa en Argentina poniendo el acento en su transnacionalidad (ya que conservan vínculos con su país de origen) y sus variados repertorios lingüísticos (manejan, en su mayoría, más de una lengua), con especial énfasis en su relación con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). En una segunda etapa, describe cómo fue planteado el curso de español, en relación, ante todo, con la educación popular, en vistas de favorecer un uso estratégico y funcional que se apoyara en sus necesidades y se adaptara a sus puntos fuertes y débiles. Finalmente, se describe el dispositivo audiovisual desarrollado por lingüistas y profesores de español y por profesionales audiovisuales. Se trató de un total de 13 videos, con una duración aproximada de 5 minutos cada uno, los cuales fueron difundidos a través de YouTube, pero también por Facebook, Instagram y WhatsApp. Finalmente, el texto hace un balance de los resultados del curso, desarrollado mediante la virtualidad. Los criterios adoptados para esta evaluación difieren de aquellos que se tienen para las clases de idioma realizadas en institutos o escuelas, cuyo fin suele ser la adquisición de una lengua adicional. En este caso, el objetivo principal era "contribuir a la formación del migrante como sujeto político y desarrollar herramientas, como el aprendizaje de la lengua, para conducir a una participación social y política en la sociedad de acogida".

Márcio Leonardo Lima Pereira también estudia el rol de los formatos audiovisuales para aprender una lengua extranjera en su texto "Os gêneros do discurso presentes em curtas-metragens: os multiletramentos na base da aprendizagem de espanhol como língua estrangeira". El autor parte de la observación bajtiniana según la cual el aprendizaje de las lenguas y de los géneros discursivos es simultáneo, ya que aquella no tiene realidad para los futuros hablantes por fuera de estos. Esta idea, que el lingüista enunciaba en relación con el aprendizaje de la lengua materna también se aplica al de las lenguas adicionales, entendidas desde una perspectiva comunicativa. Lima Pereira le suma otra dimensión a esta problemática: recalca que en la actualidad los intercambios verbales están mediados por la tecnología y que ese aspecto no debiera ser dejado de lado. De este modo, enseñar una lengua adicional contribuye al trabajo sobre los "multiletramentos", es decir, a promover una alfabetización extendida, que contemple no solo a la lengua en uso, sino también dentro de la dinámica que le imponen las tecnologías de la comunicación y de la información. Tras una síntesis muy precisa de las nociones teóricas que le dan sustento a la reflexión, el autor se detiene en una experiencia concreta, realizada en la escuela secundaria del Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Piauí, en el nordeste de Brasil. Se trata de un festival de cortometrajes donde los estudiantes de Español Lengua Extranjera elaboran breves filmes a partir de un aspecto cultural que les llama la atención de algún país hispanohablante. El trabajo, realizado en forma colaborativa y a partir de la exploración de géneros discursivos, dispositivos y soportes distintos, constituye una experiencia enriquecedora y formativa en distintos campos del lenguaje.

Otro aporte que proviene del campo del Español como Lengua Segunda y Extranjera (ELSE) lo constituye el texto "Análisis de la experiencia didáctica sobre

oraciones concesivas mediadas por TIC en un curso de español como lengua extranjera", de Angela Guedes da Silva y John Kevin Andersson Fataiger. Si bien el punto de partida es una secuencia didáctica gramatical (centrada en la enseñanza de la contraargumentación a partir de las oraciones concesivas encabezadas por los conectores "aunque" y "a pesar de que"), la propuesta es extensiva a otros contenidos lingüísticos. Los autores siguen a Ortega Olivares (2009), quien recomienda fomentar en los estudiantes el mecanismo de "la atención centrada en la forma", que consiste en que aprendan a poner el foco en los aspectos de la lengua meta (fonológicos, sintácticos, etc.) que pueden causar errores comunicativos. Tanto para las tareas de sensibilización como para la explicación, la sistematización y la puesta en práctica, Guedes da Silva y Anderson Fataiger recurrieron a programas y plataformas digitales: un video publicitario de Tuenti, un Padlet que sirve como foro en línea en donde los estudiantes interactúan y una actividad de completamiento de blancos en la plataforma WordWall para poner en práctica el contenido gramatical. Si bien, a diferencia de otras propuestas didácticas reseñadas en este número, las TIC no fueron objeto de reflexión crítica durante la secuencia, acompañaron su desarrollo de inicio a fin en su calidad de mediadoras.

El siguiente artículo "Xiàndài hànzì xuéxí. Métodos contemporáneos para el aprendizaje de los caracteres chinos" de Francisco Javier Moreno Rosas constituye una de las primeras incursiones de la revista *Lenguas V;vas* en el idioma chino. Su autor analiza el modo en que algunas aplicaciones y plataformas digitales (tales como WaniKani, Hanzi Hero, Skritter y Duolingo) abordan la compleja enseñanza de los caracteres de esa lengua tanto para su reconocimiento como para su memorización. El autor parte de una descripción de la situación actual de la enseñanza del chino en el mundo (en cuanto a número de estudiantes y dinero que mueve) y señala en forma esquemática las complejidades que presenta para su incorporación. Entre ellas, el dominio de los cuatro tonos y, especialmente, el reconocimiento y la escritura de los caracteres (hanzi), tema del artículo. Acto seguido, Moreno Rosas ofrece una breve reseña histórica de la escritura china y su enseñanza: cómo se fue estabilizando y fijando a través de los siglos, quiénes accedían a ella y mediante qué métodos se la incorporaba. Un capítulo particularmente crucial se inaugura con la fundación de la República Popular China, en 1949, y los intentos por simplificar y facilitar este aprendizaje. Moreno Rosas recorre los abordajes que se fueron ensayando, con sus logros y sus límites: el enfoque centrado en los caracteres, en el significado o el hibridismo basado en las tecnologías de la información. Tras esta extensa e interesante "puesta en contexto", el autor se concentra en los métodos contemporáneos de aprendizaje de estos caracteres desde una lengua no sinográfica: los métodos más tradicionales, elaborados desde el mundo occidental o desde China, y, por último, las aplicaciones y plataformas digitales, cada vez más numerosas, dedicadas a la enseñanza de la lengua. Con meticulosidad pero sin ánimo de ser exhaustivo, Moreno Rosas va pasando revista a estas propuestas, señalando en qué momento y cómo introducen la escritura (si desde la gramática, la fonética o la semántica) y llega a la conclusión de que estos métodos constituyen, sobre todo, buenos auxiliares en el proceso de aprendizaje, pero que su elección debe hacerse cuidadosamente en función de la lengua de partida, de la competencia que se busca entrenar o del aspecto de la lengua que se quiere profundizar.

El dossier se cierra con el artículo "Aproximaciones a la alfabetización crítica en IA en la enseñanza de la literatura en el nivel secundario" de Alejandro Artopoulos y Alejandra Beatriz Lliteras. Sus autores se inscriben dentro de una "pedagogía humanista digital" que asume el desafío de desarrollar nuevas competencias sociodigitales, tanto en docentes como en estudiantes, para llevar adelante lo que se conoce como saberes computacionales críticos. Entienden, por un lado, que la inteligencia digital alteró la sociomaterialidad de los textos, es decir, la dinámica entre relaciones sociales y materiales, que estaba en el origen de los discursos, y que, por otro, creó una nueva brecha digital entre los lectores que pueden y los que no, distinguir qué textos fueron producidos por humanos o identificar en los textos generados por IA sesgos de género y de otros tipos, o las llamadas alucinaciones de la IA, o errores sistemáticos que tornan opaco el contenido, o gestos de homogeneización lingüística, o el empobrecimiento que los modelos de lenguaje imprimen en los textos que producen. Los autores recuerdan que si bien con

la pandemia de COVID-19 se estableció un uso alternativo de computadoras en las tareas de lectura y escritura en el nivel secundario en Argentina, esto se hizo "sin que mediaran estrategias de enseñanza adaptadas y explícitas que integraran el uso de las computadoras dentro de una visión integral de los alfabetismos o la incorporación de otro tipo de alfabetismos de nuevos medios o aplicaciones web". A esta carencia, se suma el desconocimiento acerca de cómo abordar la lectura y la escritura producida, enteramente o en parte, por la presencia de la inteligencia artificial generativa. En contraposición con quienes apuestan a una alfabetización digital instrumental enfocada en enseñar a escribir correctamente *prompts* y reconocer modismos lingüísticos del modelo de lenguaje y modificarlos para humanizarlos, Artopoulos y Lliteras forman parte de quienes proponen una alfabetización crítica en IA. Tras explicar la relación entre pensamiento computacional y lectoescritura, presentan, a grandes rasgos, las bases de las humanidades digitales, en particular para el campo de la literatura. Una noción central, en este aspecto, es la de "lectura distante", que alude a las prácticas que, a diferencia de los enfoques tradicionales, utilizan herramientas digitales para las tareas de interpretación. Los autores ofrecen dos ejemplos concretos para este tipo de práctica y reflexionan sobre los alcances que este enfoque puede tener en el nivel secundario.

La sección ***Experiencias***, por su parte, consta de siete propuestas, en su mayoría dedicadas al tema del *dossier*.

Sophie Ithurria, docente de español en el Liceo Franco-argentino "Jean Mermoz", relata en primera persona los temores iniciales que le generó advertir el uso extendido de la IA entre sus alumnos y el modo en que decidió "tomar el toro por las astas" e integrar esa herramienta a las clases. Ithurria comparte dos actividades en las que usó, junto con los estudiantes, el chat GPT: para mejorar un texto según los criterios del nivel del marco europeo y para evaluar las respuestas a un cuestionario sobre un texto literario. Comentar con los estudiantes los aciertos y las limitaciones del chat GPT ante esas tareas fue un modo de cumplir con las exigencias del programa pero también de formar a los estudiantes en un uso responsable y prudente de estos dispositivos.

Martín Barrangou relata, en cuanto a él, una experiencia en la cual se usó Instagram como herramienta pedagógica para la clase de francés lengua extranjera (FLE). Este proyecto se llevó a cabo con un grupo de alumnos de cuarto año de secundaria del colegio Saint Catherine's Moorlands School, y se integró en la preparación para el examen IB (International Baccalaureate) de francés de nivel medio. La propuesta consistió en empaparse del concepto de haiku con el fin de producir poemas propios a partir de estímulos variados (sonidos, olores, imágenes…). La red social permitió —con sus *reels* y sus historias— compartir estas producciones e interactuar con el público. A su vez, a través de códigos QR colocados en lugares estratégicos del colegio, la poesía se instaló en la vida cotidiana y cumplió su rol de detener el tiempo y estimular la percepción en lectores tomados, muchas veces, por sorpresa.

La siguiente contribución "El programa 'Entre Lenguas' y sus dispositivos para la enseñanza del inglés en escuelas rurales de Córdoba", de Pablo Carpintero, María José Morchio y Melania Pereyra relata y analiza un proyecto destinado a la enseñanza de inglés en aulas plurigrado de escuelas rurales de la provincia. El dispositivo forma parte de un programa mayor que incluye el subproyecto de Inglés en Jornada Extendida que busca fortalecer la enseñanza del inglés en áreas con acceso limitado a la educación en lenguas extranjeras. La iniciativa se realiza bajo la modalidad de *co-teaching*: en forma presencial y virtual, los profesores de inglés y los maestros interactúan con los alumnos para garantizar el dictado de las clases.

La experiencia siguiente tuvo lugar en el nivel terciario, más precisamente en el Traductorado en Inglés del IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández". "Disipando fantasmas: logros y límites de la IA generativa en la traducción de textos complejos" de Gabriela Minsky relata una experiencia que tuvo por objetivo comparar las traducciones que podía brindar la IA con aquellas elaboradas por los estudiantes. La propuesta partió de la profunda sensación de desánimo de estos últimos ante los discursos que vaticinaban que la traducción como oficio estaba en vías de extinción.

Frente a este panorama, la docente invitó a los estudiantes a cotejar sus propias producciones con las de la IA, lo cual permitió observar que, si bien a primera vista parecían versiones prolijas y aceptables, no se diferenciaban demasiado de aquellas que los alumnos hubieran podido hacer en los inicios de su formación. Sobre todo: que incurrían en errores o en imprecisiones por desconocer la densidad terminológica de ciertas palabras tanto dentro la reflexión del autor traducido como del campo intelectual en el que se inscribe el texto. En suma, la experiencia generó cierto alivio en relación con el futuro y permitió pensar, desde un nuevo lugar, el rol del traductor y su especificidad, y anticipar los desafíos que le deparan a la profesión los escenarios que se avecinan.

En "Spiderweb Method: Weaving Linguistic Competence to Achieve Faster Communicative Ability in Adult EFL Learners", Cecilia Sassone describe un método ideado por ella misma para acelerar la adquisición de la competencia comunicativa en estudiantes adultos de inglés. La propuesta ofrece una enseñanza espiralada de la segunda lengua que, por su dinamismo, ritmo de exposición y atractivo de los materiales ofrecidos, logra vencer la (bastante) habitual frustración de algunos alumnos a la hora de comunicarse en la lengua estudiada. La perspectiva de Sassone considera que comprender el funcionamiento del inglés es central para lanzarse a hablar y, por ello, pone fuertemente el acento en enseñar sus estructuras y su sintaxis aunque de una manera accesible y eficaz. El método consta de herramientas analógicas (cartas, pósters, ayudamemorias…) pero también digitales, ya que gran parte del aprendizaje se hace en forma virtual y asincrónica.

La siguiente experiencia se realizó en la escuela primaria "General José de San Martín" de la ciudad de Buenos Aires. Según relata Ian Machuca, autor del texto "Une expérience d'IA à l'école primaire", el objetivo de la actividad era tanto re-emplear, en forma divertida e inhabitual, lo aprendido en la unidad "Presentarse e indagar sobre los demás" como explorar en clase las posibilidades de la IA. Machuca presenta, brevemente, el nivel —bastante frágil— de los estudiantes y el modo en que una experiencia de este tipo los motivó. El docente utilizó las computadoras disponibles en el colegio, internet, la aplicación gratuita del Chat GPT y les solicitó a los alumnos que copiaran un *prompt* que —por falta de tiempo— él mismo redactó y consistió en pedirle al chat que se pusiera en el lugar de un estudiante de francés de nivel A1 y que contestara a las preguntas que se le hicieran. De este modo, los estudiantes, cada cual a partir de sus preguntas, pudieron interactuar con el programa. Machuca hace un balance de la actividad y ofrece una serie de recomendaciones o alternativas, de gran utilidad para quien desee replicar la propuesta.

Finalmente, Laura M. Rodríguez, relata una iniciativa llevada a cabo en la asignatura Lengua Inglesa 4, perteneciente a las carreras de inglés de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP). En el programa de la materia, el llamado "ensayo reflexivo" ocupa un lugar central de la cursada. Tradicionalmente, se lo trabajaba mediante la lectura y el análisis de ensayos clásicos y contemporáneos en lengua inglesa, así como a través de la escritura sobre diversos temas. En 2022, se implementó un cambio, que consistió en introducir el castellano en la clase a partir de la lectura de un texto de Martínez Estrada sobre los vendedores de menudencias en tándem con otro de Gay Talese, en inglés, sobre Nueva York. Además de intercambios sobre las lecturas en ambas lenguas, los estudiantes debieron salir a recorrer la ciudad de La Plata con ojos de cronista, para percibir sonidos, colores, aromas, ritmos que les parecieran significativos. Eso dio pie a un trabajo de escritura donde el compromiso emocional y reflexivo resultó más auténtico y permitió producir textos más vívidos y consistentes. En un plano teórico, atravesar la experiencia ayudó a comprender el peso que la implicación personal tiene para ese género discursivo particular.

La sección ***Debates*** consta de dos textos, más la traducción de uno de ellos, que expresan la postura del colectivo de origen francés DE CARNE Y HUESO y de la Asociación Argentina de Traductores e Intérpretes (AATI) sobre el uso de la inteligencia artificial en el campo de la traducción. No se trata de textos corporativos, movidos únicamente por la (por cierto, legítima) voluntad de defender un sector profesional, sino del resultado de una reflexión grupal profunda sobre los intereses que promueven esta herramienta, sobre sus

efectos en las producciones culturales y sobre los derechos que viola.

El primero de ellos, traducido del francés por Agustina Chiappe, tiene la firma de Margot Nguyen Béraud y de Pauline Tardieu-Collinet. Su título es explícito en cuanto a la posición de las autoras y del colectivo del cual forman parte, y elocuente en cuanto al tono general del texto: "DE CARNE Y HUESO, colectivo por una traducción humana. Lxs traductorxs en lucha contra la IA generativa". Las autoras recuerdan, en primer lugar, quiénes conforman el colectivo, el tipo de militancia que ejercen y las acciones concretas que realizan, las cuales involucran una reflexión permanente y grupal sobre el tema, la escritura de textos donde comparten sus ideas, la publicación de cartas abiertas, cursos e intervenciones varias en los medios, en el mundo editorial y en los organismos públicos que tienen alguna incidencia en las políticas culturales. Acto seguido, toman distancia de aquellos que sostienen que la IA generativa es parte de un fenómeno ineludible, de un "giro civilizacional"; ellas sostienen, antes bien, que se trata de "un negocio como cualquier otro", de una manifestación más del "liberalismo digital", que, en el caso de la traducción, degrada las condiciones de trabajo de los traductores y produce textos empobrecidos, chatos cuando no erróneos. Al igual que en el caso de una amplia gama de profesiones, este proyecto apunta a desregular las condiciones de trabajo humano, a generar *digital workers* uberizados, pagados por microtarea, como lo sería la posedición. Este "capitalismo digital" no es viable —recuerdan— sin el "saqueo masivo de datos humanos" y conduce al agotamiento de los recursos: la saturación de la red eléctrica, el uso exponencial de agua o de tierras raras. DE CARNE Y HUESO entiende que hay que combatir este tipo de tecnología por todo lo que supone y genera en los distintos ámbitos de la vida humana, y recomienda una serie de medidas para hacerlo en el espacio específico de la traducción.

En "La inteligencia artificial en el campo de la traducción", la Asociación Argentina de Traductores e Intérpretes y, en especial, su Comisión de Traducción para Editoriales y Derechos de Autor comparten algunas de las reflexiones que fueron elaborando desde el advenimiento de la IA Generativa y que son objeto de permanente reelaboración. La institución advirtió tempranamente los efectos que esta tecnología podría tener en el campo de la traducción, efectos que, en muchos casos, se fueron confirmando. Uno de los puntos que les parece relevante considerar es la falta de regulación acerca del uso de material protegido por las leyes de propiedad intelectual para el entrenamiento de la IA. Estas obras, en algunos casos traducidas, se usan sin aviso y sin remuneración para los autores o traductores, lo cual viola, entre otros, el Convenio de Berna. La AATI recuenta las distintas medidas que se han tomado para frenar o paliar esta situación en distintas partes del mundo y para concientizar a los profesionales al respecto. Otro punto crucial es la progresiva aceptación de esta tecnología en el mundo editorial o en el campo de la cultura, amparada en la peligrosa naturalización del concepto de "*goodenough*". La institución recuerda, por otra parte, la necesidad ética de informar al público cómo fueron creados los contenidos que se publican, principalmente cuando se recurre a la IA. En el caso puntual de la traducción, se advierte la precarización laboral que se da a raíz del uso y abuso de estas tecnologías, que, por otra parte, sigue requiriendo en mayor o menor grado la intervención humana. En ese sentido, la AATI ofrece desde su página un modelo de contrato de traducción con editoriales que incluye cláusulas sobre la IA Generativa. El artículo pasa revista, por último, a las actividades que la institución viene ofreciendo para formar, informar y abrir el debate sobre este fenómeno, en permanente mutación.

La sección ***Redes***, curada por Jimena Portas y Silvina Rotemberg, trae cuatro iniciativas que involucran la traducción y la enseñanza de lenguas extranjeras.

En "Una excusa para empezar a discutir. Blog del Club de Traductores Literarios de Buenos Aires", Matías Battistón entrevista a Jorge Fondebrider sobre este espacio que nació en 2009 con la idea inicial de contrarrestar el frecuente aislamiento de los traductores, que redunda en la precarización de sus condiciones de trabajo. Para que la propuesta se sostuviera en el tiempo, se planificaron dos instancias de encuentro: una presencial, con reuniones mensuales sobre temas específicos, y otra virtual, a partir del blog. A lo largo de la charla, Fondebrider deja constancia de la vitalidad

del club, que fue ampliando y renovando su público y sus integrantes, sus alianzas con otras instituciones nacionales e internacionales y los temas abordados, inagotables por la amplitud de espíritu y de intereses de quienes lo integran. El blog, con cerca de 3 millones de visualizaciones y 500 consultas diarias en promedio, se nutre de aportes generados por los integrantes del Club (ensayos, encuestas, polémicas, artículos de opinión…) y por materiales generados por otros y compartidos dentro de esta particular comunidad.

En la siguiente contribución, "El lugar de la divulgación estaba vacante en nuestro campo", Jimena Portas entrevista a María López García, Juan Eduardo Bonnin y Santiago Kalinowski, tres lingüistas que producen y conducen, desde 2020, *Hablando mal y pronto*, un podcast sobre el uso de la lengua, con las muchas ramificaciones posibles que este tema (y que la creatividad de sus conductores) permite desplegar. Los investigadores cuentan el nacimiento del podcast, surgido, en gran medida, al advertir que la divulgación en el campo de la lingüística estaba vacante o cooptada por los "gendarmes de la norma". Esta situación, y lo gozoso que les resultaba reflexionar sobre ciertos aspectos del idioma en voz alta y con cierto desparpajo, los llevó a pensar un dispositivo que permitiera un tipo de intervención distinto en el espacio público, que además de llamar la atención del público sobre ciertos fenómenos naturalizados, los llevara a revisar representaciones vetustas sobre la lengua, la academia, la corrección o la norma. Además de ofrecer una mirada retrospectiva sobre la experiencia tal como se ha venido realizando hasta el momento, los entrevistados reflexionan sobre el formato elegido, los aprendizajes que fueron haciendo sobre la marcha, en particular sobre el mundo de las redes, con sus reglas y dinámicas, entre las cuales sobresale la tiranía de los *like*.

En "Tejiendo puentes en francés en el mundo virtual", Victoria Torres, profesora de francés, cuenta su experiencia como productora y animadora de la página de Instagram @lecafle.francais, cuyo número de seguidores y visitas la elevó al rango de *influencer*. Con gran generosidad, Victoria va desgranando los aprendizajes que hizo desde 2020, cuando el proyecto despuntó: la construcción de una identidad digital, la importancia de los *reels* y de la exposición para generar comunidad, el paso hacia los talleres y los cursos, y, finalmente, la puesta en funcionamiento de una "escuela", con propuestas breves y variadas que interpelan a públicos distintos. Mantener a sus seguidores conectados, salir a la búsqueda de otros nuevos, conocer a la gente que la sigue, establecer vínculos, manejar la contabilidad de la cuenta… son algunas de las tareas que debió aprender y que sigue aprendiendo. Como en toda empresa pedagógica, la creatividad tiene un lugar de peso, y no está ausente, por cierto, de @lecafle.francais, tal como se trasluce de algunos ejemplos que Victoria comparte más otros tantos que están a disposición del público en su cuenta de IG.

Finalmente, Silvina Rotemberg entrevista a Ariel Dilon y Martina Fernández Polcuch, curadores y productores del "Ciclo Alta Traición", una serie de presentaciones performáticas en torno a la traducción, emitidas y difundidas a través de YouTube. Retrospectivamente, ellos asocian el surgimiento de la iniciativa con un "movimiento colectivo de visualización y reivindicación de la tarea" de los traductores, un gesto de reacción y de reafirmación ante su consabida invisibilización así como ante el "ninguneo simbólico y material" a los que aún se ven sometidos. Un redoblar la apuesta, también, ante la frase "traduttore traditore", que —por si algo le faltaba— pone al traductor bajo el signo de la sospecha. Estas *performances*, a las que llamaron "actos", se iniciaron en 2019 con "Los que fui", espectáculo basado en la traducción que el propio Ariel Dillon hizo para la editorial Paradiso. Con acompañamiento de chelo y clarinete, efectos lumínicos, lecturas a varias voces con el jardín del museo Sívori como telón de fondo… nació, con gran despliegue, el ciclo CAT. La pandemia obligó a replegar las velas y a reinventar la idea en formato digital. A ello se prestaron Laura Wittner, la novelista y traductora Vivian Lofiego con la pianista Anaïs Crestin, la artista plástica Micaela van Muylem, Guillermo Saavedra con Cristina Banegas o el editor-traductor Nicolás Braessas, entre muchos otros. Cada cual a su manera puso en escena "el lado más artístico, lúdico y, por eso mismo, literario del asunto (...), expresar lo que a uno le pasa cuando traduce —lo que hacen mi cuerpo, mis voces internas, la voz que se constituye para reponer tal o cual texto— como estela de ese proceso que es una de las formas de la escritura".

La sección ***Entrevistas*** consta de cinco textos, tres de los cuales están relacionados con el *dossier*.

En el primero de ellos, Magdalena Arnoux conversa con el doctor en Psicología Miguel Benasayag sobre las implicancias neurológicas y culturales que tiene la paulatina omnipresencia de la inteligencia artificial en la vida humana. Benasayag considera que estamos ante un cambio antropológico fundamental que debiera llevarnos a pensar en dónde radica la "singularidad de lo vivo" e indagar modos de funcionamiento híbrido en relación con la "máquina", que nos salven de una "colonización algorítmica" en ciernes. En la medida que, para él, lo propio de lo humano tiene que ver con la existencia de un cuerpo territorializado y anclado en una cultura, discutimos acerca de los efectos que traería el suplantar la presencia humana en prácticas como la traducción y la enseñanza de lenguas extranjeras.

En un segundo momento, dialogamos con el lingüista francés Dominique Dias sobre las "textualidades digitales", concepto que vertebró el curso de posgrado que brindó en agosto de 2024 en el Instituto de Filología de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). A lo largo de la entrevista, Dias describió las formas y singularidades que adopta la discursividad en soporte digital, los rasgos compartidos con otros formatos y aquellos que son, irreductiblemente, propios. ¿Cómo es leer, hablar y escribir en la era de las redes sociales? ¿Qué tipo de comunidades discursivas se configuran? ¿Qué lugar le otorgan a la expresión de las diferencias culturales? ¿En qué medida estas dinámicas permean la producción de conocimiento y su comunicación?… Esas fueron algunas de las preguntas a las cuales respondió generosamente durante la charla.

En tercer lugar, Daniel Ferreyra, profesor de lengua y literatura inglesas en el Lenguas Vivas, entrevistó junto a dos estudiantes, Estefanía Méndez y Viktoria Gevorgyan, a Trinidad Bensusan Mille, creadora de una plataforma pionera para la enseñanza del inglés a través de la inteligencia artificial. A lo largo de la conversación, la emprendedora se refirió, entre otras cuestiones, a los orígenes del proyecto, al modo en que —entiende— debe articularse con el trabajo docente (que vendría a asistir y no a suplantar), a sus ventajas y limitaciones, al entrenamiento que deben tener los profesores para usarlo y aprovecharlo, al modo en que propicia el trabajo autónomo y personalizado de los alumnos… La charla combinó preguntas prácticas, que explican las formas de implementación de la plataforma TeeRead en una institución concreta, con preguntas de otro orden acerca del "factor humano", la creatividad, la experiencia, el valor del esfuerzo y el aprendizaje personal, que la existencia de la IAGen vuelven imperiosas.

Finalmente, la revista Lenguas V;vas ofrece dos entrevistas a escritoras francófonas que visitaron la ciudad de Buenos Aires en 2024. Por un lado, a Seynabou Sonko, invitada por la Feria de editores para presentar la traducción argentina de su novela *Djinns*, un texto atravesado, como una parte no desdeñable de la literatura francesa contemporánea, por una doble pertenencia lingüística y cultural. El diálogo estuvo a cargo de Béatrice Couteau, quien también entrevistó, junto a Magdalena Arnoux, a Kim Thuy, autora canadiense de origen vietnamita, invitada al FILBA. La novelista rememoró su historia familiar, materia prima de su narrativa; las lecturas que la formaron; la adopción del francés como lengua de escritura y las experiencias personales e históricas que, entiende ella, la llevaron a modelar su singular estilo.

La siguiente sección, ***Otras colaboraciones***, ofrece cuatro artículos, resultado de investigaciones realizadas en el campo de la traducción o de su enseñanza.

En primer lugar, "La competencia traductora en la formación universitaria de estudiantes del traductorado. Un estudio exploratorio de las subcompetencias temática, instrumental e interpersonal" de Diana Martha Barreneche, María Carolina Cumini y Adriana Elizabeth Lafulla comparte las conclusiones parciales de un relevamiento de errores realizado a partir de trabajos de estudiantes de traducción del Traductorado Público, Literario y Científico-Técnico de inglés de la Facultad de Lenguas y Estudios Extranjeros de la Universidad de Belgrano (UB). La investigación apunta a detectar formas de proceder recurrentes que, revisadas críticamente por los mismos estudiantes, permitirían anticipar eventuales errores en sus trabajos finales y en su futuro desempeño profesional. Las autoras parten del modelo de Kelly (2002) para desglosar los

componentes del concepto (tan fundamental como elusivo) de *competencia traductora*. En este trabajo puntual, se centran en tres de ellos: la subcompetencia instrumental (que comprende el uso de fuentes documentales de todo tipo, la búsqueda de terminología y el uso de glosarios, etc.), la subcompetencia temática (que refiere a los conocimientos básicos sobre los campos temáticos en los que trabaja el traductor y que son los que le permiten comprender el texto de origen o la documentación adicional que utilice) y, finalmente, la subcompetencia interpersonal (ligada a la capacidad para interrelacionarse y trabajar en equipo de manera profesional, con otros colegas pero también con otros expertos o, incluso, clientes). Sobre un corpus de 22 tesinas de distintas tipologías textuales, se revela, entre otros aspectos, una marcada preferencia por utilizar la investigación temática como punto de partida, seguida, primeramente, por el uso de diccionarios monolingües y, luego, por diccionarios bilingües. Lo que resulta más llamativo de este muestreo, según las autoras, es la no activación, en ningún caso, de la subcompetencia interpersonal. En otras palabras, recurrir a compañeros o a otras personas no parece ser, para los estudiantes, una opción a tener en cuenta para la toma de decisiones.

El siguiente artículo, "Agentes en disputa: la colección Biblioteca de Autores Brasileños traducidos al castellano", de Federico Tomás Rosso, analiza una iniciativa por demás interesante: la creación, en la década del treinta del siglo pasado, de una colección de libros de autores brasileños traducidos al español por iniciativa del estado argentino. Según Rosso, la propuesta formaba parte de una serie de gestos diplomáticos tendientes a "consolidar la cordialidad argentino-brasileña no solo en materia cultural, sino también en el aspecto económico, debido en parte a un contexto internacional hostil y en guerra". Partiendo del "modelo agentivo" de Chesterman (2022), que analiza la traducción a partir de los distintos agentes que intervienen para que esta ocurra y circule, el autor se concentra en la figura del traductor Benjamín de Garay, responsable de esa tarea en algunos de los volúmenes de la colección. A partir de cartas, prólogos, artículos periodísticos y notas críticas a los textos, Rosso va delineando la biografía de Garay, su capital simbólico, su peso en el ecosistema literario y político de entonces, sus rivales dentro del campo… Desde esta lectura cruzada de documentos personales y públicos, identifica los posicionamientos de Garay en relación con su tarea (lo considera, de hecho, un representante de la "militancia traductora por la autoría *avant la lettre*"), con su labor de mediador cultural (de la cual es plenamente consciente así como del lugar subsidiario que le asignan), con respecto a la variedad lingüística elegida (su "arriesgada" elección del castellano rioplatense por sobre otras más prestigiosas entonces)... Esta figura y la red de vínculos directos e indirectos en los que está inserta, le permiten, finalmente, a Rosso reponer los agentes que gravitan en el campo, sus rivalidades, sus jerarquías y los ámbitos en que estas fuerzas se dirimen. Y también, desde luego, las valoraciones de la práctica traductora que están en pugna en ese momento histórico puntual.

La siguiente investigación se relaciona también con las producciones culturales del país vecino y su importación a la Argentina. El artículo lleva el título de "Traducción, poesía, periferia: el caso de *Saraus*. Movimiento / Literatura / Periferia / São Paulo" y se centra en la confección y posterior traducción en Argentina en 2014 de una antología de *saraus*, es decir, de textos poéticos performáticos propios de los barrios periféricos de San Pablo. Su autor, Mariano Rafaelli, se interroga acerca de las circunstancias en las que esta traducción se proyectó y se publicó en nuestro país, las personas y las instituciones que intervinieron en ese proceso y las resignificaciones de las que fue objeto. Estas indagaciones son tanto más interesantes cuanto que esta literatura de los márgenes se importó con el apoyo del estado brasileño y con el espaldarazo legitimador de investigadores reconocidos en Brasil y Argentina, así como con una acogida entusiasta por parte de los medios locales. Raffaelli recuerda la frase de Bourdieu (2002) según la cual "los textos no llevan consigo su contexto" y busca dilucidar, en este sentido, las lecturas que este nuevo entorno generó y propició. Un punto que le interesa, particularmente, pensar es el modo en que esta publicación pasó a integrar una tradición relativamente extensa en la "cultura meta" vinculada tanto con el campo de la literatura traducida como con el de la literatura de protesta y su propio ecosistema editorial. En ese sentido, que la editorial encargada de la publicación (Tinta Limón) sea un

emprendimiento colectivo, autogestionado y militante no puede sino sumarle una capa más de sentido a este proceso importador, lleno de aristas. De ahí una de las conclusiones a las que llega el autor del artículo: *Saraus* permitió, sin dudas, consolidar los lazos literarios con el país vecino y diversificar nuestra escena cultural, pero "no vino a completar un *vacío* sino que se sumó, con sus singularidades, a una tradición de fuerte arraigo".

La última colaboración por fuera del tema del *dossier* es "Un análisis comparativo de 'Rapunzel' y las ediciones previas a la traducción consagrada de Jacob y Wilhelm Grimm", de Emilia Sofía Cotutiu. La autora rastrea las distintas versiones que, en la literatura europea, recuperan la matriz folklórica del motivo "la doncella en la torre" y observa los cambios que las sucesivas reescrituras y traducciones le imprimen a la historia. Antes de llegar a la versión consagratoria de los hermanos Grimm, Cotutiu se remonta a "Petrosinella", de Giambattista Basile, 1632/34/36; sigue con "Persinette", de Charlotte-Rose de Caumont de la Force, de 1698; "Rapunzel", de Frederick Schulz, de 1790 y, finalmente, "Petrosinella", de Felix Liebrecht, de 1846. En este recorrido, observa los cambios que se dan en la trama y en los personajes (supresiones, permutaciones o modificaciones) e indaga las razones a las que estos cambios obedecen (el público interpelado, las marcas culturales de época…). También analiza diferencias que surgen de una modificación en la lengua utilizada, o el registro y, principalmente, de la inscripción del relato en diferentes géneros literarios que van de los cuentos folklóricos y maravillosos, a aquellos "para la infancia y el hogar", pasando por las historias "para la aristocracia italiana" o los cuentos de hadas.

El número 20 de la revista *Lenguas V;vas* concluye con seis reseñas de libros o ***críticas***.

Carlos Gelormini Lezama ofrece una lectura de la última edición de *Introduction to Psycholinguistics* (2023) de Matthew J. Traxle, un texto que juzga valioso para la formación integral de traductores y profesores de lenguas extranjeras por su perspectiva interdisciplinaria para explicar los fenómenos que vinculan el funcionamiento del lenguaje y la cognición.

Laura Ameghino y Marina Córdoba, por su parte, reseñan *Lenguaje, poder y política. Quiénes, cómo y para qué fabrican y regulan las lenguas* (2003) de Klaus Bochmann, traducido del alemán por Roberto Bein. Se trata de una antología de textos escritos entre los años 1990 y 2022, a los que se suma un capítulo pensado especialmente para este volumen. En ellos se recuperan los temas centrales del lingüista, que están en el cruce del discurso, la historia y la política.

Mariana Podetti lee *Un lugar para la traducción. Literaturas disidentes y minorías culturales* (2023), una compilación de Guillermo Badenes y Josefina Coisson. El libro consta de un conjunto de quince artículos que se interrogan acerca del abordaje traductivo y traductológico de los textos ubicados en los márgenes culturales, entendidos estos en sentido amplio: vinculados al contacto o a la hibridación entre lenguas o variedades, o bien a los discursos de resistencia poscoloniales, feministas o LGBT+.

Daniela Szpilbarg reseña el informe "La extraducción en la Argentina III: 2010-2022", elaborado por Gabriela Adamo y Victoria Rodriguez Lacrouts a través de una serie de datos provistos por el Programa Sur de subsidio a las traducciones, perteneciente al Ministerio de Relaciones Exteriores, Comercio internacional y Culto. La investigación da respuesta a preguntas tales como: ¿cuáles son las lenguas en las que más libros de autores argentinos se traducen? ¿quiénes resultan ser los mediadores más importantes? o ¿cómo viaja la literatura argentina a la esfera editorial transnacional?

Juan Miguel Dothas comenta *Être humain pour traduire* (2023), un volumen dirigido por Catherine Gravet, vicedecana de la Facultad de Traducción y de Interpretación de la Universidad de Mons, Bélgica. Este libro se vincula de lleno con el tema del *dossier* ya que los distintos autores convocados reflexionan, desde una perspectiva no tecnofóbica pero sí valorizadora de la praxis humana, aspectos constitutivos del proceso traductivo (de orden lingüístico, histórico, político, antropológico, sociológico), que van más allá del pasaje de una lengua a otra.

Finalmente, Patricia Calabrese reseña *La poesía y los poetas* (2022) de Carlos Luis. El libro tiene la

intención de servir de ayuda a los docentes para entrar en los textos poéticos y poder enseñarlos como un género gozoso, que "se vale de todas las posibilidades del lenguaje llevado hasta el límite o más allá". El libro puede leerse, según su propio autor, como una antología comentada, con el propósito de mostrar, para cada tramo expositivo, un poema a modo de ejemplo de manera tal que "los lectores tengan a su disposición un amplio abanico de poetas y poemas tanto conocidos como nuevos".

El número 20 de *Lenguas V;vas* es, como se ve, extenso y rico por los abordajes, los temas y las perspectivas exploradas. Deja constancia, una vez más, del dinamismo de nuestro campo y de nuestra propensión a pensar, muchas veces desde (o paralelamente a) la práctica, aquello que la sacude o desafía. Los textos compartidos, que provienen de docentes, traductores e investigadores de instituciones y países distintos, tienen la virtud de interpelarse, cuestionarse y, sobre todo, de complementarse. Confiamos en que en este juego de ecos y remisiones les brinde a los lectores material suficiente para seguir pensando las disyuntivas del presente y encarar con más recursos el porvenir.

Traducción automática e inteligencia artificial

Miradas sobre un fenómeno en vertiginoso avance (agosto de 2024)

Enrique Gutiérrez Rubio
Universidad Palacký de Olomouc
enrique.gutierrez@upol.cz

Resumen

Los sistemas con tecnología de traducción automática neuronal basada en inteligencia artificial como DeepL y Google Translate son herramientas útiles y gratuitas que han revolucionado el sector con millones de usuarios a diario. Sin embargo, y a pesar de la importante mejora alcanzada en los últimos años, los textos generados por estas aplicaciones son, como norma general, de una calidad aún significativamente inferior que la de los propuestos por traductores humanos profesionales. Además, existen variables que ejercen una influencia directa sobre la calidad de las traducciones: muy especialmente la combinación de lenguas y la tipología textual del original. Por tanto, aunque pueda tratarse de tecnologías enormemente eficaces para comprender textos en lenguas que desconocemos, las traducciones generadas por estas aplicaciones no deben ser tomadas aún por *finales* y, por tanto, resulta imprescindible realizar un cuidadoso proceso de posedición a cargo de un profesional bilingüe. Un caso especialmente interesante en este contexto es el uso del *chatbot* ChatGPT como traductor automático, una tendencia que parece ser especialmente frecuente entre los jóvenes. Aunque la versión gratuita hasta hace pocos meses, ChatGPT-3.5, tendía a generar traducciones menos precisas que los sistemas diseñados específicamente para este fin, al menos en combinaciones de lenguas distantes y/o con bajos recursos de entrenamiento, ChatGPT-4, la última versión de acceso gratuito, podría tener una gran capacidad traductora, incluso superior a la de aplicaciones como DeepL y Google Translate, especialmente si usamos una estrategia adecuada de *prompts* (o instrucciones).

1. Introducción[1]

Cuando usted lea estas líneas, por mas que lo haga apenas se haya publicado el artículo, la información que en él se presenta estará desactualizada: la revolución provocada por la generalización de aplicaciones basadas en inteligencia artificial (IA) se desarrolla a tal velocidad que resulta extraña la semana que no traiga consigo alguna novedad.

Un breve ejemplo para ilustrar esta idea. La gran mayoría de las investigaciones centradas en el análisis de la calidad de las traducciones generadas por ChatGPT se publica en forma de *reports* y no de artículos al uso, que se suben sin evaluación externa por pares a repositorios científicos como arXiv[2], ya que, de tener que esperar al tradicional proceso de control de calidad, los datos publicados en la revista habrían quedado necesariamente desactualizados y no responderían a la realidad de su objeto de estudio. En consonancia con esto, el análisis empírico que realizamos en febrero de 2024 —y al que volveremos más adelante a lo largo de este artículo— sobre la calidad de la traducción automática generada por las aplicaciones ChatGPT,

1 La financiación para esta investigación ha sido otorgada a la Universidad Palacký de Olomouc por el Ministerio de Educación, Juventud y Deporte de la República Checa (IGA_FF_2024_011).

2 Es el caso de los siguientes trabajos citados en este artículo: Gao *et al.* (2023), Goyal *et al.* (2021), Hassan *et al.* (2018), Hendy *et al.* (2023), Jiao *et al.* (2023), NLLB Team *et al.* (2022) y Wang *et al.* (2023).

DeepL y Google Translate se realizó empleando para las muestras la versión gratuita del chat de OpenAI de ese (remoto) momento, es decir, ChatGPT-3.5. Sin embargo, al escribir estas líneas apenas seis meses después, la situación ha cambiado de forma significativa: los usuarios ya tienen acceso gratuito (aunque aún limitado) a ChatGPT-4, una versión que parece producir mejores traducciones que su predecesora (Karpinska & Iyyer 2023; Jiao *et al.* 2023). Así, las conclusiones de nuestra investigación ya no son actuales, puesto que demostraban mediante un análisis estadístico que la versión gratuita de ChatGPT era una herramienta de traducción que, en la dirección checo-español, generaba textos de una calidad significativamente inferior a la de los sistemas (también gratuitos) DeepL y Google Translate. Entre las ventajas de los repositorios como arXiv está la posibilidad de subir versiones actualizadas de los textos. El caso de Jiao *et al.* (2023) no podría resultar más ilustrativo: su primera versión de enero de 2023 se titulaba "Is ChatGPT A Good Translator? A Preliminary Study". La cuarta versión, en la que se ha añadido un análisis de las capacidades de ChatGPT-4, se publicó en noviembre de 2023 bajo el título "Is ChatGPT A Good Translator? Yes With GPT-4 As The Engine".[3]

En este artículo vamos a reflexionar sobre la traducción automática basada en inteligencia artificial desde diversos puntos de vista, siempre tratando de tener en el centro de atención la lengua española y prestando especial atención a las investigaciones publicadas en los dos últimos años.

2. Salto de calidad y generalización de los traductores automáticos

Los traductores automáticos no son una herramienta novedosa. Su uso se remonta varias décadas en el tiempo. Sin embargo, lo que sí resulta revolucionario es el salto de calidad que sus desarrolladores han logrado en un periodo de tiempo relativamente breve. Un buen ejemplo sería la anécdota que el Dr. Antonio Moreno Sandoval, especialista en traducción automática de la Universidad Autónoma de Madrid, contó en su comunicación del congreso VI Multiplier Event Digital Transformation en marzo de 2024: en una de sus primeras versiones, una aplicación de traducción automática proponía "Jorge Arbusto" como el equivalente español del nombre del presidente de EE. UU. George Bush.

A pesar de que los traductores automáticos han venido mejorando su rendimiento a lo largo de las últimas décadas de forma continua, el salto de calidad definitivo (al menos, hasta este momento) ha surgido a raíz del cambio en el modo en que los datos son procesados, concretamente, con el paso de la traducción automática estadística a la de redes neuronales, tecnología basada en inteligencia artificial que rige las búsquedas de equivalentes en los principales sistemas de traducción automática: DeepL, Google Translate o Microsoft Translator, por nombrar, acaso, las tres aplicaciones más populares.

Así, hoy en día se pueden obtener traducciones de una calidad (relativamente) elevada en multitud de combinaciones de lenguas de forma cómoda y gratuita. La calidad es, en algunos casos, tan alta que, ya en 2018, un pasado relativamente remoto en el contexto tratado en este trabajo, una investigación declaraba que se había alcanzado la *paridad humana*, es decir, que la traducción automática presentaba una calidad similar a la realizada por traductores humanos (Hassan *et al.* 2018). Sin embargo, no es oro todo lo que reluce, ya que los resultados de este estudio eran válidos tan solo para la traducción de noticias de Internet en la combinación chino-inglés y, ante todo, únicamente tras un entrenamiento específico para esta tarea por parte de los autores de la investigación: especialistas de la empresa Microsoft. Por tanto, la paridad humana no puede ni debe ser generalizada, al menos de momento, a otras tipologías textuales ni combinaciones de lenguas y, de hecho, ni siquiera puede afirmarse que sea una realidad en la traducción de noticias de

3 Otro ejemplo digno de mención estaría relacionado con NLLB (No Language Left Behind), la tecnología de traducción automática desarrollada por META. En su web aún se enorgullecen de un dato propio de 2022: ser el primer modelo de IA "capaz de traducir con una calidad sin precedentes a 200 idiomas diferentes" (En <https://ai.meta.com/blog/nllb-200-high-quality-machine-translation/es-es/>). Sin embargo, Google Translate ya ha superado ampliamente esta cifra y cuenta hoy en día con un repertorio de 245 lenguas (o variedades) (En <https://translate.google.com/>). [Último acceso: 13-08-2024].

Internet del chino al inglés en sistemas de traducción automática que no hayan sido específicamente entrenados para esta tarea, como sería, *a priori,* el caso de DeepL y Google Translate.

A pesar de esto, y tal y como ya hemos adelantado, la calidad de los traductores automáticos ha mejorado sustancialmente en los últimos años en términos de precisión y eficacia, y especialmente en combinaciones anglocéntricas, es decir, aquellas que cuentan con el inglés como lengua de partida o de llegada (Wang *et al.* 2023). En este sentido, cabría afirmar que, en general, son herramientas útiles e incluso, en función de la combinación de lenguas, extremadamente útiles, a la hora de comprender textos escritos en una gran variedad de lenguas: en este momento (agosto de 2024), Google Translate ofrece traducciones de/a 245 lenguas o variedades de lenguaje (incluye, a modo de ejemplo, portugués de Brasil y europeo). DeepL, por su parte, cuenta con un catálogo mucho más modesto: 33 idiomas. Un caso interesante en este sentido es el desarrollo de NLLB (No Language Left Behind), la tecnología de traducción automática desarrollada por META para sus aplicaciones que traduce de/a más de 200 lenguas (algunas tan minoritarias como el asturiano), pero que, en consonancia con su nombre, pretende alcanzar el ambicioso objetivo de "desarrollar funciones de traducción automática avanzadas para la mayoría de los idiomas del mundo".[4]

Precisamente gracias a esta mejora en la calidad de los resultados lograda tras la implementación del procesamiento basado en redes neuronales, el uso de estas aplicaciones se ha generalizado entre particulares y profesionales de todos los ámbitos (Way 2018; Hassan *et al.* 2018). En este sentido, DeepL afirmaba en su web, en un texto sin fecha, pero que parece remontarse a 2021, que más de mil millones de personas habían usado sus servicios,[5] mientras que ahora se indica que son millones de usuarios los que traducen con DeepL a diario.[6] NLLB de META, por su parte, señala que podrá "proporcionar más de 25.000 millones de traducciones al día en la sección de noticias de Facebook, Instagram y nuestras otras plataformas".[7]

3. Calidad de la traducción automática: capacidades y límites

La cuestión de qué parámetros seguir a la hora de evaluar la calidad de una traducción, ya sea esta humana o automática, es un tema complejo –y no falto de polémica– que viene de antiguo y que depende, en gran medida, de la perspectiva teórica que se adopte (*cfr.* House 2001; Martínez Melis y Hurtado Albir 2001; Castilho *et al.* 2018). El desarrollo de aplicaciones que evalúan la calidad de las traducciones de forma automática y con parámetros supuestamente objetivos –como BLEU, TER o METEOR, por nombrar apenas tres– tampoco parece haber sido la solución definitiva, ya que, como señalan Castilho *et al.* (2018: 26), estas se basan en una serie de asunciones problemáticas. Así, a modo de ejemplo, la valoración por parte de estas aplicaciones del texto en la lengua meta depende de su similitud respecto a una o varias traducciones de referencia realizadas por humanos; sin embargo, cualquiera que posea experiencia en el mundo de la traducción profesional sabe que, en muchos casos, varias traducciones (humanas en este supuesto) de un mismo texto, aun mostrando importantes divergencias, pueden ser igualmente válidas. En definitiva, es posible afirmar que, en el campo de la evaluación de la traducción, falta estandarización y sobra inconsistencia, lo que complica enormemente el panorama a la hora de saber qué aplicaciones de traducción automática son más eficaces. Podemos ejemplificar este aspecto con algunas diferencias fundamentales respecto a los principios metodológicos seguidos en dos investigaciones que tratan el tema de la evaluación de la traducción automática. Así, los evaluadores humanos de la investigación de Jiao *et al.* (2023) juzgaron los errores de la traducción mediante la comparación del texto origen con el texto meta –lo que se suele denominar *precisión (accuracy)* o *adecuación (adequacy)*– y clasificaron las traducciones generadas por Google Translate,

4 En <https://ai.meta.com/blog/nllb-200-high-quality-machine-translation/es-es/>. [Último acceso: 13-08-2024].
5 En <https://www.deepl.com/files/press/companyProfile_EN.pdf>. [Último acceso: 27-05-2024].
6 En <https://www.deepl.com/es/state-of-localization-report>. [Último acceso: 13-08-2024].
7 En <https://ai.meta.com/blog/nllb-200-high-quality-machine-translation/es-es/>. [Último acceso: 13-08-2024].

ChatGPT-3.5 y ChatGPT-4 mediante un análisis de clasificación relativa, es decir, en función del rendimiento de los tres sistemas comparados entre sí (en una escala de tres, lógicamente); por el contrario, en nuestro propio análisis (Gutiérrez Rubio, 2024), los evaluadores juzgaron tan solo la calidad de los textos en la lengua meta –es decir, la *fluidez (fluency)*– generados por DeepL, Google Translate y ChatGPT-3.5, sin saber siquiera que se trataba de traducciones y en una evaluación absoluta (de forma aislada entre los sistemas) mediante una escala Likert (entre uno y cinco). A pesar de que las conclusiones del análisis de Jiao *et al.* (2023) coinciden en lo fundamental con las de nuestro propio estudio –en combinaciones de lenguas con pocos recursos o distantes, ChatGPT-3.5 genera traducciones de peor calidad que DeepL y Google Translate–, en realidad estamos analizando el mismo fenómeno mediante dos metodologías de evaluación sustancialmente diferentes, por lo que las conclusiones, más que coincidentes, son complementarias.

Por otra parte, parece demostrado que la calidad del texto generado por los diversos programas de traducción depende de diversas variables y, muy especialmente, de la tipología del texto traducido y de la combinación de lenguas.

Si comenzamos por la tipología textual, varios trabajos apuntan a que sería la literatura el dominio que, a causa de su compleja naturaleza, supone el mayor reto para la traducción automática (Toral & Way 2018; Wang *et al* 2023). Tanto es así que Toral y Way (2014) llegan incluso a hablar de que la traducción literaria es el último bastión del traductor humano. Sin embargo, dentro de la traducción literaria, hay que tomar en consideración, asimismo, la complejidad del texto literario, ya que no es lo mismo la traducción de un *best-seller* con vocabulario estándar y una sintaxis simple que la de *Ulises* de James Joyce (Hadley *et al.* 2022 6). A pesar de la innegable dificultad intrínseca a la traducción literaria, existen otras tipologías textuales cuya traducción automática puede llegar a ser igual o incluso más problemática que la de la literatura. Así, en una investigación aún inédita (Gutiérrez Rubio, en proceso de evaluación), hemos demostrado estadísticamente que la traducción automática al español de un texto checo de *marketing* (un blog publicado en una web de productos de belleza con motivo del Día de San Valentín) presenta una valoración por parte de veinte hablantes nativos de español significativamente inferior que la traducción de un fragmento de la novela checa *El baile del Oso* de Irena Dousková (2023). En este sentido, hay que tener en cuenta que el fragmento literario evaluado (el comienzo del libro) tiene un carácter descriptivo, sin humor, referencias intratextuales o juegos de palabras, lo que podría jugar en favor de que recibiera calificaciones relativamente elevadas. Además, en la evaluación de fragmentos breves de aproximadamente cien palabras, como los usados para este experimento, no se toma en consideración un aspecto fundamental de la traducción literaria, lo que Brusasco (2022) denomina el *puzle dinámico,* en referencia a la ecología global del texto en términos de cohesión, coherencia, estilo y efecto deseado por el autor de la obra literaria. En otras palabras, si lo que hubiéramos juzgado fuera la traducción del conjunto de la novela, posiblemente la evaluación habría sido más baja.

Otro punto débil de la traducción automática serían los textos que emplean terminología o jerga especializada. Esto quedó claramente reflejado en una encuesta realizada recientemente por DeepL y destinada a directivos de *marketing*. Así, "el 82 % de los encuestados expresó su preocupación respecto a la precisión a la hora de traducir la terminología específica del sector"[8]. Esta problemática podría verse drásticamente reducida gracias a la (novedosa) posibilidad de crear glosarios de traducción, por ejemplo, en la versión de pago de DeepL, o a la implementación de las tecnologías de traducción automática más avanzadas en las plataformas de traducción asistida.

Si nos centramos ahora en la cuestión de la combinación de lenguas, resulta evidente que la cantidad de datos de entrenamiento y el hecho de que la traducción sea directa –y no a través de una tercera lengua, concretamente el inglés– son dos factores que pueden tener una marcada influencia sobre la calidad del texto generado. La importancia de la combinación de lenguas ha sido probada por varios trabajos, como el de

8 En <https://www.deepl.com/es/blog/navigating-localization-challanges-report>. [Último acceso: 13-08-2024].

Taira *et al.* (2021), en el que se compara la calidad de la traducción automática de textos ingleses a distintas lenguas (español incluido), e incluso explícitamente admitida por los investigadores que lograron demostrar la paridad humana (Hassan *et al.* 2018). En general, cabe hablar de escenarios de altos recursos y escenarios de bajos recursos, siempre en función de los pares de lenguas, de modo que se puede asociar un menor número de datos de entrenamiento con traducciones de una calidad más baja (Fomicheva *et al*. 2020).[9] En este sentido, hay que señalar que, aunque existe consenso en que la pertenencia a una u otra categoría depende de la cantidad de oraciones accesibles en los corpus paralelos (con el inglés), no existe un estándar unificado que determine cuántas oraciones son necesarias para que dicha lengua sea considerada de alto o de bajos recursos (Ranathunga *et al.* 2023). Pueden servir de orientación las cifras propuestas por Goyal *et al.* (2021) para su división en cuatro categorías diferentes: las lenguas de altos recursos serían aquellas que cuentan con más de 100 millones de oraciones de datos de entrenamiento en combinación con el inglés; las lenguas de recursos medios tendrían entre 100 millones y un millón; las lenguas de bajos recursos, entre un millón y 100.000 frases; por último, aquellas lenguas que cuenten con menos de 100.000 frases en el corpus de entrenamiento paralelo pasarían a denominarse lenguas de muy bajos recursos. Así, estos autores, que parten de los datos recogidos en el proyecto FLORES-101 de la actual META, considerarían que el español, con 315 millones de oraciones, sería una lengua de altos recursos, mientras que el checo entraría entre las de recursos medios con 23,2 millones de oraciones. De modo similar, en el marco de una segunda versión ampliada de este proyecto, FLORES-200, tanto el español como el checo son consideradas lenguas de altos recursos (NLLB Team *et al.* 2022). Sin embargo, no podemos olvidar que se trata de un proyecto que aglutina una enorme cantidad de lenguas minoritarias (especialmente de África y Asia) y que la perspectiva de categorización podría ser distinta si partiéramos de los datos de entrenamiento de DeepL, por ejemplo, que trabaja, en general, con cantidades de datos de entrenamiento menores y con tan solo 33 idiomas.

En cuanto a la cuestión de las traducciones no anglocéntricas, debemos primero explicar que, según parece demostrado,[10] todas las traducciones se realizan a través del inglés, que funciona como lengua *pivote.* Podemos ilustrar este aspecto con una simple prueba: si pedimos a DeepL y a Google Translate que traduzcan la oración "Me alegro de verlo, ¿cuánto tiempo hacía que no nos veíamos?" al alemán y al checo –lenguas estas que, al igual que el español, diferencian entre dos grados de tratamiento de cortesía–, ambos sistemas generan traducciones con "tú", presumiblemente porque la lengua pivote carece de esta diferenciación de cortesía. Sin embargo, al incluir la palabra "señor" en la tarea en español ("Me alegro de verlo, señor..."), las traducciones alemana y checa emplean la forma de usted, como hacen siempre que en una traducción del inglés aparece la palabra "sir". Así, ni siquiera la empresa DeepL, con sede en Colonia, parece dar prioridad al entrenamiento de las combinaciones directas con la lengua alemana, incluidas las mayoritarias como el español. En cuanto a Google Translate, la información publicada en Wikipedia[11] –las webs de estos sistemas no detallan cómo se realiza la traducción entre los idiomas– señala que la traducción de algunas lenguas que están emparentadas con otras de mayor peso no se realiza de forma directa al/del inglés, sino mediante traducciones intermedias. Así, en una traducción del eslovaco al ucraniano, Google Translate realizaría el siguiente proceso: *eslovaco -> checo -> inglés -> ruso -> ucraniano* (estos datos ofrecidos por Wikipedia no son del todo fiables y, además, podrían referirse tan solo al ya superado motor basado en la traducción automática estadística).

Por último, queremos tratar aquí la calidad de la traducción generada por los distintos sistemas. En su web, DeepL afirma ofrecer "la mejor traducción

9 De acuerdo con NLLB Team *et al.* (2022), se considera combinación de bajos recursos cuando al menos una de las dos lenguas es de bajos recursos. Así, en el caso de NLLB-200 de META, de las 40.602 combinaciones totales, apenas 2862 se consideran de altos recursos, siendo 402 de estas anglocéntricas.

10 En relación con el español, podemos observar este hecho, por ejemplo, en el trabajo sobre traducción fraseológica en la dirección español-árabe a cargo de El-Madkouri Maataoui y Soto Aranda (2023).

11 En <https://en.wikipedia.org/wiki/Google_Translate>. [Último acceso: 13-08-2024].

automática del mundo" y ser, en combinaciones como inglés-alemán e inglés-japonés, seis veces más preciso que sus competidores de Google, Amazon y Microsoft[12]. Sin embargo, la mayoría de los trabajos publicados a este respecto –incluido el nuestro aún inédito, que no encuentra diferencias significativas entre la calidad de las traducciones generadas por DeepL y Google Translate en la dirección checo-español (Gutiérrez Rubio, en proceso de evaluación)– valoran de forma bastante similar las traducciones propuestas por estos dos sistemas, por lo que creemos probable que los impactantes datos de la web de DeepL respondan a una estrategia de *marketing* y que, aunque probablemente no hayan sido manipulados, estén orientados hacia aquellas lenguas y, ante todo, tipologías textuales en las que DeepL ha mostrado mayores avances respecto a sus competidores.[13] Además, los gráficos "muestran la frecuencia con la que las traducciones de cada sistema obtuvieron la mejor calificación", es decir, se trata de un análisis de clasificación relativa, lo que no implica en ningún caso, al menos, en nuestra interpretación, que quepa hablar de que la traducción sea seis veces más "precisa", tal y como se afirma en la web de DeepL. De forma similar, NLLB de META también asegura que, de acuerdo con las puntuaciones provistas por el sistema de evaluación automático BLEU ya citado al comienzo de este mismo apartado, su sistema "supera a las tecnologías actuales en un 44 % de media", e incluso en un 70 % en relación con idiomas "de la India y del continente africano".[14] Aunque es probable que estos llamativos datos estén condicionados por la enorme cantidad de combinaciones de lenguas analizadas y no respondan necesariamente a la realidad de las lenguas europeas, parece indudable el compromiso de este gigante informático en generar traducciones de calidad entre lenguas minoritarias. Por otra parte, no existe una plataforma específica de traducción de NLLB y su uso se reduce a las aplicaciones de META como Facebook o Instagram, por lo que no ha sido objeto de análisis por parte de los especialistas que evalúan la calidad de los traductores automáticos.

En lo que coinciden todos los especialistas (e incluso los propios diseñadores de estas herramientas de traducción) es que, salvo en condiciones muy específicas como las que llevaron a Hassan *et al.* (2018) a proclamar la paridad humana, las traducciones automáticas *crudas* aún no están al nivel de las producidas por humanos profesionales, ni siquiera en las combinaciones anglocéntricas y en escenarios de altos recursos, como podría ser el caso de inglés-español. Así, antes de publicar una traducción generada por uno de estos sistemas, resulta imprescindible realizar un proceso de posedición que, generalmente, logra obtener resultados aceptables, incluso en versiones menos eficaces de estas aplicaciones de traducción que las actualmente disponibles (Castilho y O'Brien 2016). En este sentido, el estudio realizado por DeepL entre profesionales al que hemos aludido antes, señala que "el 99 % de los encuestados complementa la traducción automática con la revisión humana"[15]. Resulta importante subrayar aquí que, a pesar de lo que algunas empresas se puedan pensar, no debe confundirse la labor de posedición de una traducción automática con la de revisión *estándar* de las traducciones a cargo de profesionales, ya que la primera ha de ser mucho más detallada y, por tanto, debería también estar mejor retribuida.[16] En este sentido, se han desarrollado dos tipos de posedición de los textos generados por traductores automáticos: una *posedición simple* (y barata para las agencias), enfocada generalmente a textos informativos que no están pensados para ser publicados, y una *posedición completa,* para la que, además de correcciones ortográficas y estilísticas, el especialista bilingüe coteja minuciosamente los dos textos,

12 En <https://www.deepl.com/es/whydeepl>. [Último acceso: 13-08-2024].

13 En este sentido, parece que los distintos sistemas de traducción automática podrían presentar leves diferencias de calidad entre sí en función de la tipología textual del texto original. Así, como puede leerse en Gutiérrez Rubio (2024), y siempre en la combinación checo-español, DeepL podría ser ligeramente más eficaz en las tareas de traducción de textos técnicos que Google Translate y, justo al contrario, esta aplicación presentaría mejores resultados que DeepL respecto a los textos de *marketing* y literarios.

14 En <https://ai.meta.com/blog/nllb-200-high-quality-machine-translation/es-es/>. [Último acceso: 13-08-2024].

15 En <https://www.deepl.com/es/blog/navigating-localization-challanges-report>. [Último acceso: 13-08-2024].

16 Por otra parte, precisamente para garantizar la calidad de los textos publicados, algunas empresas prohíben a los traductores profesionales el uso de sistemas de traducción automática e incluso controlan que la traducción entregada no presente "sospechosas" similitudes con la generada por las aplicaciones de traducción.

incluida la coherencia terminológica.[17] Aun así, hay combinaciones de lenguas y tipologías textuales para las que se siguen generando traducciones automáticas de una calidad tan baja que el proceso de posedición puede resultar menos eficaz que la realización de una traducción humana desde cero. Además, no creemos que sea una práctica recomendable la publicación de textos generados por sistemas de traducción automática sin una posedición completa previa a cargo de un especialista en las dos lenguas y no solo en la del texto meta, ya que la traducción automática, al menos hoy en día, tiende a generar errores de interpretación del texto original, además de presentar frecuentes inconsistencias, dado que estos sistemas informáticos siguen trabajando con fragmentos relativamente breves de texto.

Ilustramos esta problemática con otro ejemplo muy sencillo. En checo, al igual que en las otras lenguas eslavas, la palabra *ruka* equivale en español tanto a *brazo* como a *mano.* En la primera oración del breve texto checo "Zlomil jsem si nohu a prst na ruce. Bolí mě celé tělo a mám ruku v sádře" se señala que el hablante se ha roto la pierna y un dedo de la mano (textualmente "dedo sobre la mano", de ahí que *ruka* presente su forma de locativo: *ruce*). En la segunda, se añade que tiene la mano (*ruka* en nominativo) escayolada. Lo lógico en este contexto sería que tanto *ruce* como *ruka* se tradujeran por *mano,* dado que en el fragmento se especifica que el protagonista se ha roto un dedo de la mano y, en ningún caso, un hueso del brazo. Sin embargo, DeepL genera la siguiente traducción: "Me rompí la pierna y el dedo del *pie*. Me duele todo el cuerpo y tengo el *brazo* escayolado" (la cursiva es nuestra); Google Translate, por su parte, propone el siguiente equivalente español: "Me rompí una pierna y un dedo. Me duele todo el cuerpo y tengo el *brazo* enyesado". Así, ambos sistemas traducen la segunda *ruka* por *brazo,* aunque en el original checo parezca evidente que se trata de la mano del hablante. La causa más probable de este error es que, en combinación con *prst* 'dedo', los corpus en los que se basan las traducciones asocien *ruka* más frecuentemente con *mano,* mientras que, en el contexto de *sádra* 'escayola/yeso', se halle generalmente *brazo,* a pesar de que también la mano puede escayolarse/enyesarse. Sin embargo, para nuestra sorpresa, los errores traductológicos no acaban –como habíamos previsto al preparar este breve experimento– con la problemática polisemia de *ruka* en checo. El caso de DeepL es especialmente delicado, ya que, en la primera parte de la traducción al español, se indica explícitamente que el dedo roto es el del pie y no el de la mano. La causa de este garrafal error es sencilla de rastrear, ya que la traducción del mismo texto checo al inglés (británico) –además de proponer erróneamente que la segunda *ruka* equivale a 'arm' *(brazo),* lo que genera el primer problema ya arriba señalado– propone (de forma incomprensible) que el equivalente de *prst na ruce* es *toe* 'dedo del pie': "I broke my leg and my toe. My whole body hurts and my arm is in a cast". Así, la subsiguiente traducción al español a cargo de DeepL mantiene el error generado en la lengua pivote. En el caso de Google Translate, la traducción al inglés de *prst na ruce* sí es correcta: *finger.* Sin embargo, en su paso al español no se explicita que se trate de un dedo de la mano, lo que, siendo menos catastrófico que en el caso de DeepL, no deja de ser un error grave, puesto que, en el contexto del ejemplo, es probable que el lector –así como el corrector/editor español que no entienda checo– infiera que lo que tiene roto el hablante es un dedo del pie. Así, ha quedado claramente ilustrado, como se pretendía mediante este breve experimento con la palabra checa *ruka*, no solamente que los sistemas de traducción automática muestran carencias importantes a la hora de procesar los contextos (incluso en términos de dos oraciones seguidas), sino que, además, la posibilidad de que se produzcan errores se multiplican al emplear una lengua pivote e incluso que tareas de traducción anglocéntricas relativamente sencillas pueden generar equivalentes erróneos.

17 Queremos agradecer a Pavel Res, traductor e intérprete profesional con más de veinte años de experiencia, esta última reflexión. Res añade que, aunque el término *poseditor* aún no esté recogido por la RAE, se halla plenamente vigente en el campo de la traducción profesional, no solo como el corrector de traducciones automáticas, sino también como el traductor que, gracias a su dominio en estas nuevas tecnologías, puede realizar traducciones de una calidad incluso superior a la de los traductores profesionales "tradicionales". En este sentido, el uso de traductores automáticos de última generación no aportaría rapidez a las tareas de traducción, sino, ante todo, una mejora en la calidad.

Otro ejemplo bastante ilustrativo del peligro que supone *confiar ciegamente* en los sistemas de traducción automática lo encontramos en la conferencia que, en el marco de su visita a la República Checa, impartió el presidente argentino Javier Milei en Praga el pasado 24 de junio de 2024. La conferencia era el colofón de una jornada organizada por el Instituto Liberal de Praga en la que el resto de los ponentes eran especialistas checos. Por desgracia, la organización, en lugar de contratar los servicios de una empresa de interpretación, decidió abaratar costes –a pesar de que la entrada al evento costaba más de 60€– mediante el empleo de un sistema de reconocimiento de voz y traducción automáticos, de modo que se iba proyectando sobre una pantalla situada a la espalda del presidente argentino la traducción al inglés del discurso. Aunque el lamentable hecho no salió reflejado en la prensa checa que se hizo eco del evento, parece que la traducción proyectada fue un auténtico galimatías y que, para aquellos de los presentes que no dominaban el español, resultó absolutamente imposible seguir las palabras de Milei en su traducción inglesa. Aunque la proyección de la traducción no puede observarse en el vídeo de la conferencia publicado íntegramente en el canal de Youtube de la Oficina del presidente[18], sí se puede observar parcialmente en el vídeo asociado a la noticia en la versión en línea del periódico español *ABC*[19], concretamente entre los segundos siete y 13. En este vídeo, que va cambiando entre varios planos, algunos más cerrados y otros más abiertos, puede observarse claramente la traducción automática del siguiente enunciado: "Van a ver un partido de fútbol de Argentina en Argentina". En el vídeo, en un breve periodo de aproximadamente tres segundos y medio, la traducción automática genera a una velocidad vertiginosa las siguientes combinaciones de palabras en inglés:

They are going to -> Are you going to see -> They are going to see a game of -> Are you going to watch a football game -> Are you going to watch an Argentina football match -> They are going to watch an Argentina football match in -> Are you going to watch an Argentina football match in Argentina.

Así, a causa de la aparición de una nueva versión del texto cada aproximadamente 50 centésimas de segundo de media, la traducción resulta prácticamente imposible de comprender en su conjunto. Por tanto, haría falta una increíble capacidad de concentración para seguir este tipo de traducción automática durante los algo más de 35 minutos ininterrumpidos que duró la intervención, y más aún si tenemos en cuenta que, una vez concluida esta breve anécdota futbolística en la que Milei se equipara a sí mismo con el *Messi de la política*, el mandatario argentino desarrolló un complejo tema de historia económica internacional.

4. ChatGPT: ¿un impostor entre los traductores automáticos?

A pesar de que, como ya hemos visto, contamos con varios traductores automáticos de fácil acceso y gratuitos que generan equivalentes de una calidad relativamente elevada, se está generalizando el uso de ChatGPT como traductor. De hecho, Sahari *et al.* (2023) han demostrado que, al menos en el contexto universitario saudí, es la herramienta de traducción preferida entre los estudiantes, de modo que el 80 % de los quince participantes encuestados (todos ellos usuarios de ChatGPT para otras tareas) afirma que este *chatbot* es su traductor automático favorito; no sería este, sin embargo, el caso de los profesores, ya que el 58 % expresa su preferencia por Google Translate, a pesar de usar también todos ellos ChatGPT con otros fines (Sahari *et al.* 2023: 2946). Por otra parte, aunque ChatGPT no es un traductor neuronal *per se,* es cierto que usa un modelo neuronal *secuencia a secuencia* comúnmente empleado en la traducción automática (Dalayli 2023). Una posible ventaja de ChatGPT respecto a los sistemas de traducción automática es que aparentemente traduce siempre de forma directa entre las lenguas sin emplear el inglés como lengua pivote, tal y como el propio chat afirma al ser interrogado al respecto:

> Cuando realizo traducciones entre checo y español, lo hago directamente entre estas dos lenguas. No

18 En <https://www.youtube.com/watch?v=7FSXCMjpGd4>. [Último acceso: 15-08-2024].
19 En <https://www.abc.es/espana/milei-pronuncia-discurso-palacio-zofin-praga-20240624200906-vi.html?ref=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F>. [Último acceso: 15-08-2024].

> utilizo una lengua "pivote" como el inglés para traducir.
>
> Esto me permite mantener la precisión y el matiz cultural en las traducciones, asegurando que el significado y el contexto se conserven lo mejor posible.

Esto parecería quedar demostrado al realizar la misma prueba de traducción que antes hemos presentado para DeepL y Google Translate ("Me alegro de verlo..."): ChatGPT-4 propone traducciones al checo y al alemán con la forma de usted. En este mismo sentido, resulta curioso que, para algunas combinaciones de lenguas distantes (alemán-chino y rumano-chino, concretamente), la eficacia de las traducciones de ChatGPT se vea mejorada, precisamente, a través del uso de una lengua pivote, en este caso, de forma manual mediante una estrategia denominada *pivot prompting*, es decir, pidiendo, primero, una traducción al inglés del texto fuente que, a continuación, ChatGPT ha de traducir desde el inglés a la lengua meta (Jiao *et al.* 2023).

Además, y en relación con este último aspecto, ChatGPT presenta otra ventaja fundamental sobre los traductores automáticos: la posibilidad de modular mediante *prompts* –las entradas de texto que un usuario proporciona al chat para generar una respuesta– el estilo o ciertos matices de las traducciones. De hecho, parece demostrado que la calidad del texto generado depende en gran medida del diseño eficaz de *prompts*, es decir, de que le proporcionemos al modelo de lenguaje indicaciones específicas para guiar su respuesta, algo que, de acuerdo con la investigación de Gao *et al.* (2023), haría que este chat desatara todo su potencial como traductor. Recordemos que, hasta el momento, Google Translate únicamente permite elegir entre la lengua del original y la de la traducción. DeepL, por su parte, nos da la posibilidad, aunque tan solo en la versión DeepL Pro, de escoger, además, entre un estilo formal e informal. La cuestión de la estrategia de uso de *prompts* es más compleja de lo que *a priori* se podría pensar, ya que Hendy *et al.* (2023) han llegado a demostrar que incluso la lengua en que se escriben las instrucciones puede tener influencia sobre la calidad de la traducción generada por ChatGPT. Yamada (2023), por su parte, relaciona la inclusión, en la instrucción de la tarea, del propósito de la traducción (por ejemplo, comercializar nuestra propia marca de cosméticos en nuestro sitio web) y del público objetivo (jóvenes veinteañeras) con una mayor calidad del equivalente generado. Una cuestión con la que hay que tener especial cuidado al emplear ChatGPT como herramienta de traducción es la tendencia "natural" de este *chatbot* a añadir información que no aparece en el texto original, lo que los expertos denominan *alucinaciones* 'hallucinations' (Jiao *et al.* 2023). De ahí que sea una práctica recomendable incluir de forma explícita en el *prompt* que el chat debe traducir el texto propuesto sin excluir ni añadir información alguna. Sin embargo, en nuestra experiencia, no resulta extraño que, a pesar de haber sido explícitamente advertido, ChatGPT añada palabras, oraciones e incluso un párrafo completo, por ejemplo, un comentario resumiendo el texto traducido. Esto, por otra parte, resulta comprensible, ya que, a fin de cuentas, ChatGPT ha sido desarrollado para chatear, no para traducir.

En cuanto a la calidad de las traducciones generadas por ChatGPT-3.5, se ha demostrado empíricamente que, para las combinaciones de bajos recursos, este *chatbot* produce sistemáticamente peores resultados que DeepL y Google Translate (Gutiérrez Rubio, en proceso de evaluación; Jiao *et al.* 2023). Sus capacidades, sin embargo, serían superiores en escenarios de altos recursos (Jiao *et al.* 2023). En este sentido resulta necesario señalar que las conclusiones obtenidas de los análisis de ChatGPT resultan problemáticas, no solo por la frecuente aparición de nuevas versiones de esta aplicación, sino muy especialmente porque, a diferencia de las aplicaciones de traducción automática, cada nueva tarea de traducción genera resultados distintos, lo que impide replicar los estudios y pone en entredicho la validez de los análisis empíricos (Lee 2023).

No queremos cerrar este apartado sin señalar un hecho más que llamativo: tal y como demuestran Karpinska e Iyyer (2023) o Jiao *et al.* (2023), la calidad de las traducciones generadas por ChatGPT se habrían visto significativamente mejoradas en su última versión gratuita disponible: ChatGPT-4. Así, si las nuevas versiones del chat de OpenAI siguen mejorando su capacidad como traductor, no consideramos improbable

que, mediante el uso de una estrategia de *prompts* adecuada, se acaben convirtiendo en una herramienta de traducción automática mucho más precisa que las aplicaciones diseñadas específicamente para este fin, a las que Gao *et al.* (2024) ya se atreven a denominar abiertamente *modelos de traducción neuronal tradicionales*.

5. Problemática de la traducción automática de/al español

En el caso de la traducción automática de/al español –y al igual que en el de todas las lenguas salvo el inglés– la imposibilidad de traducir directamente en combinaciones no anglocéntricas supone un importante lastre para la calidad de los textos generados. Este "defecto" de base de los sistemas de traducción podría verse superado en el futuro si los desarrolladores implementaran traducciones directas, al menos, entre las principales lenguas del mundo, aunque desconocemos si esta posibilidad forma parte de su agenda.

Además, el español presenta otra problemática propia de una lengua compartida por casi unos 600 millones de hablantes: la existencia de un gran número de variedades diatópicas normativas. A pesar de las importantes diferencias léxicas y gramaticales existentes entre estas, los principales sistemas de traducción incluyen una única posibilidad a la hora de elegir la lengua de destino: "español". De hecho, DeepL solo ha desarrollado variedades en el caso del inglés (americano vs. británico) y el portugués (europeo vs. brasileño), además de ofrecer chino simplificado vs. tradicional. Suponemos que la existencia de multitud de variedades del español de América es la causante de que DeepL apueste por dos posibilidades en portugués y solo una de español. Por su parte, Google Translate no ofrece variedades del inglés, pero sí del portugués, del chino y de la lengua indoaria panyabí (gurmují vs. shahmují; si bien no creemos improbable que se trate tan solo de diferencias en el alfabeto, no de variedades diatópicas como tal). Además, basta una simple prueba de traducción similar a las presentadas en la sección 3 de este artículo con las palabras *cars* y *peaches* para demostrar que DeepL genera traducciones propias del español peninsular (*coches* y *melocotones*) de forma consistente, mientras que Google Translate varía según la formulación de la oración: en algunas ocasiones, propone *coches* y *melocotones* en consonancia con el español europeo *(I like cars and peaches),* mientras que, en otras, genera las variedades americanas *auto* y *durazno (I will never forget the first car I bought and the first peach I ate).*[20] Además, estas traducciones de DeepL y Google Translate no varían dependiendo de la región del mundo desde donde se soliciten, ya que han sido obtenidos idénticos resultados desde IP de Europa, Colombia y Argentina. ChatGPT 3.5, por su parte, parece generar siempre términos americanos: *auto/carro* y *durazno.* Al ser cuestionado por el uso de esta variedad americana, el chat responde que lo ha hecho por una cuestión de *consistencia* y *accesibilidad*. ChatGPT-4, sin embargo, comete un aparente error al proponer una traducción en que mezcla la variedad americana con la europea: *coche* y *durazno*; además, a continuación, añade entre paréntesis "En algunos países de habla hispana, 'duraznos' se dice 'melocotones'", lo que, probablemente, no hace sino aumentar la confusión (como ya hemos señalado anteriormente, las respuestas de ChatGPT no son consistentes, por lo que estas diferencias podrían no deberse necesariamente a la consulta de dos versiones distintas del chat).

Creemos que la razón para estas diferencias entre los sistemas podría responder al hecho de que tanto Google Translate como ChatGPT son entrenados con enormes cantidades de datos sin un nivel exigente de cribado y, por tanto, las variedades americanas podrían tener mayor peso que la europea o podrían producirse variaciones e incluso incoherencias entre ambas. Por el contrario, DeepL ha desarrollado un sistema de redes neuronales que se basa en una menor cantidad de datos, pero escogidos de un modo más selectivo,[21] probablemente dando prioridad al español europeo.

20 En este sentido, Hidalgo (2020) ha demostrado que el uso de variantes de unidades fraseológicas marcadas diatópicamente en español tiene una influencia importante en la calidad de la traducción al inglés generada por Google Translate.
21 En <https://www.deepl.com/es/blog/how-does-deepl-work>. [Último acceso: 22-02-2024].

Esperamos que, en un futuro no muy lejano, las aplicaciones de traducción automática amplíen el rango de variedades para incluir así, al menos, las principales regiones del español de América. En favor de esta posibilidad habla la reciente inclusión (ya aquí señalada) en DeepL y Google Translate de la especialización en dos variedades, la europea y la americana, del portugués.

6. A modo de conclusión

Este artículo ha pretendido presentar el estado de la cuestión (a fecha de agosto de 2024) de la traducción automática basada en inteligencia artificial desde diversos puntos de vista y siempre tratando de tener en el centro de atención la lengua española. Sin embargo, como se ha podido observar a lo largo del estudio, la complejidad del asunto tratado unida a la relativa escasez de investigaciones y al vertiginoso desarrollo de las tecnologías implicadas hace que, junto a algunas respuestas, hayamos presentado también un buen número de dudas e incertidumbres, muy especialmente en relación con el uso de ChatGPT como traductor automático.

Si hubiera que resumir en un párrafo las principales conclusiones respecto a los temas tratados en este artículo, consideramos que habría que señalar que las aplicaciones de traducción como DeepL y Google Translate son herramientas útiles con las que podemos (y acaso deberíamos) contar en nuestro día a día, especialmente si lo que pretendemos es hacernos una idea, aunque no sea exacta, de lo que dice un texto en una lengua que desconocemos. Sin embargo, aún más importante es el hecho de que siempre debemos tomar las traducciones generadas por estos sistemas con un gran espíritu crítico y dudar en todo momento de que estas traducciones *crudas* puedan ser empleadas como un equivalente funcionalmente exacto del texto original. Además, si esta premisa es válida para todas las combinaciones de lenguas, lo es doblemente para combinaciones no anglocéntricas y aún más, si cabe, para la traducción entre lenguas minoritarias y con escasos datos de entrenamiento. Aun así, repetimos, ni siquiera una traducción directa inglés-español debe ser tomada por un texto final y listo para ser publicado sin un exigente proceso previo de posedición. En el caso de emplear ChatGPT como traductor, la atención debe multiplicarse, ya que, en ocasiones, esta aplicación elimina o, sobre todo, añade texto respecto al original.

En resumen, estamos ante herramientas enormemente eficaces con capacidad para servirnos de ayuda en nuestro día a día, tanto para usos personales, como profesionales (incluida, por qué no, la labor de traductores y editores), pero cuyos resultados, al menos de momento, deben ser sometidos a un rigurosísimo control de calidad por parte de humanos con un elevado dominio de ambas lenguas.

Referencias bibliográficas

Brusasco, Paola (2022): "Pragmatic and Cognitive Elements in Literary Machine Translation: An Assessment of an Excerpt from J. Polzin's *Brood* Translated with Google, DeepL, and Microsoft Bing". En Hadley, James Luke *et al.* (eds.): *Using Technologies for Creative-Text Translation.* Nueva York y Londres: Routledge, pp. 139-160.

Castilho, Sheila, Sharon O'Brien (2016): "Evaluating the impact of light post-editing on usability". En Calzolari, Nicoletta *et al.* (eds.): *Proceedings of the tenth international conference on language resources and evaluation. Portorož, 23–28 May*, pp. 310-316. En <https://aclanthology.org/L16-1048.pdf> [Último acceso: 26-8-2024].

Castilho, Sheila *et al.* (2018): "Approaches to Human and Machine Translation Quality Assessment". En Moorkens, Joss *et al.* (eds.): *Translation Quality Assessment. From Principles to Practice*. Cham: Springer, pp. 9-38.

Dalayli, Feyza (2023): "Use of NLP Techniques in Translation by ChatGPT: Case Study". En *Proceedings of*

the Workshop on Computational Terminology in NLP and Translation Studies (ConTeNTS) Incorporating the 16th Workshop on Building and Using Comparable Corpora (BUCC). Varna (Bulgaria): INCOMA Ltd, pp. 19-25.

Dousková, Irena (2023): *El baile del oso*. Barcelona: La Fuga Ediciones.

El-Madkouri Maataoui, Mohamed, Beatriz Soto Aranda (2023): "La traducción automática de unidades fraseológicas usadas en *Manolito Gafotas* al árabe: entre la corrección lingüística y la aceptabilidad cultural". En *Romanica Olomucensia*, 35(1), pp. 41-53.

Fomicheva, Marina *et al.* (2020): "Unsupervised Quality Estimation for Neural Machine Translation". En *Transactions of the Association for Computational Linguistics,* 8, pp. 539-555. https://doi.org/10.1162/tacl_a_00330.

Gao, Ruiyao *et al.* (2024): "Machine Translation of Chinese Classical Poetry: A Comparison among ChatGPT, Google Translate, and DeepL Translator". En *Humanit Soc Sci Commun,* 11 (835), pp. 1-10. https://doi.org/10.1057/s41599-024-03363-0.

Gao, Yuan *et al.* (2023): "How to Design Translation Prompts for ChatGPT: An Empirical Study". arXiv:2304.02182v2 [cs.CL]. https://doi.org/10.48550/arXiv.2304.02182.

Goyal, Naman *et al.* (2021): "The FLORES-101 Evaluation Benchmark for Low-Resource and Multilingual Machine Translation". arXiv:2106.03193. https://doi.org/10.48550/arXiv.2106.03193.

Gutiérrez Rubio, Enrique (2024): "Aproximación al análisis de la calidad de la traducción automática desde la perspectiva de la evaluación basada en el usuario: el caso de DeepL, Google Translate y ChatGPT en la combinación checo-español". En Études Romanes de Brno, 45/4 pp. 65-86. https://doi.org/10.5817/ERB2024-4-4.

Gutiérrez Rubio, Enrique (en proceso de evaluación): "ChatGPT for Machine Translation vs IA-Based Commercial Translation Systems: User-Centered Translation Quality Assessment According to Input Domains and Evaluation Criteria in the Low-Resource Language Pair Czech-to-Spanish".

Hadley, James Luke *et al.* (2022): "Introduction". En Hadley, James Luke *et al.* (eds.): *Using Technologies for Creative-Text Translation.* Nueva York y Londres: Routledge, pp. 1-17.

Hassan, Hany *et al.* (2018): "Achieving Human Parity on Automatic Chinese to English News Translation". arXiv:1803.05567. https://doi.org/10.48550/arxiv.1803.05567.

Hendy, Amr *et al.* (2023): "How good are gpt models at machine translation? A comprehensive evaluation". arXiv:2302.09210v1. https://doi.org/10.48550/arXiv.2302.09210.

Hidalgo-Ternero, Carlos Manuel (2020): "Google Translate vs. DeepL: analysing neural machinetranslation performance under the challenge of phraseological variation". En Mogorrón Huerta, Pedro (ed.): *Análisis multidisciplinar del fenómeno de la variación fraseológica en traducción e interpretación / Multidisciplinary Analysis of the Phenomenon of Phraseological Variation in Translation and Interpreting*, pp. 154-177.

House, Juliane (2001): "How do we know when a translation is good?". En: Steiner, Erich, Colin Yallop (eds.): *Exploring Translation and Multilingual Text Production: Beyond Content*. Berlín: De Gruyter, pp. 127-160. https://doi.org/10.1515/9783110866193.127.

Jiao, Wenxiang *et al.* (2023): "Is ChatGPT a good translator? Yes With GPT-4 As The Engine". arXiv:2301.08745v4. https://doi.org/10.48550/arXiv.2301.08745.

Karpinska, Marzena, Mohit Iyyer (2023): "Large Language Models Effectively Leverage Document-level Context for Literary Translation, but Critical Errors Persist". En *Proceedings of the Eighth Conference on Machine Translation, Singapore. Association for*

Computational Linguistics, pp. 419-451. https://doi.org/10.18653/v1/2023.wmt-1.41.

Lee, Tong King (2023): "Artificial intelligence and posthumanist translation: ChatGPT versus the translator". En *Applied Linguistics Review*. https://doi.org/10.1515/applirev-2023-0122

Martínez Melis, Nicole, Amparo Hurtado Albir (2001): "Assessment In Translation Studies: Research Needs". En *Meta*, 46(2), pp. 272-287. https://doi.org/10.7202/003624ar.

NLLB Team *et al.* (2022): "No Language Left Behind: Scaling Human-Centered Machine Translation". arXiv:2207.04672. https://doi.org/10.48550/arXiv.2207.04672.

Ranathunga, Surangika *et al.* (2023): "Neural Machine Translation for Low-resource Languages: A Survey". En *ACM Comput. Surv.,* 55, 11, Article 229 (February 2023). https://doi.org/10.1145/3567592.

Sahari, Yousef *et al.* (2023): "Cross Sectional Study of ChatGPT in Translation: Magnitude of Use, Attitudes, and Uncertainties". En *Journal of Psycholinguistic Research,* 52, pp. 2937-2954. https://doi.org/10.1007/s10936-023-10031-y.

Taira, Breena R. *et al.* (2021): "A Pragmatic Assessment of Google Translate for Emergency Department Instructions". En *Journal of General Internal Medicine*, 36, pp. 3361-3365.

Toral, Antonio, Andy Way (2014): "Is Machine Translation Ready for Literature?". En *Translating and The Computer,* 36, pp. 174-176.

Toral, Antonio, Andy Way (2018): "What Level of Quality Can Neural Machine Translation Attain on Literary Text?". En Moorkens, Joss *et al.* (eds.): *Translation Quality Assessment. From Principles to Practice*. Cham: Springer, pp. 263-287.

Wang, Longyue *et al.* (2023): "Findings of the WMT 2023 Shared Task on Discourse-Level Literary Translation: A Fresh Orb in the Cosmos of LLMs". En *Proceedings of the Eighth Conference on Machine Translation*, Singapore. Association for Computational Linguistics, pp. 55-67. arXiv:2311.03127. https://doi.org/10.48550/arXiv.2311.03127.

Way, Andy (2018): "Quality Expectations of Machine Translation". En Moorkens, Joss *et al.* (eds.): *Translation Quality Assessment. From Principles to Practice*. Cham: Springer, pp. 159-178.

Yamada, Masaru (2023): "Optimizing Machine Translation through Prompt Engineering: An Investigation into ChatGPT's Customizability". En: *Proceedings of Machine Translation Summit XIX, Vol. 2: Users Track*. September 4-8, 2023, Macau SAR, China, pp. 195-204. En <https://aclanthology.org/2023.mtsummit-users.19.pdf> [Último acceso: 26-8-2024].

Enrique Gutiérrez Rubio (Madrid, 1976) es licenciado en Filología Eslava y Filología Alemana, además de doctor en Lingüística Checa por la Universidad Complutense de Madrid. Desde 2008 ejerce su actividad académica principal en el Departamento de Lenguas Románicas de la Universidad Palacký de Olomouc (República Checa), donde es "docent" (profesor titular). En el pasado trabajó, además, en la Universidad Matej Bel de Banská Bystrica (Eslovaquia) y colaboró con el Máster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Jaén (España) y la Fundación Universitaria Iberoamericana (FUNIBER). La mayoría de sus investigaciones se sitúan en el marco de la lingüística cognitiva, la morfología, la fraseología y, más recientemente, la traductología. Ha publicado cinco monografías y más de cincuenta artículos de investigación en diversas revistas y publicaciones académicas. Autor de traducciones tanto literarias como técnicas, es director de la revista de filología *Romanica Olomucensia*.

No todo está perdido:

una mirada retrotecnológica para pensar el futuro de la edición de traducciones

Juan Manuel Massaro
Universidad de Buenos Aires (UBA)
juanmanuel.massaro@gmail.com

Resumen
Desde el lanzamiento de ChatGPT en 2022, la industria de contenido, especialmente la industria editorial, está en una situación crítica. Sin embargo, frente al temor a ser reemplazada por máquinas e inteligencias artificiales (IA), en sus orígenes, la traducción automática ya precisaba dos tareas fundamentales que debían ser cubiertas por un sujeto humano: para que una traducción resulte, al menos, aceptable es necesario pre-editar y post-editar. Este artículo resume, primero, los orígenes de la traducción automática (MT o *machine translation*) para luego hacer foco en las diferentes MT. Luego, se exponen las bases del *pre-editing* y el *post-editing* de textos no literarios, dos pasos imprescindibles dentro de la lingüística computacional, para finalmente esbozar algunas conclusiones y puntos de partida para repensar la edición de traducciones.

Palabras clave: inteligencia artificial – edición – traducción automática – lingüística computacional – tecnología

Introducción

Desde hace décadas, los editores (y todos los actores del campo editorial) vaticinan la muerte del libro, la desaparición de los intermediarios y la supremacía de la tecnología digital. Sin embargo, si algo nos ha enseñado el tiempo, es que ni el libro ha muerto, ni los libros electrónicos lo han reemplazado. Lo mismo puede aplicarse a las máquinas y la traducción: ¿podrán las máquinas traducir como lo hacen los traductores profesionales? Este debate, que tiene casi cien años, se vio maximizado por el lanzamiento de ChatGPT en noviembre de 2022: el popular *chatbot*,[1] un sistema de procesamiento del lenguaje natural que se entrena mediante grandes cantidades de datos y tiene la capacidad de producir piezas comunicacionales cercanas a las que produciría un ser humano. Por sus amplias aplicaciones en diversas industrias, especialmente aquellas que producen contenido, la puesta a disposición de esta herramienta ha generado múltiples y numerosos debates éticos sobre de su uso: las universidades y centros de enseñanza se han pronunciado en contra de ella,[2] asociaciones de editores han pedido que se revisen las infracciones a los derechos de autor detrás de los datos que manejan y distintos gobiernos de todo el mundo han comenzado a delinear proyectos legislativos para controlar y restringir su aplicación.[3] Frente a este panorama, los traductores no han

1 Un *chatbot* o *bot* conversacional es un sistema informático que simula mantener una conversación como lo haría un ser humano. Trabaja mediante complejas redes neuronales de datos y sus respuestas están contextualmente marcadas.

2 En el terreno educativo los debates son diversos: mientras algunos afirman que los *bots* conversacionales atentan contra el aprendizaje en las aulas, otros creen que pueden fomentar una nueva forma de pensamiento crítico o que, al menos, esta se debería impulsar desde los centros educativos. Sobre el tema, recomendamos el artículo "*Chat GPT It's going to Change Education, not Destroy it*" de Will Douglas Heaven, que resume las discusiones sobre los usos de las IA en la educación.

3 El caso más relevante es el de la Unión Europea: en mayo de 2024 se aprobó una ley que busca regular el uso de las IA y, a la vez, fomentar su desarrollo. Principalmente, la legislación pretende combatir los sesgos ideológicos y raciales de estos sistemas

quedado fuera del debate. ¿Cómo pensar la práctica profesional en un ecosistema inestable, cambiante y cada vez más digitalizado?

Este artículo busca, de alguna forma, evidenciar el problema desde una perspectiva tecno-optimista frente a los avances técnicos: una mirada histórica sobre la evolución tecnológica permitirá diluir el temor al reemplazo, entender el posible nuevo rol de los traductores y establecer relaciones productivas entre los humanos y las máquinas. Si ya están en uso y se distribuyen masivamente, ¿por qué no dedicarnos a entender cómo funcionan y superar la alienación técnica que producen?

En las páginas que siguen, resumiremos brevemente los orígenes de la traducción automática y esbozaremos los principios de la pre-edición y la post-edición, dos tareas fundamentales que deberían ser reservadas para los traductores y estudiosos de las lenguas.

Orígenes de la traducción automática: breve comentario histórico

En términos generales, traducción automática o MT (del inglés, *machine translation*) se define como un conjunto de sistemas computarizados que producen traducciones con mínima intervención humana. Esta categoría excluye, entonces, aquellos sistemas que complementan o facilitan la tarea del traductor, como diccionarios en línea, bancos terminológicos o memorias de traducción. Según Zubizarreta (2022), las traducciones automáticas tienen dos usos primordiales: la asimilación y la difusión. Es decir, si es utilizada por un usuario particular para poder tener acceso, por ejemplo, a sitios web en una lengua que desconoce, se dice que la traducción tiene como fin la asimilación del contenido. Por el contrario, si se utilizan las MT para producir traducciones que luego serán publicadas, el fin pasa a ser el de difusión.

Las primeras pruebas en torno a este tipo de sistemas pueden rastrearse en los inicios del siglo XX. Si bien existieron teorizaciones previas (Descartes, por ejemplo, soñaba con diccionarios basados en códigos numéricos que simplificaran el traspaso entre lenguas), el educador ruso Petr Smirnov-Troyanskii suele mencionarse como uno de los pioneros dentro del campo. Ya en la década de los treinta, Troyanskii creía que la traducción automática debía desarrollarse en tres etapas. En la primera, un editor debía realizar el análisis "lógico" de las palabras según sus formas fundamentales y las funciones sintácticas que tuviesen dentro del texto. Luego, una máquina transformaría esas unidades en equivalentes en la lengua de destino. Finalmente, en la tercera etapa, otro editor, que solo conociera la lengua meta, debía convertir estas pequeñas unidades traducidas en un nuevo texto coherente. Aunque su proyecto solo hacía referencia a la máquina que realizaba la segunda etapa, Troyanskii creía que "el proceso de análisis lógico también podría mecanizarse".

Lamentablemente, sus ideas se difundieron muy poco fuera de Rusia y fue recién en 1949 que la posibilidad de usar computadoras para la traducción ganó relevancia internacional. En julio de ese mismo año, el biólogo Warren Weaver, apoyado por la Fundación Rockefeller, publicó un memorándum donde propuso el uso de máquinas para realizar traducciones. Durante la Segunda Guerra Mundial, y gracias al apoyo de Vannebar Bush,[4] Weaver trabajó en varios proyectos relacionados con las matemáticas aplicadas. Sus ideas sobre la traducción surgieron en esa época y fue después de sus experiencias científicas durante el conflicto bélico que escribió el famoso memorándum que lleva su nombre, en el que sostiene que la traducción automática podría ser equiparada a las técnicas criptográficas de la Segunda Guerra Mundial:

I have a text in front of me which is written in Russian but I am going to pretend that it is really written in English and that it has been coded in some strange symbols. All I

informáticos.

4 Las ideas de Vannebar Bush tuvieron gran impacto en el campo de la informática. Entre otras cosas, Bush es conocido como el padre del "hipertexto" y por haber creado un proyecto, el Memex, que anticipó la creación de Internet.

need to do is strip off the code in order to retrieve the information contained in the text.[5] (Weaver 1949)

Con rapidez, el texto se volvió un emblema dentro del campo de la Lingüística Aplicada porque, entre otras cuestiones, afirmaba que si existían elementos lógicos[6] en todas las lenguas, debería haber una lingüística universal que las uniera. El párrafo final del memorándum expone:

Think, by analogy, of individuals living in a series of tall closed towers, all erected over a common foundation. When they try to communicate with one another, they shout back and forth, each from his own closed tower. It is difficult to make the sound penetrate even the nearest towers, and communication proceeds very poorly indeed. But, when an individual goes down his tower, he finds himself in a great open basement, common to all the towers. Here he establishes easy and useful communication with the persons who have also descended from their towers. Thus it may be true that the way to translate from Chinese to Arabic, or from Russian to Portuguese, is not to attempt the direct route, shouting from tower to tower. Perhaps the way is to descend, from each language, down to the common base of human communication –the real but as yet undiscovered universal language– and then re-emerge by whatever particular route is convenient.[7] (Weaver *ibid*.)

Luego de la publicación del texto de Weaver, los trabajos que vinculaban informática y traducción crecieron a buen ritmo. En pocos años, diversas universidades de Estados Unidos comenzaron a desarrollar proyectos en el área y, en 1951, el Instituto de Tecnología de Massachusetts nombró al primer investigador a tiempo completo en traducción automática, Yehoshua Bar-Hillel. Un año después, Bar-Hillel convocó a la primera conferencia sobre traducción automática, y fue allí que se delinearon las diversas líneas de investigación en este nuevo campo: hubo propuestas que sugerían que los textos deberían ser escritos con un uso restringido de la lengua orientado a la traducción automática, y teorías que proponían la construcción de sistemas lingüísticos intermedios que sirvieran como "puentes" entre diversas lenguas. En lo que todos los presentes estaban de acuerdo, incluso Yehoshua Bar-Hiller, era en el carácter esencial de la asistencia humana para preparar los textos o para revisar la salida, es decir, en las llamadas tareas de pre-edición *y* post-edición. Sin embargo, varios participantes consideraron que el primer requisito era demostrar la viabilidad de la traducción automática. En consecuencia, en enero de 1954, en la Universidad de Georgetown, se desarrolló la que resultó ser la primera demostración pública de un sistema de traducción automática: se tradujo una muestra cuidadosamente seleccionada de 49 frases del ruso al inglés, con un vocabulario restringido a 250 palabras y con solo seis reglas gramaticales. Aunque tuvo poco valor científico, fue lo suficientemente impresionante como para estimular la financiación a gran escala de la investigación en traducción automática en los Estados Unidos e inspirar el inicio de proyectos en otras partes del mundo, especialmente en Rusia.

Sin embargo, el optimismo inicial de la década de los cincuenta se fue disipando en los primeros años de

5 "Tengo, frente a mí, un texto que está escrito en ruso, pero voy a fingir que, en realidad, está escrito en inglés y que ha sido codificado en símbolos extraños. Todo lo que necesito hacer es quitar el código para recuperar la información contenida en el texto". (La traducción es propia)

6 Ejemplos de estructuras lógicas son los conectivos proposicionales: *y, o, no, si y solo si,* y *entonces*. Las afirmaciones que hace Weaver sobre el tema se basan en el modelo de neuronas de McCulloch y Pitts, publicado en 1943. Esta investigación fue el primer intento de formalizar matemáticamente el comportamiento de una neurona y de estudiar sus implicaciones en su capacidad de computar y procesar la información. McCulloch y Pitts se asentaron en el lenguaje formal de la Lógica para establecer sus hipótesis. Sus estudios fueron esenciales para programar los primeros sistemas de traducción neuronales (NTM).

7 "Piensa, por analogía, en individuos que viven en altas torres cerradas, todas erigidas sobre una base común. Cuando intentan comunicarse entre sí, gritan de una torre a otra, cada uno desde su propia torre cerrada. Es difícil hacer que el sonido penetre incluso en las torres más cercanas, y la comunicación se efectúa con graves problemas. Pero, cuando un individuo desciende de su torre, llega a un sustrato común a todas las torres. Acá establece una comunicación fácil y útil con las personas que también han descendido de sus torres. De esta forma, puede que la forma de traducir del chino al árabe, o del ruso al portugués, no sea intentar el camino directo, gritando de torre a torre. Tal vez el camino sea descender, desde cada lengua, hasta la base común de la comunicación humana —un lenguaje universal real, pero aún no descubierto— y luego volver a emerger por la ruta particular que sea conveniente". (La traducción es propia)

la década siguiente. En 1966, el *Automatic Language Processing Advisory Commitee* (ALPAC), dentro de la *National Science Foundation* de los Estados Unidos, publicó un informe cuya conclusión afirmaba que "la traducción automática era más lenta, de menor calidad y dos veces más cara que la misma traducción hecha por una persona", y, por tanto, no se recomendaba continuar invirtiendo en su desarrollo. A pesar de esto, el informe también incentivaba la creación de herramientas como bases terminológicas, diccionarios en línea, memorias de traducción o sistemas de reconocimiento del habla, que simplificarían en gran medida la tarea del traductor.

Tras la publicación del informe, los avances en el campo de la traducción automática prácticamente fueron nulos. Sin embargo, la creación de diversos sistemas de procesamiento de lenguaje natural a finales de la década de los setenta supuso un renacimiento del interés: los resultados eran alentadores. El caso más relevante es la creación del sistema METEO en 1976 por la Universidad de Montreal, un sistema informático que traducía informes meteorológicos del francés al inglés y viceversa. En Europa, la incorporación del sistema SYSTRAN para traducir documentos públicos, también ese mismo año, abrió la puerta a la creación del proyecto Eurotra que, principalmente, tenía como objetivo crear un sistema de traducción automática para los idiomas oficiales de la Comunidad Europea, que en ese momento eran danés, holandés, alemán, inglés, francés, italiano, y más tarde incluiría griego, español y portugués. El proyecto no prosperó, pero sentó la base para que nuevas investigaciones fuesen posibles.

Crecimiento y características de los sistemas de traducción automática

Desde la década de los ochenta hasta el presente, hubo una creciente aparición de nuevos (y mejores) sistemas de traducción automática. Si bien al inicio estos sistemas tenían un uso militar o gubernamental, restringido a actividades de espionaje o de cooperación internacional, los primeros programas estuvieron disponibles al público general recién en 1997 con el lanzamiento de AltaVista, uno de los primeros motores de búsqueda de Internet. El sistema daba acceso a Babel Fish, un sistema de traducción en línea de uso gratuito. Con el tiempo, y con la evolución de la tecnología digital, la cantidad de usuarios que comenzó a hacer uso de traducciones automáticas creció exponencialmente. En 2016, Google Translator, el sistema más popular entre los cibernautas, reportó haber traducido más de 100.000.000.000 de palabras por día en 103 lenguas diferentes (con diferentes grados de éxito, por supuesto). Pero la traducción automática no se circunscribe solo a eso: actualmente, incorpora otras tecnologías como reconocimiento de voz y procesamiento de imágenes que permiten, por ejemplo, traducir carteles de la vía pública o audios en idiomas no conocidos por el usuario.

A pesar de ser poderosas herramientas, los sistemas de traducción automática no dejan de tener errores (como los traductores humanos, claramente). Errores que en algunos casos pueden llegar a ser peligrosos, más aún si se piensa usar estos programas para cuestiones médicas o de seguridad internacional. En esa línea, diversos investigadores se han dedicado en las últimas décadas a estimar el nivel de error de los programas y a diseñar o bien protocolos de pre-edición para "ayudar" a la máquina a reducir el margen de error o bien guías de post-edición para asegurar la calidad del *output* final. La aplicación de estas etapas depende del caso e incluso puede que no sea necesaria . Esto dependerá del grado de aceptabilidad del usuario final: no es lo mismo un usuario que traduce automáticamente una página web para uso privado que una traducción formal que puede dañar la reputación y credibilidad de quien la difunde.

Pero ¿cómo funcionan los sistemas de traducción automática? En el uso cotidiano, el término suele relacionarse con otro de uso extendido en los últimos años como inteligencia artificial. Según Kenny (2022), la Inteligencia Artificial se puede definir como la rama de las ciencias informáticas que busca crear máquinas, o programas informáticos, que puedan resolver problemas como habitualmente lo haría un ser humano. Esto no quiere decir que debe pensar como un ser humano, sino que simplemente tiene que actuar como tal. Se entiende que "Inteligencia Artificial" es un término general y que engloba diversas subcategorías y, dentro

de ellas, se pueden incorporar los sistemas de traducción automática.

Según su estructura subyacente, los sistemas de traducción automática se pueden dividir en tres: sistemas de traducción por reglas, sistemas de traducción estadísticos y sistemas de traducción neuronales. La *traducción automática basada en reglas* (TABR) estuvo activa durante la década de los cincuenta y los noventa hasta que fue reemplazada. Consistía en programas que traducían tomando como referencia listados de palabras o glosarios y una serie de reglas gramaticales para crear estructuras bien formadas. Los primeros programas se dedicaban a traducciones directas, palabra por palabra, pero con el tiempo aparecieron otros sistemas más complejos que hacían uso, para garantizar una traducción exitosa, de una *interlingua*,[8] es decir, un lenguaje artificial que hace explícitas las características internas del texto incluso cuando no están presentes en la lengua de origen. Este tipo de programas tenía un enfoque en tres etapas: el *análisis* estructural del texto, la *transformación* de elementos léxicos de una lengua a otra y la *generación* del texto final. Los resultados de las TABR se caracterizaban por carecer de fluidez y por incluir problemas en casos de ambigüedad léxica y sintáctica.

La *traducción automática estadística* (TAE), en cambio, toma como referencia corpus de textos que se encuentren en dos o más lenguas. Los sistemas de traducción de este tipo se desarrollaron en la década de los noventa y generaron modelos probabilísticos que determinaban posibles relaciones de equivalencia. Durante el proceso de armado y programación, los sistemas TAE se entrenan alineando oración con oración para entender las posibles equivalencias entre pares de lenguas. Estos sistemas se mejoran con la incorporación de nuevos datos que, en definitiva, terminan refinando los modelos probabilísticos. En estos sistemas, la labor del traductor es fundamental porque los textos usados en el entrenamiento contienen el trabajo de traductores. Sin embargo, tienen la desventaja de que pocas veces están disponibles para idiomas no centrales.

En esa misma línea, los *sistemas de traducción neuronales* (NTM) funcionan de forma similar solo que "piensan" mediante grandes redes neuronales artificiales que se crean a través del llamado *machine learning* ("aprendizaje automático de las máquinas"). Estos programas se comenzaron a explotar comercialmente recién a partir del año 2016, cuando grandes empresas, como Google o Microsoft, comenzaron a reconfigurar sus traductores *online* de este modo.

Entonces, ¿en qué se diferencian las TAE de las NTM? Principalmente en el tipo de entrenamiento y la forma en que la máquina realiza las relaciones entre datos. En el caso de los sistemas neuronales, el entrenamiento es mucho más complejo, porque el fin es que la máquina "aprenda" a traducir por sí misma, mientras que las NTM se basan en patrones y modelos probabilísticos concretos.

La traducción automática neuronal produce traducciones con mayor vocabulario e incluso puede manejar palabras desconocidas que no se le han enseñado, porque infiere el significado del contexto. Los *bots* conversacionales, como Chat GPT o Geminis, traducen tomando como base las redes neuronales: ambos son sistemas de procesamiento del lenguaje natural que, mediante complejas redes neuronales, pretenden emular la comunicación humana. Se consideran los mejores programas de traducción automática inventados hasta el momento. Según los expertos, tienen un mejor rendimiento que los sistemas estadísticos, debido a que, por ejemplo, toman oraciones completas como unidades de traducción. Pero tienen sus límites, ya que no siempre estos sistemas pueden reponer información de contextos previos al modo como opera, en términos lingüísticos, por ejemplo, el uso de pronombres neutros (*it* en inglés o *eso* en español). Además, en lenguas *pro-drop* como el español, que admiten la omisión del sujeto, tienden a representar los sujetos tácitos con masculinos genéricos sin analizar la posible realización en femenino. En casos más extremos, los NTM pueden "inventar" términos que desconocen (por ejemplo, mediante calcos), reemplazar palabras por otras similares o recurrir a largas

8 Se entiende por *interlingua* un lenguaje artificial basado en estructuras lógicas y vocablos comunes entre lenguas, creado para facilitar la comunicación y el intercambio lingüísticos.

paráfrasis para suplantar nombres propios o conceptos especializados.

La pre-edición y post-edición de traducciones automáticas

Como se ha dicho anteriormente, la edición humana de traducciones realizadas por máquinas está prevista desde los orígenes de la disciplina. Este proceso de edición distingue dos macrotareas: la pre-edición y la post-edición. Estas etapas suelen aplicarse en textos informativos que excluyen cualquier tipo de intención estética o poética. Los otros textos que todavía no son traducidos automáticamente, o que, si lo son, requieren un mayor trabajo de edición, tienden a incluir referencias sociales o culturales que la comunidad de origen puede entender, pero que, en su traducción, exigen un esfuerzo mayor de reconstrucción para poder "transferir" a la lengua meta el efecto pretendido en la lengua fuente. Otro obstáculo que también puede aparecer es la presencia de recursos retóricos o estilísticos.

Por un lado, la pre-edición involucra reescribir o adaptar partes del texto original para reducir la cantidad de errores en el texto de salida (es decir, el *output*) y asegurar su calidad. Esta tarea puede ocasionar que las relaciones sintácticas del texto fuente sean más explícitas, aun si esto genera una alteración notable en la extensión. Las tareas que se realizan en esta etapa se aplican en tres niveles: selección léxica, estructura y estilo, y referencialidad.

En lo que refiere a la selección léxica, las guías de pre-edición suelen recomendar el uso de terminología consistente, eliminar frases que puedan cambiar el registro, evitar abreviaturas innecesarias y los sinónimos que tengan varias acepciones.

Sobre la estructura, en cambio, las sugerencias tienen que hacer foco en la coherencia general: para textos informativos, lo ideal es evitar estructuras ambiguas y oraciones incompletas. Generalmente, los mayores errores que suelen tener los sistemas se suscitan cuando los textos hacen reiteradas omisiones de sujetos o se elide información por considerarse obvia o irrelevante.

Esto mismo sucede en el plano de la referencialidad. Suelen aparecer errores en textos con múltiples referentes que, si bien el lector puede comprender a quiénes remiten, los MT suelen confundirlos. Otras referencias que suelen causar equívocos y deben ser evaluadas son las extratextuales que, o bien son inherentes al texto que se traduce (leyes o documentos públicos, por ejemplo), o bien hacen referencia al contexto cultural del lector. Estas referencias suelen ser las más difíciles de traducir y, por eso, la etapa de pre-edición precisa hacer que toda aquella información implícita sea lo más explícita posible, como si se pensara el texto para una audiencia global.

Otras tareas de pre-edición implican hacer una evaluación ortotipográfica en el texto fuente, ajustar formatos y etiquetar aquellos elementos que no deben traducirse. Gijón y Kenny resumen esta etapa en cuatro puntos:

Adecuación de ortografía y gramática	Garantizar que el texto fuente carezca de errores ortográficos o gramaticales que puedan entorpecer la comprensión general del texto o la traducción automática.
Uso de léxico apropiado	Revisar que la terminología esté bien aplicada, sin variaciones innecesarias. El objetivo es garantizar un uso sistemático del vocabulario especializado y la no-ambigüedad de los términos comunes.
Referencialidad al lector	Si el texto interpela al lector de alguna forma, verificar que las referencias sean consistentes en todo el texto.
Estilo	Evitar cambios de estilo innecesarios que puedan distorsionar la comprensión.

Gijón y Kenny 2022 (La traducción es propia)

Por otro lado, la post-edición es la revisión y corrección que se hace sobre el producto final de una traducción automática. Esta etapa implica un trabajo bilingüe con el texto fuente original y sigue considerándose parte de la labor de traducción con la única diferencia de que se hace uso de una herramienta tecnológica como intermediaria. Entender esto es importante: el uso de MT, sea cual sea su tipo, no reemplaza la tarea del traductor porque, muchas veces, la post-edición puede implicar retraducir oraciones, seleccionar variantes léxicas o ajustar el estilo. Además, a diferencia de la pre-edición, la post-edición cuenta con normas internacionales que intentan asegurar una calidad estándar del *output*. Según las normas ISO 18857 del año 2017, la post-edición puede ser "simple" (*light post-editing*) o "completa" (*full post-editing*). La primera es definida como "el proceso para obtener un texto meramente comprensible sin ningún intento de producir un producto comparable a uno obtenido por traducción humana", mientras que la post-edición completa implica editar el texto hasta conseguir "un producto comparable a uno obtenido mediante traducción humana". Estas definiciones son problemáticas: ¿qué quiere decir que sea "meramente comprensible"?; ¿qué determina que una traducción automática sea similar a una traducción humana?; ¿esto quiere decir que una es mejor o peor que la otra? Más allá de este debate, casi todas las guías de post-edición hacen hincapié en ciertos aspectos que deben ser observados con cuidado. Estos son:

1. Revisar correspondencia entre el texto fuente y el producto de la traducción automática

2. Asegurar consistencia terminológica

3. Usar las normas de sintaxis, ortografía, puntuación, abreviaturas y símbolos de la lengua meta para evitar calcos sintáctico e incorrecciones

4. Adecuar el formato según el objetivo de traducción

5. Asegurar que la traducción sea la indicada para el público meta

Estas cinco macrotareas involucran un amplio abanico de competencias lingüísticas que el corrector de traducciones debe tener incorporadas para asegurar la calidad del producto final, y es por la naturaleza bilingüe del trabajo que los especialistas concuerdan que debe ser un traductor (y no solo un corrector de estilo) el que lleve adelante la post-edición. En esa línea, varios estudios[9] han tratado de medir el esfuerzo que hace un traductor a la hora de revisar una traducción automática. Entre ellos, Krings (2001) destaca que el trabajo debe ser medido mediante tres dimensiones fundamentales: temporal, técnica y cognitiva. La primera es la que más se tiene en cuenta, porque suele ser la más visible en términos comerciales. A pesar de eso, Krings argumenta que las otras dos también afectan el trabajo y por eso no deben ser desatendidas: ¿qué relación tiene el sujeto traductor con la máquina que traduce y mediante qué tecnología intermediaria edita el *output*? y ¿qué conocimientos técnicos específicos, al margen de los lingüísticos y culturales, debe tener para poder trabajar? La tercera dimensión, la cognitiva, es la más compleja de medir, puesto que involucra una larga serie de procesos internos de lectocomprensión que se ponen en juego a la hora de post-editar una traducción. Dado que medir el esfuerzo cognitivo es un desafío considerable,[10] es comprensible que pocos lo incluyan cuando miden el esfuerzo de post-edición. No obstante, es importante reconocerlo como un componente esencial durante la post-edición.

Por último, hay que reconocer que todo el trabajo de post-edición dependerá siempre de la calidad del *output* que se tome como texto de trabajo. Para eso, el método más común para especular sobre el tiempo que demandará la post-edición es hacer una evaluación preliminar para determinar, clasificar y enumerar la cantidad de errores que la MT ha tenido durante el proceso de traducción.

9 Algunos de ellos son: "Repairing Texts: Empirical Investigations of Machine Translation Post-editing Processes" de Hans Krings (2001) e "Is Machine Translation Post-editing Worth the Effort? A Survey of Research into Post-editing and Effort" de Maarit Koponen (2016).
10 Los estudios sobre esfuerzo cognitivo se realizan, principalmente, con pruebas de *eye-tracking* que miden la cantidad de tiempo que pasa el usuario en ciertas zonas de la pantalla y en qué partes del texto se detiene más tiempo.

Algunas reflexiones sobre la tarea del traductor

Ya desde las primeras décadas del siglo XX, la pre-edición y la post-edición eran pensadas como trabajos fundamentales en la traducción automática. Tener una mirada retrotecnológica implica justamente eso: volver la vista a los orígenes de las técnicas para repensar el presente y trazar un camino hacia el futuro. Por supuesto que no se puede negar que los avances científicos han ayudado a desarrollar nuevos y poderosos sistemas informáticos que simplifican, de alguna manera, la labor del traductor. Sin embargo, lo que el profesional debería hacer es entender el funcionamiento subyacente de cada programa para capitalizarlo a su favor: cómo traduce, bajo qué reglas y con qué criterios. ¿Da lo mismo un traductor automático de uso general que uno desarrollado específicamente para un campo especializado? ¿Cómo debo comunicarme con la máquina para aprovechar al máximo el *output* final? Incluso, ¿qué actitud se debe tomar frente al avance de las MT? Siguiendo a Almeida y O'Brien (2010), un buen traductor que haga uso de traducciones automáticas debería 1) tener la habilidad necesaria para identificar los problemas del producto final y los conocimientos para solucionarlos, 2) poder adecuarse a los tiempos de la industria frente a esta tarea, y 3) saber acatar los lineamientos sin caer en juicios de valor innecesarios sobre las elecciones de la máquina (siempre y cuando estas no afecten la finalidad principal de la traducción, es decir, el *skopos*).

De alguna forma, lo que la historia de la traducción automática demuestra es que los intentos por desarrollar "máquinas pensantes" capaces de traducir no necesariamente involucran eliminar al traductor humano del campo profesional. Lo que se propone, en cambio, es articular los saberes específicos del traductor con un terreno mucho más amplio, cuyo objetivo final no es otro que incrementar la productividad y la transferencia entre lenguas. En esa línea, las habilidades y competencias que los traductores han adquirido los vuelven los profesionales idóneos para asumir la tarea de editar los textos que producen las MT. Su conocimiento de la gramática contrastiva y las sutilezas léxicas en la combinación de idiomas los habilita a realizar las ediciones necesarias para transformar el *output* automático en una traducción que sea funcional y comprensible para el lector. Además, su conocimiento (o sus competencias culturales) de la sociedad receptora les permite evaluar qué aspectos referenciales pueden ser bien recibidos o cuáles deben ser reemplazados por equivalentes adecuados. Lo que el desarrollo de las MT propone no es otra cosa que adquirir otro tipo de saberes, saberes técnicos y específicos, que, en última instancia, simplifiquen (o modifiquen, tal vez) la labor del traductor.

Referencias

De Almeida, Gisele/ Sharon O'Brien (2010): "Analysing Post-editing Performance. Correlations with Years of Translation Experience". En *Proceedings of the 14th annual conference of European Association for Machine Translation.*

Forcada Zubizarreta/ Mikel Lorenzo (2022): "Automática (Traducción)". En *ENTI* (*Enciclopedia de traducción e interpretación*). DOI: 10.5281/zenodo.6634083

Kenny, Dorothy (2022): "Human and Machine Translation". En Kenny, Dorothy (ed.): *Machine Translation for Everyone: Empowering Users in the Age of Artificial Intelligence*. Berlín: Language Science Press, pp. 23-49.

Sánchez-Gijón, Pilar/ Dorothy Kenny (2022): "Selecting and Preparing Texts for Machine Translation: Pre-editing and Writing for a Global Audience". En Kenny, Dorothy (ed.), *Machine Translation for Everyone: Empowering Users in the Age of Artificial Intelligence*. Berlin: Language Science Press, pp. 81-103.

Weaver, Warren (1949): "Translation". En Booth, Andrew Donald/ Locke, William Nash (eds.) (1955): *Machine Translation of Languages: Fourteen Essays.* Massachusetts: Technology Press of the Massachusetts Institute of Technology. pp. 15-23.

Juan Manuel Massaro es editor por la Universidad de Buenos Aires. Actualmente cursa la Especialización en Traducción Literaria. Desde 2021 es docente en la cátedra de Edición Electrónica y Multimedia de la carrera de Edición. También participó como adscripto entre 2019 y 2021 en la cátedra de Derechos Editoriales y del Autor de la misma carrera.

Enjeux qualitatifs et éthiques de la traduction automatique

État des lieux des recherches menées au sein de l'axe « nouvelles technologies » du Centre Interdisciplinaire de Recherches en Traduction et en Interprétation

Perrine Schumacher
Université de Liège, CIRTI/ Université de Genève, TIM
p.schumacher@uliege.be

Damien Hansen
Université de Liège, CIRTI/ Université Grenoble Alpes, LIG-GETALP
damien.hansen@uliege.be

Resumen
Cet article présente les recherches récemment menées au CIRTI sur les nouvelles technologies, à travers la synthèse de deux thèses de doctorat sur le thème de la post-édition en contexte académique et de l'utilisation des outils de traduction automatique dans le domaine littéraire. Pour finir, cette contribution revient sur quelques conclusions et perspectives tirées de ces différents travaux, mais aussi de ces quelques années de réflexion et de collaboration.

Palabras clave: traducción automática neuronal – posedición – didáctica de la traducción – traducción literaria – ética

1. Introduction

De tout temps, le secteur de la traduction a été confronté au changement et contraint de s'adapter : la profession de traducteur·ice ne cesse ainsi de se redéfinir, favorisant l'émergence de nouvelles pratiques et de nouvelles tâches. Récemment, la montée en puissance de la traduction automatique (TA) neuronale, portée par les récents progrès en matière d'intelligence artificielle, a suscité de nouveaux questionnements d'ordre tant professionnel et éthique que pédagogique. En conséquence, le Centre Interdisciplinaire de Recherches en Traduction et en Interprétation (CIRTI) [1] de l'Université de Liège (ULiège) a développé un axe de recherche spécifique aux nouvelles technologies, s'intéressant notamment à la post-édition (PE) de traductions automatiques (Schumacher 2023), à la personnalisation des outils d'aide à la traduction dans le domaine littéraire (Hansen 2024b), à la traduction de jeux vidéo (Houlmont 2022) ou à une combinaison de ces recherches (Hansen y Houlmont 2022). Dans ce contexte, cet article entend rendre compte des travaux menés au CIRTI en présentant ici une synthèse des deux premières thèses de doctorat soutenues dans ce domaine. La prochaine section est ainsi consacrée à une première thèse, intitulée "La post-édition de traduction automatique en contexte d'apprentissage : effets sur la qualité et défis pour l'enseignement de la traduction" (Schumacher 2023). La deuxième partie de cette contribution portera quant à elle sur un travail intitulé "Évaluation experte d'un prototype d'aide à la traduction créative : la traduction littéraire automatique individualisée au regard de ses enjeux traductologiques, éthiques et sociétaux" (Hansen 2024a). En conclusion, nous montrons que ces deux travaux, bien que divergeant dans leur ancrage, leurs pistes de recherche, leur public et leurs méthodes, se rejoignent finalement dans leur positionnement final

1 https://www.cirti.uliege.be/.

et leurs recommandations, faisant ressortir l'approche fondamentalement humaine des recherches sur les technologies menées au CIRTI, mais aussi dans les institutions partenaires à Genève et à Grenoble qui ont rendu possible l'exploration de ces nouveaux horizons.

2. La traduction automatique en contexte d'apprentissage

Depuis plusieurs années, le secteur de la traduction connaît un véritable tournant technologique induit en grande partie par l'arrivée de nouvelles technologies en traduction, telles que la traduction automatique neuronale. En conséquence, les pratiques professionnelles évoluent et l'actualisation des programmes de formation en traduction est devenue un enjeu crucial à la fois pour l'enseignement de la traduction et pour l'avenir de la profession. Dans ce contexte, cette thèse s'est consacrée à l'étude d'une pratique en plein essor dans le secteur des services langagiers, dont le développement est directement lié aux progrès en TA (Poirier 2022) : la post-édition. Par *post-édition*, nous entendons l'intervention humaine visant à modifier et à améliorer un texte traduit automatiquement par machine.

2.1. Objectifs et méthodologie

Premièrement, l'objectif majeur de ces travaux a été d'explorer les effets de la post-édition sur la qualité finale de productions, en contexte pédagogique, en comparant ce processus de traduction à la traduction dite « humaine » (TH) [2]. Deuxièmement, nous avons cherché à évaluer les connaissances et les perceptions des étudiant·es en traduction à l'égard de la TA et de la PE, étant donné que celles-ci influenceraient directement leur usage de la technologie, ainsi que leurs compétences en PE (O'Brien 2022). Troisièmement, notre volonté a été de contribuer à la réflexion sur l'intégration d'une formation en TA et en PE dans les cursus des apprenant·es en traduction, ainsi que sur les défis majeurs que pose la PE de TA aux traducteur·ices, en l'état actuel de la technologie.

Nos principales questions de recherche sont les suivantes :

- Question A – Quels sont les effets de la post-édition (anglais-français) en contexte d'apprentissage sur la qualité d'un texte cible ?

- Question B – Quelles sont les connaissances et les perceptions des étudiant·es en traduction sur la traduction automatique et sur la post-édition ?

Pour répondre à la question A, nous avons adopté une démarche expérimentale en menant deux expériences contrôlées (ci-après « prétest » et « test ») en contexte d'apprentissage. Le prétest s'est déroulé en 2018 avec 28 étudiant·es de 3e bachelier en traduction (ULiège), tandis que le test a été effectué en 2021 avec 24 étudiant·es de 2e master en traduction (ULiège). Envisagé comme une étape méthodologique, le prétest a servi à affiner les paramètres expérimentaux, à reformuler nos hypothèses et à adapter les critères d'évaluation de la qualité en vue du test.

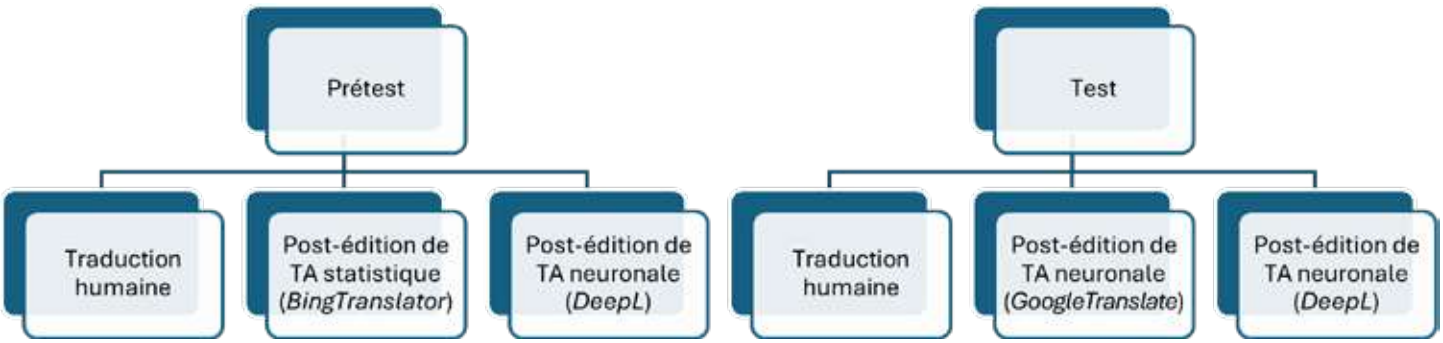


Fig. 1: Configuration du prétest et du test

2 Traduction sans recours à un outil de traduction automatique.

Pour répondre à la question B, deux sondages en ligne combinant questions ouvertes et questions fermées ont été soumis à deux reprises (2018 et 2021) auprès d'étudiant·es de 3e bachelier, et de 1re et 2e master en traduction (ULiège). Les étudiant·es ont traduit trois textes sources de l'anglais au français (article de presse, article économique, article de vulgarisation scientifique) selon trois modes de traduction. Pour plus de précisions, consulter Schumacher (2023).

Pour éviter tout biais et garantir la représentativité des productions, les tâches ont été réparties entre les étudiant·es selon un plan croisé (carré latin) en fonction des variables suivantes : texte source, mode de traduction et ordre des tâches (Figure 1).

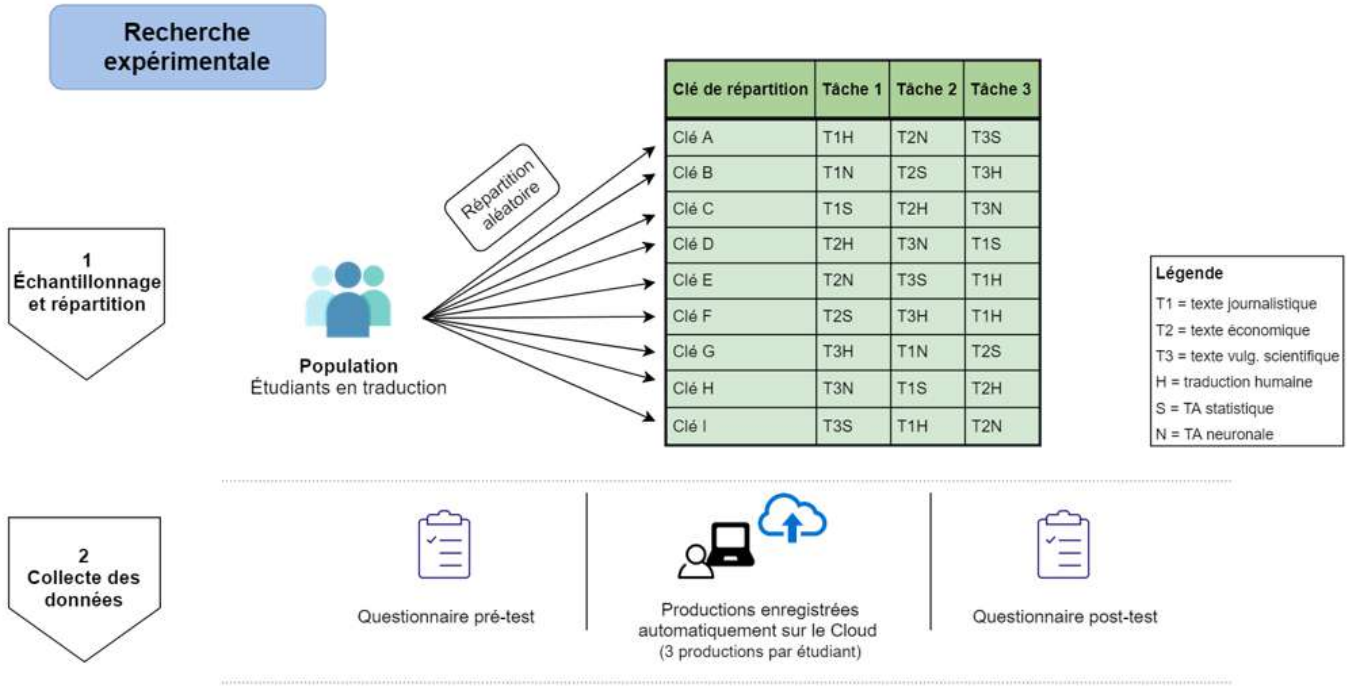


Fig. 2: Configuration de l'expérience

À la suite de ces expériences, les corpus sont ainsi composés des textes sources, des TA brutes, des textes post-édités et des TH. La composition finale est représentée sur les figures 2 et 3.

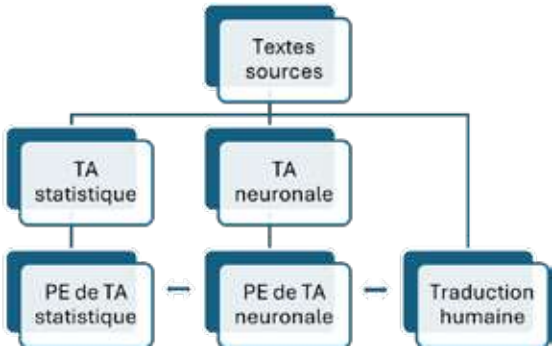


Fig. 3: Corpus Prétest

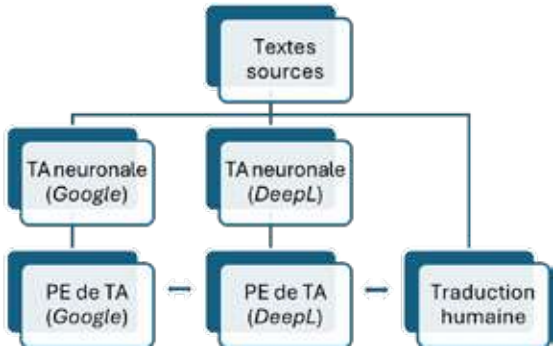


Fig. 4: Corpus Test

2.2. Exploitation des données : approches qualitative et quantitative

Pour mesurer les effets de la PE sur la qualité d'un texte cible, nous avons procédé à l'étude comparative des productions, recueillies anonymement. Les données empiriques ont été analysées en combinant une approche qualitative et une approche quantitative.

L'évaluation humaine de la qualité des textes cibles a été réalisée par cinq enseignantes de notre filière ayant plusieurs années d'expérience dans l'enseignement de la traduction. Les productions ont été évaluées à l'aveugle, sans distinction entre TH et PE. Elles ont eu recours à une typologie d'erreurs spécifique, développée pour cette étude, similaire à celle employée dans la filière traduction de l'ULiège. Cette méthode a permis un repérage précis des erreurs, leur classification par catégorie, le calcul de la moyenne des erreurs entre les évaluatrices, et l'attribution d'une note sur 20 à chaque production selon une pondération prédéfinie. L'évaluation s'est déroulée en deux phases : une portant sur l'« acceptabilité », qui concerne le respect des normes et usages de la langue cible, et une autre sur l'« adéquation », qui consiste à repérer les erreurs de traduction, évaluant ainsi la fidélité au texte source. Pour une explication détaillée de la méthode d'évaluation, voir Schumacher (2023).

À partir des relevés d'erreurs et des notes attribuées à chaque production, nous avons procédé à une analyse quantitative combinant la statistique descriptive, la statistique inférentielle et le calcul de mesures linguistiques automatiques, que nous décrivons avant d'en venir aux résultats.

Statistique descriptive

Nous avons exploré les trois modes de traduction en observant la distribution des erreurs par catégorie, la qualité des productions par mode de traduction, la moyenne des notes, le taux de réussite et les écarts-types selon le mode de traduction et selon le texte source, mais aussi en comparant les performances de différents systèmes de TA et les performances par étudiant·e.

Statistique inférentielle

Pour tester si la qualité des productions a été influencée par le mode de traduction ou par le texte source, nous avons recherché des différences statistiquement significatives à deux niveaux : la qualité du texte cible a été mesurée tantôt par le nombre d'erreurs relevées dans les productions, tantôt par les notes attribuées aux productions selon une pondération prédéfinie. Nos expériences étant réalisées selon un plan factoriel à mesures répétées, avec deux facteurs de variabilité (le mode de traduction et le texte source) et plus de deux échantillons appariés, nous avons employé un test ANOVA à deux facteurs de type III, en mesures répétées.

Mesures linguistiques automatiques

Enfin, nous avons mené une analyse linguistique automatique afin de comparer la langue post-éditée (PE), la langue traduite (TH) et la langue traduite automatiquement (TA), et de repérer la présence de traits caractéristiques à une langue de PE (*post-editese*) qui se différencierait de la langue traduite (*translationese*) et de langue traduite automatiquement (*machine translationese*). Pour ce faire, nos données ont été soumises à trois mesures linguistiques automatiques : la richesse lexicale, la longueur moyenne des phrases et l'équivalence syntaxique.

2.3. Résultats

Question A : Étude du produit

L'évaluation humaine des productions et l'analyse quantitative montrent que, comparée à la TH, la PE de TA, qu'elle soit statistique ou neuronale, n'a pas eu d'influence négative sur la qualité finale des productions. Cependant, les résultats des deux expériences révèlent un effet nivelant de la PE de TA neuronale sur la qualité finale. Nous avons effectivement observé une relation inverse entre le niveau d'un·e étudiant·e en TH et la qualité de sa production en PE de TA neuronale : plus l'étudiant·e a de faibles compétences en TH, plus il·elle tire avantage de la PE et, à l'inverse, plus il·elle est compétent·e en TH, plus la PE entraîne une baisse de qualité de la production finale.

Analyse globale du prétest

Dans le prétest, la PE de TA neuronale a permis d'obtenir une qualité globale supérieure à celle de la PE de TA statistique et de la TH. L'analyse statistique a indiqué que les étudiant·es ont commis significativement moins d'erreurs d'acceptabilité en PE de TA neuronale et ont obtenu de meilleures notes par rapport à la PE de TA statistique et à la TH, quel que soit le texte source. Toutefois, aucun lien n'a pu être inféré entre le mode de traduction et la distribution des erreurs d'adéquation. Ainsi, la qualité des textes post-édités dépendrait donc, notamment, du paradigme de TA (statistique ou neuronale).

Analyse détaillée du prétest

L'analyse détaillée des catégories d'erreurs a indiqué que la distribution d'erreurs en PE n'est pas comparable à celle observée en TH. Les PE (TA statistique et TA neuronale) contiennent davantage de calques et moins d'erreurs d'orthographe qu'en TH. Les PE de TA neuronale contiennent moins de glissements de sens par rapport à la TH et moins d'erreurs de grammaire et de syntaxe par rapport à la PE de TA statistique et à la TH, avec davantage de problèmes de cohérence en PE de TA statistique.

Analyse globale du test

Dans le test, il apparaît que les textes post-édités à partir de *Google Traduction* et *DeepL* sont de qualité globale comparable, voire supérieure à ceux traduits humainement, ce qui est particulièrement le cas en PE de *DeepL*. Les résultats statistiques indiquent que les étudiant·es ont commis significativement moins d'erreurs d'acceptabilité en post-éditant à partir de *DeepL* par rapport à la PE de *Google Traduction* et à la TH. Cependant, aucune relation de dépendance n'a été observée entre le mode de traduction et les erreurs d'adéquation ou les notes attribuées aux productions.

Analyse détaillée du test

L'analyse détaillée des catégories d'erreurs révèle que les productions humaines contiennent plus d'erreurs de grammaire et de syntaxe et moins de calques que les textes post-édités (DeepL et Google Traduction). De plus, les PE de DeepL présentent moins de problèmes de typographie, de ponctuation et de vocabulaire. Ces résultats suggèrent, entre autres, que la qualité d'un texte post-édité en contexte d'apprentissage dépend notamment du moteur de TA neuronale employé (Google Traduction ou DeepL).

Vous avez dit *post-editese*?

Afin de déceler la présence de caractéristiques spécifiques à la langue post-éditée (*post-editese*), nous avons approfondi notre étude en calculant des mesures linguistiques automatiques et en procédant à une analyse qualitative des erreurs repérées dans les productions. Voici un récapitulatif des résultats pour les deux expériences.

Richesse lexicale

Malgré des valeurs très proches, les résultats montrent que les TH sont très légèrement plus denses lexicalement que les TA brutes et que les PE. Nous avons constaté également que les productions humaines présentaient le degré de diversité lexicale le plus élevé, ce qui nous a permis de conclure à une plus grande richesse lexicale en TH par rapport à la TA brute et à la PE de TA (statistique et neuronale). En outre, les PE de *DeepL* se révèlent les moins riches lexicalement comparativement à la TH, à la PE de *Google Traduction,* ainsi qu'à la PE de TA statistique.

Longueur moyenne des phrases

Les résultats rendent compte d'une longueur moyenne des phrases plus élevée en langue traduite par rapport aux textes sources. Les valeurs calculées en PE sont très proches de celles obtenues en TH, ce qui laisse entendre que les versions post-éditées se rapprochent davantage des TH que des textes sources. Concernant le foisonnement, les PE de TA neuronale présentent des taux de foisonnement comparables à ceux des TH, tandis que les PE de TA statistique foisonnent moins que les TH.

Équivalence syntaxique

Calculés avec le module Python *ASTrED* (Vanroy *et al*. 2021), les résultats des trois indices d'équivalence syntaxique révèlent la même tendance : les PE sont plus proches syntaxiquement des textes sources que les TH. Parmi elles, les PE de *DeepL* sont celles qui s'éloignent le plus des textes sources. En résumé, les résultats obtenus en matière de richesse lexicale et d'équivalence syntaxique ont permis de confirmer l'existence d'un *post-editese*, caractérisé par une moindre richesse lexicale et une plus grande proximité syntaxique avec la langue source par rapport aux TH, particulièrement en PE de *DeepL*.

Analyse qualitative des erreurs

L'analyse qualitative des erreurs contenues dans les productions nous a permis d'illustrer, à l'aide d'exemples tirés des corpus, certains des effets tant positifs que négatifs du recours à la (PE de) TA neuronale par rapport à la TH. Il s'avère que la majorité des erreurs en PE étaient déjà présentes dans la TA brute et n'ont pas été corrigées par les étudiant·es. L'analyse a également mis en évidence des caractéristiques propres au *post-editese* : maîtrise des règles d'usage du français (grammaire et orthographe), marques de littéralité, effacements d'informations, ruptures de cohésion textuelle et de cohérence, irrégularité terminologique et perte de richesse linguistique.

Question B : Étude des connaissances et perceptions

Les avis de 179 étudiant·es (105 en 2018 et 74 en 2021) ont révélé les tendances suivantes :

- le recours à la TA et PE chez les étudiant·es s'est intensifié entre 2018 et 2021. Leur outil de prédilection pour la TA en ligne est *DeepL*, suivi de *Google Traduction* et de *Reverso* ;

- la majorité des étudiant·es a perçu un gain de temps en PE par rapport à la TH. Et quelques étudiant·es attestent l'utilisation de la TA comme moyen d'accéder au sens de certains passages du texte source ;

- la plupart des étudiant·es considèrent la qualité d'une TA comme « satisfaisante » ou « bonne », avec amélioration de leur satisfaction au fil du temps. Cette amélioration des perceptions est certainement due aux progrès réalisés en TA neuronale, ainsi qu'à son intégration progressive dans la formation en traduction à l'ULiège ;

- la qualité en TH est généralement jugée supérieure, mais les étudiant·es anticipent une amélioration continue des performances en TA, bien que peu croient que la qualité d'une TA sans intervention humaine dépassera un jour la qualité d'une TH ;

- la familiarité des apprenant·es avec la PE a augmenté en 2021, grâce à l'introduction d'exercices spécifiques dans les cours de traduction à l'ULiège à partir de la 3e année d'étude, conjuguée à l'essor de cette pratique dans le monde professionnel ;

- de nombreux·ses étudiant·es sont convaincu·es qu'il est possible d'obtenir en PE une qualité comparable à la TH. En 2021, les étudiant·es sont davantage satisfait·es de la PE qu'en 2018, ce qui porte à croire que l'intégration de cette matière dans leur formation a eu des effets positifs sur leurs perceptions;

- consciente du bouleversement technologique que traverse le secteur de la traduction et des enjeux qui en découlent pour la profession, la très grande majorité des étudiant·es est en faveur d'une formation spécifique aux outils de TA et PE ;

- les perceptions globales des étudiant·es envers la TA et PE sont positives, malgré leur expérience limitée ;

- en 2018 comme en 2021, les participant·es ont considéré la tâche de TH comme étant plus exigeante que la PE. C'est la PE de *DeepL* qui a été jugée la moins exigeante pour les deux expériences ;

- plus de la moitié des participant·es (54 % en 2018 et 50 % en 2021) estiment que la TH leur a permis d'obtenir une meilleure qualité qu'en PE:

- la PE de TA neuronale (*DeepL* et *Google*) est jugée plus satisfaisante que la PE de TA statistique, avec un taux de satisfaction global comparable à la TH ;

- en 2018, 43 % des étudiant·es de 3e bachelier ont exprimé une attitude plus favorable envers la TA et PE après avoir participé au prétest. En revanche, en 2021, seuls 17 % des participant·es de 2e master ont montré une évolution similaire.

Enjeux, atouts et défis de l'apprentissage de la PE

Dans la dernière partie de cette thèse, nous avons souligné la pertinence de repenser les cursus de formation en traduction en fonction des évolutions technologiques de la profession. Nous avons proposé à cet égard une réflexion sur le contenu et sur les avantages d'une formation à la TA et à la PE, ainsi que sur le moment idéal pour intégrer cette formation dans les programmes d'études en traduction. Dans la lignée de Bowker et Ciro (2019), de Loock (2019) et de Rossi (2019), nous plaidons pour une approche raisonnée des outils de TA en vue de former des traducteur·ices averti·es, autonomes et responsables.

Enfin, en nous appuyant sur notre expérience pédagogique et sur les résultats de notre étude, nous avons dressé une liste de sept grands défis en PE auxquels semblent être confronté·es les traducteur·ices, aussi bien novices que chevronné·es, et sur lesquels il convient de porter un point d'attention particulier dans l'enseignement de la PE. Il s'agit de pouvoir développer la capacité de discernement, de trouver le juste équilibre entre sur-édition et sous-édition, d'assurer la cohésion et la cohérence textuelles, d'adapter la qualité aux modalités de PE, d'atténuer l'effet fantôme de la TA, de déjouer l'illusion de fluidité en TA et de revaloriser le rôle de l'humain dans le processus de traduction.

3. La traduction littéraire automatique individualisée

Dans ce même contexte d'avancées progressives des logiciels d'aide à la traduction, particulièrement notables dans les cursus de formation avec le tournant neuronal de 2016–2017, cette seconde thèse s'est intéressée aux usages technologiques d'une communauté de traducteur·ices professionnel·les qui a historiquement été laissée tout à fait en marge de ces discussions, et ce, bien que leur pratique a entretemps largement été influencée par le numérique. De fait, le rapprochement entre traduction automatique ou traduction assistée par ordinateur (TAO) et traduction littéraire a longtemps semblé relever de l'antithèse. Cette recherche part cependant de l'idée que l'on n'a pas même cherché à développer des outils adaptés à cette pratique ni à penser différemment ces outils ou leur usage (Hansen 2024b), et ce, bien que l'on recense des cas d'utilisation existants et potentiellement croissants dans ce secteur, en particulier pour la TAO (Daems 2022). Étrangement, c'est surtout la TA et peut-être même plus l'IA qui ont amené ce sujet sur la table, notamment par l'engouement public et médiatique suscité par les outils reposant sur les réseaux de neurones, mais aussi parce que ces outils amènent de nouveaux usages et surtout des risques socio-économiques forts pour cette profession, qui se vérifient déjà en partie aujourd'hui.

Dès lors, si cette étude témoigne d'une volonté de proposer une vue d'ensemble sur la technologie, tout en soulignant les problématiques transversales de leur inclusion en traduction littéraire, ce travail se centre principalement sur le cas particulier de la TA, prenant comme prémisse le besoin d'outils plus appropriés et plus personnalisés dans ce domaine. Dans cet article, nous présenterons brièvement la méthodologie de départ et les dispositifs techniques mobilisés, pour répondre dans les deux sections suivantes à deux questions de recherche :

- Est-il possible d'adapter un système de traduction automatique au style individuel d'un·e traducteur·ice ?

- Quelles seraient les retombées d'un tel outil sur la pratique et la profession de la traduction littéraire ?

Par ces questions, nous espérons ainsi promouvoir une vision plus nuancée et raisonnée sur ces sujets, afin de tirer le meilleur parti des outils et d'en prévoir au mieux les répercussions.

3.1. Repenser la technologie : des systèmes adaptés et personnalisés

Si l'IA a permis d'amener le sujet sur le devant de la scène, la TA est certainement le principal moteur des recherches sur la traduction littéraire et les nouvelles technologies. Dans ce contexte, l'attention a très tôt été a été portée sur la possibilité d'adapter ces systèmes à ce domaine spécifique (Kenny y Winters 2024), une entreprise qui passe notamment par la création d'outils de TA spécialement prévus pour traduire de la littérature. Cette étude est cependant la première à proposer une telle adaptation non pas uniquement au domaine mais à une personne en particulier, en suggérant une adaptation au style individuel d'une traductrice littéraire.

Pour ce faire, nous avons suivi une méthodologie classique de l'entraînement des systèmes de TA, rendue possible par le module *OpenNMT* (Klein *et al*. 2017). Celui-ci nous a en effet permis de mettre au point un modèle de TA basé sur le *Transformer* (Vaswani *et al*. 2017) –celui-là même qui est aujourd'hui à la base d'outils comme *ChatGPT*, mais qui avait déjà rendu possible l'arrivée de *DeepL*– à partir de corpus traditionnellement utilisés et librement disponibles pour la paire anglais-français (comptabilisant environ quatre millions de segments et ci-après dénommés « corpus général »). Là où notre méthode s'écarte du schéma habituel est que nous avons ensuite mis un terme à l'entraînement pour relancer celui-ci uniquement à partir de traductions littéraires effectuées par la traductrice, de manière à ce que le système apprenne –en quelque sorte– de ce corpus sur-spécifique (ci-dessous, « corpus personnel »). Il s'agit donc fondamentalement d'un changement de paradigme important, mais finalement très simple à réaliser d'un point de vue technique [3].

3.2. Évaluation de la qualité : approches humaines et automatiques

Pour mettre cette idée à l'épreuve, notre choix s'est porté sur un cas d'étude, à savoir les six premiers tomes de la série d'*heroic fantasy Septimus Heap* (Angie Sage, HarperCollins, 2005–2013) et leur traduction française, *Magyk* (Nathalie Serval, Albin Michel, 2005–2012). Ces volumes comptabilisent environ 45 000 segments, représentant notre corpus personnel, et ont servi à l'entraînement du système personnalisé à partir duquel nous avons produit une traduction pour les sixième et septième tomes de la série, que nous avons ensuite comparée à la traduction humaine. Pour faciliter ces comparaisons, nous avons appliqué diverses méthodes automatiques et humaines.

Pour commencer, nous avons eu recours à diverses métriques automatiques employées pour la TA, dont nous donnons ici un exemple représentatif de ces différents scores qui consiste à évaluer la proximité entre une sortie de TA et une traduction humaine de référence. Autrement dit, plus le score donné par la métrique augmente, plus la sortie s'approche de la traduction humaine, ce qui est évidemment souhaitable pour notre système personnalisé. Aux fins de la comparaison, nous donnons ici le score de l'entraînement avant adaptation du système (sur le corpus général), puis sur le corpus personnel, mais aussi sur un corpus littéraire varié de 125 romans, soit 600 000 segments (ci-après dénommé « corpus littéraire ») ou encore sur combinaison de tous ces corpus. Dans la figure ci-dessous, on remarque clairement que ce sont les traductions personnelles qui contribuent le plus à l'amélioration du système, qui s'avère d'ailleurs particulièrement prononcée [4].

3 Pour une bibliographie et une méthodologie beaucoup plus détaillée, voir Hansen (2024a).
4 Pour cette mesure, on trouve typiquement dans la littérature scientifique des comparaisons l'ordre de quelques points ou dixièmes de points.

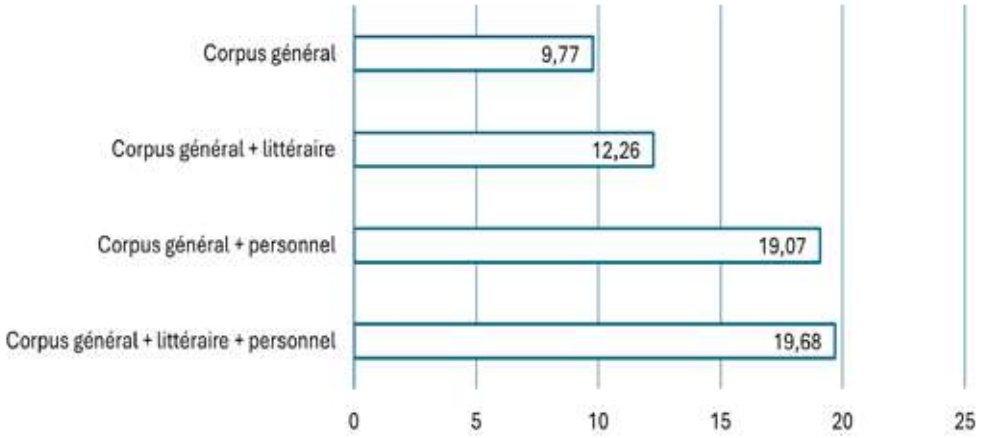


Fig. 5: Comparaison de l'entraînement avec différents corpus (score BLEU)

Comme dans le travail de la section précédente, nous avons également relevé diverses caractéristiques textuelles pouvant donner une appréciation de la qualité des sorties de traduction, mais pouvant similairement être indicatives d'un style donné, et donc de la proximité avec la traduction humaine de référence. Une de ces caractéristiques est la longueur des phrases, pour laquelle la TH présente un coefficient de foisonnement très faible, indicatif d'une traduction très libre et synthétique, là où une comparaison avec les sorties produites par *Google Traduction* et *DeepL* donne un coefficient standard pour la paire anglais-français. Étonnement, il apparaît ici que l'outil personnalisé s'adapte à cette stratégie, omettant fréquemment certains types d'information ayant tendance à disparaître dans la TH.

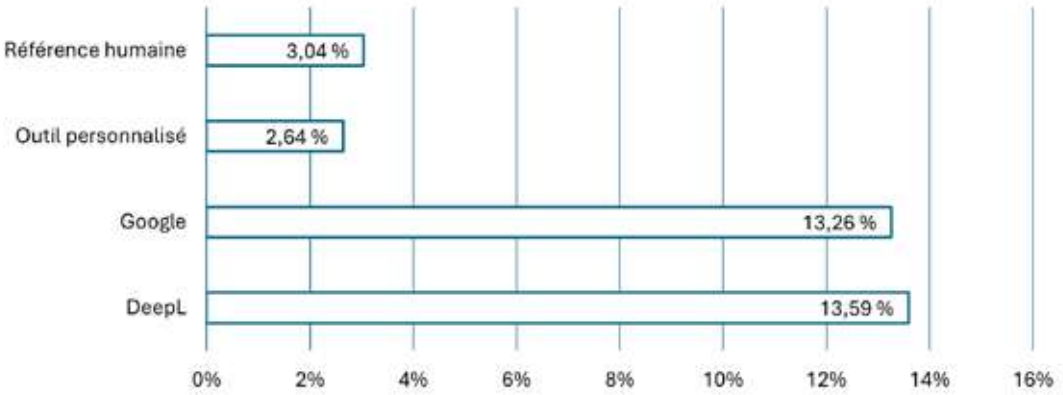


Fig. 6: Comparaison du coefficient de foisonnement entre les différentes traductions

On pourrait s'attendre à ce que ceci conduise à des traductions lexicalement moins riches. Pourtant, les trois mesures correspondantes calculées (*type-token ratio*, *mean-segmental TTR* et *moving-average TTR*) indiquent une nette amélioration du système de TA personnalisé en ce sens, par rapport aux deux systèmes génériques, et ce, bien que la TH fasse montre d'une plus grande richesse lexicale encore.

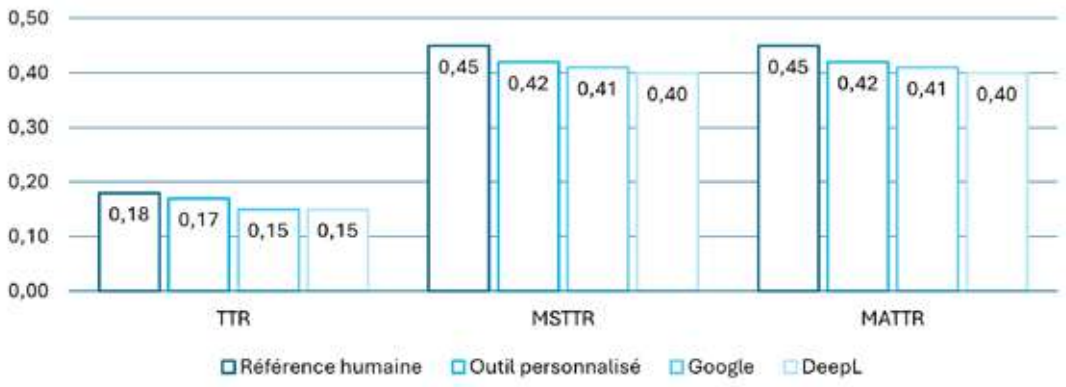


Fig. 7: Comparaison de la richesse lexicale entre les différentes traductions

Il en va de même pour l'« équivalence syntaxique », pour laquelle nous avons relevé trois mesures estimant le degré de proximité entre les structures syntaxiques de la traduction et de la source. Celles-ci ont été calculées avec *ASTrED* (Vanroy *et al*. 2021) de façon entièrement automatique –avec une marge d'erreur possible, donc.

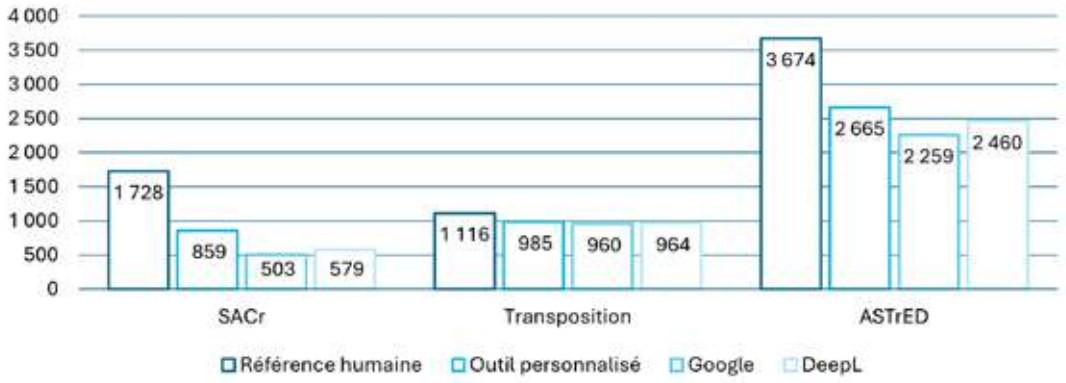


Fig. 8: Comparaison de l'écart syntaxique entre les différentes traductions et la source

De fait, la traduction humaine affiche sans surprise un nombre bien plus élevé de réorganisations syntaxiques (SACr) et de transpositions, mais aussi une distance bien plus élevée avec l'arbre syntaxique du texte source (ASTrED). Les traductions générées par l'outil personnalisé montrent quant à elles une amélioration à ces égards (particulièrement pour la réorganisation syntaxique et la déviation de la structure source), tandis que les sorties des deux autres systèmes restent les plus proches de la source. Étant donné la nature automatique de ces mesures, nous avons toutefois voulu confirmer celles-ci par une lecture attentive (*close reading*) des traductions générées, par une annotation d'erreurs et par des observations générales.

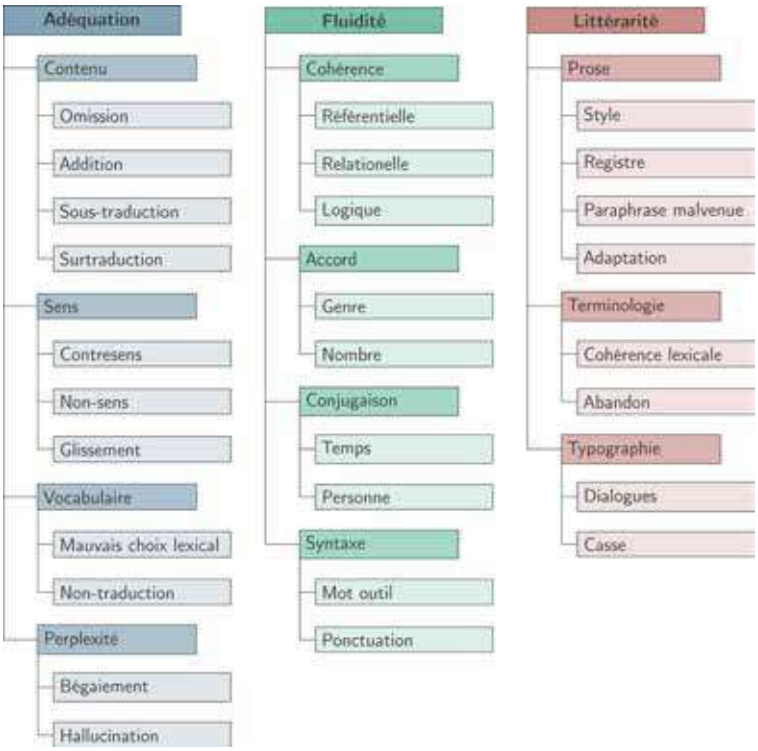


Fig. 9: Typologie d'erreurs employée pour l'annotation

L'annotation d'erreurs, notamment, a révélé que notre système personnalisé produisait finalement peu d'erreurs de fluidité –on sait que c'est une des forces des systèmes neuronaux– mais générait énormément de problèmes d'adéquation, plus problématiques et difficiles à repérer. Représentant 50 % du nombre total d'erreurs, on y trouve principalement des problèmes d'omission et de sous-traduction, de mauvais choix lexicaux, mais aussi des glissements de sens et des non-sens. Pour ce qui est de la littérarité, la moindre proportion d'erreurs démontre selon nous l'efficacité de l'adaptation, excepté pour le style, qui représente 57 % des erreurs de cette catégorie et 17 % du total [5].

La lecture plus attentive des traductions produites par ce système personnalisé a permis en outre de confirmer les observations tirées des évaluations automatiques, tout comme la meilleure adéquation du texte cible avec le genre de l'*heroic fantasy*, mais a pareillement mis en lumière d'autres tendances intéressantes, comme la capacité du système à employer des synonymes, à paraphraser, à produire des traductions plus libres, à fusionner des phrases, à effectuer des modulations, des transpositions, des omissions pertinentes et des contractions, qui reflètent généralement des choix similaires dans la traduction de référence et qui ont traditionnellement été soulevées parmi les limites principales de la TA face à la TH (Ahrenberg 2017: 26). Néanmoins, l'étude ne nous dit pas à ce stade dans quelle mesure cet outil pourrait être utile à la traductrice de ces romans.

3.3. Une recherche technocritique : évaluer les outils en contexte réel

Les évaluations de la TA, qu'elles soient humaines ou automatiques, comportent de nombreuses limites. Le meilleur banc d'essai d'un logiciel d'aide à la traduction reste donc l'évaluation experte, à savoir une évaluation en situation réelle par un·e traducteur·ice professionnel·le. Cette méthode permet en outre d'évaluer non pas uniquement le produit, mais aussi le processus de

5 Pour plus de détails sur les méthodes et les résultats des évaluations, voir Hansen (2024a).

la traduction (Borg 2023: 2–3), d'analyser l'influence de la TA sur les phénomènes cognitifs de la traduction, de même que les aspects ergonomiques de cette interaction humain-machine (Risku 2010).

Nous avons donc proposé à la traductrice française, Nathalie Serval, de tester cet outil personnalisé lors d'un exercice de traduction assistée par ordinateur, au cours duquel nous avons utilisé plusieurs combinaisons d'outils (interfaces de travail et systèmes de TA) ainsi que diverses méthodes d'enquête (observation, protocole de verbalisation, entretiens libres et semi-directifs). S'il est ainsi ressorti de ces expériences que l'outil personnalisé pouvait potentiellement jouer le rôle d'un assistant utile et qu'il montrait certaines améliorations vis-à-vis des systèmes de TA non personnalisés, nos discussions et comparaisons avec la même traduction humaine réalisée 10 ans auparavant ont cependant révélé deux problèmes majeurs, à commencer par l'environnement de TAO, dont il faut reconnaître que les interfaces ont peu changé en quelques décennies, ainsi que les modalités d'interaction avec la TA, pour lesquelles le scénario classique de post-édition s'avère trop contraignant et interfère dans le processus de déverbalisation (Schumacher 2023: 393), et donc avec la voix et le style de la traductrice.

Ces sources d'interférence posent donc un risque pour la qualité des traductions, mais nos discussions ont aussi soulevé les risques posés par la technologie vis-à-vis des conditions de travail (manque de transparence, rémunération, droits d'auteur·ice, statut, liberté des traducteur·ices sur le processus de traduction, etc.), qui posent en effet des questions sur les aspects sociaux et organisationnels de la profession, sur le contexte d'utilisation plus large des outils d'aide à la traduction et sur les motivations de leur introduction. Or, les enquêtes sur les usages actuels de la TA dans le domaine littéraire montrent que ces questions sont plus que jamais d'actualité aujourd'hui (ATLF 2022). Sur ce, nous proposons en définitive un changement de paradigme dans la manière d'envisager la traduction assistée par ordinateur (incluant la post-édition), mais aussi dans la manière d'interagir avec la TA. Évidemment, cette contribution appelle à davantage d'études sur ces aspects ergonomiques de la technologie, ainsi que des études prenant en compte l'ensemble des dispositifs technologiques, sans oublier que les outils peuvent et devraient idéalement toujours être adaptés pour mieux soutenir le travail humain.

4. Conclusions et perspectives

Ces deux études complémentaires, en s'intéressant à différents angles traductologiques, linguistiques, techniques et éthiques, convergent dans l'ensemble vers des conclusions similaires. Elles réaffirment la valeur ajoutée de l'humain dans le processus de traduction et témoignent de l'aide que ces outils peuvent apporter aux traducteur·ices. Toutefois, ces mêmes conclusions insistent sur la nécessité d'un développement éthique de la technologie, d'une formation solide, d'une utilisation responsable des outils et d'un environnement de travail décent et durable.

Malgré les progrès indéniables en TA neuronale et les enjeux qu'elle pose notamment pour les formations, il est certain que l'humain continue de jouer un rôle prépondérant et indispensable en traduction. Sur ce constat, nous avons montré comment intégrer ingénieusement la technologie neuronale aux outils de TAO (TA interactive, TA adaptative, etc.) pour recentrer le processus de traduction sur l'humain. Enfin, nous avons exprimé notre conviction selon laquelle l'avenir de la traduction professionnelle va dépendre de la capacité des traducteur·ices à s'approprier les nouvelles technologies et à valoriser leurs spécificités humaines. Nous pensons que les formateur·ices en traduction ont, à cet égard, un rôle déterminant à jouer en développant les capacités d'adaptation des étudiant·es, quelle que soit l'innovation technologique à appréhender, ainsi qu'en mettant l'accent sur la valeur ajoutée de la traduction humaine dans cette « civilisation de l'algorithme » (Rouvroy 2018).

Si cela se vérifie pour la formation des futures générations, il en est tout autant des professionnel·les déjà en activité sur le marché. Une utilisation non raisonnée de la technologie peut en effet avoir des retombées directes sur les conditions de travail et le bien-être des traducteur·ices, ou sur la qualité des textes traduits. Plus spécifiquement, pour la traduction littéraire, on pourra inclure des enjeux plus larges concernant la diffusion de la culture, le plaisir de lecture, la réception

des textes traduits par les lecteur·ices, le travail des auteur·ices, la propriété sur les données, l'écologie, la précarisation des métiers liés aux technologies du langage, etc. Dans l'ensemble, ces défis soulignent la nécessité du dialogue entre les personnes qui développent et qui utilisent les outils (O'Brien y Conlan 2018), mais aussi de mettre les discours sur l'avancée de la technologie en lien avec les conditions de travail (Moorkens 2020), et enfin d'adopter une vision plus transversale de la technologie prenant en compte tous les outils à disposition des traducteur·ices ainsi que leur environnement physique et social. Il est aussi important de ne pas oublier que les outils peuvent toujours être détournés ou réappropriés, et que la valorisation des compétences humaines passe également par le développement de la technologie.

Pour conclure, nous espérons que ces travaux permettront de mieux cerner les atouts et les défis posés à différents niveaux par les technologies du langage, et que nos résultats et nos réflexions contribueront à faire évoluer les formations –initiales ou continues– de la traduction, en promouvant un usage raisonné de la TA neuronale auprès des apprenant·es, des formateur·ices, des professionnel·les et des autres maillons de la chaîne de traduction. Évidemment, les évolutions que connaît le monde de la traduction ne se limitent pas à l'arrivée de la TA neuronale. Récemment, l'application des grands modèles de langue (LLM) aux technologies d'IA générative ont donné naissance à de nouveaux outils puissants, accessibles à tou·tes. Ces chatbots, tels *ChatGPT* ou *Gemini*, mériteraient également des recherches approfondies, puisqu'ils sont susceptibles de venir enrichir encore la palette d'outils des traducteur·ices, en offrant notamment la possibilité de combiner TA, PE et reformulation, mais parce qu'ils posent par ailleurs des risques exacerbés ou des enjeux nouveaux pour la profession.

Referencias

Ahrenberg, Lars (2017). "Comparing Machine Translation and Human Translation: A Case Study". En Temnikova, Irina/ Constantin Orasan/ Gloria Corpas Pastor/ Stephan Vogel (eds.): *Proceedings of the First Workshop on Human-Informed Translation and Interpreting Technology*. Varna: ACL, pp. 21–28. DOI: 10.26615/978-954-452-042-7_003.

ATLF. 2022. "Traduction automatique et post-édition". Sondeo de la ATLF realizado del 20 de noviembre al 13 de diciembre 2022. Paris: ATLF. Disponible en https://atlf.org/wp-content/uploads/2023/03/ENQUETE-TRADUCTION-AUTOMATIQUE.pdf.

Borg, Claudine (2023). *A Literary Translation in the Making: A Process-Oriented Perspective*. Nueva York: Routledge. DOI: 10.4324/ 9781003150909.

Bowker, Lynne/ Jairo Buitrago Ciro (2019): *Machine Translation and Global Research: Towards Improved Machine Translation Literacy in the Scholarly Community*. Bingley: Emerald Group Publishing. DOI: 10.1108/9781787567214.

Daems, Joke (2022). "Dutch literary translators' use and perceived usefulness of technology: The role of awareness and attitude". En Hadley, James/ Kristiina Taivalkoski-Shilov/ Carlos S. C. Teixeira/ Antonio Toral (eds.): *Using Technologies for Creative-Text Translation*. Nueva York: Routledge, pp. 40–65. DOI: 10.4324/9781003094159.

Hansen, Damien (2024a): "Évaluation experte d'un prototype d'aide à la traduction créative : la traduction littéraire automatique individualisée au regard de ses enjeux traductologiques, éthiques et sociétaux". Tesis doctoral, Universidad de Lieja/ Universidad Grenoble Alpes. Disponible en https://hdl.handle.net/2268/312631.

Hansen, Damien (2024b): "The figure of the literary translator amidst new technologies". En Winters, Marion/ Sharon Deane-Cox/ Ursula Böser (eds.): *Translation, Interpreting and Technological Change: Innovations in Research, Practice and Training*. Londres: Bloomsburry, pp. 80–108. DOI: 10.5040/9781350212978.0012.

Hansen, Damien/ Pierre-Yves Houlmont (2022). "A Snapshot into the Possibility of Video Game Machine Translation". En Campbell, Janice/ Stephen Larocca/ Jay Marciano/ Konstantin Savenkov/ Alex Yanishevsky (eds.): *Proceedings of the 15th Biennial Conference of the Association for Machine Translation in the Americas*. Orlando: AMTA, pp. 257–269. Disponible en https://aclanthology.org/2022.amta-upg.18/

Houlmont, Pierre-Yves (2022). "Traduire le jeu vidéo : un équilibrage des dynamiques intersémiotiques". En *Sciences du jeu*, 17. DOI: 10.4000/sdj.4148.

Kenny, Dorothy/ Marion Winters (2024): "Customization, Personalization and Style in Literary Machine Translation". En Winters, Marion/ Sharon Deane-Cox/ Ursula Böser (eds.): *Translation, Interpreting and Technological Change: Innovations in Research, Practice and Training*. Londres: Bloomsburry, pp. 59–79. DOI: 10.5040/9781350212978.0010.

Klein, Guillaume/ Yoon Kim/ Yuntian Deng/ Jean Senellart/ Alexander Rush (2017). "OpenNMT: Open-Source Toolkit for Neural Machine Translation". En Bansal, Mohit/ Heng Ji (eds.): *Proceedings of the 55th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics: System Demonstrations*. Vancouver: ACL, pp. 67–72. Disponible en https://aclanthology.org/P17-4012.

Loock, Rudy (2019): "La plus-value de la biotraduction face à la machine". En *Traduire*, 241, pp. 54–65. DOI: 10.4000/traduire.1848.

Moorkens, Joss (2020). "A tiny cog in a large machine: Digital Taylorism in the translation industry". En *Translation Spaces* 9, 1, pp. 12–34. DOI: 10.1075/ts.00019.moo.

O'Brien, Sharon (2022): "How to deal with errors in machine translation: Postediting". En Kenny, Dorothy (ed.): *Machine translation for everyone: Empowering Users in the Age of Artificial Intelligence*. Berlín: Language Science Press, pp. 105–120. DOI: 10.5281/zenodo.6653406.

O'Brien, Sharon/ Owen Conlan (2018). "Moving Towards Personalising Translation Technology". En Dam, Helle/ Matilde Brøgger/ Karen Zethsen (eds.): *Moving Boundaries in Translation Studies*. Abingdon: Routledge, pp. 81–97. DOI: 10.4324/9781315121871.

Poibeau, Thierry (2022): "On 'Human Parity' and 'Super Human Performance' in Machine Translation Evaluation". En Calzolari, Nicoletta/ Frédéric Béchet/ Philippe Blache/ Khalid Choukri/ Christopher Cieri/ Thierry Declerck/ Sara Goggi/ Hitoshi Isahara/ Bente Maegaard/ Joseph Mariani/ Hélène Mazo/ Jan Odijk/ Stelios Piperidis (eds.): *Proceedings of the Thirteenth Language Resources and Evaluation Conference*. Marsella: ELRA, pp. 6018–6023. Disponible en https://aclanthology.org/2022.lrec-1.647/.

Risku, Hanna (2010). "A cognitive scientific view on technical communication and translation: Do embodiment and situatedness really make a difference?" En *Target,* 22, 1, pp. 94–111. DOI: 10.1075/target.22.1.06ris.

Rossi, Caroline (2019): "Les usages actuels de la traduction automatique". Conferencia del *Atelier DigitHum 2019 : les humanités numériques en langues*, 17 de octubre de 2019, París. Disponible en https://digithum.huma-num.fr/atelier/2019/4_rossi.php.

Rouvroy, Antoinette (2018): "Homo juridicus est-il soluble dans les données ?". En Terwangne, Cécile de/ Elise Degrave/ Séverine Dusollier/ Robert Queck (eds.): *Droit, normes et libertés dans le cybermonde*. Brusselas: Éditions Larcier, pp. 417–444.

Schumacher, Perrine (2023): "La post-édition de traduction automatique en contexte d'apprentissage : effets sur la qualité et défis pour l'enseignement de la traduction". Tesis doctoral, Universidad de Lieja/

Universidad de Ginebra. Disponible en https://hdl.handle.net/2268/302239.

Schumacher, Perrine (2023): "Traduction humaine et postédition : contrôle qualité en contexte académique". En *Meta*, 68, 3, pp. 510–536. DOI: 10.7202/1111955ar.

Vanroy, Bram/ Orphée De Clercq/ Arda Tezcan/ Joke Daems/ Lieve Macken (2021): "Metrics of Syntactic Equivalence to Assess Translation Difficulty". En Carl, Michael (ed.): *Explorations in Empirical Translation Process Research, Machine Translation: Technologies and Applications*. Cham: Springer, pp. 259–294. DOI: 10.1007/978-3-030-69777-8_10.

Vaswani, Ashish/ Noam Shazeer/ Niki Parmar/ Jakob Uszkoreit/ Llion Jones/ Aidan Gomez/ Lukasz Kaiser/ Illia Polosukhin (2017). "Attention is All you Need". En von Luxburg, Ulrike/ Isabelle Guyon/ Samy Bengio/ Hanna Wallach/ Rob Fergus (eds.): *Proceedings of the 31st International Conference on Neural Information Processing Systems*. Long Beach: Curran Associates Inc., pp. 6000–6010. Disponible en https://papers.nips.cc/paper/2017/hash/3f5ee243547dee91fbd053c1c4a845aa-Abstract.html

Perrine Schumacher es doctora en Traductología por la Universidad de Lieja y en Tratamiento Informático Multilingüe de la Universidad de Ginebra. En este contexto, trabajó sobre la didáctica y las nuevas tecnologías en traducción, lo que incluye en particular la posedición de traducción automática. A través de sus investigaciones, pretende participar en una reflexión más amplia sobre la integración de las nuevas herramientas tecnológicas en los programas de formación en traducción.

Damien Hansen es doctor en Traductología por la Universidad de Lieja y en Ciencias de la Computación por la Universidad Grenoble Alpes. En este contexto, trabajó sobre la reapropiación de las tecnologías de traducción como herramienta personal de lxs traductorxs literarixs, centrándose en el caso de la traducción automática adaptada el estilo individual de lxs traductorxs, pero otras áreas de investigación incluyen la traducción de videojuegos y la ludología.

El **Centre Interdisciplinaire de Recherches en Traduction** (Centro Interdisciplinario de Investigaciones en traducción) se constituyó como Unidad de Investigación de la Universidad de Lieja en la primavera de 2016 con el objetivo de darle mayor visibilidad a las investigaciones sobre esa temática, que se desarrollaban desde el año 1991. Si bien las investigaciones del CIRTI exploran las distintas facetas de la traducción, ya sea como proceso, producto o práctica, todas contribuyen a una reflexión común sobre las tensiones que atraviesan el acto de traducir, la subjetividad que involucra y su anclaje social. Organizados en torno a cinco ejes temáticos, los estudios se han interesado principalmente por la relación entre la traducción y las prácticas artísticas, los contextos que promueven una transferencia teórica, la diversidad de figuras de traductor/a, las estrategias de no traducción y, más recientemente, las evoluciones ligadas a las nuevas tecnologías.

La localización de contenidos en el siglo XXI:
¿es necesario replantear los enfoques existentes?

Marina Scalerandi
IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández"
marina.scalerandi@bue.edu.ar

Resumen
En un mundo cada vez más globalizado, la internacionalización y la localización de productos, servicios y contenidos trazan puentes culturales que sustentan las estrategias de intercambio comercial, social, académico y geopolítico a escala mundial. Los procesos de adaptación involucrados para llegar a nuevos mercados no se limitan solo a la traducción, sino que implican otros mecanismos de comprensión profunda y consideración adecuada de las culturas de destino. Esto es así porque los mandamientos y las costumbres culturales tienen un impacto directo sobre el comportamiento del consumidor. Frente a esto, es fundamental que las empresas, los gobiernos y las organizaciones en general conozcan los matices de esta influencia para crear experiencias de usuario adecuadas que resuenen en contextos socioculturales diversos. En este artículo, se exploran los conceptos básicos implícitos en todo proceso de expansión de contenidos a escala internacional (globalización, internacionalización, localización y traducción [Mata Pastor 2017]), así como las cuestiones más importantes que es necesario considerar en el proceso. Por otro lado, se analizan los modelos aún hoy imperantes en la industria de la localización de contenidos y cómo parecen haber quedado desactualizados a la luz de la evolución de las nuevas tecnologías y de los nuevos roles que, sin duda, desempeñan un papel protagónico en las actuales industrias del desarrollo de software y de contenidos web. El objetivo final del artículo es plantear cómo podrían posicionarse hoy los traductores y localizadores en equipos interdisciplinarios en el marco del sector IT.

Palabras clave: internacionalización – localización – cultura del consumidor – UX multilingüe – traductor-localizador

Introducción

Proponemos partir de dos citas para aproximarnos a los conceptos básicos implícitos en todo proceso de internacionalización y localización de contenidos. Una pertenece a Anthony Burgess, el novelista inglés autor de La naranja mecánica:[1] "Translation is not a matter of words only: it is a matter of making intelligible a whole culture".[2] Estas palabras expresan en forma concisa una idea que conviene no perder de vista: en el proceso traductor, no se trata de transferir un significado desde un código lingüístico a otro, sino de un verdadero traspaso de conceptos culturales entre dos comunidades humanas que no comparten la misma lengua y cultura. La otra cita se atribuye a Willy Brandt, el político socialdemócrata alemán que ocupó el cargo de Canciller de Alemania Occidental entre 1969 y 1974: "If I am selling to you, I speak your language.

1 "Anthony Burgess". En *Encyclopaedia Britannica*. En <https://www.britannica.com/biography/Anthony-Burgess> [Último acceso: 13-07-2024]
2 "La traducción no es solo una cuestión de palabras: se trata de hacer comprensible toda una cultura" (La traducción es propia).

If I am buying, dann müssen Sie Deutsch sprechen"[3] (Needham 2017).[4] Esta segunda cita es la que más nos acerca a las cuestiones implícitas en cualquier proceso de internacionalización y localización de contenidos, ya que expresa la idea fundamental de que el usuario de una comunidad lingüístico-cultural determinada quiere sentirse en territorio nativo a la hora de comprar un producto o consumir un contenido.

La afirmación de Brandt se confirma en algunas investigaciones que dan cuenta de que los usuarios, a nivel global, tienen fuertes preferencias por consumir contenidos adaptados a su realidad sociocultural. A partir de las conclusiones de un estudio realizado en 2020,[5] se desprende que el 65% de los encuestados prefiere contenido en su propio idioma –aunque no sea completamente correcto o contenga errores– y el 73% busca reseñas y opiniones en su lengua. Por otro lado, las conclusiones del estudio reflejan también que un porcentaje muy importante de los encuestados, el 40%, no compraría un producto o no consumiría un contenido que no estuviera disponible en su idioma.

El impacto cultural en el comportamiento de los consumidores

Según publicaciones especializadas del ámbito de la psicología del consumidor,[6] se considera que la cultura tiene un rol fundamental en el comportamiento de quienes consumen productos o servicios, ya que moldea sus decisiones de compra y define sus preferencias de marcas. Además, afecta sus patrones de consumo y la forma en que reaccionan a la publicidad y al marketing. Entre los factores culturales que afectan las decisiones de compra o la percepción de los consumidores, se incluyen la escala de valores, las creencias y las costumbres de una comunidad sociocultural, así como aspectos relativos a la religión, el idioma, la etnia y la clase social. Es, entonces, lógico suponer que diseñar estrategias de marketing que tengan en cuenta la cultura del consumidor es el punto de partida ideal para lograr un impacto positivo en el mercado objetivo. Asimismo, crear contenidos desde esta perspectiva asegura que sean mejor recibidos en la cultura de llegada y evita posibles ofensas o malentendidos que podrían dañar la imagen de una marca –y, en definitiva, sus ventas– o la reputación de un organismo no corporativo.

Por otro lado, a partir de publicaciones especializadas del ámbito de la internacionalización y la localización,[7] sabemos que, en escenarios globales, las diferencias culturales son más evidentes y, por lo tanto, existirán perfiles de comportamiento diversos entre distintos mercados que involucren comunidades lingüístico-culturales más o menos distantes. Así, por ejemplo, la confianza y la transparencia en el tratamiento de los datos personales serán dos valores de alta sensibilidad para el público de Alemania, en donde los consumidores se preocupan mucho por el tratamiento que estos datos reciben y cómo se mantiene su privacidad. En Japón, por su parte, los usuarios prefieren una experiencia de producto más guiada, que puede consistir en indicaciones precisas acerca de qué consecuencias supone una acción determinada en un entorno digital: esperan, por ejemplo, saber quién verá una publicación o un comentario que se haga en una publicación. Otra cuestión cultural importante para el público japonés tiene que ver con valores como la privacidad y la jerarquía. En este sentido, algunas funciones de la red LinkedIn, por ejemplo, debieron ser geoadaptadas, ya que los japoneses son menos proclives a pedir recomendaciones públicamente, sobre todo a sus superiores. Además, el concepto de promocionar

3 "Si le vendo, hablo su idioma. Si le compro, dann müssen Sie Deutsch sprechen [usted debe hablar el mío]." (La traducción es propia)
4 Needham, Richard. En *Oxford Essential Quotations* (2017). En <https://www.oxfordreference.com/display/10.1093/acref/9780191843730.001.0001/q-oro-ed5-00012060>. [Último acceso: 13-08-2024].
5 "Can´t read, won't buy". En CSA Research (2020). En <https://csa-research.com/Featured-Content/For-Global-Enterprises/Global-Growth/CRWB-Series/CRWB-B2C> [Último acceso: 13-08-2024].
6 "El Impacto Cultural en el Comportamiento del Consumidor: Una Perspectiva de Marketing". En Reimagineit. En <https://reimagineit.es/el-impacto-cultural-en-el-comportamiento-del-consumidor-una-perspectiva-demarketing/#:~:text=La%20cultura%20tiene%20un%20impacto%20significativo%20en%20el%20comportamiento%20del,perciben%20los%20productos%20y%20servicios> [Último acceso: 13-08-2024].
7 "How to Drive Global Growth with International Product Strategy". En Born to be Global. En
<How to Drive Global Growth with International Product Strategy – Born To Be Global> [Último acceso: 13-08-2024].

un perfil individual puede percibirse como una actitud jactanciosa, a diferencia de lo que ocurre en Estados Unidos, donde se considera un comportamiento absolutamente esperable. Por último, en lo que respecta al uso de imágenes, en EE. UU., por ejemplo, los usuarios se sienten más identificados con imágenes aspiracionales en una página web, mientras que en Europa se identifican más con imágenes de personas en situaciones de la vida cotidiana.

Todo lo expuesto sobre publicaciones especializadas de los sectores del marketing, la psicología del consumidor y la internacionalización o localización nos permite suponer que, para interactuar en mercados globales y ofrecer experiencias de usuario satisfactorias, ya sea en el ámbito comercial, académico, social o político, es necesario ofrecer contenidos y productos que tengan en cuenta al público objetivo en su correspondiente contexto sociocultural. Ello implica, indefectiblemente, contemplar procesos adecuados de globalización, internacionalización, localización y traducción. Veamos qué implican estos conceptos.

GILT: globalización, internacionalización, localización y traducción

La expansión de productos, servicios o contenidos involucra, por lo general, varios procesos que se resumen en el acrónimo GILT: globalización, internacionalización, localización y traducción. Tal como aclara Mata Pastor (2017), por economía del lenguaje y debido a la trivialización de estos términos, se ha extendido el uso de acrónimos alfanuméricos que recogen las letras inicial y final de cada palabra, y el número de caracteres comprendidos entre las dos. Así, tenemos el acrónimo "g11n" para globalización, "i18n" para internacionalización, "l10n" para localización y "t9n"[8] para traducción. Este autor sostiene que tanto la internacionalización como la localización representan etapas esenciales de la globalización, que comprende todas las actividades o procesos necesarios para que un producto pueda exportarse con éxito a los mercados de destino correspondientes, funcionar correctamente en ellos y comercializarse sin inconvenientes. En pocas palabras, la globalización apunta a que un producto proveniente de un mercado extranjero se perciba en el mercado objetivo como si originalmente hubiese sido fabricado o diseñado para esa cultura. En síntesis, podríamos afirmar que el proceso de globalización incluye toda actividad que acerque a las personas, las culturas o las economías de diferentes países. De hecho, tal es el concepto que surge de la definición del término que propone la asociación de estándares del sector de la localización (LISA, por su sigla en inglés), recogido por Jiménez Crespo (2008):

> Globalization [...] refers to all of the business decisions and activities required to make an organization truly international in scope and outlook. Globalization is the transformation of business and processes to support customers around the world, in whatever language, country, or culture they require.[9]

El proceso activa tareas de adaptación para lograr ofrecer servicios o productos a escala global. Las tareas pueden tener que ver con modificaciones técnicas, financieras, administrativas, gerenciales, de personal o, incluso, de marketing. Se trata, en definitiva, de un verdadero proceso transversal a nivel de toda la empresa que implica la revisión de los mecanismos comerciales y administrativos, y de las estrategias de posicionamiento empresarial, en pos de lograr condiciones para acceder a nuevos mercados a escala mundial. Es un ciclo que se pone en funcionamiento antes de cualquier instancia de internacionalización o localización y que continúa mientras se distribuyen los productos o se prestan los servicios involucrados, así como en las instancias de soporte al cliente en múltiples idiomas (Jiménez Crespo ibid.).

En la misma obra, Jiménez Crespo explica el segundo de los conceptos incluidos en el acrónimo GILT: el de internacionalización. Se trata de un proceso que se

8 El autor toma el acrónimo a partir de la palabra "traducción" en inglés: *translation*.

9 "La globalización […] hace referencia a las decisiones y actividades comerciales necesarias para que una organización logre un alcance y una perspectiva verdaderamente internacionales. Consiste en la transformación del negocio empresario y de sus procesos tendiente a ofrecer un soporte al cliente en todo el mundo, en el país, idioma o cultura que se requiera." (La traducción es propia)

activa en las primeras etapas del desarrollo –de software o de contenido digital– y que involucra una serie de subprocesos tendientes a asegurar que el producto no se limite a una comunidad cultural específica y que sea independiente del idioma en que fue desarrollado. Podría pensarse como un mecanismo por el cual las funcionalidades técnicas se separan de los aspectos relativos a cuestiones lingüístico-culturales, de manera tal que, luego, el soporte al cliente pueda agregarse en otros idiomas de manera sencilla, sin que se complique la etapa de localización. En lo que respecta a los sitios web, separar las funcionalidades técnicas de los aspectos lingüísticos y culturales asegura que, justamente, el sitio no presente limitaciones técnicas, culturales ni lingüísticas que obstaculicen la adaptación a distintos idiomas y culturas. Desde el punto de vista del proceso traductor, este mecanismo favorecerá el establecimiento de equivalencias, lo cual, a su vez, garantizará que los contenidos se trasladen con más facilidad a otros idiomas. Si la etapa de internacionalización es eficiente, se reducirán los tiempos y recursos necesarios para adaptar con éxito cualquier producto digital a varios idiomas y culturas (Jiménez Crespo ibid.).

El proceso que sigue, incluido en el acrónimo GILT, es el de localización. Según Mata Pastor (op. cit.), "localizar" supone aplicar una serie de adaptaciones lingüísticas, culturales y también técnicas, tanto en la etapa de internacionalización como durante la localización propiamente dicha. En esta fase, la traducción representa solo una parte del proceso, y equivale a cerca del tercio del costo total de un proyecto. Los dos tercios restantes corresponden a las partidas destinadas a las tareas de (re)ingeniería del producto y de gestión del proyecto. Jiménez Crespo (2013), por su parte, nos dice que "localizar" sitios web o productos de software consiste en preparar, gestionar, trabajar técnicamente e implementar los controles de calidad pertinentes para cada proyecto. Por lo general, el servicio de traducción se terceriza y se considera una etapa separada, mediante la cual se traspasa el material textual correspondiente de un idioma a otro. Las demás tareas asociadas a esta etapa, por ejemplo, la integración de los contenidos textuales al producto meta, pueden ser llevadas a cabo por ingenieros de localización, aunque, obviamente, también pueden realizarlas los traductores-localizadores que trabajen en el equipo. El autor destaca que la separación de roles –traductores, gestores, ingenieros de localización y aseguradores de calidad– es más significativa en los proyectos de localización de software, mientras que, en la localización web, los perfiles suelen combinarse más en virtud del alcance y la dimensión del proyecto de localización. En una obra anterior, Jiménez Crespo (2008) incluía esta otra definición de localización:

> La localización constituye una modalidad de traducción que comprende un complejo proceso textual, comunicativo, cognitivo y tecnológico por el que un texto en formato digital y en un entorno interactivo se modifica para su uso en una lengua y en un contexto sociocultural de recepción distintos de los originales, siempre según las expectativas de la audiencia a la que se dirige y las especificaciones y el grado de localización que encargue el iniciador del proceso.

Si nos detenemos en este punto, y analizamos, en particular, esta última definición, podríamos ir adelantando algunas conclusiones acerca de las cuestiones involucradas en toda localización de contenidos: por un lado, se trata de un proceso orientado a una audiencia específica inserta en un contexto sociocultural distinto al contexto sociocultural en el cual se produjeron los contenidos que deben localizarse. Por otro lado, los contenidos textuales serán usados, y no simplemente leídos, más que nada porque se trabaja en contextos de interactividad. Asimismo, todo el proyecto se define a partir de los requerimientos del cliente que da inicio al proceso, lo cual puede dar lugar a limitaciones presupuestarias o de tiempos de entrega, y también a distintos grados de localización.

Estas primeras conclusiones se alinean con los conceptos de "internacionalización" y "localización" que nos acerca Carreras Montoto (2012), quien recoge el alcance de esos términos a partir de los postulados del Consorcio World Wide Web (W3C, por su sigla en inglés). En lo que respecta a la internacionalización ("l18n"), destaca que se trata del diseño y el desarrollo de un producto, una aplicación o un contenido tendientes a facilitar su posterior proceso de localización sin necesidad de realizar cambios en el código informático. Este proceso supone el uso de formatos y

protocolos que no dificulten la inclusión de diferentes idiomas, sistemas de escritura, códigos y otras convenciones culturales en etapas posteriores de localización, aun cuando estas no estén previstas en la etapa inicial de desarrollo. La autora plantea que diseñar una interfaz que pueda utilizarse universalmente tiene que ver, por un lado, con implementar un diseño y un desarrollo que eliminen los obstáculos para la localización y distribución internacional: usar Unicode, controlar la concatenación de cadenas de texto o evitar que el código informático dependa de valores de cadenas pertenecientes a la interfaz de usuario. Por otro lado, el proceso de internacionalización supone habilitar características que quizás no entren en juego hasta el momento de activar el proceso de localización, tales como añadir en la DTD[10] etiquetas que permitan textos bidireccionales o identificar idiomas, diseñar la hoja de estilo a fin de que sea compatible con texto vertical o contemplar otras características tipográficas ajenas al alfabeto latino. En síntesis, señala que este proceso supone preparar el código para satisfacer las preferencias culturales o lingüísticas del mercado destinatario en cuanto a formatos de fecha, de hora, sistemas numéricos, ordenamiento de listas, uso de nombres personales, de formas de tratamiento, y cualquier otro elemento pasible de ser localizado en una etapa posterior, de tal manera que luego puedan cargarse o seleccionarse alternativas localizadas según las preferencias del usuario objetivo.

Por su parte, en la misma obra, la autora plantea que la localización ("l10n") permite adaptar un producto, una aplicación o un contenido para que resulte adecuado a las necesidades lingüísticas, culturales o de otro tipo de un mercado destinatario concreto. Añade que tal adecuación no solo consiste en traducir contenido de un idioma a otro, sino también en tener en cuenta factores tales como formatos numéricos —pensemos, por ejemplo, que las normas de separación de miles y decimales puede variar en diferentes comunidades lingüísticas hispanohablantes—,[11] formatos de fechas —por ejemplo, la secuencia 02/03/04 puede interpretarse como 3 de febrero de 2004 en EE. UU., 4 de marzo de 2002 en Japón y 2 de marzo de 2004 en Europa—, formatos de hora —el formato de 12 horas, por defecto, para EE. UU. contrasta con el formato de 24 horas europeo—, la expresión de importes en diferentes divisas, la expresión de medidas en sistemas decimales o no decimales, la contemplación del uso de diferentes alfabetos, otras direcciones de escritura o incluso el uso de distintas configuraciones de teclado. También puede suponer la adaptación de las fórmulas de tratamiento y cortesía, y de los formatos de nombres, apellidos, direcciones, números telefónicos o códigos postales. La autora también destaca que los algoritmos de comparación y ordenamiento deben adaptarse al idioma y cultura en cuestión, ya que, por ejemplo, en Islandia los directorios se ordenan por nombre de pila y no por apellido. Asimismo, hace referencia a que el proceso de localización puede incluir la adaptación integral de metáforas, de símbolos, de íconos y hasta de colores, así como de textos y gráficos que remitan a objetos, acciones o ideas que, en una cultura dada, puedan dar lugar a una mala interpretación o considerarse ofensivos. En algunos casos, el proceso puede incluso conllevar la reelaboración exhaustiva de la arquitectura de la información textual y semiótica de la interfaz.[12]

La experiencia del usuario en entornos multilingües

Todo lo expuesto hasta este punto sirve de antesala para definir cuáles son las mejores prácticas a la hora de diseñar interfaces en entornos multilingües y cómo se relacionan con los procesos de internacionalización y localización analizados.

10 "DTD: Definición de Tipo de Documento". En Mclibre. En https://www.mclibre.org/consultar/xml/lecciones/xml-dtd.html [Último acceso: 13-08-2024].

11 "Decimales: coma y punto son signos válidos". En https://www.fundeu.es/recomendacion/decimales-coma-y-punto-son-ambas-validas/ [Último acceso: 13-08-2024].

12 En efecto, el sitio de Starbucks localizado en inglés y francés para el mercado canadiense difiere totalmente de la versión localizada para el mercado japonés, en donde se aprecia que toda la jerarquía visual ha sido modificada. Fuente: NN Group (3 de agosto de 2018): Translation and Localization.
#UX #L10N #I18N #multilingual (video). YouTube. En <https://youtu.be/J7ODeZK8TDI?si=1uEuAcUIzGtlqQWq> [Último acceso: 16-08-2024].

En primer lugar, y antes de abordar las recomendaciones relativas al diseño en estos entornos, resulta conveniente aclarar algunos conceptos relacionados con la experiencia de usuario (UX, por su sigla en inglés) y con su diseño. Según la guía de la empresa Phrase,[13] el concepto tradicional de UX se refiere al diseño desde cero de una experiencia de usuario fluida y cautivante para un producto específico en un mercado determinado. Por su parte, el diseño de UX multilingüe incluye la internacionalización de la UX del producto, lo cual supone realizar todo el trabajo necesario para que posteriormente el flujo de usuario pueda adaptarse a otros mercados en escenarios globales. Se trata no solo de verificar que las funcionalidades principales del producto digital se desempeñen correctamente en entornos multilingües, sino también de integrar de manera eficiente los conceptos de usabilidad y las mejores prácticas de la localización de contenidos al diseño de la interfaz de usuario (UI, por su sigla en inglés): por ejemplo, que el usuario pueda elegir el idioma de la navegación o mostrar las divisas locales al lado de los precios. Luego, la localización de la UX consistirá en adaptarla a mercados específicos, y allí entra en juego el proceso de la localización de los contenidos, que consiste en traducir los elementos textuales del producto digital, así como la localización de la UI, es decir, adaptarla a nivel semiótico para que funcione en distintos contextos culturales. Por otro lado, en esta guía se menciona un concepto muy interesante: el de localización del diseño, que hace referencia a un proceso de trabajo continuo en el cual los lingüistas llevan a cabo tareas de localización de la UX, como traducir la UI, mientras los diseñadores van creando el prototipo de esa interfaz. La ventaja de esta metodología de trabajo radica en que se logra un prototipo con un diseño capaz de ser adaptado a diversos mercados, que luego pasa a la etapa de desarrollo y lanzamiento del producto en un tiempo mucho menor, a diferencia de lo que ocurriría si la etapa de localización tuviera lugar después del desarrollo final del producto —en virtud de la metodología en cascada típica de los procesos tradicionales de trabajo—.

En lo que respecta específicamente a los estándares internacionales sobre diseño en contextos multilingües, es interesante analizar las recomendaciones del W3C, que nos acerca Carreras Montoto (op. cit.). En cuanto a la codificación, este organismo aconseja usar Unicode toda vez que sea posible para los contenidos y bases de datos. Asimismo, recomienda siempre declarar la codificación del contenido. En lo que se refiere a los escapes,[14] recomienda reemplazarlos por caracteres —por ejemplo, á á o &aacute—. En cuanto al idioma, propone declarar debidamente la lengua en cuestión e indicar eventuales cambios internos. En relación con el contenido, sugiere utilizar hojas de estilo para la información de la presentación y restringir el uso de las etiquetas para la semántica. Respecto de las imágenes, recomienda traducir los contenidos textuales que puedan incluir y verificar si existen referencias culturales inadecuadas que requieran adaptación. En lo relativo a los formularios, propone recurrir a una codificación apropiada tanto para el formulario como para el servidor y admitir formatos locales de nombres, direcciones, horarios, fechas y demás. En cuanto a los contenidos textuales, aconseja utilizar textos simples y concisos y, a la vez, limitar el uso de oraciones de cadenas múltiples. En lo que respecta a la navegación, sugiere incluir en cada página un flujo de navegación en el idioma de llegada que dirija claramente a las páginas o sitios localizados. Para la inclusión del texto en dirección de derecha a izquierda, recomienda, para XHTML, agregar dir = “rtl” a la etiqueta html. Por último, sugiere validar el trabajo final en el sitio web del consorcio, accesible a través del siguiente enlace: http://www.w3.org/International/.

13 “The Complete Guide to Design Localization”. En https://584311.fs1.hubspotusercontent-na1.net/hubfs/584311/Gated%20Content/Design_Localization_Ebook_Phrase.pdf. [Último acceso: 13-08-2024].

14 Las secuencias de escape son combinaciones de caracteres que constan de una barra diagonal inversa (\) seguida de una letra o de una combinación de dígitos. Se consideran un carácter individual y suelen utilizarse para especificar acciones como retornos de carro y movimientos de tabulación en terminales e impresoras, o para proporcionar representaciones literales de caracteres no imprimibles y de caracteres que normalmente tienen significados especiales, como las comillas dobles (“). “Secuencias de escape”. En Microsoft Ignite. En <https://learn.microsoft.com/es-es/cpp/c-language/escape-sequences?view=msvc-170> [Último acceso: 27-10-2024].

Las competencias de las personas a cargo de procesos de internacionalización y localización de interfaces multilingües

Después de haber analizado los conceptos que recoge el acrónimo GILT y de haber expuesto las recomendaciones en cuanto al diseño en entornos multilingües y los flujos de trabajo ideales para la internacionalización y localización de productos y contenidos, resulta pertinente analizar cuáles son los roles —y las competencias correspondientes— de los expertos lingüistas que participan de un proceso de localización de una UX.

Tal como señala García Nevares (2016), las competencias que habitualmente se asocian a los roles de personas internacionalizadoras o localizadoras tienen que ver con el modelo propuesto por Esselink (2006) en la década del noventa del siglo pasado. En virtud de este modelo, entre las personas involucradas en proyectos de localización encontramos administradores de cuenta, gestores de proyecto, especialistas en localización, traductores, revisores, especialistas en aseguramiento de la calidad —QA, por su sigla en inglés—, ingenieros de localización, ingenieros de pruebas, especialistas en herramientas de TAO —Traducción Asistida por Ordenador— y operadores de programas de maquetación.

Por lo que respecta al rol específico de la persona a cargo del proceso de localización, García Nevares (ibid.) destaca que esta desempeña, por un lado, tareas técnicas —como extraer los fragmentos de texto que deberán procesarse en las etapas de la localización y luego volver a integrarse a la interfaz— y que, por otro, se ocupa de la traducción de las cadenas de texto al idioma correspondiente, tomando en consideración las adaptaciones culturales necesarias.

Por su parte, Jiménez Crespo (2013) también hace referencia al doble perfil que tiene que exhibir un localizador profesional: por una parte, debe ser poseedor de competencias traductoras avanzadas y, por otra, de destrezas en tecnología y gestión. El autor también destaca que, en la actualidad, el localizador no puede conformarse con las destrezas de siempre que surgen del modelo tradicional propuesto por Esselink (op. cit.), sino que debe apuntar a evolucionar en su formación y actualización profesional en consonancia con la evolución de la tecnología. Sin embargo, sostiene que el modelo imperante en la industria de la localización se quedó anclado en la década del noventa del siglo pasado, y que es un modelo que limita y delimita los roles y las funciones de los actores que intervienen en todo proceso de localización. Por un lado, y en posición dominante, se encuentran los desarrolladores de software, quienes consideran que la localización simplemente consiste en traducir las palabras que aparecen en las interfaces, y, por el otro, están los localizadores, en posición de dominados, que se limitan a extraer los textos de las interfaces, traducirlos y reincorporarlos a ellas. Esta postura reduccionista, imperante aún hoy en la industria de la localización de contenidos, sin duda restringe y hasta podríamos decir que prácticamente elimina las posibilidades de generar verdaderos procesos de creación multidisciplinar e interdisciplinar cuando de desarrollar productos digitales se trata, ya sea que hablemos de programas de software, de sitios web o de videojuegos.

El planteo que sugiere Jiménez Crespo (2013) encuentra eco en las reflexiones de Patricia Gómez Jurado,[15] quien desde hace varios años destaca cómo la tarea de los localizadores ha cambiado en los equipos de trabajo en función de los nuevos roles que intervienen en las etapas de creación de contenidos, en particular de los UX writers.[16] En efecto, a partir del modelo que describe Gómez Jurado desde su experiencia de trabajo en King,[17] el actual flujo de trabajo comienza con

15 "Localización: consejos para traducir tu producto digital". En Torresburriel Estudio. En <https://torresburriel.com/weblog/localizacion-l10n-traducir-producto/> [Último acceso: 13-08-2024].

16 Los UX writers se encargan de escribir textos que guíen a las personas usuarias a través de una interfaz, como los mensajes de error, etiquetas de menú o el texto de los botones. Se trata un rol específico en un proyecto de diseño para ayudar a los usuarios a navegar por el producto digital y a completar las tareas deseadas. *Véase* "Diferencias entre UX writing y copywriting". En Torresburriel Estudio. En <https://torresburriel.com/weblog/diferencias-entre-ux-writing-y-copywriting/> [Último acceso: 29-10-2024].

17 King es una empresa líder en el sector del entretenimiento interactivo para dispositivos móviles con más de 20 años de trayectoria

la creación de contenidos por parte del UX writer —y podríamos perfectamente agregar al copywriter[18]—, quien define esos contenidos textuales teniendo en mente al equipo de traducción que luego deberá trasladar los materiales a otro/s idioma/s y cultura/s. En este sentido, se trata de anticipar —y minimizar— posibles dificultades que afecten el proceso de localización, de manera tal que este resulte lo más eficiente posible: no solo se tienen en cuenta los textos, sino también los elementos semióticos de la interfaz que puedan verse afectados por cuestiones culturales. El siguiente rol que interviene en el flujo de trabajo es el de gestor del proyecto de localización —el Localization PM—, quien recopilará toda la información y la enviará a los siguientes participantes del proceso: los especialistas en lenguaje (si son internos) o la empresa de traducción o traductores (si son externos). Estos profesionales no se limitarán a traducir, sino que su labor consistirá en interpretar los contenidos fuente y trasladarlos a la cultura de llegada, y en realizar todos los cambios y adaptaciones que sean necesarios para que el usuario meta los perciba como si la interfaz hubiese sido creada en su idioma y cultura. En este punto, el Localization PM se encargará de volver a recopilar todos los contenidos localizados por los profesionales del lenguaje para enviarlos al UX Writer inicial o al equipo de marketing o diseño, de modo tal que estos procedan a realizar la integración de esos contenidos en el producto final. Tal como surge del flujo de trabajo que plantea Gómez Jurado, queda claro que la actual interacción de las personas a cargo de la localización de contenidos se da con los creadores de esos contenidos, quienes, a su vez, trabajan en equipos interdisciplinarios en contacto con los programadores.

Asimismo, la apreciación de Jiménez Crespo (ibid.) sobre el estancamiento del modelo imperante en la industria de la localización y la necesidad de que se discutan los nuevos roles intervinientes en los procesos de internacionalización de contenidos digitales —y nuevos momentos en los cuales estos actores deben intervenir en el proceso—, también resuena en las reflexiones de García Nevares (2016). En efecto, este autor afirma que, en la industria del desarrollo de productos informáticos, la localización se percibe y se aborda como una caja negra que se invoca en el momento en que surgen cadenas de texto para traducir. Por lo tanto, se convoca la intervención de los localizadores durante las etapas de desarrollo de estas cadenas, es decir, durante la etapa de codificación. En ese momento, las decisiones relativas a cuestiones de internacionalización ya se han tomado y cualquier modificación puede generar aumentos de costos que perfectamente podrían evitarse con intervenciones más tempranas de expertos en procesos de internacionalización o localización. Además, el autor sostiene que no anticipar, en las etapas iniciales de diseño y desarrollo, la posibilidad de que un producto digital se localice en el futuro entrañará someter a los expertos en traducción/localización a un sinfín de dificultades que obstaculizarán su labor. También sugiere que la falta de inclusión de los expertos en internacionalización y localización en las etapas iniciales del diseño y desarrollo del producto digital impactará negativamente en la imagen del producto en los mercados de destino. En efecto, el usuario meta percibirá elementos o efectos comunicativos que le resultan ajenos, aunque no pueda identificarlos con precisión o siquiera indicar dónde percibe esos "ruidos" comunicativos. Asimismo, advierte que la imagen del producto también se verá negativamente afectada si no se tratan de manera adecuada las cuestiones culturales en juego. Por otro lado, manifiesta que una experiencia deficiente del usuario en la cultura de llegada puede afectar el uso del producto digital, el aprovechamiento al máximo de sus funcionalidades o los significados que sus prestaciones puedan evocar. En su opinión, tales errores pueden atentar contra el éxito del producto digital en la cultura meta. Por tal motivo, resalta la importancia del rol del internacionalizador[19] en las primeras etapas

internacional. Fuente: Sitio web de la empresa King. En: https://www.king.com/es

18 El *copywriting* es una disciplina de *marketing*. El *copywriter* se encarga de la redacción de textos que se utilizan en materiales de *marketing* y publicidad, con el objetivo principal de atraer nuevos clientes o personas usuarias y persuadirlas para que realicen una determinada acción, como comprar o suscribirse a algo. *V*éase "Diferencias entre UX writing y copywriting". En Torresburiel Estudio. En <https://torresburriel.com/weblog/diferencias-entre-ux-writing-y-copywriting/> [Último acceso: 29-10-2024].

19 El autor utiliza el término "internacionalizador" para hacer referencia al profesional experto en cuestiones lingüísticas y culturales que interviene en un proceso de internacionalización/localización.

del diseño y desarrollo del producto hasta las etapas finales del proceso. También destaca que los mejores ejemplos de localización surgen de proyectos en los cuales las cuestiones relativas a las dificultades implícitas en un proceso de localización se tuvieron en cuenta en las primeras etapas, y continuaron teniéndose en cuenta en un proceso dinámico de trabajo interdisciplinario entre roles técnicos y roles con una formación más lingüística durante todo el desarrollo del proyecto. En tal sentido, considera particularmente relevante crear líneas de código informático susceptibles de ser localizadas, aun cuando no exista el objetivo de lanzar el producto digital a otros mercados en el corto plazo.

Conclusiones

En línea con las reflexiones de los autores citados acerca del rol de los traductores-localizadores en los procesos de internacionalización y localización de contenidos, estamos convencidos de que los profesionales formados en esos campos de especialidad no pueden seguir aspirando únicamente a cumplir tareas que se limiten a traducir cadenas de texto sin posicionarse en instancias tempranas del proceso de creación de productos digitales. En efecto, y en consonancia con la postura de abandonar metodologías de trabajo en cascada en pos de procesos de trabajo continuos e iterativos, tal como lo plantean algunas empresas referentes del sector de la localización, es clave que los traductores y localizadores desplieguen su rol de mediadores interlingüísticos e interculturales en la etapa del diseño de una UX que debe alcanzar diversos mercados a escala mundial.

En este sentido, creemos también que los traductores-localizadores pueden —y deben— posicionarse estratégicamente y realizar aportes de mayor peso en los procesos de internacionalización y localización de contenidos, sobre todo en las etapas tempranas de diseño, cuando se planifican las estrategias de acceso a escenarios globales. Un localizador profesional debería trabajar en modalidad interdisciplinar en conjunto con los equipos de marketing y diseño de experiencia de usuario y de interfaces a fin de lograr prototipos —y, más tarde, desarrollos digitales—que contemplen las cuestiones culturales implícitas en todo proceso de expansión internacional. Su intervención temprana y estratégica supondrá, tal como sugiere García Nevares (ibid.), menores costos y procesos más eficientes a lo largo de todo el ciclo de desarrollo de un producto digital que debe ser internacionalizado y luego localizado.

Referencias

Carreras Montoto, Olga (2012): "Usabilidad e internacionalización". En <https://olgacarreras.blogspot.com/2012/05/usabilidad-e-internacionalizacion.html> [Último acceso: 15-08-2024].

Esselink, Bert (2000): A Practical Guide to Localization. Ámsterdam: John Benjamins Publishing Company.

García Nevares, Luis Alberto (2016): "Localización e internacionalización de software: puntos de encuentro entre el localizador y el programador". Tesis. Universidad de Salamanca. DOI 10.13140/RG.2.2.17261.13285.

Jiménez Crespo, Miguel Ángel (2008): "El proceso de localización web: estudio contrastivo de un corpus comparable del género sitio web corporativo". Tesis. Universidad de Granada. En <https://digibug.ugr.es/flexpaper/handle/10481/1908/17515324.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Último acceso: 15-08-2024].

Jiménez Crespo, Miguel Ángel (2013): "Translation and Web Localization". DOI 10.4324/9780203520028.

Mata Pastor, Manuel (2017): "Localización de software". Material de cátedra. Recursos Educativos Abiertos. Universidad Oberta de Catalunya. En <https://openaccess.uoc.edu/handle/10609/142346> [Último acceso: 15-08-2024].

Marina Scalerandi es Traductora Pública, Literaria y Científico-Técnica en Inglés por la Universidad de Belgrano y Licenciada en Lengua y Cultura Italiana por la Universidad de Pisa (Italia). Es Especialista en Educación y Nuevas Tecnologías (FLACSO Argentina) y Máster en Psicología Cognitiva y Aprendizaje por la Universidad Autónoma de Madrid (España). Se desempeña como profesora de nivel terciario y universitario en diversas instituciones públicas y privadas de la ciudad de Buenos Aires. También es Facilitadora Pedagógica Digital del Ministerio de Educación de esa ciudad. Es autora de varios artículos académicos publicados en revistas científicas argentinas e internacionales sobre temáticas relacionadas con la traducción especializada, la educación y las nuevas tecnologías. Tiene más de veinticinco años de trayectoria profesional como traductora y localizadora de contenidos y tres años en el campo del diseño de la experiencia de usuario, particularmente del diseño del contenido textual de piezas comunicativas digitales.

Implementación de la Bimodalidad en el Traductorado en Inglés

Un Estudio Cuali-Cuantitativo

José Durán
I.E.S. en LV "Juan Ramón Fernández"
jose.duran.direccionti@gmail.com

Resumen
La virtualidad impuesta a todos los ámbitos del sistema educativo en el período de pandemia tuvo una serie de consecuencias muy negativas. Sin embargo, junto con ellas, se ha rescatado el efecto positivo de la rápida adaptabilidad de docentes y estudiantes a la instrucción en forma mediada. La ventaja de impartir clases a distancia ha posibilitado que una nueva modalidad híbrida fuera implementada ampliamente en la educación avanzada a escala mundial en los años siguientes. De esta manera, se han combinado distintos grados de presencialidad y virtualidad fundamentalmente en la formación universitaria. El I.E.S. en LV *Juan Ramón Fernández* sumó este formato a su oferta educativa en las ocho carreras del Nivel Superior a partir del segundo cuatrimestre del año 2023. Este trabajo estudia los resultados parciales de la aplicación de la Bimodalidad en el Traductorado en Inglés por medio de un análisis cuali-cuantitativo.

Palabras clave: Bimodalidad – análisis cuali-cuantitativo – índices -

1. Introducción

Una de las enseñanzas que dejó la pandemia fue la adaptación al formato de educación a distancia y la buena interacción entre docentes y alumnos a través de medios virtuales (Tejedor et al 2020). Estos saberes han sido capitalizados por la educación universitaria internacionalmente a través de un viraje gradual hacia una modalidad híbrida1 que combina distintos grados de clases virtuales y encuentros presenciales (del Valle, Perrotta y Suasnábar 2021). El provecho más inmediato del componente virtual de esta modalidad es que permite un acercamiento a las necesidades de los estudiantes y al mismo tiempo reducir los costos y tiempo de transporte (Simonson, Zvacek y Smaldino 2017). Sin embargo, en forma controlada y con muy claros objetivos y metodología, la virtualidad tiene mucho más que ofrecer que el beneficio pecuniario, por lo que es esperable que toda la educación superior adopte en un futuro no muy lejano algún tipo de formación mediada (Libedinsky 2023).

El presente trabajo tiene por objetivo reportar los resultados parciales del proyecto piloto implementado en el Traductorado en Inglés del I.E.S. en LV *Juan Ramón Fernández* desde el segundo cuatrimestre de 2023. Se estudian por un lado los datos cualitativos registrados por las encuestas a los docentes que adoptaron la bimodalidad y a los alumnos que cursaron materias en este formato. Por otro lado, se da cuenta de un informe cuantitativo en el que se estudian los índices de inscripción, retención, asistencia y aprobación de cursada.

Los logros obtenidos a la fecha de esta publicación son ampliamente positivos, lo que propicia la

1 La modalidad de educación universitaria virtual ya existía en el período pre-pandemia y algunos trabajos académicos dan cuenta de sus características, beneficios y falencias (D´antoni 2006, Ruiz Corbella y García Aretio 2010). Incluso, se ha teorizado largamente sobre la educación virtual. Por ejemplo, puede verse un muy buen resumen de las teorías de educación a distancia en Achhab (2022).

evolución del Proyecto Piloto en lo que respecta a la mayor oferta de cátedras bimodales. Este trabajo socializa los resultados obtenidos con el fin de realizar una proyección a futuro intra-institucionalmente así como una propuesta modelo que pueda ser adaptada por otras instituciones de Nivel Superior de CABA y de otras jurisdicciones.

El presente trabajo se estructura en siete secciones. En la primera de ellas se realiza una somera revisión de algunos de los trabajos académicos relevantes sobre la Bimodalidad. La sección 3 detalla el proceso de implementación de la Bimodalidad en el Lenguas Vivas y la siguiente contextualiza los datos de cátedras de la institución. Las secciones 5 y 6 puntualizan los resultados de las evaluaciones cualitativa y cuantitativa del proyecto. Finalmente, se ofrece una sección a modo de cierre.

2. Algunos Antecedentes

Desde los comienzos de su aplicación, la enseñanza en entornos virtuales ha sufrido gran resistencia y fuertes críticas, tanto desde el punto de vista socio-académico como desde la perspectiva de la salud. Entre sus puntos negativos, se ha mencionado que la virtualidad favorece la desconcentración y falta de foco en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Guzmán et al 2021). Asimismo, se ha indicado que el contacto social más reducido que impone la mediación de la enseñanza a través de una pantalla influencia negativamente el aprendizaje, dado que se limita la interacción docente-alumno y alumno-alumno (Aguilar Gordón 2020). Además, se ha sentenciado que la virtualidad, y mucho más la virtualidad impuesta por la emergencia de la pandemia que la elegida posteriormente, profundiza la desigualdad social y evidencia la brecha digital entre los que tienen más y mejores dispositivos electrónicos y acceso a conectividad y los que carecen de estos activos (González y Arévalo-Wierna 2023).

Desde la mirada del docente en entornos virtuales, se ha revelado que la instrucción mediada exige una recarga de la tarea docente, requiere una mayor actualización y capacitación de los actores intervinientes (Tejedor et al 2021) y que el personal sufre un desamparo legal y una falta de reconocimiento ministerial (Exeni y Borioli 2020). Incluso se han expuesto miradas negativas de docentes frente a la virtualidad que reflejan su renuencia a la adaptación a los entornos virtuales (Abarca Araya 2013) basada en desconfianza a la megatendencia económico-educativa que se ha observado globalmente (Mateos Morfín, García Quezada y González Navarro 2015).

En cuanto a la salud de los participantes, han sido reportados gran cantidad de efectos negativos para el estudiantado, como la ansiedad (Ozamiz-Etxebarria et al. 2020, Wang y Zhao 2020), el deterioro de la salud mental (Haider y Al-Salman 2020, Sahu 2020) o la depresión (Fawaz y Samaha 2021). Con todo, la virtualidad resultó una respuesta eficaz ante la situación de emergencia impuesta. Una alternativa posible para el período pos-pandemia es la propuesta híbrida que combina clases presenciales y remotas (Tubagus, Muslim, y Suriani 2020).

Este nuevo formato de educación para los Niveles Superior y Universitario, también llamado aprendizaje mixto (Garrison y Kanuka 2004, Bartolomé-Pina 2008, Castro 2019), aprendizaje híbrido (Cochrane et al. 2020), formación bimodal (Yábar y Barbarà 1999; Espinoza-Guzmán y Zermeño 2017; Steiman y Luna 2020), B-learning (Bartolomé-Pina 2004; Núñez-Barriopedro, Monclúz, y Ravina-Ripoll 2019; Sánchez-Ruiz et al. 2021), educación flexible (Salinas 2002) y enseñanza semipresencial (Leão y Bartolomé-Pina 2003) ha sido ampliamente descripto en la literatura. Sin embargo, parecen no existir informes del producto de su aplicación desde el punto de vista académico. El presente trabajo intenta cubrir esa brecha al reportar los resultados cualitativos-cuantitativos de la implementación de la bimodalidad en los cursos avanzados del Traductorado en Inglés del Lenguas Vivas.

3. Implementación de la Bimodalidad en el Lenguas

En el segundo cuatrimestre del año 2023, el Proyecto Piloto de Cursada Bimodal para las instancias curriculares de los años superiores de las carreras de Nivel Terciario del Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas *"Juan Ramón Fernández"* vio la luz, luego

de la Disposición N° 219/2023 de la Dirección de Escuelas Normales Superiores[2], que autorizara su implementación. Dicha disposición, comunicada oficialmente a fines de julio de 2023, impuso cierta premura en la organización de la selección de las cátedras que se dictarían bajo la nueva modalidad.

Para ello, se les envió a los profesores de la institución el enlace a un documento a través del cual debían manifestar su interés en adoptar un sistema de cursada híbrida y la fundamentación de dicha propuesta. Debían expresar datos de la cátedra solicitada – nombre, turno y horario, disponibilidad de conexión y acceso al aula virtual de la institución. Se recibieron solicitudes para incorporar un total de 180 Unidades Curriculares a la cursada bimodal, el 70,6% de cuyos docentes no poseían Aula Virtual activa en el campo institucional. De las respuestas recabadas, se decidió otorgar la Bimodalidad a los profesores que cumplieran con las pautas establecidas en el Proyecto y que mejor hubieran presentado su justificación en lo que hace a la acogida a este nuevo sistema de cursada. En la primera etapa del proyecto resultaron adjudicadas un total de 92 cátedras bimodales de las 8 carreras del Lenguas Vivas, 23 de las cuales corresponden a la Carrera Traductorado en Inglés (en adelante, TI). La próxima sección brinda detalles de la carrera de Traductorado en Inglés.

4. Contexto del Traductorado en Inglés

La Carrera se dicta en los tres turnos y cuenta con tres Orientaciones. De las ocho carreras de Nivel Superior que se dictan en la institución, es la que más alumnos atrae. Debido a la gran demanda de vacantes, los postulantes a la carrera deben aprobar un examen de ingreso con tres componentes: un examen escrito en inglés, un examen oral en inglés y un examen escrito en español. La nota de corte de dicho examen está condicionada por la cantidad de vacantes ofrecidas y es considerablemente alta, por lo que los ingresantes acceden a la carrera con un muy buen manejo de su lengua materna y la lengua meta. En el año 2024, este límite estuvo dado por 85 puntos sobre 100, lo que sienta las bases para que la carrera se pueda desarrollar con un alto grado de exigencia académica y los egresados de la carrera hayan adquirido excelencia académica. Luego de la primera inscripción al primer cuatrimestre de 2024, se enrolaron a cursar alguna(s) de las Unidades Curriculares disponibles de la carrera un total de 475 alumnos, lo que representa el 34% de las inscripciones totales para dicho período. El total de Unidades Curriculares (UC) a cursar por el alumnado es de 46 ó 47, según la Orientación elegida y la oferta total de cátedras disponibles es de 122[3], de las cuales 56 corresponden a materias de 1er y 2o año de la Carrera y las 66 restantes, a materias de 3er y 4o año de la Carrera.

La tasa de aprobación de las Unidades Curriculares es cercana al 75% y si se realiza el desagregado por año de la carrera al que pertenecen las materias, se observa que aumenta progresivamente de 1er año a 4o año, desde un 67,9% hasta un 82,5%, como lo grafica la Figura 1. El mayor porcentaje de no aprobación y en algunos casos, incluso, de desgranamiento en el primer año de la carrera está en línea con trabajos académicos que reportan el estado de situación en distintas carreras de universidades nacionales de calidad (Maccagno Benítez et al 2017, Alcoba, Garatte y Hernando 2019, Caucia 2023, Villegas y Núñez Lira 2024). En el caso del Lenguas Vivas, las causas del menor grado de aprobación de las instancias curriculares en el primer año de la carrera pueden derivar del hecho de que los alumnos ingresantes todavía no adquirieron los hábitos de estudio y el grado de responsabilidad requerido por una carrera terciaria u otras razones de índole social o personal. Además, es posible que los alumnos de los primeros dos años todavía no tengan el manejo de tiempo de estudio disponible en función de las otras actividades adicionales que realizan, ya que algunos de ellos trabajan en forma parcial o a tiempo completo, y se inscriben a más materias de las que pueden cursar en su tiempo disponible.

2 La Disposición mencionada fue fruto de la respuesta recibida a un Proyecto Piloto emanado de la institución a principios del año 2023.

3 Algunas UC, que se repiten en 2 ó 3 orientaciones, u otras que se alternan en los 2 cuatrimestres, se contaron una sola vez.

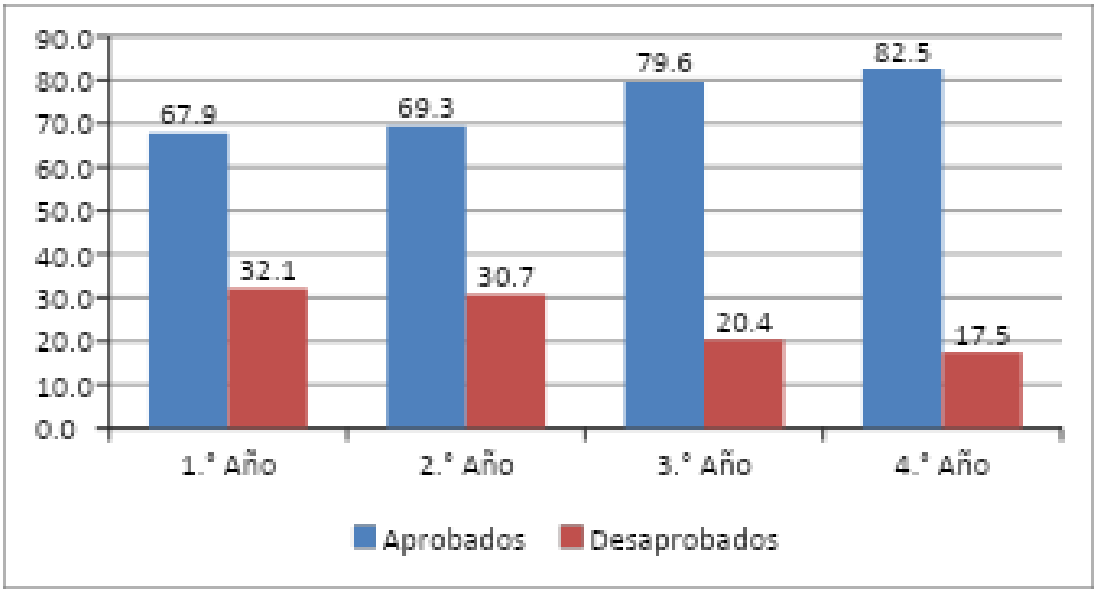


Figura 1: Tasa de Aprobación por Año de la Carrera TI
Fuente: Datos del 2o Cuatrimestre de 2023

De las 66 cátedras disponibles de 3er y 4o años de la carrera para cursar según el formato bimodal, se les otorgó la Bimodalidad en una primera instancia a 23 cátedras. Las dos secciones siguientes realizan la evaluación cualitativa y cuantitativa de los avances del proyecto, respectivamente.

5. Evaluación Cualitativa

Luego de la primera etapa del Proyecto, a fines del segundo cuatrimestre de 2023, se compilaron las opiniones de los alumnos que cursaron cátedras en formato Bimodal y de los profesores que impartieron educación con esta modalidad. Tanto los alumnos como los profesores reportaron valoraciones altamente positivas respecto de la cursada bimodal.

Los alumnos mencionaron no solo el mejor aprovechamiento del bien escaso que es el tiempo, puesto que muchos de ellos viven a una distancia considerable de la institución o no llegaban a asistir puntualmente a una clase presencial porque salían de su trabajo con poco margen, sino también una mayor variedad de recursos didácticos utilizados por sus profesores. En particular, todos coincidieron en la distribución ordenada de las clases presenciales y las virtuales[4] además de la claridad de la organización de las tareas a realizar en cada una de ellas, lo que estaba plasmado desde el primer día de cursada en la plataforma institucional o el medio alternativo utilizado por sus profesores. Los estudiantes comentaron que el contrato pedagógico estaba explicitado con precisión ya que todas las pautas estaban indicadas con detalle. Otros aspectos destacados fueron, desde el punto de vista tecnológico, el acceso a dispositivos y conectividad de calidad, lo que redundó en altos porcentajes de asistencia y un marcado aprovechamiento de recursos tecnológicos. Esto pudo darse, según indicaron, fruto de la guía eficiente por parte de sus profesores sobre la búsqueda, jerarquización y análisis de la información, el incentivo permanente a trabajar en equipos para virar de consumidores de información a agentes activos que construyen conocimiento mediante trabajo colaborativo. Cabe resaltar que la guía efectiva y la tutoría mediada del docente son fundamentales para el éxito de la tarea educativa virtual (Pardo-Rodríguez 2021: 12).

4 En los casos en que dos cátedras virtuales se dieran una a continuación de la otra en el mismo día de la semana en el mismo turno, las docentes debían ponerse de acuerdo en las fechas en las que las clases fueran presenciales.

Desde la perspectiva pedagógica, resaltaron la buena organización de los docentes y el gran despliegue de creatividad que les permitió a docentes y alumnos la aplicación de herramientas adicionales a las que empleaban en las clases presenciales.

Por su parte, los docentes manifestaron su conformidad con la capacitación ofrecida por Educación Digital gestionada por la institución y la mesa de ayuda del Departamento de Comunicación Educativa para llevar a cabo actividades tanto sincrónicas como asincrónicas. Además, expresaron su beneplácito con la posibilidad de que los alumnos pudieran autoinscribirse en las Aulas Virtuales del campus institucional, lo que facilitó el proceso de alta del estudiantado en las cátedras correspondientes. Otro punto destacado fue la posibilidad de hacer uso de una gran variedad de recursos, algunos de los cuales ya se empleaban antes de virar a la Bimodalidad, pero que bajo esta nueva modalidad, se potenciaron exponencialmente. Entre ellos, cabe citar los foros de discusión, el chatGPT u otro alternativo, los documentos compartidos, las aplicaciones de Google, videos, audios y podcasts compartidos. Asimismo, los docentes sostuvieron que la nueva modalidad les exigió mayor flexibilidad y les planteó nuevos desafíos, pero que una vez sorteados gracias a la evaluación y reprogramación constantes, se pudieron adaptar al nuevo contexto, lo que redundó en una mejora notable de la praxis docente.

Además, tanto alumnos como docentes comentaron que se realizaron muy variadas tareas, lo que generaba propuestas más atractivas y facilitadoras del aprendizaje de los alumnos. Algunos de dichos trabajos también se realizaban anteriormente, pero en forma más esporádica y en ocasiones solo como una muestra de parte del docente sin mayor interacción efectiva entre docente y alumnos o entre pares de alumnos. En este caso, las actividades se tornaban más interactivas y colaborativas. Así, la búsqueda de información en internet, la consulta grupal a glosarios, la curaduría de materiales, la corrección de traducciones, la interpretación simultánea y consecutiva de charlas y entrevistas, el manejo de encuestas y formularios resultaban ser más productivos tanto para los alumnos como para los docentes.

Como ilustración específica de alguna de las muchas actividades novedosas[5] y superadoras, cabe mencionar la posibilidad de utilizar herramientas de traducción e interpretación en tiempo real. Por ejemplo, los alumnos pudieron apreciar la adaptación de una novela a una película, al poder leer un pasaje de una novela e inmediatamente pasar al extracto del guion correspondiente para luego virar a la propia escena y proponer ediciones de subtitulado más apropiadas. Asimismo, resultó muy provechoso para el estudiantado efectuar trabajos aplicados por medio de una plataforma digital con canales de interpretación, lo que replica fielmente el trabajo que habrán de realizar en su desempeño profesional.

6. Evaluación Cuantitativa

La presente sección se divide en tres subsecciones. La primera de ellas brinda el análisis de los índices de inscripción y de desgranamiento de alumnos en las cátedras bimodales en la primera etapa del proyecto, es decir el segundo cuatrimestre del año 2023. La Subsección 6.2 estudia los índices de asistencia por parte de los alumnos, también en la primera etapa del proyecto. Finalmente, la última subsección aborda los índices de aprobación de cursada de los alumnos a lo largo de los dos primeros cuatrimestres en los que se implementó el proyecto.

6.1 Inscripción y Desgranamiento de Cátedras Bimodales

En cuanto a la variación de alumnos inscriptos entre el primer cuatrimestre de 2023 – presencial – y el segundo cuatrimestre de 2023 – bimodal, se analizaron los datos completos de inscripción a las 22 cátedras[6] a las que se les otorgó la cursada bimodal. Se observa una

5 La literatura ofrece una gran variedad de sugerencias para reforzar la creatividad en la formación mediada, además de datos de sitios en línea que aportan ideas de recursos (Libedinsky 2023), y relatos y análisis de experiencias virtuales innovadoras y fácilmente adaptables (Pini, Landau y Valente 2023).

6 Aquí no se consideraron las Tutorías, dado que esta Unidad Curricular no cuenta con lista de alumnos.

dispersión considerable en lo que hace al incremento / a la disminución de inscripción de alumnos a dichas cátedras. En el peor de los casos una de las cátedras disminuyó de 21 a 9 – un 57% – la cantidad de inscriptos. Por otro lado, otra de las cátedras, que en el primer cuatrimestre tenía solo 7 alumnos inscriptos, superó el triple de la cantidad de alumnos en el segundo cuatrimestre, lo que representa un incremento de 243%[7]. Ahora bien, considerando las 22 cátedras del TI a las que les fue otorgada la cursada bimodal, en promedio aumentaron un 33,9% de alumnos inscriptos.

Seguidamente, a los niveles de variación de alumnos inscriptos, se les aplicó un factor de conversión que estandariza la comparación. Esto se debe a que suele haber menor cantidad de inscriptos en el segundo cuatrimestre respecto del primero. Por lo tanto, es preciso tener en cuenta que una comparación estándar debería realizarse entre cuatrimestres iguales (primer cuatrimestre de 2023 y de 2024, por un lado y segundo cuatrimestre de 2022 y de 2023). Además, es menester recurrir a los datos de la cantidad de alumnos que efectivamente cursaron en modalidad presencial y los que efectivamente lo hicieron en formato bimodal.

A tales efectos, se comparó la cantidad de alumnos de los dos cuatrimestres de 2023 de las 122 cátedras del TI. Se descontó la cantidad de alumnos que ya no cursaban la materia a partir de la cuarta semana. Al comparar la cantidad de alumnos que efectivamente cursaron la totalidad de las cátedras del 1er cuatrimestre de 2023 y los que efectivamente cursaron el 2º cuatrimestre, se observa que la cantidad de alumnos en este segundo grupo disminuye un 5,6% respecto de los alumnos del primer grupo. Una vez aplicado el factor de corrección entre cuatrimestres señalado más arriba, la cantidad de alumnos cursantes de las 22 cátedras bimodales[8] en el segundo cuatrimestre de 2023 reflejó un 33,5% de incremento de matrícula.

En cuanto al desgranamiento de alumnos cursantes producido en dicho cuatrimestre, se analizó la cantidad de alumnos anotados en las 22 cátedras bimodales que no cursan o que dejaron de cursar. Para esas mismas cátedras, en el 1er cuatrimestre, dejaron de cursar 14 alumnos. Esa cifra alcanza en el cuatrimestre siguiente un total de 21 alumnos (Véase la Figura 2). Si bien, esta cifra implica un incremento del desgranamiento del 50%, aun así la variación de inscriptos en las cátedras bimodales resulta altamente positiva.

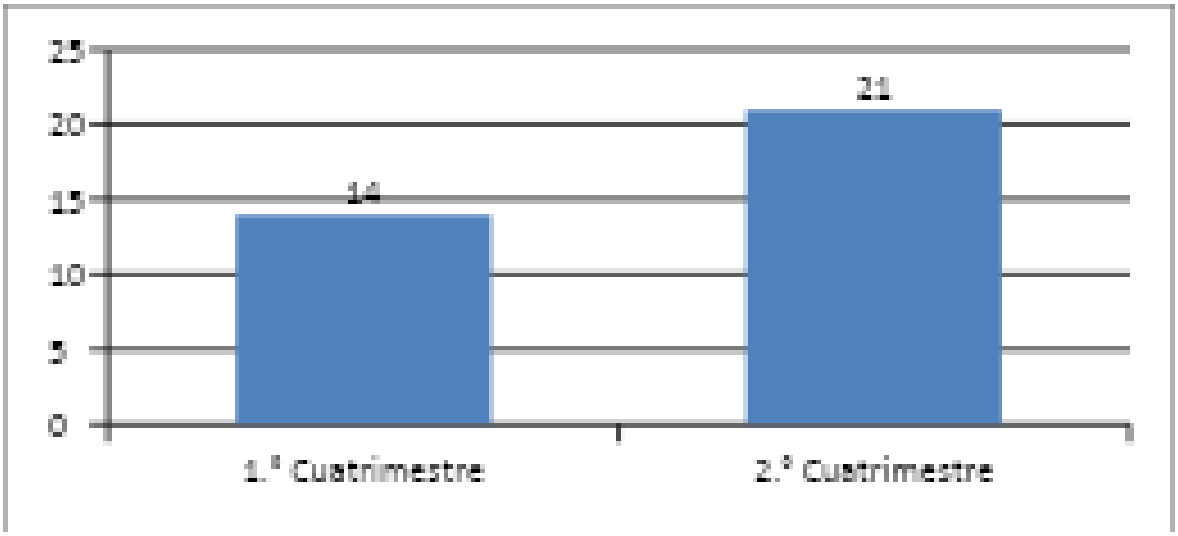


Figura 2: Valor Absoluto de Desgranamiento

7 Esta cifra resulta excepcionalmente elevada. Ocurre, sin embargo, que al producirse una licencia en una cátedra alternativa, se ofreció a los alumnos que tuvieran disponibilidad que se cambiaran de cátedra.

8 No se computa la cantidad de alumnos de Tutorías dado que no cuenta con lista de alumnos.

6.2 Asistencia de Alumnos

Se registró el porcentaje de asistencia por semana de los alumnos que efectivamente cursaron alguna de las 22 cátedras bimodales en el segundo cuatrimestre de 2023. El detalle del porcentaje de asistencia de los alumnos a estas cátedras está graficado en la Figura 3. En promedio, se registró en las primeras cuatro semanas de cursado un 89,3% de asistencia. El índice de asistencia de la última semana es inferior a las otras semanas dado que en muchos casos esta última clase se utiliza como instancia de recuperación a la que concurren algunos de los alumnos que no pudieron acreditar la instancia hasta esa fecha o como cierre de cuatrimestre. Si se descartan los datos de esta última semana, la tasa de asistencia promedio alcanza un valor de 90,2%.

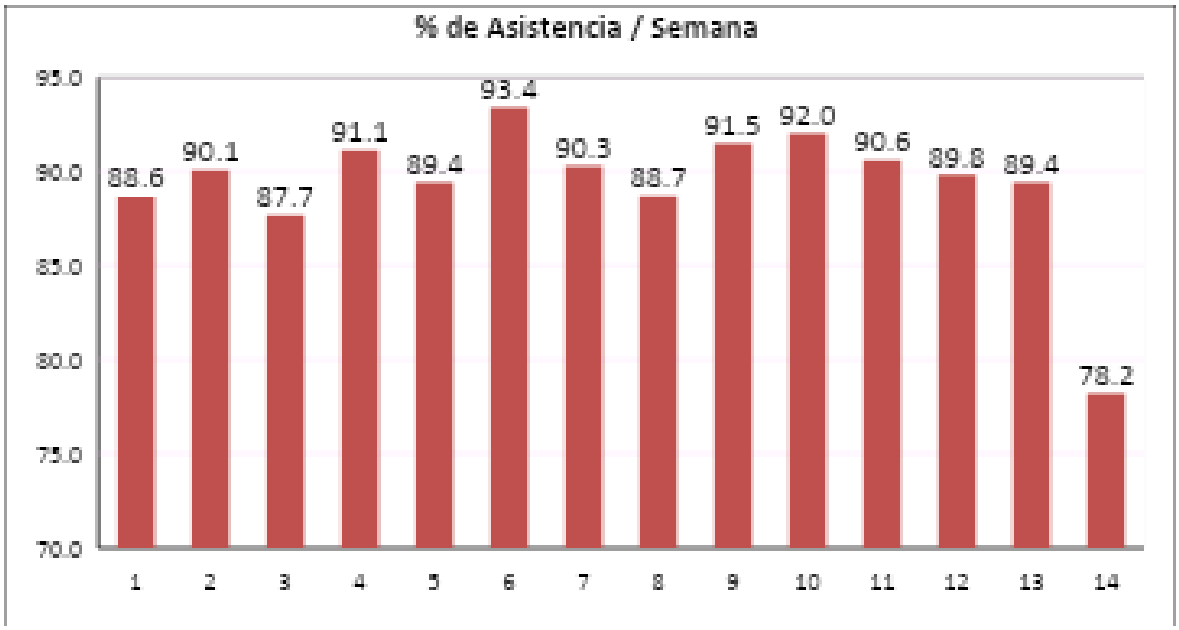


Figura 3: Porcentaje de Asistencia en Cátedras Bimodales

En cualquier caso, estas cifras son ampliamente superiores al ser comparadas con el porcentaje de asistencia de todas las cátedras del Traductorado, bimodales o no, para el mismo período, que resulta de 77,8%. Cabe acotar que el requisito de asistencia exigido a los estudiantes para mantener la regularidad del espacio está estipulado por el Reglamento Institucional en 75%. De manera que el índice de asistencia total es cercano al límite inferior establecido. Se puede concluir entonces que la Bimodalidad favorece en un 12,4% la asistencia de los estudiantes, lo que beneficia notablemente el desarrollo de sus cursadas.

En lo que hace a la tasa de asistencia para el primer cuatrimestre de 2024, se observa que las cifras son aún más alentadoras en favor de la cursada bimodal. En este caso los valores de asistencia de todas las cátedras del traductorado alcanzan un total de 76,4%, mientras que el promedio de las cátedras bimodales llega a un 92,5%, lo que refleja un aumento del índice de asistencia en 16,1%. La Figura 4 muestra la comparación entre los índices de asistencia de todas las cátedras del Traductorado y el de las cátedras bimodales para los dos cuatrimestres que ya se han finalizado de cursar con esta modalidad.

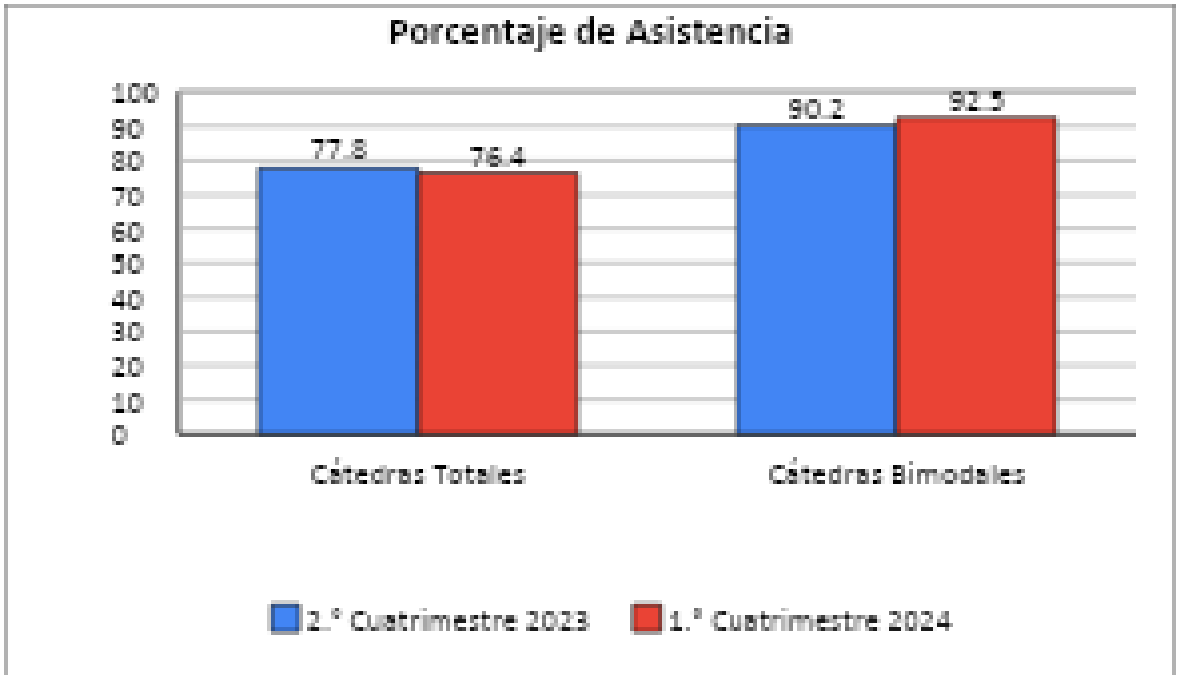


Figura 4: Porcentaje de Asistencia Promedio

6.3 Siguientes Etapas

Debido a los resultados positivos en términos de la evaluación cualitativa fruto del análisis de las encuestas recibidas y del incremento de las tasas de inscripción y de asistencia de los alumnos, entre otros índices, la cantidad de cátedras habilitadas para el cursado Bimodal se incrementó paulatinamente. Puede observarse en la Figura 5 que la cantidad de cátedras que se acogieron a esta modalidad aumenta de 23, a 30 y a 35, en los cuatrimestres 2º de 2023, 1º de 2024 y 2º de 2024, respectivamente. Esto equivale al 19%, 25% y 28% de las 122 cátedras totales de la carrera. Si dichos porcentajes se calculan con referencia a las 66 cátedras de 3er y 4º año de la carrera, que son las disponibles para cursar bajo esta modalidad, se alcanzan valores porcentuales de 35, 45 y 52%, respectivamente.

Esto constituye un índice de adaptación a la Bimodalidad todavía relativamente bajo, lo que refleja cierta reticencia de algunos profesores[9] a alejarse de las clases completamente presenciales, lo que está en línea con lo estudiado en la literatura (Abarca Araya 2013). En algunos casos, esto se debe a la falta de conectividad o de equipos electrónicos de ciertos docentes, a la creencia de que un cierto grado de virtualidad afecta negativamente la adquisición de algunos contenidos por parte de los alumnos o la desconfianza de que la virtualidad ofrezca mejores posibilidades de enseñanza/educación, en parte debido a ciertas experiencias negativas ocurridas durante el período de virtualidad impuesta por los efectos de la pandemia. Además, es cierto que algunos profesores aún requieren capacitación para adaptarse a las posibilidades que ofrece la bimodalidad.

9 Recuérdese que la participación de los profesores en el Proyecto de Bimodalidad fue voluntaria.

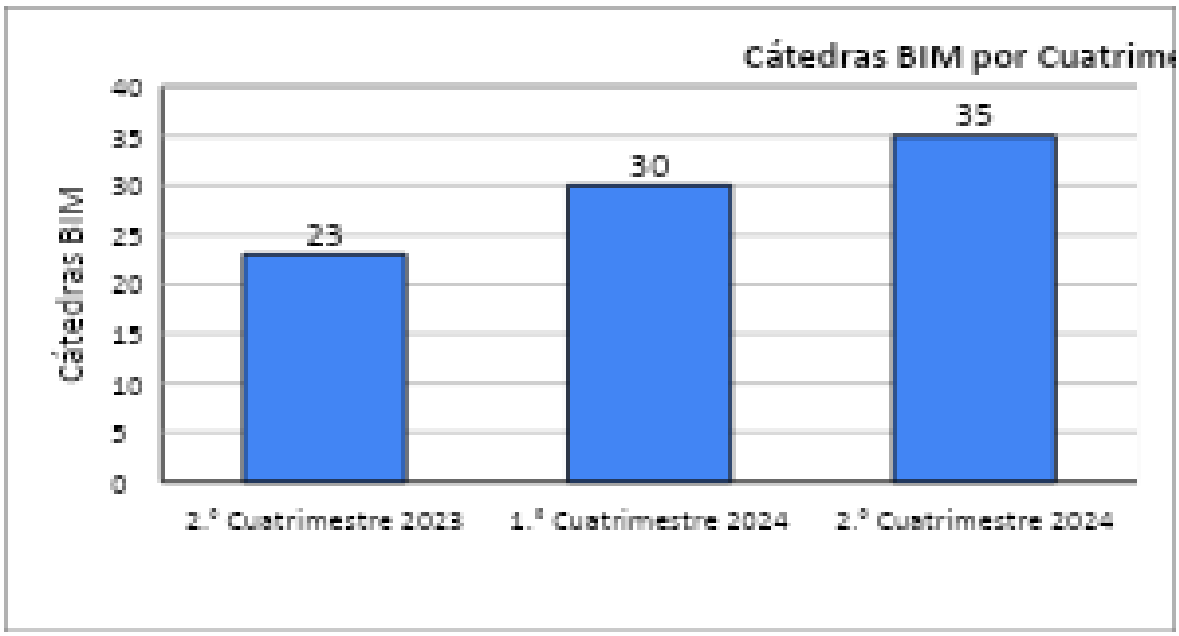


Figura 5: Evolución de Cátedras Bimodales del TI

6.4 Tasa de Promoción

Finalizado el 2º cuatrimestre del año 2023, esta sección resume los resultados de la tasa de promoción de los alumnos del Traductorado en Inglés. A tal efecto, si bien los informes entregados por el plantel docente ofrecen cuatro categorías posibles, a saber, *aprobado*, *rinde examen final*, *libre* y *desaprobado*, se observa que sobre todo las últimas dos categorías no se utilizan en forma homogénea y además, no todas las materias son promocionables[10], por lo que las dos primeras categorías no se consideran en idéntica forma en todas las cátedras. Por ello, y con el objetivo de simplificar las cifras, se las agrupa aquí en solo dos categorías, *aprobados* y *no aprobados*. La categoría aprobados comprende los alumnos que promocionaron la materia o los que se encuentran en condición de rendir examen final. La categoría desaprobados incluye tanto los alumnos que quedaron libres por exceso de inasistencias como los que no alcanzaron la nota requerida para aprobar la cursada.

En primer lugar, se consideran los alumnos de todas las cátedras del Traductorado en Inglés en el 2º cuatrimestre de 2023. Como se observa en la Figura 6, aprobaron la cursada o promocionaron la materia correspondiente 1123 alumnos de un total de 1514 que cursaron dichas unidades curriculares. Esto alcanza una tasa de aprobación del 74,2%.

10 En el Lenguas Vivas, las formas de cursado y promoción posibles son tres: promoción sin examen final, promoción mixta o aprobación con final obligatorio.

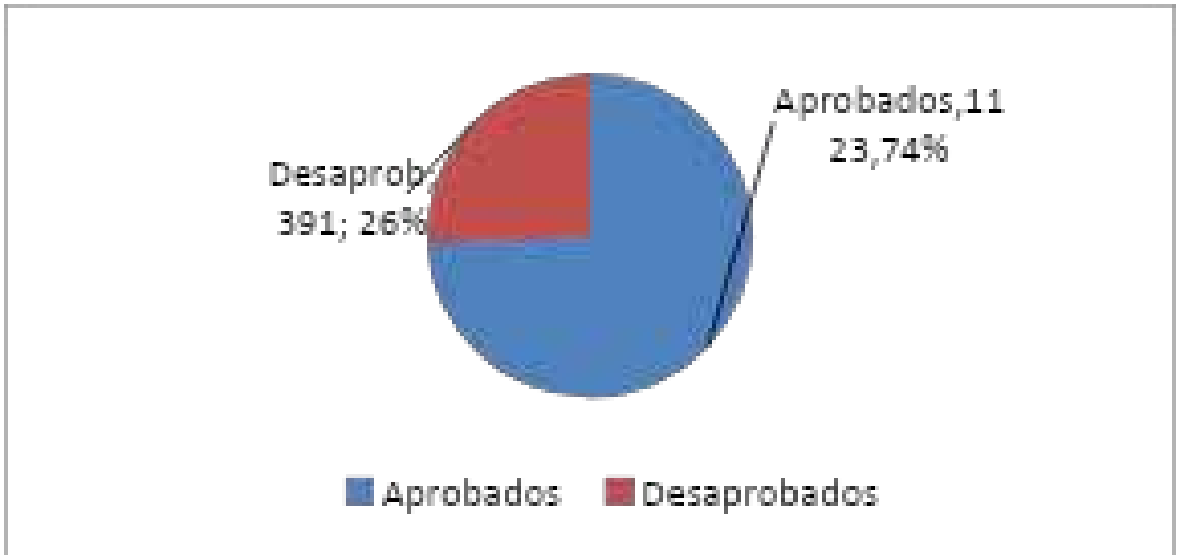


Figura 6: Distribución de Alumnos Aprobados y Desaprobados en el Total de la Carrera TI

Ahora bien, si se pone el foco en las cátedras de 3er y 4o año (véase la Figura 7), que son las que permiten adoptar el sistema de bimodalidad, la tasa de aprobación de cursada, alcanza un valor de 82%. Esto da cuenta del progreso constante de los alumnos del TI a medida que avanzan en la carrera.

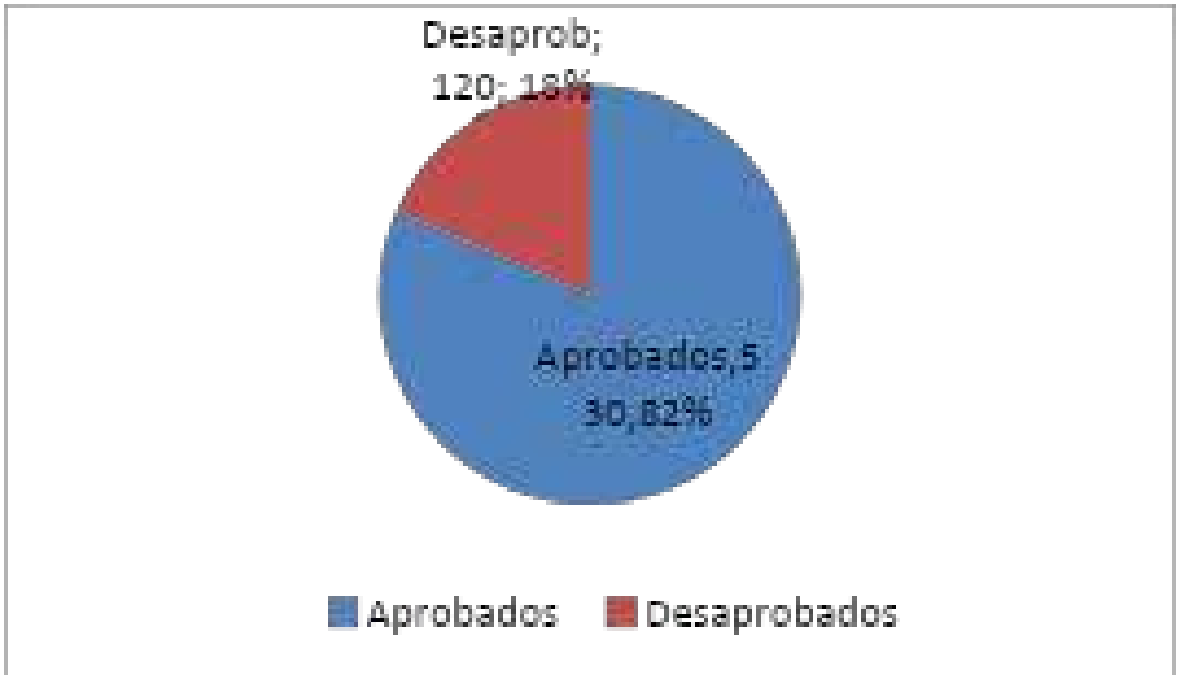


Figura 7: Distribución de Alumnos Aprobados y Desaprobados en 3.er y 4.o año de la Carrera TI

Específicamente, en las cátedras a las que les fue otorgada la bimodalidad, la tasa de aprobación asciende a un 86% (véase la Figura 8). Esto representa un índice muy favorable para la bimodalidad.

Probablemente, la experiencia positiva que dejó la pandemia es el manejo de los entornos virtuales a través de diferentes plataformas y tanto alumnos como profesores pudieron canalizar esos saberes. Bien puede ocurrir que en esta nueva etapa, los alumnos se hayan sentido más motivados por la variedad de recursos ofrecidos y la mejor tutoría de sus docentes.

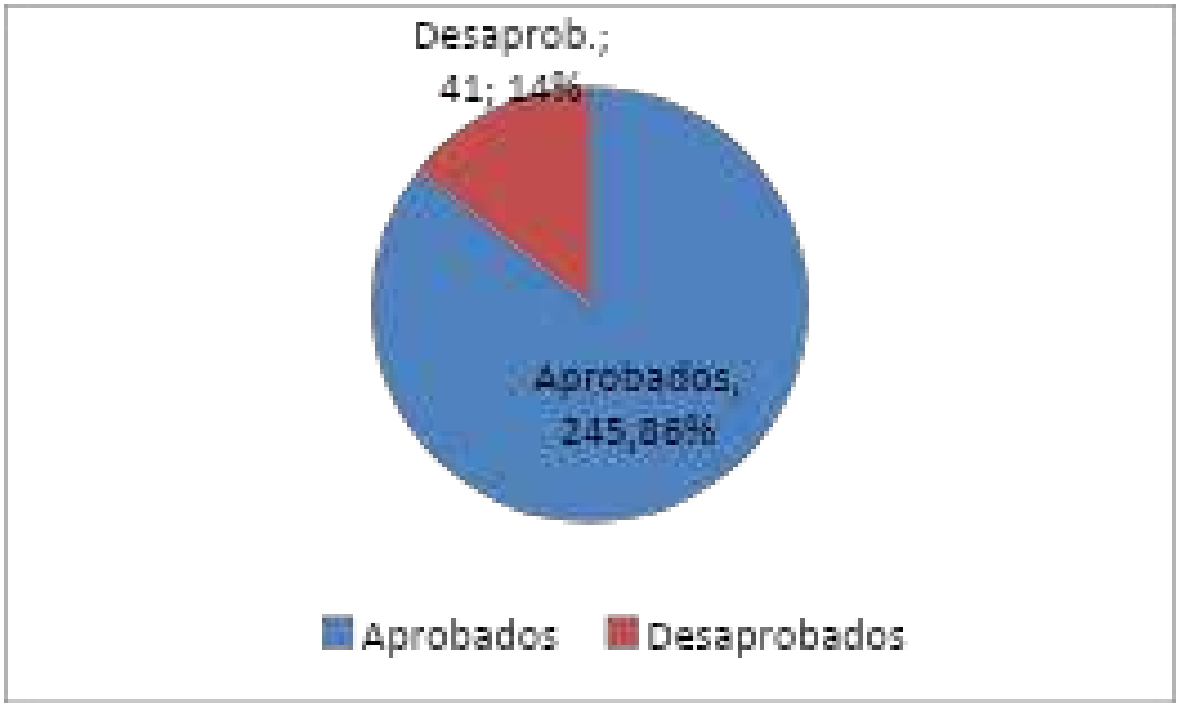


Figura 8: Distribución de Alumnos Aprobados y Desaprobados en las Cátedras BIM de la Carrera TI

Al agregar los datos de aprobación correspondientes a la segunda etapa del Proyecto Piloto, se observan cifras muy similares en lo que respecta a los índices de aprobación para las cátedras bimodales. Como se observa en la Figura 9, los porcentajes de aprobación en el 2º cuatrimestre de 2023 y en el 1er cuatrimestre de 2024 son respectivamente de 74 y 75%. Si se restringe al grupo de alumnos de 3er y 4º años, estos valores ascienden a 82 y 83%. Estos resultados están en línea con lo ya mencionado en la Sección 4 de este trabajo y las fuentes citadas allí. Ahora bien, al considerar las cátedras de 3º y 4º que se acogieron a la bimodalidad en ambos cuatrimestres, se advierte que los porcentajes de aprobación mejoran, alcanzando índices de 86 y 85%. Puede deducirse entonces, que los mejores índices de asistencia para las cátedras bimodales, la mayor variedad de actividades y el mejor aprovechamiento de las clases virtuales redunda en una tasa más alta de aprobación de las instancias curriculares por parte de los alumnos.

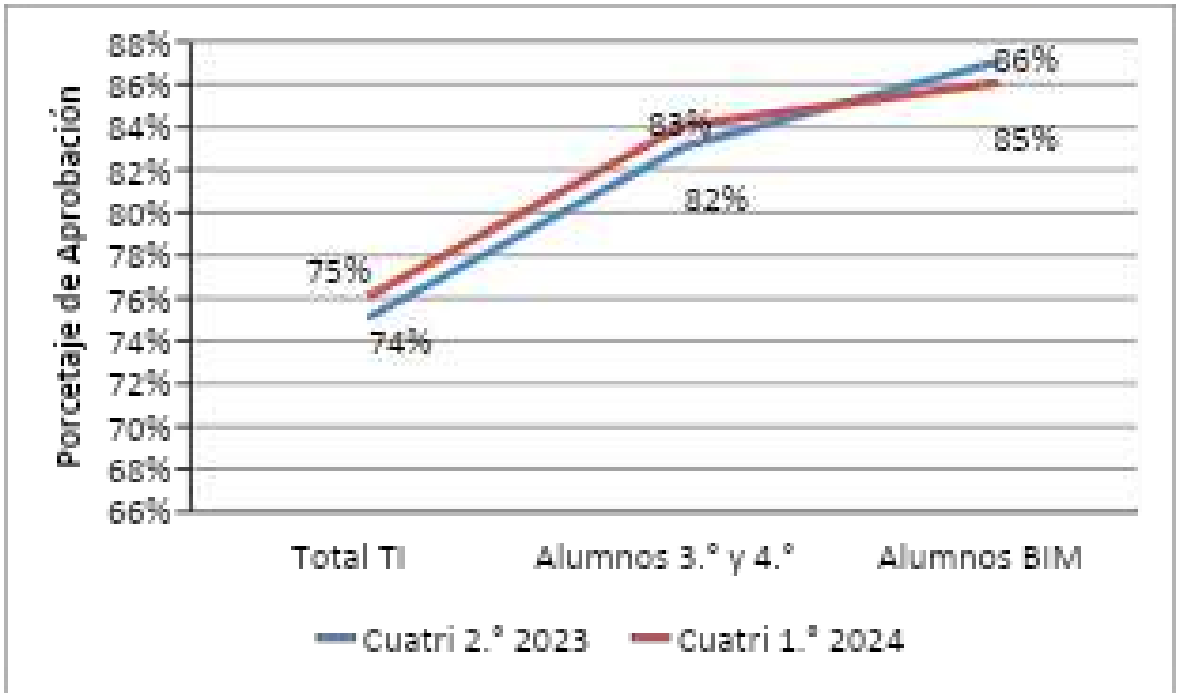


Figura 9: Porcentaje de Aprobación según Grupo de Alumnos

7. Consideraciones Finales

De la misma manera que la revolución freireana modificó la praxis educativa en general, el aislamiento impuesto por la pandemia reciente significó grandes cambios en la práctica educativa en todos los niveles. Si bien muchas de estas modificaciones han sido consideradas fuertemente negativas (Aguilar Gordón 2020), se ha argumentado que la respuesta dada por los docentes a los nuevos desafíos ha sido enteramente satisfactoria y que las prácticas realizadas en el contexto de pandemia pueden ser ampliamente capitalizadas en un nuevo contexto de hibridación controlada (Bartolomé-Pina 2008).

Los objetivos que guiaron el Proyecto presentado por la institución a principios de 2023 eran diversificar las estrategias de acompañamiento de las trayectorias formativas, propiciar una formación pedagógicamente más significativa, favorecer la terminalidad de los alumnos, muchos de los cuales viven lejos de la institución, ampliar la matrícula y mejorar los índices de retención y promoción del alumnado. Se aprecia que, según el informe cualitativo aquí reportado, los tres primeros objetivos han sido ampliamente cumplidos. En cuanto a los últimos dos puntos, se ha verificado que todos los índices que arroja el análisis cualitativo de las variables estudiadas son altamente favorables en el caso de la bimodalidad.

Así, las tasas de inscripción a las cátedras bimodales aumentaron en un principio un 33,9%, y si bien también hubo un desgranamiento mayor, la cantidad de alumnos cursantes en dichas cátedras resulta con un saldo ampliamente favorable. En cuanto a la tasa de asistencia, que anteriormente rondaba valores de 76 a 78%, según el cuatrimestre, alcanzó en las cátedras bimodales un registro superior al 90%. Finalmente, la tasa de promoción de las cursadas se incrementó de 74 a 85% en el 2° cuatrimestre de 2023 y de 75 a 88% en el primer cuatrimestre de 2024.

Como argumentan Hillert, Graziano y Ameijeiras (2011), la educación en el siglo XXI exige la generación de prácticas superadoras que permitan la adaptación a los nuevos contextos. Los embates que ha sufrido la educación en las últimas décadas en Argentina (Puiggrós 2003) han alcanzado también a los alumnos del

Nivel Superior en la Ciudad de Buenos Aires y en algunos casos han prolongado la duración de sus carreras en forma considerable. La bimodalidad controlada ha constituido hasta el momento una de las posibles herramientas superadoras que contribuye a mejores experiencias didácticas, mayor creatividad educativa y a mejores índices de inscripción, asistencia y promoción de los alumnos, lo que les facilita su recorrido por una carrera terciaria. Se espera que en las siguientes etapas del proyecto piloto se mantengan o mejoren los resultados y la valoración por parte de estudiantes y docentes de la cursada bimodal. También sería deseable que un análisis más pormenorizado y extendido en el tiempo permita identificar aspectos de esta modalidad que requieran ajustes, correcciones o reformulaciones. Asimismo, se espera que las experiencias recogidas en el Lenguas Vivas bien puedan adaptarse o replicarse en otras instituciones de Nivel Superior de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y otras jurisdicciones y obtener resultados igualmente positivos.

Referencias:

Abarca Araya, Steven (2013): "Las redes sociales como instrumento de mediación pedagógica: Alcances y limitaciones". En *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 13, 2, pp. 294-311.

Achhab, Abdellatif (2022): "Teorías de la Enseñanza a Distancia". En *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 13, 2, pp. 37–46.

Aguilar Gordón, Floralba del Rocío (2020): "Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia". En *Estudios Pedagógicos*, 46, 3, pp. 213-223.

Alcoba, Julieta/ Luciana Garatte/ Gabriela Hernando (2019): "Desgranamiento y dificultades de integración a la vida universitaria en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata". En *Archivos de Ciencias de la Educación*, 13, 15, e058. https://doi.org/10.24215/23468866e058.

Bartolomé-Pina, Antonio (2004): "Blended Learning. Conceptos básicos". En *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 23, pp. 7-20.

Bartolomé-Pina, Antonio (2008): "Entornos de aprendizaje mixto en educación superior". En *RIED*, 11, 1, pp. 15-51.

Castro, Robin (2019): "Blended learning in higher education: Trends and capabilities". En *Education Information Technologies*, 24, pp. 2523–2546.

Caucia, Mirta (ed.) (2023): *Permanencia de las y los estudiantes en la universidad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CONEAU-Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria.

Cochrane, Thomas/ James Birt/ Neil Cowie/ Chris Deneen/ Paul Goldacre/ Vickel Narayan/ Lisa Ransom/ David Sinfield/ Tom Worthington (2020): "A collaborative design model to support hybrid learning environments during COVID19". En *Proceedings of the ASCILITE 37th International Conference on Innovation, Practice and Research in the Use of Educational Technologies in Tertiary Education*. Armidale, Australia, pp. 84-89.

D´Antoni, Susan (ed.) (2006): *The Virtual University: Models and Messages from Case Studies*. Naciones Unidas: International Institute for Educational Planning.

Del Valle, Damián/ Daniela Perrotta/ Claudio Suasnábar (2021): "La Universidad argentina pre y post pandemia: Un balance de las políticas recientes y los desafíos de la reforma ante un nuevo escenario". En *Estudios Críticos del Discurso*, 11, 20, pp. 31-105.

Espinoza-Guzmán, Julia/ Manuel Pintor Chávez/ Marcela Georgina Gómez Zermeño (2017): "Maturity model for e-learning classroom, bimodal and virtual courses in higher education: A preliminary study". En *International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies*, 12, 1, pp. 19-31.

Exeni, Cecilia/ Gloria Borioli (2020): "El trabajo docente en escenarios tecnológicos: Desamparo y vacancias jurídicas". En *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 21, 11, pp. 23-32.

Fawaz, Mirna/ Ali Samaha (2021): "E-learning: Depression, anxiety, and stress symptomatology among Lebanese university students during COVID-19 quarantine". En *Nursing Forum*, 56, 1, pp. 52-57.

Garrison, D. Randy/ Heather Kanuka (2004): "Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education". En *The Internet and Higher Education*, 7, 2, pp. 95-105.

González, Fabián Enrique/ Carla Arévalo-Wierna (2023): "Brecha y desigualdad digital en la educación argentina". En *Revista Colombiana de Educación*, 88, pp. 9-34.

Guzmán, Daniel/ Danissa Álvarez/ Juana E. Guzmán/ Rubén Valverde (2021): *Realidades y desafíos de la educación a distancia virtual en tres universidades de Bolivia en el contexto de la pandemia COVID-19 durante la gestión 2020*. Cochabamba: FUNPROEIB Andes.

Haider, Ahmad/ Saleh Al-Salman (2020): "Dataset of Jordanian university students' psychological health impacted by using e-learning tools during COVID-19". En *Data in brief*, 32, 106104. doi: 10.1016/j.dib.2020.106104.

Hillert, Flora M./ María José Ameijeiras/ Nora Graziano (2011): *La mirada pedagógica para el siglo XXI: Teorías, temas y prácticas en cuestión: Reflexiones de un encuentro*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.

Leão, Marcelo/ Antonio Bartolomé Pina (2003): "Multiambientes de aprendizagem: A integração da sala de aula com os laboratórios experimentais e de multimeios". En *Revista Brasileira de Tecnologia Educacional*, 159, 160, pp. 75-80.

Libedinsky, Marta (2023): *Guía urgente para enseñar en aulas virtuales*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tilde Editora.

Maccagno Benítez, Alicia/ Arnaldo Pedro Mangeaud/ Cristina Somazzi/ Nicolás Esbry (2017): *La deserción estudiantil en el primer año de la Universidad*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Mateos Morfín, Laura Rebeca/ María Félix García Quezada/ Ma. Inés González Navarro (2016): "Megatendencias: Aproximaciones al campo de la educación". En Chan Núñez, María Elena (ed.): *Educación y cultura en ambientes virtuales*. Guadalajara, MX: UDGvirtual, pp. 11-34.

Núñez-Barriopedro, Estela/ Ingrid Miguelina Monclúz/ Rafael Ravina-Ripoll (2019): "El impacto de la utilización de la modalidad B-Learning en la educación superior". En *Alteridad. Revista de Educación*, 14, 1, pp. 26-39.

Ozamiz-Etxebarria, Naiara/ Maria Dosil Santa-María/ Amaia Eiguren Munitis/ Maitane Picaza Gorrotxategi (2020): "Reduction of COVID-19 anxiety levels through relaxation techniques: A study carried out in northern Spain on a sample of young university students". En *Frontiers in Psychology*, 11, 2038. doi: 10.3389/fpsyg.2020.02038.

Pardo-Rodríguez, Blanca Yuliana (2021): "Retroalimentación formativa para el aprendizaje a distancia en la Institución Educativa N° 11534 "José Campos Peralta" Batangrande, Ferreñafe". Tesis de doctorado en Educación, Universidad de César Vallejo.

Pini, Mónica/ Mariana Landau/ Elena Valente (eds.) (2023): *Tecnologías en el aula: Análisis y propuestas pedagógicas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Puiggrós, Adriana (2003): *Qué pasó en la educación argentina: Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.

Ruiz Corbella, Marta/ Lorenzo García Aretio (2010): "Movilidad virtual en la educación superior, ¿oportunidad o utopía?". En *Revista Española de pedagogía*, 68, 246, pp. 243-260.

Sahu, Pradeep (2020): "Closure of universities due to coronavirus disease 2019 (COVID-19): Impact on education and mental health of students and academic staff". En *Cureus*, 12, 4. doi: 10.7759/cureus.7541.

Salinas, Jesús (2002): "Modelos flexibles como respuesta de las universidades a la sociedad de la información". En *Acción Pedagógica*, 11, 1, pp. 4-13.

Sánchez-Ruiz, Luis M./ Santiago Moll-López/ José Antonio Moraño-Fernández/ Nuria Llobregat-Gómez (2021): "B-Learning and technology: Enablers for university education resilience. An experience case under COVID-19 in Spain". En *Sustainability*, 13, 3532.

Simonson, Michael/ Susan M. Zvacek/ Sharon Smaldino (2017): *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education*. Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing, Inc.

Steiman, Belén/ Ayelén Luna (2020): "La educación bimodal como práctica de enseñanza innovadora". En *Hologramática*, 33, 3, pp. 201-213.

Tejedor, Santiago/ Laura Cervi/ Fernanda Tusa/ Alberto Parola (2020): "Educación en tiempos de pandemia: Reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador". En *Revista Latina de Comunicación Social*, 78, pp. 1-21.

Tejedor, Santiago/ Laura Cervi/ Fernanda Tusa/ Alberto Parola (2021): "Los docentes universitarios frente al cambio a la educación virtual impuesta por el coronavirus." En *Revista Sociedade e Estado*, 36, 3, pp. 915-943.

Tubagus, Munir/ Suyitno Muslim/ S. Suriani (2020): "Development of learning management system-based blended learning model using claroline in higher education". En *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 14, pp. 186-194.

Villegas, Bryam Rafael/ Luis Alberto Núñez Lira (2024): "Factores asociados a la deserción estudiantil en el ámbito universitario: Una revisión sistemática 2018-2023". En *Ride, Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14, 28. doi: 10.23913/ride.v14i28.1923.

Wang, Chongying/ Hong Zhao (2020): "The impact of COVID-19 on anxiety in Chinese university students". En *Frontiers in psychology*, 11, 1168.

Yábar, José Manuel/ Pere Lluís Barbarà (1999): "La Universitat Autònoma de Barcelona: El camino hacia una universidad bimodal en el marco de las Tecnologías de la Información y la Comunicación". En *Educar*, 25, pp. 113-118.

José Durán es Magíster en Lengua Inglesa por la Universidad de Belgrano, Profesor en Inglés egresado del ISP Dr. JVG e Ingeniero Civil de la Universidad de Buenos Aires. Es profesor de Gramática Inglesa, Lingüística y Fonética y Entonación Inglesa en la Universidad de Belgrano, UNSAM, el ISP Dr. Joaquín V. González, el IES LV Juan Ramón Fernández y la ENS LV Sofía Broquen de Spangenberg. Ha participado como disertante en más de 50 Conferencias y Congresos Internacionales de Lingüística en cuatro continentes. Es autor de *An Introductory Course in English Grammar* (2017) y editor y coautor de *Exorcising Grammar* (2016). Ha publicado además capítulos de libros, artículos de investigación y artículos académicos en revistas especializadas en Lingüística. Es miembro activo de la Asociación Internacional de Lingüística Sistémica Funcional y su filiación local en América Latina. Fue miembro de la Comisión Directiva de la Sociedad Argentina de Estudios Lingüísticos (SAEL) por tres períodos consecutivos y es Director del Traductorado en Inglés del IES LV Juan Ramón Fernández. Sus áreas de investigación abarcan la gramática, la lingüística, las interfaces entre gramática y fonología y el discurso político y el discurso académico.

Tensiones y expansiones del oficio docente del nivel superior con IAGen

Perillo, Luciana; Cherbavaz, María Cecilia; Aubert, Elsa; Andreoli, Silvia
Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía, Secretaría de Asuntos Académicos,
Universidad de Buenos Aires
citep@uba.ar

Resumen
Este trabajo se fundamenta en los hallazgos de tres investigaciones que ofrecen una perspectiva multifocal sobre cómo la Inteligencia Artificial Generativa (IAGen) transforma y desafía la enseñanza universitaria en el escenario contemporáneo: "Entre humanos y algoritmos: percepciones docentes sobre la exploración con IAG en la Enseñanza del Nivel Superior", "Alquimia didáctica: la interacción de docentes universitarios con la Inteligencia Artificial Generativa" y "Diálogos Generativos: iteraciones del diseño de propuestas de formación docente para abordar los desafíos de la IAGen en la enseñanza". Estas investigaciones, realizadas entre abril y junio de 2024 por el Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía (Citep) de la Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad de Buenos Aires, aportan reflexiones valiosas para explorar las tensiones y expansiones del oficio docente en este nuevo escenario. El presente trabajo articula los hallazgos de las tres investigaciones y propone un marco analítico que aborda las percepciones docentes, las transformaciones en la enseñanza, las interacciones entre humanos y entidades no humanas, las interpelaciones a la integridad académica y el oficio del docente aumentado. Sostenemos que es importante una comprensión profunda de cómo la IAGen introduce nuevas dinámicas de interacción, promueve la experimentación didáctica e invita a la reflexión en la comunidad educativa para pensar en las transformaciones del oficio del docente en el nivel superior.

Palabras clave: Inteligencia Artificial Generativa–enseñanza universitaria–oficio docente–interacción humano-tecnología–experimentación didáctica.

Introducción

El contexto actual está marcado por profundas transformaciones sociales, culturales, políticas y económicas impulsadas por el rápido desarrollo tecnológico. La capacidad de acumular vastas cantidades de datos y el uso de la Inteligencia Artificial (IA) mediante complejos métodos algorítmicos para procesarlos ha tenido un impacto significativo en todas las áreas de la vida moderna y ha transformado industrias, economías y sociedades en su conjunto (Crawford, 2022; Sadin, 2020).

A finales de 2022, el surgimiento de la IA Generativa (IAGen), especialmente la disponibilidad de ChatGPT para generar contenido coherente y convincente, incluyendo texto, imágenes, audio y código, ha provocado un creciente interés dentro del campo de la educación. A medida que la IAGen se integra gradualmente en las prácticas de enseñanza y aprendizaje en las instituciones de educación superior, se revitaliza la necesidad de un conocimiento profundo sobre sus implicaciones. En este sentido, el análisis crítico entre tecnología y pedagogía contribuye, a través de la investigación, a fortalecer el campo de la Tecnología Educativa recordando siempre que ninguna tecnología es neutral (Litwin, 2008) y que tiene el potencial de reproducir o amplificar las desigualdades estructurales existentes (Winner, 1983).

En este contexto de transformación tecnológica, cultural y educativa, el oficio del docente universitario

se encuentra inserto en un escenario dinámico, lo cual requiere una reflexión profunda sobre su rol ante estos nuevos desafíos. Entendemos que el oficio del docente universitario se revela como un entramado complejo que trasciende la mera transmisión de conocimientos. Abarca dimensiones pedagógicas, éticas, relacionales y reflexivas que se entrelazan en la práctica cotidiana. Esta complejidad se manifiesta en la importancia de que los docentes generen propuestas que fomenten procesos reflexivos en los estudiantes, promuevan actividades de aprendizaje auténticas, inviten a resolver problemas relevantes y favorezcan la construcción del conocimiento. En este sentido, nos preguntamos: ¿Cómo se redefine este oficio con la integración de tecnologías conversacionales? ¿Qué nuevas habilidades y estrategias deben ser desarrolladas por quienes realizan esta tarea?

Para abordar estos interrogantes, que constituyen los aspectos más relevantes de nuestras investigaciones, estructuramos el presente trabajo en tres secciones principales: 1) Tres investigaciones en foco, 2) Cuatro miradas analíticas, y 3) El oficio del docente aumentado.

La primera sección, “Tres investigaciones en foco”, presenta una revisión detallada de los tres estudios llevados a cabo entre abril y junio de 2024. Nos proponemos compartir el contexto de cada investigación, delineando sus objetivos, metodologías, hallazgos principales y limitaciones. A través de este análisis, buscamos establecer un fundamento sólido para la comprensión de las dinámicas actuales en el campo de la educación superior, particularmente en lo que respecta a la integración de tecnologías de IAGen en el ámbito docente.

La segunda sección, “Cuatro miradas analíticas”, desarrolla un marco conceptual multidimensional, que contempla cuatro dimensiones relevantes para repensar el rol del docente universitario en el contexto actual y que integran los hallazgos de las tres investigaciones: a. Las percepciones docentes como punto de partida para explorar cómo interpretan y responden a los cambios tecnológicos, con foco en sus actitudes, preocupaciones y expectativas frente a la integración de nuevas herramientas en su práctica pedagógica; b. Las cambiantes y emergentes interacciones que se dan en el ámbito educativo entre humanos y con agentes conversacionales como los de la IA; c. Las interpelaciones a la integridad académica para abordar los desafíos éticos y normativos que plantea la integración de tecnologías de IAGen en el proceso educativo, con especial énfasis en cuestiones de autenticidad, originalidad y equidad en la producción y evaluación del conocimiento académico; d. Las transformaciones que van teniendo lugar a medida que los docentes imaginan y diseñan sus propuestas de enseñanza en un contexto donde lo físico y lo digital se fusionan, creando experiencias educativas unificadas y enriquecidas.

La tercera sección, “El oficio del docente aumentado”, ofrece una perspectiva integradora que trasciende el análisis individual de las investigaciones y dimensiones estudiadas para pensar la redefinición del oficio del docente universitario en un contexto donde la presencia de la IAGen parece ineludible. En este sentido ofrecemos una mirada prospectiva para reflexionar sobre: la oportunidad única que presenta la IAGen para reexaminar y cuestionar los supuestos, conceptos y modelos de enseñanza tradicionales, invitando a una reconsideración profunda de las estrategias didácticas y de evaluación de los aprendizajes; la revalorización del rol docente en este nuevo contexto, enfatizando la importancia de la mediación pedagógica y el saber disciplinar como elementos fundamentales en las propuestas de enseñanza; las preguntas que adquieren renovada relevancia; la necesidad de diseñar e implementar estrategias que promuevan la implicación activa de los estudiantes en actividades significativas y profundas, capaces de estimular procesos cognitivos complejos y fomentar la construcción activa del conocimiento en colaboración con las herramientas de IAGen; la importancia de la formación continua y el desarrollo de comunidades de práctica entre docentes, como espacios vitales para el intercambio de experiencias y la cocreación de nuevas aproximaciones pedagógicas que integren la IAGen de manera crítica y reflexiva; y el valor inestimable del trabajo colaborativo con los estudiantes en la integración de esta tecnología, reconociendo su papel como codiseñadores de experiencias educativas innovadoras y como fuente de retroalimentación crucial para la evolución de las prácticas docentes.

1. Tres investigaciones en foco

Las tres investigaciones que presentaremos a continuación se basaron en datos recopilados durante y después de dos propuestas de formación docente desarrolladas por el Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía (Citep), dependiente de la Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Estas propuestas formaron parte de un Ciclo de Formación Docente en Inteligencia Artificial, llevado a cabo durante 2023, que adoptó una perspectiva multi e interdisciplinaria para abordar el complejo campo de la IA.

Las dos propuestas se centraron en la dimensión didáctica. La primera de ellas, "Diálogos Generativos I. La IA en prácticas de enseñanza alquimizadas", profundizó en la experimentación y reflexión sobre las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje que se promueven en la docencia a partir de la interacción con herramientas de IAGen —como ChatGPT—, con el objetivo de crear nuevas configuraciones, ponerlas a prueba y diseñar estrategias de enseñanza tales como simulaciones, estudios de casos y resoluciones de problemas complejos. El segundo curso, "Diálogos Generativos II. Evaluar con IA. Cocreaciones más allá de las tensiones", se centró en los procesos de evaluación desde diversos aspectos: la puesta a prueba y creación de instrumentos, la elaboración de rúbricas para la corrección y el desarrollo de estrategias de retroalimentación y metacognición.

A continuación, describiremos brevemente las tres investigaciones mencionadas:

En la investigación "Entre humanos y algoritmos: percepciones docentes sobre la exploración con IAG en la Enseñanza del Nivel Superior" exploramos las percepciones de docentes universitarios sobre las interacciones con la IAGen. Entre los hallazgos se destaca el potencial de estas tecnologías conversacionales para repensar las prácticas pedagógicas en la enseñanza superior, al tiempo que se revelan inquietudes en torno a cuestiones éticas y de integridad académica. Asimismo, advertimos la importancia que los docentes otorgan a la formación continua y a la generación de espacios de reflexión colectiva para repensar las prácticas de enseñanza en la universidad. El estudio destaca la necesidad de un abordaje situado y colaborativo, que reconozca tanto las oportunidades como las implicaciones complejas que conlleva la incorporación de herramientas de IAGen en la educación superior contemporánea (Andreoli *et al.*, 2024).

"Alquimia didáctica: la interacción de docentes universitarios con la Inteligencia Artificial Generativa" indaga en las experiencias de los profesores universitarios en su interacción con la IAGen. A partir del análisis sistemático de las experiencias compartidas por los docentes y utilizando el método comparativo constante, la investigación identifica cinco categorías: 1) Exploración del vínculo conversacional con entidades tecnológicas; 2) Aproximación progresiva y crítica de las iteraciones; 3) Interpelación sobre la pertinencia, la relevancia y la rigurosidad disciplinar; 4) Experimentación de dinámicas sinérgicas para el diseño de la enseñanza; y 5) Búsqueda de experiencias de aprendizaje singulares. El estudio revela la complejidad y los desafíos que enfrenta la Universidad en la construcción de conocimiento en los diferentes campos disciplinares y las reflexiones en torno al rol docente. Si bien se reconoce el potencial de estas tecnologías para complementar y agilizar ciertas tareas académicas, también se cuestiona su capacidad para captar la especificidad y el rigor del conocimiento experto, lo que desafía la integridad académica y ética en los procesos educativos. La exploración con IAGen favorece procesos reflexivos en los docentes, que vuelven a poner en cuestión conceptos y supuestos sobre la enseñanza desde una mirada crítica (Aubert *et al.*, 2024).

"Diálogos Generativos: Iteraciones del diseño en cursos de desarrollo profesional para docentes para abordar los desafíos de la IA Generativa en la enseñanza" utiliza la metodología de diseño para estudiar el proceso de diseño e implementación entrevistando a los autores del curso. Los resultados destacan la importancia de un enfoque flexible, dialógico y multidimensional que promueva la reflexión crítica sobre la integración de la IAGen en la enseñanza. Se identifican dimensiones clave para el diseño tales como el codiseño participativo, el isomorfismo pedagógico, la moderación tutorial y la oportunidad de experimentación y creación. Las conclusiones subrayan la necesidad de

priorizar programas de desarrollo profesional docente continuo, focalizados en el diseño de nuevas estrategias didácticas y oportunidades de reflexión crítica sobre los desafíos académicos y éticos que plantea la IAGen en la educación superior (Gladkoff *et al.*, 2024).

2. Cuatro miradas analíticas

2.1 Las percepciones docentes

La posibilidad de acceso masivo a tecnologías de IAGen a finales de 2022 generó una multiplicidad de reacciones en la comunidad educativa y anticipó un escenario en constante evolución. En este contexto, el análisis de las percepciones de los docentes del nivel superior sobre la IAGen a principios de 2023 resulta fundamental para comprender sus expectativas respecto a la integración de estas tecnologías, así como las inquietudes, desafíos y oportunidades que se presentan para repensar los procesos educativos.

Es importante destacar el universo heterogéneo que compone la comunidad docente del nivel superior, el cual se refleja en la diversidad de percepciones sobre la IAGen. El espectro de intereses que motiva a los docentes a abordar esta temática abarca desde la exploración del vasto campo de la inteligencia artificial hasta la búsqueda específica de estrategias para su integración en la enseñanza. Asimismo, sentimientos de temor, cautela y recato se entrelazan con la apertura, el optimismo y la esperanza de hallar nuevas miradas que permitan dar respuesta a los interrogantes que incesantemente desafían la labor docente.

En este escenario, los docentes manifiestan la importancia de la formación continua para comprender cómo la IAGen puede reconfigurar los procesos de enseñanza y aprendizaje, redefinir el rol docente y desafiar la actividad académica. Una de las principales preocupaciones sobre las implicaciones de la IAGen en el ámbito académico se centra en su impacto en la investigación, considerada un componente esencial de la labor universitaria. Se evidencia un claro interés en explorar las oportunidades que brindan estas tecnologías y en cómo su aplicación puede contribuir a la construcción del conocimiento. (Andreoli *et al.*, 2024).

Por otro lado, las expectativas hacia una formación integral también contemplan la necesidad de abordar las controversias que surgen con la utilización de estas tecnologías, especialmente en relación con el uso por parte de los estudiantes. En este sentido, las investigaciones muestran las inquietudes de los docentes sobre la fiabilidad y la procedencia de los resultados obtenidos a partir de la interacción, así como sobre la posible utilización banal, superficial y hasta inapropiada que puedan realizar los estudiantes.

Identificamos en las investigaciones un interés genuino de los docentes por acceder a espacios de formación que les permitan conocer, explorar, experimentar y analizar críticamente estas tecnologías. Este hecho refleja el compromiso de la comunidad académica y su búsqueda constante por reconocer el potencial de estas herramientas, así como la voluntad de llevar a cabo una reflexión profunda y multidimensional sobre las implicaciones de su integración en el contexto educativo.

2.2 Interacciones expandidas

Una revisión articulada y en perspectiva de las investigaciones realizadas nos permite observar aquello que los docentes explicitan cuando exploran y dialogan con tecnologías conversacionales. En relación con el modo de comunicación, los docentes reflexionan acerca del registro de los diálogos mantenidos con la IAGen, en los que se denota la afectividad y emocionalidad en la construcción de sus *prompts* como si conversaran con otra persona. Las investigaciones realizadas analizan expresiones de los docentes que indican que en algunas oportunidades hasta “se olvidan” de que están interactuando con un programa sin emociones y experimentan sentimientos de contención y gratitud, aunque también expresan “temor a que esta interacción reemplace el diálogo y la reflexión crítica entre colegas humanos” (Aubert *et al.*, 2024). Resulta esclarecedor aquí el concepto de “empatía fingida” para el análisis de la interacción del ser humano con estas tecnologías. Si bien la IA puede simular respuestas empáticas, carece de la profundidad y la experiencia vivida, que son fundamentales para las verdaderas conexiones entre humanos (Turkle, 2011 citado en Andreoli *et al.*, 2024 y Aubert *et al.*, 2024).

La investigación muestra también que la aproximación gradual y progresiva con estas tecnologías brinda a los docentes la oportunidad de poner a prueba, diseñar, rediseñar y reflexionar sobre sus propias estrategias didácticas e instrumentos de evaluación. La experimentación-reflexión como proceso dialógico constante les permite posicionarse críticamente y posibilita la detección de las competencias necesarias para expandir el conocimiento existente e impulsar un proceso de innovación con la asistencia de la IAGen. En otras palabras, esas interacciones permiten construir miradas críticas y ampliar la propia visión sobre el potencial de esta herramienta.

Nuestras indagaciones también dan cuenta de que la exploración fue una oportunidad de disipar sospechas o temores respecto a la posibilidad de que estas tecnologías integradas en las escenas educativas pudiesen desplazar el rol del docente. Más aún, esta instancia permitió reconocer el lugar central de su mediación para que los estudiantes las integren en sus producciones académicas de manera crítica y ética. Esta experiencia ha puesto, así, de manifiesto que el papel del docente se reafirma y se transforma, y adquiere nuevas dimensiones en el contexto de la IAGen.

Por otro lado, los docentes advierten la importancia del saber experto para determinar la relevancia y la pertinencia de las respuestas obtenidas. El conocimiento riguroso de sus disciplinas los dota de una mirada rigurosa. En la interacción con la IAGen se visibiliza el modo en el que los docentes ajustan las indicaciones dadas al ChatGPT mediante sucesivas iteraciones a partir de preguntas y repreguntas. Tal como aparece en la investigación de Harris-Watson *et al.* (2023), la asistencia de los agentes conversacionales resulta significativa para experimentar diferentes oportunidades de colaboración, crear nuevas propuestas y rediseñar componentes, por lo que puede considerarse como un miembro del equipo para pensar variaciones en las propuestas de enseñanza situadas.

Las investigaciones también advirtieron que los docentes consideran que es esencial la interacción con colegas de distintas disciplinas para encarar los nuevos desafíos que se plantean en la educación. Valoran el diálogo entre pares como espacios y momentos de pensamiento colectivo y la "creación de redes y vínculos para fortalecer a la comunidad docente universitaria" (Andreoli *et al.*, 2024, p. 73). Estos diálogos sobre la dimensión educativa se amplían hacia las dimensiones social, ética, cultural, económica y política para comprender de manera integral el potencial y los desafíos de la integración de la IAGen en la educación superior. En este sentido, consideramos que la interacción entre pares puede ser un estímulo para la generación de ideas y el desarrollo del pensamiento, sistematizando un verdadero "registro metacognitivo colectivo" (Gladkoff *et al.*, 2024).

2.3 Interpelaciones a la integridad académica

Las interpelaciones a la integridad académica emergen como una dimensión clave en el análisis de la integración de la IAGen en la educación superior. Las investigaciones realizadas revelan que la experimentación con estas tecnologías ha llevado a una revalorización del saber experto de los docentes, esencial para determinar la significancia de las respuestas obtenidas en los intercambios con la IAGen.

Este proceso de exploración ha permitido a los docentes discernir entre la aparente "habilidad" de la IAGen, basada en su preentrenamiento algorítmico capaz de procesar y combinar grandes volúmenes de datos, y el conocimiento disciplinar genuino. Los docentes, ávidos por actualizar sus propuestas para formar a futuros profesionales en sus disciplinas y conscientes de las formas específicas de construcción de conocimiento en sus campos respectivos, logran determinar la relevancia y pertinencia de esta herramienta, y distinguir cuándo se trata de respuestas construidas desde el sentido común o cuándo, con información errónea o falsa, es decir, cuándo se está ante "alucinaciones", tal como se las denomina en el campo de la IA.

Entre las preocupaciones más destacadas de los docentes se encuentra la vigilancia sobre la pertinencia, la relevancia y la rigurosidad disciplinar. Asumen la responsabilidad de desarrollar en sus estudiantes las capacidades necesarias para discernir la calidad de las respuestas obtenidas y para integrar críticamente estas tecnologías en sus procesos de aprendizaje superando el uso ingenuo o banal. Como señalan Andreoli *et al.*

(2024, p. 74), los docentes buscan que sus estudiantes aprovechen "sus capacidades para la generación de conocimiento genuino y la resolución de problemas complejos en lugar de recurrir a respuestas superficiales". La detección del plagio en un contexto de acceso generalizado a estas herramientas surge como otra inquietud significativa. Los docentes reconocen la necesidad de desarrollar estrategias para garantizar la autenticidad del trabajo de los estudiantes y preservar la honestidad intelectual.

Asimismo, las reflexiones sobre cuestiones éticas ocupan un lugar prominente en el discurso docente. Se enfatiza la necesidad de transparentar los procesos de construcción de respuestas por parte de la IAGen para detectar y abordar posibles sesgos. Esta preocupación se articula con un compromiso más amplio de resguardar la integridad académica en un entorno tecnológicamente aumentado.

En este contexto, la experimentación gradual y reflexiva con la IAGen no solo ha permitido a los docentes explorar sus potencialidades didácticas, sino que también ha propiciado un espacio para el cuestionamiento crítico y la reafirmación de los valores fundamentales de la educación superior. La integración de estas tecnologías se plantea, así, como un desafío que trasciende lo meramente técnico, y que invita a una reconsideración profunda de las prácticas de enseñanza y los principios éticos que las sustentan.

2.4 Las transformaciones de la enseñanza universitaria y la IAGen

La presencia de la IAGen en el ámbito educativo implica, por un lado, el análisis profundo de sus potencialidades tanto en términos de tecnología de vanguardia como de reflexión activa y crítica sobre sus sentidos didácticos y, por otro, habilita nuevos espacios intersticiales en los que es posible reimaginar y rediseñar la enseñanza en clave contemporánea.

La necesidad de transformación de la práctica docente es traccionada porque los contextos son siempre dinámicos y también, por ende, los sujetos de la enseñanza. En este marco, contextualizar las prácticas nos permite hoy darle nuevos sentidos a preguntas que vuelven a ponerse en foco, considerando que, si la construcción de conocimiento es un acto social, entonces, ¿con qué estrategias pensar modos de experimentación con una nueva tecnología para rediseñar las propias prácticas de enseñanza frente a esta "humanidad aumentada"? (Carrión, 2023; Sadin, 2017).

La búsqueda por enriquecer las prácticas de enseñanza se evidencia en los hallazgos de la investigación, que muestran cómo los docentes reconocen la importancia de una exploración crítica de estas herramientas, que va más allá de un uso instrumental de la tecnología, ya que involucra el descubrimiento de limitaciones y posibilidades, y la reflexión profunda sobre su integración desde los procesos, objetivos y creaciones propias de sus campos de conocimiento. Se reconoce la importancia de desarrollar criterios propios y asumir la responsabilidad de formar a los estudiantes en un entorno de rápida evolución tecnológica. Esta postura da cuenta del compromiso con la buena enseñanza (Litwin, 2008) desde un enfoque reflexivo y colectivo para revisitar las propias prácticas.

Sostenemos que las experiencias que se desarrollan en este escenario, donde existen transformaciones que se vuelven necesarias, son singulares (Aubert *et al*., 2024). Singulares porque reconocen el carácter situado de las propuestas, el contexto en el que se despliegan, tienen en cuenta a los sujetos de aprendizaje y proponen nuevos itinerarios y tipos de interacciones que expanden las posibilidades de construcción de conocimiento (Perkins, 1993). Nos preguntamos en qué medida la experimentación gradual y progresiva colabora en la construcción de experiencias de aprendizaje que enriquezcan la formación tanto de los docentes como de las futuras generaciones de profesionales, en tanto multiplican oportunidades para el desarrollo de habilidades de orden superior y permiten establecer vinculaciones a la diversificación de hipótesis sobre los procesos cognitivos que se podrían promover. Los docentes de la investigación enfatizan la importancia de enseñar a formular preguntas complejas y desarrollar un pensamiento crítico, y reconocen que estas tecnologías podrían contribuir a enriquecer los procesos metacognitivos de las propuestas de enseñanza. En este sentido, sus reflexiones revelan una tendencia al cuestionamiento de los modelos tradicionales de

enseñanza expositiva en favor de enfoques que promuevan la participación de los estudiantes, el trabajo colaborativo y el aprendizaje basado en proyectos. Estas ideas, aunque no son nuevas en el campo de la pedagogía y deben asumirse de manera profunda (Meirieu, 2016), adquieren renovada relevancia en el contexto de la IAGen.

Las investigaciones revelan que, durante el proceso de formación específica en IA, los docentes participantes atraviesan diversas etapas en su aproximación a la integración de la IAGen en sus prácticas de enseñanza. Este proceso invita al desarrollo del pensamiento divergente, la creación de estrategias creativas y el codiseño para sumar habilidades en el vínculo conversacional con entidades no humanas. Como resultado de este trayecto formativo, los docentes comienzan a repensar sus propuestas de enseñanza animándose, eventualmente, a darles un giro didáctico tomando decisiones informadas (Aubert *et al*., 2024).

Estas transformaciones generan verdaderos espacios reflexivos en las prácticas de enseñanza, que otorgan sentido y sustancia a las múltiples articulaciones que se promueven en este proceso. En este sentido, al promover la introducción de la IAGen en forma reflexiva, se fomenta una cultura académica donde explorar ideas sin temor al error se convierte en una práctica valorada. Los docentes entienden que el proceso de aprendizaje implica necesariamente momentos de incertidumbre y trabajan para crear un espacio seguro donde estas experiencias sean vistas como oportunidades de crecimiento. La participación en la vida académica y en la construcción activa del conocimiento se convierte así en un objetivo central de la práctica docente. Se busca que los estudiantes participen como colaboradores activos en experiencias de aprendizaje desafiantes que no solo transmiten contenidos, sino que también estimulan la reflexión profunda y la transformación de los modelos mentales preexistentes (Bain, 2007).

3. El oficio del docente aumentado

Las investigaciones que compartimos en este trabajo muestran un escenario complejo en el que las prácticas de enseñanza se piensan, diseñan y despliegan. Los docentes se reconocen inmersos en un proceso de exploración y experimentación que abarca desde el desarrollo de estrategias sinérgicas para el diseño de la enseñanza, en colaboración con la tecnología conversacional, hasta la consideración profunda de las implicaciones éticas y de integridad académica asociadas a las nuevas estrategias de enseñanza y evaluación.

En esta línea, se observa una reflexión profunda sobre la redefinición de estrategias de enseñanza, buscando formas de reconocer a la IAGen en procesos de aprendizaje más activos, profundos y participativos. Los docentes reconocen la importancia de enseñar a formular preguntas complejas como medio para promover el pensamiento crítico y los procesos metacognitivos. En un mundo donde la información es abundante y fácilmente accesible, la capacidad de hacer preguntas pertinentes y significativas se articula con la construcción rigurosa de los campos de conocimiento en la formación de los estudiantes.

La integración de la IAGen en el ámbito educativo superior proporciona una nueva oportunidad para reexaminar y cuestionar los supuestos, conceptos y modelos de enseñanza tradicionales. Los hallazgos de nuestras investigaciones revelan que los docentes están aprovechando este momento para reconsiderar profundamente sus estrategias didácticas y las estrategias de evaluación. Esta reflexión crítica no solo no se limita a la incorporación de nuevas herramientas, sino que se extiende a una reconceptualización fundamental de lo que significa enseñar y aprender en pleno siglo XXI.

En este contexto de transformación, el rol del docente, su mediación pedagógica y su saber disciplinar adquieren una relevancia renovada y articulada con la cultura en la que se insertan. Lejos de ser desplazados por la tecnología, su experticia no solo radica en el dominio del contenido, sino en la capacidad de contextualizar, cuestionar y enriquecer las interacciones entre los estudiantes y estas nuevas herramientas tecnológicas.

Las investigaciones han puesto de manifiesto una serie de preguntas recurrentes que adquieren renovados sentidos en este nuevo escenario: ¿qué vale la

pena ser enseñado en la era de la IAGen? ¿Qué saberes, habilidades y competencias son cruciales para el desarrollo de los futuros profesionales en un mundo tecnológicamente aumentado? Estos interrogantes no solo reflejan una preocupación por el contenido curricular, sino que también señalan una profunda reflexión sobre el propósito mismo de la educación superior en un contexto de rápida evolución tecnológica.

Un hallazgo significativo de nuestras investigaciones es la creciente importancia que los docentes otorgan a la implicación de los estudiantes en actividades relevantes y transformadoras. Se observa una tendencia hacia el diseño de experiencias de aprendizaje que estimulen procesos cognitivos complejos y fomenten la construcción activa del conocimiento. En este sentido, la IAGen se percibe no como un sustituto del pensamiento crítico, sino como una herramienta que puede potenciar y amplificar las capacidades analíticas y creativas de los estudiantes.

La formación continua y el desarrollo de comunidades de práctica emergen situadas en la necesidad de una actualización constante no solo en el manejo técnico de las herramientas de IAGen, sino también en las implicaciones pedagógicas y éticas de su uso. Estas comunidades de aprendizaje se convierten en espacios vitales para el intercambio de experiencias, la cocreación de nuevas aproximaciones pedagógicas y la reflexión colectiva sobre los desafíos y oportunidades que presenta la IAGen.

El valor del trabajo colaborativo con los estudiantes para la integración de esta tecnología se destaca como un aspecto fundamental del oficio docente aumentado. Los educadores reconocen a sus estudiantes como codiseñadores de experiencias educativas innovadoras y como fuentes valiosas de retroalimentación. Esta colaboración no solo enriquece las prácticas docentes, sino que también prepara a los estudiantes para un mundo profesional donde la interacción con sistemas de IA será cada vez más común.

A modo de conclusión

La interacción humana, la colaboración, el intercambio entre docentes y la reflexión sobre las transformaciones en la enseñanza han sido abordados en este trabajo de manera crítica y multidimensional y guiando el diseño de propuestas de enseñanza situadas que reconocen a las personas en el centro del proceso. Sin embargo, el contexto actual nos encuentra en presencia de aplicaciones y programas que, con tecnologías de IAGen, ofrecen la posibilidad de interactuar con asistentes virtuales que prometen un aprendizaje personalizado con capacidades de adaptarse a cada usuario y acompañar de modo particular según necesidades específicas. Esto no solo representa un cambio tecnológico, sino que augura una transformación profunda con implicaciones a largo plazo tanto para la pedagogía como para la estructura institucional de las universidades.

En este contexto, creemos que existe una nueva oportunidad para avanzar en la investigación, dado que el rol del docente adquiere una nueva dimensión. Al incorporar la IAGen en las prácticas de enseñanza, los docentes deben promover una reflexión colectiva sobre los procesos de aprendizaje individuales. Esto puede involucrar actividades donde los estudiantes compartan y analicen cómo interactúan con la IAGen, qué estrategias utilizan para evaluar la información generada, y cómo integran estos nuevos conocimientos con sus aprendizajes previos. El oficio del docente aumentado se perfila como un rol multifacético y dinámico, que integra el saber disciplinar, la mediación tecnológica y la reflexión ética de la enseñanza. A nivel institucional, las universidades podrían enfrentar la necesidad de reestructurar su currículum, sus sistemas de evaluación y acreditación. La velocidad con la que la IAGen puede generar y procesar información podría desafiar los ciclos tradicionales de actualización

curricular, exigiendo una mayor flexibilidad y adaptabilidad en los programas académicos. Asimismo, las instituciones deberán reconsiderar sus políticas de integridad académica y considerar las implicaciones éticas y sociales a largo plazo en un contexto donde la línea entre la producción humana y la asistida por IA se vuelve cada vez más difusa.

Entendemos que la IAGen en permanente evolución compromete a la educación superior en un proceso de constante reflexión, revisión y reimaginación de lo que significa la educación universitaria en la era posdigital. El desafío y la oportunidad construyen una trama en la que es necesario aprovechar el potencial de esta tecnología mientras se preservan y se reflexiona sobre los valores fundamentales de la educación superior y la formación de los estudiantes en los distintos campos profesionales.

Referencias

Andreoli, Silvia/ Elsa Aubert/ María Cecilia Cherbavaz/ Luciana Perillo (2024): "Entre humanos y algoritmos: percepciones docentes sobre la exploración con IAG en la Enseñanza del Nivel Superior". En *TE&ET–Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, 37, pp. 63-77. DOI: 10.24215/18509959.37.e6

Aubert, Elsa/ Lucía Gladkoff/ Silvia Andreoli/ Luciana Perillo/ María Cecilia Cherbavaz (2024): "Alquimia didáctica: la interacción de docentes universitarios con la Inteligencia Artificial Generativa". En *TIES Revista de Tecnología e Innovación en Educación Superior*, 10, pp. 37-60. DOI: 10.22201/dgtic.26832968e.2024.10.16

Bain, Ken (2007): *Lo que hacen los mejores profesores universitarios* (2a ed.). Valencia: PUV–Universitat de València.

Baricco, Alessandro (2019): *The Game*. Barcelona: Anagrama.

Carrión, Jorge (2023): *Los campos electromagnéticos. Teorías y prácticas de la escritura artificial*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Caja Negra.

Crawford, Kate (2022): *Atlas de inteligencia artificial. Poder, política y costos planetarios*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Gladkoff, Lucía/ Elsa Aubert/ Silvia Andreoli/ Luciana Perillo/ María Cecilia Cherbavaz (2024): "Generative Dialogues: design iterations in professional development courses for faculty members to address the challenges of GAI in teaching". Ponencia presentada en Finnish Learning Analytics and Artificial Intelligence in Education Conference 2024, University of Eastern Finland.

Harris-Watson, Alexandra M./ Lindsay E. Larson/ Nina Lauharatanahirun/ Leslie A. DeChurch/ Noshir S. Contractor (2023): "Social perception in Human-AI teams: Warmth and competence predict receptivity to AI teammates". En *Computers in Human Behavior*, *145*, Artículo 107765. DOI: 10.1016/j.chb.2023.107765

Litwin, Edith (2008): *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.

Meirieu, Philippe (2016): *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.

Perkins, David (2001): "La persona-más: una visión distribuida del pensamiento y del aprendizaje". En

Salomon, Gavriel (comp.): *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Amorrortu Editores, pp. 126-152.

Sadin, Éric (2020): *La inteligencia artificial o el desafío del siglo. Anatomía de un antihumanismo radical*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Caja Negra.

Sadin, Éric (2017): *La humanidad aumentada. La administración digital del mundo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Caja Negra.

Winner, Langdon (1983): "Do artifacts have politics?". En MacKenzie, Donald Angus/ Judy Wajcman (eds.): *The social shaping of technology*. Philadelphia: Open University Press.

Luciana Perillo es Licenciada en Ciencias de la Educación y Profesora en Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Educación (UBA). Actualmente es Directora de Formación Continua del Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía (Citep) de la UBA. Docente de Nivel Superior. Formadora de directivos y docentes de distintos niveles del sistema educativo. Se ha desempeñado en el equipo de Desarrollo Pedagógico del Programa UBA XXI y como asistente técnica-pedagógica de las Direcciones de Formación Docente y Formación Técnica Superior del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Ha coordinado diversos proyectos de educación a distancia en diferentes organizaciones y desarrollado cursos y talleres para docentes universitarios especializados en la integración de tecnologías. https://orcid.org/0009-0001-8261-5759 lperillo@uba.ar

María Cecilia Cherbavaz es Especialista en Tecnología Educativa (UBA). Diplomada Superior en Educación y Nuevas Tecnologías (FLACSO). Licenciada y Profesora en Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Comunicación Social (UBA). Actualmente se desempeña como Jefa de Departamento de Redes y Comunicación Docente de la Dirección Formación Continua del Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía (Citep) de la UBA, Docente Coordinadora de Redacción de la Agencia ANCCOM-UBA y de Periodismo Radiofónico y Gráfico en el Centro Cultural Roberto Arlt, Programa Cultural en Barrios, CABA. Cotutora de Tesinas de grado. Asesora de presentaciones ante CONEAU de trayectos de formación de posgrado. Exconsultora de propuestas educativas en Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación y Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de Argentina y Ministerio de Educación de Perú, Fundación PROA y Museo Nacional de Bellas Artes. https://orcid.org/0009-0006-1701-307X maria.cherbavaz@uba.ar

Elsa Aubert es Coordinadora de Proyectos de Innovación de la Dirección de Proyectos y Producción pedagógica del Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía (Citep) de la UBA. Es Licenciada en Educación (UNQ). Coautora y tutora de cursos de su Programa de Formación Virtual. Docente del Taller de Narrativas Multimediales y Transmedia de la Especialización en Diseño de la Enseñanza con Tecnologías en el nivel superior de la Secretaría de Asuntos Académicos (UBA). Es asesora pedagógica y contenidista de propuestas educativas y culturales en distintas instituciones y organizaciones. https://orcid.org/0009-0004-1951-2417 elsa.aubert@uba.ar.

Silvia Andreoli es Licenciada en Educación (UNQ), Especialista en Tecnología Educativa (UBA) y Magister en Tecnología Educativa (UBA). Doctoranda de FFyL- UBA en temas de tecnología educativa. Actualmente se desempeña como Directora General del Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía (Citep) de la UBA. Es directora de la Especialización en Diseño de la Enseñanza con Tecnologías en el nivel superior de la Secretaría de Asuntos Académicos (UBA). Es docente titular de la Universidad Nacional San Isidro, Raúl Scalabrini Ortiz. Se ha desempeñado como tecnóloga educativa en Fundación Telefónica y en IIPE–UNESCO. Ha realizado publicaciones y presentaciones en congresos nacionales e internacionales en relación con la formación docente y la enseñanza mediada por tecnologías digitales. https://orcid.org/0009-0000-3891-1780 sandreoli@uba.ar

“Dicen que la IA nos va a reemplazar”: ¿cómo viven les estudiantes el uso de la inteligencia artificial en el aula de traducción?[1]

Julia Berho
IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”
julia.berho@gmail.com

Resumen
El artículo explora las percepciones de estudiantes de carreras de traducción sobre la posibilidad de utilizar la inteligencia artificial durante su formación y en sus futuros desempeños profesionales. La investigación consistió en el diseño y la realización de una encuesta a estudiantes, que reunió 225 respuestas y que permitió acceder a experiencias concretas, puntos de debate y niveles de aceptación o de rechazo en torno al uso de estas herramientas. El análisis de los datos utilizó como marco teórico los aportes de Gideon Toury (1999, 1995) y Lawrence Venuti (1992) en relación con conceptos como el de “contexto”, “normas de traducción”, “invisibilidad”. El trabajo describe primero el perfil de les encuestades (edad, formación, pertenencia académica, experiencia en el campo de la traducción…) e indica, luego, el nivel de conocimiento y de uso de los dispositivos de traducción automática existentes y de otras herramientas digitales. Finalmente, recopila las valoraciones que hacen de estas plataformas y de su presencia en las instancias de formación y en ámbitos laborales.

Palabras clave: inteligencia artificial–formación de traductores–traducción humana–posedición

La inteligencia artificial (IA) se ha convertido en un tópico recurrente dentro de los espacios de formación. En el ámbito de la traducción, el debate y la discusión acerca de su uso ocupa un espacio significativo. Este artículo se propone presentar y analizar opiniones y experiencias de estudiantes de traducción en relación con el uso de inteligencia artificial dentro de los espacios de formación y en el ámbito profesional. Con ese fin, se confeccionó una encuesta en la que estudiantes y egresades de carreras de traducción en Argentina pudieran dar cuenta de sus puntos de vista alrededor de esta temática. El objetivo fue indagar el nivel de aceptación o rechazo, dentro de las instituciones, respecto del uso de la IA, y qué espacio para debatir y aprender al respecto se les otorga a les estudiantes en formación y futuros profesionales.

La traducción es uno de los ámbitos que se ven afectados y se sienten amenazados por la IA.[2] A partir del avance y perfeccionamiento de las herramientas de traducción y la aparición de una gran variedad de plataformas de traducción automática, les traductores se ven frecuentemente en la situación de tener que defender su profesión, comparando o analizando su

1 Este trabajo fue realizado en el marco del Seminario Permanente de Estudios de Traducción (SPET) curricular, cátedra Villalba. Agradezco a las profesoras Gabriela Villalba y Sofía Ruiz por el acompañamiento durante el proceso de investigación, escritura y revisión, y a Magdalena Arnoux, por su lectura y sugerencias, que contribuyeron a la mejora de este trabajo. Además, les agradezco a mis compañeras de cursada, Sonia Kress y Cecilia Sarlangue, por el apoyo esencial que me brindaron a lo largo del cuatrimestre.
2 En el cierre del VII Congreso Latinoamericano de Traducción e Interpretación, reseñado en la revista del Colegio de Traductores Públicos de la Ciudad de Buenos Aires (2023), se refiere que la IA en la traducción fue uno de los temas centrales a lo largo de las cuatro jornadas que se llevaron a cabo.

desempeño con la efectividad de la inteligencia artificial.[3] Se teme que cada vez más empresas opten por utilizar traducción automática y contraten a traductores humanes únicamente para realizar revisiones del texto resultante (posedición), fenómeno que se ha observado en el último tiempo. Una señal de la masificación de esta práctica se encuentra en la aparición de sitios que ofertan cursos de formación en posedición de traducciones[4] y de empresas que ofrecen servicios de traducción con posedición.[5] Para las asociaciones profesionales también empieza a configurarse como un problema. En 2021, la ATRAE (Asociación de Traducción y Adaptación Audiovisual de España) publicó un comunicado en el que se manifestaba preocupación frente al uso de traducción automática y posedición de subtítulos por parte de la plataforma Netflix y pedía a las plataformas audiovisuales no utilizar estos medios para traducir, para confiar únicamente en la traducción humana (ATRAE, 2021). Además, refuerza su rechazo en 2023, con un nuevo comunicado, esta vez sobre la posedición, en el Día Internacional de la Traducción (ATRAE, 2023).

La incertidumbre sobre el futuro y la desestabilización de los valores tradicionales transmitidos en las carreras de traducción que genera esta situación nos lleva a formular la hipótesis de que las opiniones de les estudiantes estarían orientadas a un fuerte rechazo del uso de la traducción automática y a un debate crítico en torno a los nuevos roles a los que están llamades les futures profesionales. Para comprobarla, realizamos un trabajo exploratorio acerca de la presencia y las percepciones de les estudiantes de traducción en relación con la IA, con el que obtuvimos una muestra de 223 encuestas, cuyos resultados desplegaremos en esta contribución y que abordaremos desde un marco teórico centrado en los aportes de Lawrence Venuti y Gideon Toury.

Los trabajos de estos dos autores resultan particularmente relevantes porque ambos abordan la traducción desde perspectivas que destacan su dimensión cultural y social. Toury enfatiza que ser traductor implica cumplir una función en un contexto específico, condicionada por normas de traducción que se adquieren durante el proceso de socialización. Estas normas, que pueden variar desde la adecuación hasta la aceptación de un texto, determinan cómo se debe actuar en la cultura de llegada (1991). En este contexto, las normas no hacen referencia necesariamente a una explicitación prescriptiva en forma de manuales, instrucciones, consignas, etc., sino de distintos gestos y prácticas adquiridos socioculturamente. Por su parte, Venuti propone la hipótesis teórica de la invisibilidad del traductor y cómo su labor es frecuentemente opacada por una concepción romántica de la autoría, lo que marginaliza la traducción en el ámbito literario (1992). Ambos autores subrayan que la traducción no es solo un acto técnico, sino un proceso que implica decisiones y responde a dinámicas culturales que influyen en la recepción de obras extranjeras.

1- Marco teórico-metodológico

Los conceptos centrales de los que partimos para realizar la investigación propuesta fueron principalmente los de la función social del traductor y las normas de traducción de Toury, por un lado, y los de invisibilidad,

3 En la edición n° 159 de la revista del Colegio de Traductores Públicos de la Ciudad de Buenos Aires, se da cuenta de una serie de ponencias que tuvieron lugar en el marco de la jornada "Traductores humanos en la era de la IA: cómo usar esta tecnología de forma inteligente", donde se presentaron traductores de diversas disciplinas que expusieron acerca de los usos, ventajas y desventajas de la IA, y analizaron ejemplos concretos en la práctica. Encontramos además, una gran cantidad de artículos periodísticos que invitan a reflexionar acerca de esta problemática (entre ellos, el de Lucas Robledo en Infobae, 2024,el de Daniel Gigena La Nación, 2024 y el de Bernhard Warner, en *The New York Times* en Español; 2024).

4 Al hacer una búsqueda en Internet, encontramos varios ejemplos de cursos de traducción automática y posedición:
-Curso de Traducción automática y posedición en la agencia de servicios editoriales y traducción Calamo & Cran (https://www.calamoycran.com/cursos/traduccion/curso-de-traduccion-automatica/) [último acceso 01/12/2024]
-Certificación en línea gratuita de posedición de traducción automática en RWS (https://www.rws.com/es/about/product-news/2022/mt-certification/) [último acceso 01/12/2024]

5 -Posedición Humana de Traducciones Automáticas con Trusted Translations (https://www.trustedtranslations.com/es/servicios/automatica/posedicion) [último acceso 01/12/2024]
-Posedición con GeaSpeak (https://geaspeak.com/servicios2-2/posedicion/) [último acceso 01/12/2024]

fluidez, estrategias de traducción y el rol del traductor como práctica marginalizada de Venuti por el otro. Además, retomaremos su concepción de les traductores como sujetos que cumplen un rol político, social y cultural.

Como corpus de investigación para este trabajo, confeccionamos una encuesta compuesta por 13 preguntas, destinada a estudiantes de traductorados en Argentina que hubiesen cursado alguna materia de traducción en los últimos tres años o estuvieran cursando en la actualidad. Organizamos la encuesta en tres partes: la primera recolecta los datos personales de les estudiantes (institución a la que asisten, rango etario y cantidad de materias de traducción cursadas hasta el momento); la segunda parte solicita a les encuestades datos sobre sus experiencias dentro de las materias de traducción en relación con la traducción automática e inteligencia artificial (si utilizan traducción automática, por qué, en qué contextos, si se debate o trabaja el tema en clase, y situaciones que se hayan dado en el contexto de formación alrededor de este tema); por último, se les pide que desarrollen su opinión con respecto al aprendizaje y uso de inteligencia artificial dentro de los espacios de formación y de desempeño profesional como traductores. La encuesta fue confeccionada con el objetivo de comprender de qué forma se aborda esta temática en las aulas y cómo es percibida por les estudiantes. Incluimos preguntas sobre el perfil del estudiante (edad, institución, materias cursadas) a fin de determinar si estos factores podrían influir en la percepción preponderante entre elles frente al uso de la IA. El fin principal de esta encuesta es el de hacer un primer acercamiento a la problemática, para luego seguir indagando y analizando el impacto que tiene hoy en día la inteligencia artificial en los espacios de formación. No se solicitaron datos personales que pudieran comprometer el anonimato de la encuesta, necesario para garantizar que les encuestades se sintieran libres de expresar su opinión y punto de vista sin el riesgo de ser juzgades por quienes leyeran las respuestas.

La encuesta

La encuesta fue confeccionada como formulario de Google y distribuida en línea a través de contactos de colegas, redes sociales, y, en el caso del IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández", tutores institucionales. Gracias a la generosa colaboración de quienes fueron contactades, logramos alcanzar un nivel de respuesta alto. En total, la completaron 225 personas en un lapso de tres semanas.

Los datos

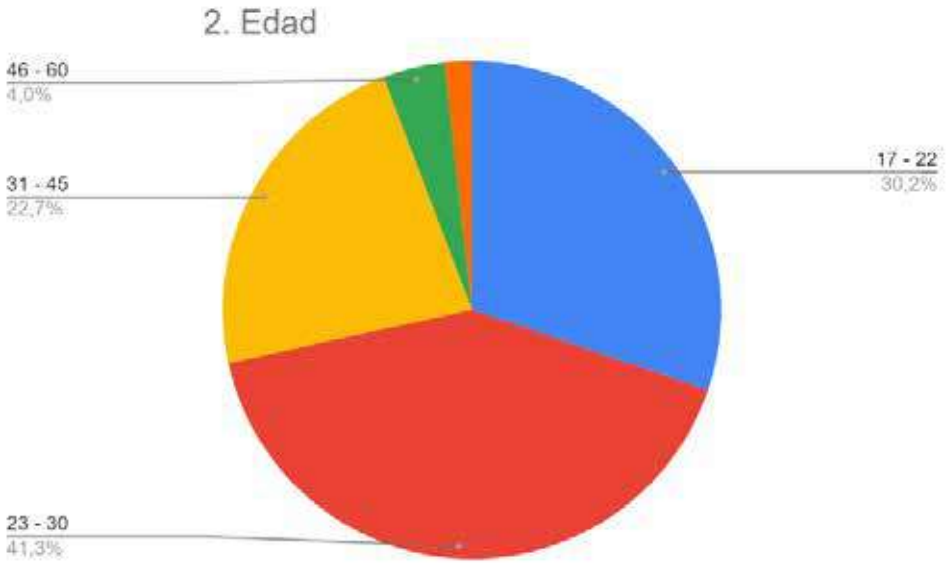
A continuación, resumiremos los resultados de la encuesta, repasando punto por punto la información más relevante.

2. Primeros resultados

2.1. El perfil de les encuestades

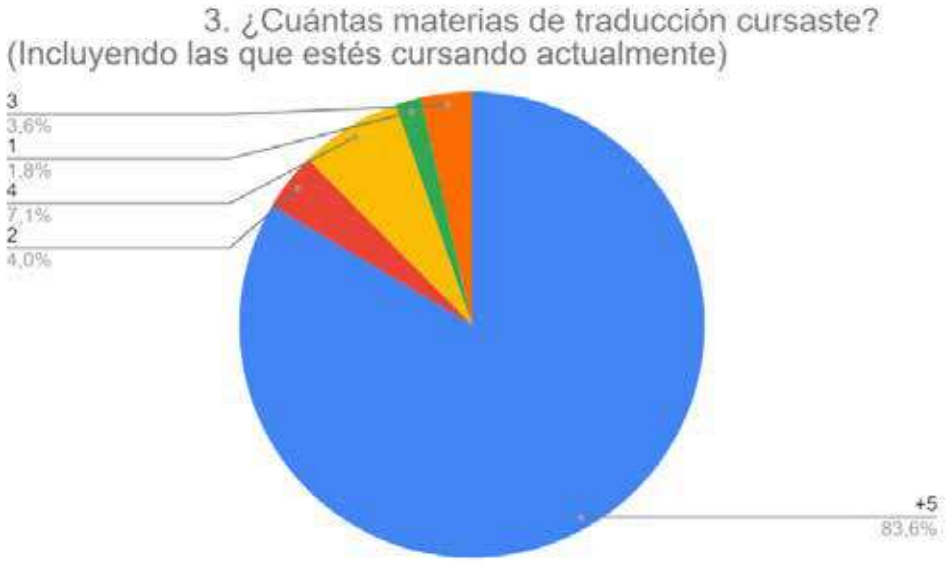
Como anticipamos, la primera sección de la encuesta recolecta datos sobre les encuestades, comenzando con la institución donde se están formando. De les 225 respondientes, el 22,5% asiste a universidades o institutos privados, tales como la Universidad Argentina de la Empresa (UADE), la Universidad del Salvador o la Universidad de Belgrano. El resto de les estudiantes asisten a instituciones públicas. El mayor porcentaje de respuestas por sobre el total de encuestas fueron provistas por estudiantes del IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández" (39,6%), seguido por la Universidad de Buenos Aires (10,2%), la Universidad Nacional de Córdoba (6%), Universidad Nacional de la Plata (5,8%) y la ENS en Lenguas Vivas "Sofía Esther Broquen de Spangenberg" (4%). Además, recibimos respuestas, aunque en menor cantidad, de instituciones como el IES N° 28 "Olga Cossettini", la Universidad Nacional de Lanús, la Universidad Nacional de La Rioja, la Universidad Nacional de Cuyo y el Instituto Superior "Josefina Contte", con una o dos respuestas cada una.

En la pregunta número dos acerca de las edades de les respondientes, el 41,3% declaró tener entre 23 y 30 años, mientras que el 30,2% tiene entre 17 y 22, el 22,7% tiene entre 31 y 45, el 4% tiene entre 46 y 60 y el 1,8% supera los 60 años de edad (cuadro 1).



Cuadro 1.

Observando la tercera pregunta, notamos que la gran mayoría de les encuestades confirma haber cursado más de cinco materias de traducción dentro de la carrera (83,6%). El 7,1% cursó cuatro materias de traducción hasta la actualidad, el 3,6% cursó tres materias, el 4% solo dos materias y, por último, el 1,8% informa haber cursado solo una materia de traducción hasta el día de la fecha en que completaron la encuesta (cuadro 2), por lo que podemos afirmar que se trata mayormente de estudiantes con experiencia.

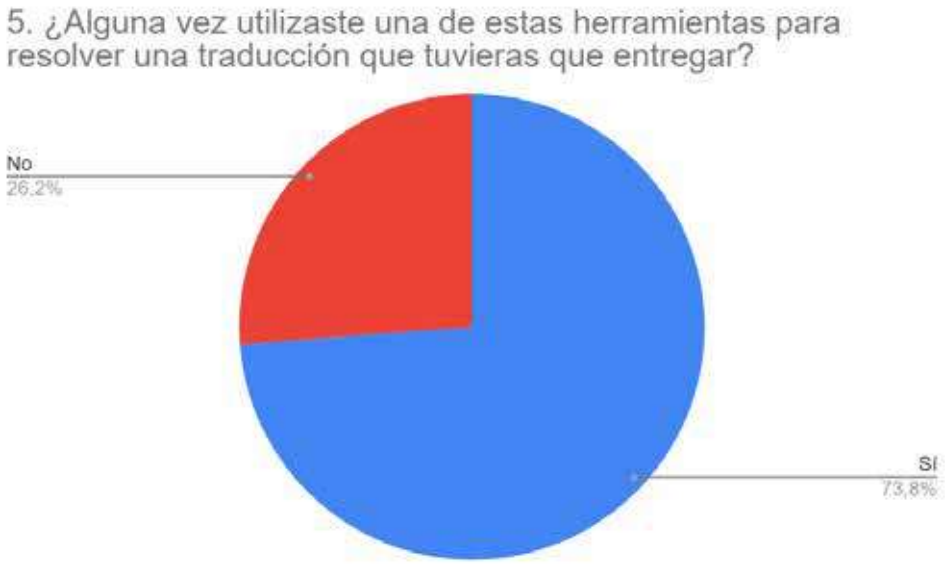


Cuadro 2.

2. 2. Experiencias dentro y fuera del aula de traducción

En esta sección, consultamos a les estudiantes acerca de sus conocimientos y experiencias con traductores automáticos. En primer lugar, indagamos acerca de las plataformas y traductores que conocen, proporcionando como opciones el Chat GPT, el traductor de Google o Deepl, pero dejando además un casillero vacío para que pudieran incluir otros que consideraran pertinentes. El 100% de les encuestades menciona conocer por lo menos una plataforma de traducción automática. El 92,4% declara conocer el traductor de Google, el 78,7% identifica la función de traducción del Chat GPT y el 72% conoce Deepl. Entre las opciones que les encuestades ingresaron manualmente se incluyen: Reverso, Linguamatics, Pons, Papago, CoPilot, Poe, Bing y Gemini (también mencionado como Bard). Además, algunes señalan la existencia de diccionarios online que cuentan con una función de traducción de textos, como los de Cambridge o Collins.[6]

A continuación, acercándonos ya al tema central de la encuesta, indagamos en la pregunta 5 acerca de la experiencia de les respondientes con el uso de alguna de estas herramientas mencionadas, a lo que el 73,8% (166 encuestades) confirmó haberlas utilizado en alguna ocasión para realizar una traducción que luego sería entregada (cuadro 3). A quienes respondieron de manera afirmativa, les consultamos en qué contexto las utilizaron. De les 166 respondientes, 93 las utilizaron en la vida cotidiana, 133 las utilizaron para el traductorado, 45 para el trabajo (no trabajan como traductores) y 51 para el trabajo (trabajan como traductores). Para el caso de quienes utilizaron traducción automática para entregas del traductorado, indagamos las condiciones de su uso, a lo que el 36,2% confirmó que las herramientas estaban contempladas en la consigna pautada para la clase, mientras que el 76,8% declaró no haberle informado al profesor o la profesora.

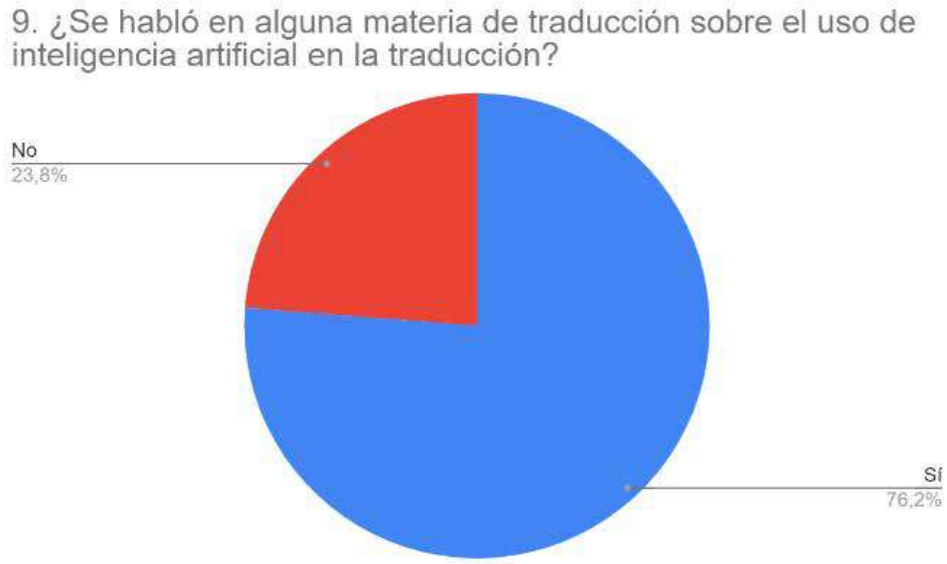


Cuadro 3.

6 La enumeración que hacemos de las respuestas de esta sección se hizo manteniendo la forma y las distinciones en la que les estudiantes categorizaron las herramientas.

La siguiente pregunta busca indagar acerca de las razones por las que les estudiantes deciden recurrir a la traducción automática para resolver una traducción en el contexto del traductorado. El 52,6% considera que estas herramientas ayudan a aprender mejor, el 34,6% las utiliza como una forma de ahorrar tiempo y el 7,7% respondió que fue por falta de interés en la materia y que querían simplemente finalizar el trabajo. Además de estas tres opciones que les proporcionamos en la encuesta, dejamos abierta la posibilidad de que les encuestades ingresaran manualmente otras razones. Entre ellas, destacamos las más repetidas: cotejar o contrastar resultados; revisar las estructuras y comprender oraciones largas, fragmentos o el texto completo; buscar sinónimos o alternativas en la redacción; como disparador o punto de partida de la traducción; como ayuda frente al agotamiento; cuando algún término o parte del texto generan incertidumbre. Vale destacar que, en más de una ocasión, les respondientes aclararon que no consideran la traducción automática como resultado final, sino como una versión que requiere de posedición. Por otro lado, en tres ocasiones, comentaron que la consigna les pedía utilizarlo y luego realizar el trabajo de posedición.

Al indagar sobre sus experiencias con la traducción automática dentro del aula, el 76,2% de les encuestades confirmó haber asistido a materias donde se habló sobre el uso de la IA en la traducción, mientras que el 23,8% niega haber presenciado alguna conversación al respecto en el contexto de clase (cuadro 4).



Cuadro 4.

A continuación, preguntamos si en esas conversaciones se hablaba de forma positiva o negativa, y dejamos la pregunta abierta para que pudieran ingresar respuestas manualmente. En este punto, recibimos respuestas de 175 de les 225 encuestades. Se registran 65 ocasiones en las que indicaron haber tenido conversaciones donde se hablaba de la IA de forma negativa y 40 positivas. En 46 encuestas, indicaron haber presenciado conversaciones tanto positivas como negativas, algunas aclarando que dependía del profesor o la profesora. Del total, 14 personas respondieron que se analizó la IA como herramienta y siete sin hacer valores positivos ni negativos, es decir, desde un punto de vista neutral.

En la pregunta número diez, última en esta segunda parte de la encuesta, invitamos a compartir experiencias o debates que hubieran tenido en este contexto. Entre las 94 respuestas recibidas, pudimos detectar repeticiones.

Por un lado, se habla acerca de la posibilidad (o no) de que la traducción automática reemplace a "traductores humanes".[7] En 35 encuestas encontramos relatos sobre este tipo de debate dado dentro del aula de clase. Les estudiantes narran, desde sus experiencias, conversaciones que tuvieron con profesores y compañeres acerca de si la existencia y el desarrollo de la traducción automática supone un riesgo para les traductores e implica la "desaparición" de la profesión traductora. Algunes incluso comparten sus conclusiones, que son en algunos casos positivas, negando la posibilidad de que la traducción automática arrase con la profesión, y hasta, en ocasiones, resaltando las limitaciones de la IA.

Otro aspecto que se repite en este punto se relaciona con los usos correctos e incorrectos de la traducción automática, sus funciones, debilidades y fortalezas. En 41 encuestas se relatan conversaciones y debates alrededor de los pros y los contras que tienen los avances tecnológicos que llevaron a, hoy en día, contar con una gran variedad de plataformas que permiten a les traductores realizar traducciones automáticas. En varias materias, les respondientes tuvieron la oportunidad de presentar sus posturas y escuchar las de sus compañeres y profesores. Además, les profesores propusieron ejercicios en la clase, buscando testear los resultados de traducciones realizadas por IA. Analizaron y revisaron en qué partes estaban de acuerdo con la traducción y dónde encontraban errores. Debatieron acerca de la procedencia de sus fallas, si se trataba de problemas lingüísticos, aspectos culturales, de interpretación. Mencionan como conclusión que la IA debería ser tomada como herramienta, que es muy útil y que ven su uso como "una oportunidad para el crecimiento profesional". Discutieron sobre cómo pueden usarlas para su propio beneficio y qué valor trae a la práctica profesional (por ejemplo, la rapidez e inmediatez que proporcionan, permitiendo hacer más entregas en menos tiempo). Incluso algunes concluyeron de sus debates en clase que, si bien tiene ventajas, no ven como posibilidad que la IA reemplace al traductor humano. Destacan, además, la necesidad de que siempre intervengan traductores humanes para realizar corrección y posedición.

Siguiendo esta misma línea de respuestas, que se centran en el uso y funcionalidad de la IA en la traducción, nos encontramos con ejemplos concretos que vale la pena mencionar. Uno de ellos lo proporciona une estudiante, que se encuentra haciendo un trabajo de investigación sobre la traducción automática y los sesgos de género en la combinación inglés-español, y destaca la forma en que las IA "se equivocan traduciendo desde y hacia idiomas con marcas morfológicas de género". Otro ejemplo que encontramos significativo es el de une estudiante de la UADE, que cuenta que en la universidad se hizo un ajuste del plan de estudios del traductorado para focalizarlo en la IA, a lo que agrega: "A los que nos estamos por recibir nos parece horrible porque sacaron muchísimas materias de derecho para trabajar más en edición y uso de las IA para traducción". Otre estudiante declara en esta pregunta que "(la IA) 'achancha' la mente del traductor".

Por otro lado, se reiteran declaraciones en rechazo al uso de traducción automática. Por consiguiente, forman parte también de esta sección experiencias relacionadas a conversaciones con profesores, en las que se expresaron en contra, se hicieron comentarios negativos acerca del uso de la IA o hubo situaciones donde les profesores tomaron medidas concretas para evitar su uso. En 11 encuestas relatan que les pidieron que no la usen. En cuatro, narran advertencias hechas en clase, en las que sentencian que no es propio del traductor, o que, de darse cuenta del uso de traducción automática, habría consecuencias (por ejemplo, ser aplazades o expulsades); y en tres ocasiones también relatan instancias donde les profesores acusaron a estudiantes de utilizarla. Sin embargo, en estos relatos las consecuencias no fueron explicitadas. Une estudiante responde que "los profesores se ofenden, no hay diálogo posible". Por otro lado, une respondiente cuenta: "Mi profesora de [Materia de lengua extranjera] en la primera clase, en marzo 2024, nos pidió a los estudiantes del traductorado que levantáramos la mano, éramos la mayoría, y acto seguido nos dijo

7 El término "traductores humanes" fue utilizado por les respondientes en varias ocasiones a lo largo de la encuesta, para referirse a personas formadas en traducción realizando traducciones sin asistencia de inteligencia artificial.

que nos replanteáramos nuestra elección profesional porque la inteligencia artificial nos iba a reemplazar. Después también dijo que el traductor de Google hace una traducción aceptable".

En tres ocasiones, les encuestades relatan que en algunas materias ajustaron el modo de evaluación con el fin de evitar que les estudiantes utilizaran traducción automática, haciendo que se presentaran a hacer traducciones de forma presencial, en papel y solo con acceso a diccionarios de palabras, sin días de preparación previos y que, por ese motivo, no contaban "con la terminología ni el contexto para lograr traducciones correctas". Une de les estudiantes describe: "Todo muy a la antigua, considerando que luego de recibirnos tendríamos todas estas herramientas a nuestro alcance y además utilizaríamos la computadora para realizar las traducciones".

2. 3. Miradas personales sobre la IA

En esta última parte de la encuesta, indagamos acerca de las opiniones de les estudiantes con respecto al uso de la inteligencia artificial y la traducción automática en el aula de clase y en el ámbito profesional.

2.3.1. La IA en espacios de formación

En el punto 12, les preguntamos a les estudiantes qué piensan sobre aprender y utilizar traductores automáticos en clase y por qué. Esta pregunta fue respondida por 173 personas. De ellas, 127 declararon estar de acuerdo con el uso de traductores automáticos en clase y con aprender sobre ellos y su funcionamiento. Lo encuentran positivo, necesario, pertinente. Algunes incluso agregan que, al ser una herramienta disponible para todes, es innegable que será necesaria durante la práctica profesional y que ya existen empresas que recurren a la traducción automática para optimizar el trabajo. Sin embargo, dentro de este grupo, hay quienes hacen salvedades o advertencias acerca de su uso en clase. Piensan que es importante o necesario aprender a emplearlos, pero que es igual de importante que se puedan utilizar con criterio, incluso de manera "correcta, ética, honesta y responsable". Señalan que no los usan para realizar traducciones completas, sino como disparadores o para avanzar en algunas partes de los textos que generen dificultades concretas. Consideran que deben ser utilizados siempre con autorización y supervisión y no tomarlos como una forma de atajo, y que son herramientas complementarias y no un reemplazo al trabajo manual del traductor humano. En tres respuestas detallan que, si bien están de acuerdo con su uso en clase, piensan que es más pertinente aprender a utilizarlos una vez que les estudiantes ya superaron la primera parte de la carrera y tienen el conocimiento suficiente para traducir sin IA, de modo que, al incorporarlos, sean vistos únicamente como recursos complementarios.

Además, hay quienes consideran necesario dejar de "demonizar" la traducción automática y amigarse con su uso, en lugar de enemistarse. Comentan que en ocasiones es considerado impropio, o que quienes lo utilizan son vistos como "malos profesionales".

En 20 encuestas, les estudiantes indicaron no estar de acuerdo ni en desacuerdo con el uso de traducción automática en clase, sino que lo ven como una herramienta adicional, que utilizan ocasionalmente si lo consideran necesario, a veces como una guía para trabajar, otras veces para resolver problemas concretos de traducción.

Por otro lado, 25 personas respondieron que no les parecía necesario incorporar el uso de IA al aula. Algunes señalan que es importante que les estudiantes se formen sin utilizarla, para poder aprender a traducir investigando fuentes y términos sin que una herramienta les proporcione todas las respuestas, y que es preferible aprovechar el tiempo de clase para el aprendizaje de este tipo de investigación. Incluso en dos ocasiones declaran que el uso de la IA puede ser independiente de la carrera ya que no es difícil de incorporar. Algunos de los comentarios en contra del uso de IA en el aula de clase incluyen: "Desmerece la profesión y afecta la calidad de la traducción de forma significativa", "usar traductores automáticos en clase para resolver una duda me parece poco inteligente si tu objetivo a futuro es ser un buen traductor", "No me parece que sea procedente en nuestra formación utilizar traductores automáticos en clase", "causa un daño total a nuestro aprendizaje porque nos priva de poder desarrollar herramientas resolutivas propias", "las IA producen traducciones frías, 'desabridas' y carentes de la impronta del traductor humano", "no está bueno,

tenemos que desarrollar nuestras propias habilidades y después utilizar herramientas", "sesga nuestro análisis de la traducción", "si dejamos que una máquina haga el trabajo por nosotros, ¿dónde queda nuestro valor humano?".

A su vez, aunque estén en contra de utilizar IA en clase, hay quienes consideran que algunos aspectos de la IA podrían ser significativos para el aprendizaje: hablar sobre criterios para su uso; contar con ella en determinados contextos y con fines educativos; para buscar alternativas a fragmentos de la traducción ya hecha o para mostrar a les estudiantes eventuales "errores" que podrían estar cometiendo.

2.3.2. La IA en el ámbito profesional

A continuación, les pedimos a les estudiantes que explicaran sus opiniones acerca del uso de la traducción automática en el campo profesional de la traducción y que justificaran sus respuestas. En esta ocasión, fueron 140 las respuestas recibidas y, al igual que en la pregunta anterior, muchas estuvieron de acuerdo con la idea de incorporar la IA a la práctica de la traducción, aunque en este caso, específicamente en el campo profesional (101 respuestas), algunes señalan que lo consideran inevitable. De todas formas, vuelven a remarcar la importancia de que sea con criterio y que haya siempre una instancia de revisión y edición por parte de les traductores, recalcando que su uso no implica un reemplazo del rol del traductor (salvo quienes piensan que es algo que ocurrirá en un futuro cercano), sino un complemento para agilizar la tarea, ya que todavía presenta fallas e inconvenientes que requieren de trabajo extra. Además, consideran que no debería entregarse una traducción automática como trabajo final, porque no sería "profesional", y la traducción automática no debería ser la solución a "traductores o clientes perezosos".

Sin embargo, encontramos algunas salvedades entre estos comentarios a favor del uso de la traducción automática. Por un lado, hay quienes señalan que su uso es útil solo en ciertas áreas de la traducción, como la técnica, mientras que en otras, como la literaria, es necesario que les traductores sean quienes realicen las traducciones. Por otro lado, hay quienes orientan sus comentarios también a la relación con le cliente y cómo estos cambios afectan al mercado laboral. Sugieren que es importante tener en cuenta los deseos de les clientes y que se les informe sobre el uso de este tipo de herramientas, que haya acuerdo y consentimiento. Otres comentan que hay empresas que ya utilizan IA para las traducciones y acuden a les traductores para un trabajo de posedición, porque abarata los costos. Por este motivo, es esencial que les traductores sean capaces de incorporar estas tecnologías. Sin embargo, dos de les respondientes expresan su preocupación frente a la posibilidad de que cada vez más empresas acudan a la IA en lugar de a personas, desconociendo que en los resultados de las traducciones de este tipo "es muy notoria la mediocridad de la traducción".

En contraste con las respuestas detalladas anteriormente, que incluyen comentarios optimistas o a favor del uso de la IA, hay otro grupo que expresa objeciones o se inclina a evitarlo (32 encuestas). Hay quienes no están de acuerdo con que les traductores utilicen la IA en el campo profesional. Esto se justifica con la idea de que su uso vuelve a les traductores "más vagos", que las traducciones pierden sentido, que no le ven lógica a "que otra 'cosa' haga el trabajo por nosotros", que termina siendo más trabajo editar que traducir desde el comienzo, que utilizarla "es condenar al futuro de nuestra profesión" o la "degrada", que es poco ético, que hay que ser cautelosos con la confidencialidad de los textos fuente, que el resultado es de mala calidad y siempre requiere de trabajo de edición, que resulta en que más agencias y clientes recurran a la IA para abaratar costos y contraten editores en lugar de traductores.

2.3.3. Comentarios adicionales

En una última instancia de esta encuesta, invitamos a les encuestades a incluir comentarios adicionales de forma opcional y 13 de elles aprovecharon el espacio o bien para volver a mencionar aspectos positivos sobre el uso de la traducción automática, señalando nuevamente que se trata de una herramienta y que debe ser usada para el beneficio de les traductores, o bien para contar experiencias positivas que tuvieron en momentos laborales concretos. Por otro lado, seis de elles lo utilizaron para expresar su descontento con el uso de

la IA, alegando que consideran importante aprender a traducir "sin atajos o trampas", que su uso no es ético ni profesional, no es propio de traductores formades y que la traducción es un arte que debe ser defendido. Además, une respondiente agrega que "no se habla suficiente del lado moral y ético del uso de la IA", dado que la información que contiene surge siempre de trabajo previo hecho por traductores, concluyendo que atenta contra los derechos de autor y que se construye "sobre una base de textos robados" y "no es más que una máquina de plagio".[8]

3. Lectura de los resultados desde las categorías de los estudios de traducción

A partir de la lectura y clasificación de las respuestas recibidas, realizaremos nuestro análisis desde categorías teóricas que nos ofrecen los estudios de traducción.

En términos de Toury, las reacciones de les estudiantes (y lo relatado por elles respecto de sus docentes) pueden observarse como respuestas orientadas por normas de traducción. Estas respuestas muestran una incomodidad ante el uso de la traducción automática y la incertidumbre de que las nuevas tecnologías puedan ser garantes del sistema de normas que rige actualmente en nuestra sociedad. Toury señala que las normas son inestables y cambiantes, y que les traductores no son meres receptores pasives de estos cambios: al traducir, participan activamente en el proceso, junto con la crítica de la traducción, la cultura y las instituciones educativas en sus respectivas sociedades.

Toury remarca que en una sociedad existen tres tipos de normas de traducción en competencia, que cuentan con sus propies seguidores: las de la corriente principal, las de conjuntos anteriores de normas y rudimentos de otras nuevas. A partir de esto señala que es posible hablar de estar "de moda", "pasado" o ser "progresista" en traducción (Toury 1999: 246). En este sentido, destacamos la opinión de une estudiante de la UADE a favor del uso y aprendizaje de la IA en el contexto de clase:

> Me parece necesario, porque en esta era todos los traductores la usan para trabajar, y que todavía haya profesores que consideren que hay que utilizar diccionario físico en clase queda antiguo sabiendo que en la vida laboral tenemos el internet al alcance de la mano.[9]

Este comentario sugiere que existe en la actualidad un proceso de cambio de normas de traducción. Existen normas que ya están establecidas en las aulas de clase, que definen de qué forma deben trabajar les estudiantes de traducción dentro de las instituciones y cómo debe comportarse quien se está formando para ser profesional de la traducción. Estas normas se encuentran en competencia con aquellas nuevas que surgen a partir de los cambios que se están experimentando gracias a la inteligencia artificial y que modifican las posibilidades disponibles para la práctica. Frente a este análisis, observamos que hay un grupo considerado "progresista", que estaría utilizando traducción automática, y otro grupo que para el cual la herramienta estaría solo "de moda" o hasta incluso "pasada de moda", lo cual los llevaría a posicionarse en contra de su uso. Sobre este punto, Toury explica:

> Más aún, las personas jóvenes que se encuentran en las primeras fases de su iniciación como traductores muchas veces se comportan como epígonos, tienden a realizar su trabajo según normas anticuadas, aunque todavía vigentes, sobre todo si reciben el apoyo de agentes que sustentan estas normas, sean los profesores de lengua, los editores o incluso los profesores de traducción. (1999: 247)

Los traductorados forman institucionalmente a les futures traductores desde la base de una serie de normas de traducción establecidas, que en el modelo de Toury pueden entenderse como prácticas lingüísticas y culturales que guían las decisiones que se toman sobre una traducción. Estas normas no son solo reglas lingüísticas, sino también convenciones culturales que regulan la traducción dentro de un contexto determinado. Cuando esas normas no son cumplidas existe

8 Agradezco a quienes se tomaron el tiempo de reflexionar y completar la encuesta, y la difundieron entre colegas y conocides. También a quienes utilizaron el espacio al final de la encuesta para desearme suerte en la investigación.
9 Incluimos las citas textuales de las respuestas a la encuesta, pero corrigiendo cuestiones ortográficas.

una sanción. De las encuestas concluimos que, en el contexto del aula de clase, el uso de la traducción automática implica sanciones. En ocho ocasiones, les encuestades relatan que les profesores demostraron su desacuerdo con el uso de traducción automática, y en dos ocasiones se relataron situaciones donde les profesores acusaron a estudiantes de "copiar y pegar" traducciones hechas por IA. Un profesor incluso advirtió que les estudiantes serían aplazados si utilizaban Deepl. Además, una persona relata: "Supe de estudiantes en otras sedes que han sido expulsadas de materias o la carrera por utilizar IA cuando no debían". En tres ocasiones, cuentan que les profesores tomaron medidas en las formas de evaluación para evitar su uso, lo cual fue recibido como una decisión que resultó en una mayor dificultad para les estudiantes a la hora de resolver las traducciones. A modo de ejemplo:

> El año previo al cursado de una materia (Traducción General) los alumnos usaban inteligencias artificiales para los parciales, así que este año traducimos escrito en papel. [Estudiante de la Universidad Nacional de Cuyo]

> Cuando estaba cursando una materia en la cual la redacción de ensayos era parte de la evaluación, la profesora detectó que había alumnos que habían usado IA para escribir sus ensayos y tuvo que cambiar la modalidad de evaluación para evitar plagios. [Estudiante de la Universidad de Buenos Aires]

> Una profesora, de Traducción Técnico-Científica, nos hace rendir escrito y solo con un diccionario de palabras, sin darnos días previos de investigación. Por ende, nos faltaba mucha terminología y contexto para lograr traducciones correctas. [Estudiante del Instituto Superior Josefina Contte (Corrientes)]

Por otro lado, surgieron observaciones de estudiantes que refuerzan estas mismas percepciones. Quienes usan traducción automática pueden ser tildados de malos profesionales, se les reclama no considerar las cuestiones morales y éticas del uso de la IA para traducir, como explica une estudiante: "hace ver que, si las utilizás estás siendo un 'mal profesional', que es incorrecto y poco ético".

También encontramos ejemplos de estudiantes que plantean la necesidad de preguntarse acerca de la ética y el uso profesional adecuado de la traducción automática:

> Como profesionales, nos debemos un diálogo sobre el uso ético, profesional y adecuado de la traducción automática, lo cual incluye informar al cliente, utilizar las herramientas como herramientas y no como 'traductoras', pagar por los servicios para evitar el filtrado de información confidencial y, sobre todo, enseñar a los nuevos profesionales y no hablar negativamente sobre algo a lo que se le teme sin conocerlo a cabalidad.

Además, observamos dos comentarios que expresan que el uso de la traducción automática tiene consecuencias negativas para el traductor, en cuanto a las habilidades cognitivas que desarrolla:

> Aunque es verdad que tener tan a mano una herramienta hace que el traductor piense menos y se vuelva más vago, la traducción automática implicó un cambio radical en la manera de traducir.

> …que (la traducción automática) 'achancha' la mente del traductor.

Incluso une estudiante remarca una cuestión afectiva vinculada a la profesión elegida:"En mi curso todas tenemos muchísimo respeto y amor por nuestra profesión, aborrecemos totalmente la traducción con IA, por ende, no se dieron casos de uso indebido de la 'herramienta'".En este último ejemplo, observamos que la sanción viene entre compañeres. Se señala que quien utiliza IA para traducir no tiene "respeto" o "amor" por la profesión, y se tilda de indebido su uso, incluso incluyendo comillas en "herramienta", que le quitan ese valor.

Todos estos ejemplos confirman lo planteado por Toury sobre la aparición de sanciones cuando se producen prácticas percibidas como "desviaciones" de las normas establecidas. En este caso, las sanciones vienen en forma de sentencias acerca de si les traductores son buenes o males profesionales, buenes o males traductores, étiques, morales u honestes.

Considerando la clasificación del comportamiento normativo en traducción según Toury, y a partir de los comentarios en la encuesta, podemos concluir que traducir con IA se identifica como comportamiento no normativo, lo que implica que se pierde la condición de traductor. Para quienes critican la traducción automática, utilizarla transforma el papel de traductor y lo convierte en poseditor:

> Estoy en contra (de la traducción automática en el campo profesional) porque degrada la profesión. Su uso hace que las agencias y los clientes ya no contraten traductores, sino poseditores con sueldos mucho más bajos.

Esta pérdida de la condición de traductor se puede identificar también en los comentarios acerca de un futuro en el que la IA reemplace la profesión, e incluso en aquelles de profesores que les sugieren a estudiantes cuestionarse su elección académica.

Toury (1999) señala que surgen preguntas interesantes en el campo del análisis de la traducción normativa y no normativa, que tienen que ver con el cambio en las normas, quién tiene 'permitido' introducirlo en una cultura, y bajo qué circunstancias se puede esperar que esos ocurra y se acepte. Nuevamente aquí nos toca preguntarnos lo mismo, ya que nos encontramos con comentarios y debates sobre cómo "debería" o no ser utilizada la traducción automática, qué tipo de impacto tiene y "debería tener" en la práctica de traducción, y qué postura "deben" adoptar les traductores frente a estas innovaciones que están modificando la práctica profesional y están generando cambios en las formas de traducir, y en términos de Toury, cambiando las normas.

Como dijimos, el segundo autor que entendemos central para abordar el interés de los resultados de nuestra encuesta es Venuti. A partir de sus respuestas, les estudiantes dejan entrever hasta qué punto, ante la emergencia de la IA, se vieron llevades a reflexionar acerca de su rol como traductores, sus funciones y su importancia en el campo. Venuti (1992) señala que es esencial que les traductores se dediquen no solo a traducir, sino a reflexionar y escribir acerca de su papel en la práctica profesional. Si bien los comentarios aquí recolectados están basados en conversaciones y debates de clase entre estudiantes y profesores, la presencia misma de estos intercambios responde a esta necesidad de la que habla Venuti de investigar el rol de les traductores como "mediadores de la escritura extranjera". Ya sea debido a una conversación en clase, una charla entre compañeres, o porque se encontraron resolviendo una traducción y preguntándose si sería apropiado utilizar algún traductor automático, les estudiantes están reflexionando acerca de su rol actual y futuro dentro de esta era tecnológica.

Sin embargo, hay casos también en los que no hubo debates:

> No hay realmente debates, (les profesores) simplemente indican que no es propio del traductor utilizar los traductores, deben de ser utilizados solo los diccionarios. [Estudiante de la Universidad de Morón]

Este tipo de discursos, donde les docentes enseñan a rechazar el debate y plantean lo que es o no "propio del traductor", muestran hasta qué punto se naturalizan las afirmaciones normativas respecto de la traducción y la profesión, inhabilitando la mirada crítica y la reflexión (promovida por Venuti) acerca del rol que cumple le traductor, cuál es su importancia y qué tareas puede cumplir. Niega la importancia de mantenerse actualizades y revisar cuáles son las responsabilidades de les profesionales en la práctica, cuáles son las ventajas que podría significar la incorporación de nuevas herramientas y de qué forma les estudiantes pueden cuidar de su trabajo y hacerlo de forma más efectiva. Algunes plantean el deseo de que se hable más de estos temas en clase:

> Creo que debemos usar las nuevas tecnologías a nuestro favor y no en contra. Las universidades nos deberían preparar mejor para poder desarrollarnos profesionalmente.

> ¡Ojalá las instituciones educativas empiecen a tomar en serio la IA y nos formen en eso!

> Me parece bien que aprendamos a usar estas herramientas porque ya existen, nos guste o no, y no adaptarse a las nuevas circunstancias del ámbito solo nos va a jugar en contra. Pero al mismo tiempo

> no desmerecer nuestro trabajo como traductorxs usándolo como reemplazo de nosotros mismos.

Aquí aparece nuevamente la idea que plantea Toury del cambio y actualización de las normas de traducción que mencionamos más arriba. Varies estudiantes plantean la necesidad de renovar las formas en que se forman profesionales, para adecuarse a una nueva realidad, donde el conocimiento de las herramientas informáticas más actuales es esencial para ingresar al mercado laboral y poder cumplir con los requisitos actuales de muchas empresas.

Como se menciona en la descripción de los resultados, les estudiantes se encontraron en situaciones donde profesores les sugirieron replantearse la profesión elegida. Además, se vieron involucrados en debates sobre la posibilidad de que la traducción automática reemplace a les traductores humanes, lo que para muches representa un escenario desolador y decepcionante. Estas conversaciones relatadas en la encuesta no se plantean como escenarios de la actualidad. El riesgo de que les traductores sean reemplazades se percibe como futuro, por lo que, si bien podemos clasificar estos debates como especulativos, ya que no hay forma de comprobar *a priori* que ese será el destino de la profesión, dados los términos en los que se plantean, da cuenta del valor y la percepción que se tiene del rol de le traductor.

Los discursos planteados en el aula de clase confirman una imagen de la traducción como una práctica degradada (Venuti, 1992: 3), realizada casi por cualquiera, y que es tan irrelevante en el mundo profesional que puede ser suplantada por una máquina y seguiría funcionando sin grandes dificultades. Cabe recalcar que este planteo surge en el ámbito específico de las carreras de traducción, y no en el de las carreras literarias. A partir de esto, citamos la respuesta de une estudiante de la Universidad de Buenos Aires:

> La traducción además de ser una profesión y una herramienta de comunicación es un arte, y como se ha visto con otras formas de arte y el avance de la IA, el arte humano y la dedicación que este implica deben ser protegidos.

Asumir que la práctica de la traducción realizada por profesionales formades puede ser "reemplazada" por una herramienta informática ignora que la traducción no es una práctica neutral, sino que está profundamente influenciada por factores sociales, culturales e ideológicos. La pregunta clave, entonces, no es si les traductores humanes serán reemplazades por la IA, sino de qué forma las nuevas herramientas de traducción pueden ser comprendidas y evaluadas desde estos marcos. No se trata únicamente de un cambio tecnológico, sino también de cómo las tecnologías interactúan con las realidades sociales y culturales que les traductores enfrentan al tomar decisiones de traducción. Identificamos cuatro encuestas en las que les estudiantes hacen referencia a este rol cultural que cumplen les traductores. Entre ellas destacamos los siguientes comentarios:

> En general, lo que pensamos la mayoría en el curso es que, por más avance de IA que haya, siempre va a ser necesaria una persona para interpretar los matices, las expresiones culturales o las ironías propias de la cultura que jamás podrán interpretarse de forma literal. [Estudiante de la Universidad del Salvador]

> También se ha hablado, en ese debate y en otro con [Nombre de la profesora], de que la profesión (por ahora) no se ve directamente amenazada por las IA dado que la intervención humana es clave para una correcta traducción en numerosos casos donde la tarea no se limita a buscar equivalencias directas sino a asociar ideas desde un acervo cultural y una lógica intuitiva. "Estudiante del IES en Lenguas Vivas Juan Ramón Fernández"

En estos comentarios, aparece la idea de Venuti de que no se debe pasar por alto el rol cultural que cumplen les traductores ni tampoco su rol de mediadores. Al respecto, menciona una estudiante:

> Sobre utilizarlos soy más cautelosa, entiendo que pueden ayudar para agilizar traducciones, pero me preocupa cómo pueden desplazar nuestro rol como mediadores de cultura. [Universidad Nacional de La Plata]

Podemos inferir también que reemplazar el rol de les traductores por el uso de traducción automática parece ignorar la existencia de estrategias de traducción, como las de resistencia, que requieren de una labor por parte de les traductores humanes, que puede tener consecuencias políticas, y cuya existencia tiende a tornar visible el trabajo del traductor. Una de las respuestas recibidas en la pregunta acerca del uso de IA en el campo profesional destaca precisamente esto:

> No me parece serio recurrir a la traducción automática en el campo de la traducción. Recibimos una formación sólida de muchos años que nos da herramientas para analizar distintas estrategias de traducción para resolver los desafíos que nos presenta la traducción a entregar. Un traductor automático ofrece una traducción fuera de contexto, con imprecisiones léxicas, ortotipográficas, sintácticas, no se sabe quién es el enunciador ni las características del género y tipo textual en juego. [Estudiante del IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández"]

Conclusión

Para iniciar esta investigación partimos de la pregunta acerca de qué espacio ocupan la traducción automática y el uso de la IA en los espacios de formación en traducción en la actualidad, y cuáles son los interrogantes que se desencadenan. Planteamos la hipótesis de que encontraríamos un alto nivel de rechazo a su uso y de que este debate ha traído a la luz interrogantes acerca de cuál es el rol del traductor en este contexto de cambio. Con respecto a la primera parte de la hipótesis, luego de analizar los resultados de la encuesta realizada a estudiantes de traducción a partir de los conceptos de Toury y Venuti, es posible concluir que, si bien es cierto que existe un rechazo a la IA, esto no es verdadero para el total de les encuestades ni tampoco necesariamente para la gran mayoría. Consideramos que no se trata únicamente de algo que se percibe en términos de "bien y mal", sino que hay varios puntos que influyen en las diferentes posturas que observamos.

En nuestra pregunta número diez les pedimos a les estudiantes que especificaran si al debatir sobre la IA en clase, se hacía de forma negativa o positiva, y el mayor porcentaje señaló que se hablaba de manera negativa. Sin embargo, cuando observamos qué cantidad de estudiantes la utilizan en la realidad, sin importar el contexto, nos encontramos con que el 73,8% confirma utilizarla. Al momento de revisar en la pregunta 12 las opiniones de les estudiantes sobre el uso de IA en la clase, se observa que la mayoría (126 encuestas de 173) habla de manera positiva sobre su uso, señalando que es una herramienta que complementa al traductor, y lo mismo ocurre en la pregunta 13 acerca de su uso en la práctica profesional, con 125 encuestas de 170. Si bien hay estudiantes que hablan de manera negativa sobre la IA, el mayor rechazo se observa en las experiencias de intercambios con profesores que se muestran en contra, lo que no significa que haya un rechazo general hacia su uso, ya que estas situaciones negativas no son representativas de más del 30% de los casos.

Los debates acerca de la posibilidad de que les traductores humanes sean reemplazades por máquinas no expresan rechazo a la herramienta en sí, sino preocupación acerca del panorama futuro para la profesión y reflexionan sobre la necesidad de plantearse cuál es la función que deben cumplir. Esto último nos lleva a la segunda parte de nuestra hipótesis, que afirma que, gracias a estos nuevos debates, surgieron nuevos interrogantes acerca del rol de les traductores. Es posible afirmar, entonces, que esta hipótesis se confirma en esta pequeña muestra, donde la IA se percibe como un cambio significativo en ciernes a la hora de observar a la traducción como profesión. Se dan debates y conversaciones no solo dentro del aula de clase, entre profesores y estudiantes, sino también entre compañeres

de carrera y colegas. Se discute acerca de cuáles son las perspectivas de trabajo, cuáles son las tareas y obligaciones que conlleva, qué responsabilidades implica usar (y no usar) traducción automática y qué actitudes son propias de traductores profesionales. Algunes encuestades se posicionan a favor de su uso y destacan sus ventajas, mientras que otres se declaran en contra y cuestionan su utilidad, como así también la moralidad y honestidad de quienes lo utilizan.

Bibliografía

Asociación de Traducción y Adaptación Audiovisual de España (13/10/2021): "Comunicado sobre la posedición". En <https://atrae.org/comunicado-sobre-la-posedicion/> [Último acceso: 28-10-2024].

Asociación de Traducción y Adaptación Audiovisual de España (30/09/2023): "Comunicado sobre la posedición en el Día Internacional de la Traducción". En <https://atrae.org/comunicado-sobre-la-posedicion-en-el-dia-internacional-de-la-traduccion/> [Último acceso: 28-10-2024].

Galende, Edgardo (2024): "La traducción y la inteligencia artificial: un acercamiento a ChatGPT y los modelos grandes de lenguaje". En *Revista del Colegio de Traductores Públicos de la Ciudad de Buenos Aires*, 159, pp. 52-54.

Galdini Viglino, María A./ Rocca, Carla Nair (2024): "Traductores humanos en la era de la IA: cómo usar esta tecnología de forma inteligente". En *Revista del Colegio de Traductores Públicos de la Ciudad de Buenos Aires*, 159, pp. 47-51.

Colegio de Traductores Públicos de la Ciudad de Buenos Aires (2023): "Un cierre con la presencia de la inteligencia artificial". En *Revista del Colegio de Traductores Públicos de la Ciudad de Buenos Aires*, 158, pp. 28-29.

Gigena, Daniel (2024): "Las editoriales empiezan a usar la inteligencia artificial para traducir". En <https://www.lanacion.com.ar/cultura/las-editoriales-empiezan-a-usar-la-inteligencia-artificial-para-traducir-nid08112024/> [Último acceso: 17-11-2024]

Robledo, Lucas (2024): "Roblox implementa el uso de la Inteligencia Artificial en su chat de texto para traducir entre 16 idiomas". En <https://www.infobae.com/malditos-nerds/2024/02/06/roblox-implementa-el-uso-de-la-inteligencia-artificial-en-su-chat-de-texto-para-traducir-entre-16-idiomas/> [Último acceso: 17-11-2024]

Toury, Gideon ([1995]:2004): *Los estudios descriptivos de traducción y más allá*. Traducción y edición de Rosa Rabadán y Raquel Merino. Madrid: Cátedra, 2004.

Toury, Gideon (1999): "La naturaleza y el papel de las normas en la traducción". Trad. de Amelia Sanz Cabrerizo. En Iglesias Santos, Montserrat (ed.): *Teoría de los polisistemas*. Madrid: Arco, pp. 233-255.

UNESCO (2021): "Inteligencia artificial y educación: Guía para las personas a cargo de formular políticas". En <https://unesdoc.unesco.org/> [Último acceso: 28-10-2024].

Venuti, Lawrence (1992): "Introducción". En *Rethinking Translation: Discourse, Subjectivity, Ideology*. Londres/Nueva York: Routledge, pp. 1-17 (trad ucción de Leonel Livchits, mimeo).

Warner, Bernhard (2024): "¿Y si los entusiastas de la inteligencia artificial se equivocan?". En <https://www.nytimes.com/es/2024/07/16/espanol/productividad-inteligencia-artificial.html> [Último acceso: 17-11-2024]

Julia Berho es Traductora en Alemán egresada del IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández“. Actualmente, ejerce como traductora de manera particular. Le interesa investigar en el área de la inteligencia artificial (IA), sus usos, aplicaciones y representaciones.

La enseñanza de lenguas extranjeras y la tecnología. Breve recorrido histórico

Leonor Corradi
IES en LV "Juan Ramón Fernández"
leonor.corradi@gmail.com

Resumen
La tecnología ha acompañado siempre la práctica educativa mediante libros, útiles escolares y láminas, entre otros recursos, presentes en todas las instancias curriculares. La primera innovación que se dio en el marco de las lenguas extranjeras con respecto a otras áreas fue con el cassette de audio. Luego se produjeron videos específicos para la enseñanza de lenguas, aunque no fueron demasiado populares. A estos avances les siguió la primera experiencia digital: el CD de audio, y luego, el CD-ROM. En todos los casos, quienes manejaban la tecnología eran los docentes y los estudiantes eran meros receptores. La irrupción de la web comenzó a cambiar esta ecuación, aunque se dio por fuera de los espacios de educación formal. Los primeros intentos de incorporar tecnología fueron, en realidad, cambios de formato: el paso del soporte de papel a una pantalla. Por lo tanto, el impacto en la enseñanza y, sobre todo, en el aprendizaje, no fue significativo. Distinto es el caso de la inteligencia artificial (IA), que -todo indica- llegó para quedarse. Al respecto, se dan distintas reacciones a las que nos referiremos aquí. Por un lado, los temores válidos de ciertos docentes, en quienes el rechazo impide su uso como recurso. Por el otro, aquellos que descansan en ella para la producción de actividades, proyectos y clases, lo cual modifica la ecuación de ejecutante y receptor, en favor de la IA. Ante este panorama, nos proponemos poner en perspectiva el surgimiento de la IA a partir de un recorrido por las tecnologías que a lo largo del tiempo se fueron usando en clase de lengua extranjera, y reflexionar acerca de los vínculos del profesor de LE con estas herramientas. Deseamos, subsidiariamente, destacar el rol del docente como educador y, por lo tanto, como alguien que además de su competencia instrumental, debe contemplar otros aspectos formativos.

Palabras clave: tecnología–digital-aprendizaje -impacto

La tecnología y la educación

La tecnología es una herramienta con la que siempre hemos convivido, y su existencia es anterior al siglo XX. Es cierto, sin embargo, que al hablar de tecnología casi inevitablemente nos referimos a tecnología digital o a artefactos que consumen electricidad, ya sea provista por una empresa o a través de baterías. Esto nos lleva a tener que definir qué es la tecnología. La Universidad Nacional del Litoral le ofrece a sus ingresantes una definición abarcativa: "la tecnología no es una cosa sino un proceso, una capacidad de transformar o combinar algo ya existente para construir algo nuevo o bien darle otra función. Y esa capacidad de transformación puede ser intuitiva o bien (como sucede en nuestras sociedades actuales) se trata de un saber que proviene directamente del campo de las ciencias."[1] Si consideramos esta explicación, vemos que el uso de un lápiz, un cuaderno –útiles escolares que encontramos en todas las aulas–, entre otras opciones, son instancias de tecnología. Podemos decir, entonces, que la tecnología ha estado siempre presente en la educación y que fue utilizada en las más diversas instancias curriculares, tanto en el Nivel Primario como en el Secundario, en la Formación Docente, en el Nivel Superior e incluso por fuera del sistema educativo. Como se

1 https://www.unl.edu.ar/ingreso/cursos/cac/21ot/ Último acceso: 20/08/2024

trataba de tecnologías omnipresentes y su uso se daba por sentado, no se consideraba necesario abordarlas en la formación docente de lenguas extranjeras (LE).

Distinto es el caso de otras herramientas que sí fueron estudiadas como tales en ese campo específico como, por ejemplo, los libros de texto o manuales. Recordemos que la enseñanza formal de LE en el Nivel Secundario en Argentina data de los años 50, aunque en contextos de educación no formal, la enseñanza comenzó con anterioridad. En ambos casos, se utilizaban libros de texto específicos, lo cual también ocurría en otros espacios curriculares. Era usual, del mismo modo, utilizar paralelamente otros materiales como las láminas, que acompañaban manuales y libros de texto, o los afiches. Unas y otros ofrecían usualmente representaciones iconográficas de un campo léxico que el docente iba a abordar: la casa, los medios de transporte, las comidas, la vestimenta, las mascotas, el restaurante, el aeropuerto, los oficios y las profesiones, entre otras opciones. Hoy en día los manuales y libros de texto para el Nivel Primario también incluyen láminas, en general, sobre ítems léxicos específicos –partes de la cara, útiles escolares, etc. Otro ejemplo de tecnología muy usada para la didáctica de las LE fue el franelógrafo. Se trataba de un tablero recubierto en el frente con papel de franela –o un trozo de pañolenci– en el que se podían adherir figuritas de cartulina, a las que se les debía pegar un trozo de lija gruesa, franela o fieltro para que se adhirieran temporalmente a la pizarra. El franelógrafo permitía el movimiento de las figuritas, entre otras ventajas. Los docentes podían, así, usar las figuritas que los manuales proveían, adquirir otras no pensadas específicamente para la enseñanza de una LE o crear imágenes propias.

Una primera gran diferencia que surgió entre las tecnologías en la educación de la enseñanza de LE con respecto a otras áreas pedagógicas fueron las cintas abiertas de audio. Si bien existían reproductores accesibles de uso doméstico, su utilización se limitó inicialmente a los laboratorios de idioma para la formación docente o a los cursos brindados en alguna academia especializada o en escuelas del sector privado. El uso de los audios difería de lo que ocurriría después: no se los aprovechaba para entrenar la comprensión oral sino para que los estudiantes escucharan y repitieran.

Al respecto, Salaberry (2001) ofrece un recorrido crítico por algunas de las prácticas que estas tecnologías propiciaron. Se detiene, por ejemplo, en el uso de dormiphonics (que pretendían enseñar un idioma escuchando grabaciones en momentos de relajación justo antes del sueño). Estos dispositivos no figuraban en la currícula de la formación docente, ya que no eran considerados recursos válidos basados en marcos teóricos sólidos para el aprendizaje. Tampoco se utilizaban en contextos de educación formal o no formal. Distinto es el caso de otras tecnologías, surgidas también en los años 60 y 70, que sí tuvieron efectos en la educación, como la televisión, el cine y el video. Estas dieron origen a los laboratorios de idiomas, basados en tecnologías de audio y de video. Según este autor, su presencia fue esporádica por esos años en los escenarios educativos formales de la Argentina, con algunas excepciones como es el caso del laboratorio del Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”.

Sin embargo, el dispositivo que realmente impactó de forma profunda en la enseñanza de LE fue el cassette de audio. Los primeros ejemplares traían grabaciones de los textos utilizados en el manual para ofrecer el modelo que se debía enseñar. Luego de unos años, se incorporaron audios para actividades de escucha mediante las cuales los estudiantes debían resolver ejercicios. Durante mucho tiempo, las grabaciones que acompañaban los manuales y libros de texto presentaban únicamente hablantes nativos “estándar”, concepto que ha sido altamente cuestionado y que actualmente se ha dejado de lado en la mayoría de las lenguas para dar paso a un mayor espectro de variantes y, por lo tanto, de estímulos auditivos cuyo criterio de selección es la noción de inteligibilidad. En los años 80, se incorporó, además, el video en cintas VHS. Se trataba, en su mayoría, de producciones grabadas específicamente para la enseñanza de la lengua, que ponían en escena personajes interpretados por actores profesionales o hablantes nativos. Su éxito fue muy relativo porque, en líneas generales, los estudiantes tendían a rechazarlos por considerarlos artificiales, y poco interesantes y motivadores. Por otro lado, el video estaba presente solamente en algunas instituciones, ya que se necesitaba un reproductor y un televisor,

elementos con los cuales no contaban necesariamente todos los espacios de enseñanza de lenguas.

Durante los años 80 y 90, se incorporaron también las filminas. Se podía dibujar en ellas o escribir con marcadores de pizarra –y reutilizar la placa de acetato– o hacer fotocopias sobre ellas en lugar del papel para luego proyectar su contenido. Se debe tener en cuenta que los acetatos eran costosos, y que, si se los había utilizado como fotocopia, no podían reutilizarse. A su vez, más allá de que la celulosa se podía conseguir en librerías, había que contar con un retroproyector, aparato que no todas las instituciones tenían. Estos motivos posiblemente expliquen que su uso no se haya generalizado para las clases de LE.

La enseñanza de LE y la tecnología digital

La tecnología descrita anteriormente corresponde a un modelo en el cual la ciencia y la ingeniería, aplicadas a distintos instrumentos y métodos, generan un producto capaz de satisfacer alguna necesidad concreta. ¿En qué se diferencia de esto la tecnología digital? Cuando se habla de tecnologías digitales se hace referencia a una serie de métodos y dispositivos que se emplean para generar, almacenar, procesar, codificar y transmitir información y datos en sistemas binarios, es decir, en sistemas expresados en números (en este caso, 0 y 1).[2] Las primeras instancias de tecnología digital en la enseñanza de LE fueron el uso de discos compactos de audio (CDs), que reemplazaron los cassettes. Esto significó grandes ventajas para los docentes: los CDs no se deterioran, lo cual facilita ubicar las grabaciones, permiten acceder directamente a la pista deseada en lugar de tener que reproducir todas las grabaciones desde el principio. Nuevamente, su uso no fue generalizado porque se requerían equipos de audio que tuvieran el reproductor necesario. Estos CDs se transformaron en un tiempo relativamente corto en archivos digitales de formato mp3, que se podían descargar directamente de una página web y se guardaban en un pendrive o dispositivo de almacenamiento portátil. Es evidente que esto constituyó una ventaja. Sin embargo, en varias instituciones no se contaba con computadoras con parlantes en el aula como para poder reproducir los audios. Por otra parte, los equipos de audio que sí contaban con CD eran antiguos en su mayoría y no tenían puerto USB que permitieran insertar un pendrive con los archivos de audio descargados. Se produjeron también –a nivel de las editoriales internacionales– videos específicos para la enseñanza de LE (como había ocurrido con las cintas VHS), pero en formato digital: CD-ROM. Estas tampoco resultaron populares entre los estudiantes. Todas estas tecnologías, ya digitales, tenían algo en común: eran utilizadas únicamente por los docentes y los estudiantes quedaban ubicados únicamente en el lugar de receptores.

Ya en los años 90 surgieron metodologías basadas en el uso de computadoras para el aprendizaje asistido por ordenadores (CALL, computer-assisted language learning y luego iCALL, intelligent computer-assisted language learning) o ELAO (enseñanza de lenguas asistida por ordenador), como reza su versión española. Los estudiantes accedían a actividades y ejercicios a realizar en sus computadoras personales en forma individual, siguiendo sus propios ritmos personales. Estas metodologías no tuvieron impacto en las aulas en Argentina salvo en casos aislados. Por otra parte, al igual que con las herramientas anteriores, aun cuando los estudiantes manejaban las computadoras, las actividades eran guiadas únicamente por los docentes.

De alguna manera, se puede decir que hasta fines del siglo XX, los primeros intentos de incorporación de la tecnología digital a las aulas de LE fueron, sobre todo, cambios de formato. A modo de ejemplo, había quienes consideraban que cambiar el papel de un manual o libro de texto por una alternativa digital, generalmente un archivo pdf, implicaba la incorporación de tecnología digital a las clases. Como bien dice Contreras Izquierdo (2008: 1), “estos primeros intentos no son más que el traslado a un formato virtual de los contenidos de los cursos tradicionales”. También hubo docentes que comenzaron a utilizar el correo digital para enviar tareas a sus estudiantes bajo la forma de archivos de texto con ejercitación que estos debían completar.

2 https://strategicplatform.com/articulos/para-que-sirve-la-tecnologia

Desde comienzos del siglo XXI hasta la actualidad, sabemos que muchos docentes de LE acceden a páginas y sitios de Internet y descargan ejercitación que luego entregan a sus estudiantes. En la mayoría de los casos, se hace una impresión y se la multiplica para luego distribuirla entre los alumnos. Podemos concluir, entonces, que estos primeros intentos de incorporar tecnologías digitales al aula no eran otra cosa que modificar el formato de papel a digital en los recursos ya utilizados, sin que se modificaran de raíz los principios que regían la enseñanza y el aprendizaje de una LE.

A partir del año 2010, de la mano del programa Conectar Igualdad se llevaron a las aulas nuevos dispositivos para ser utilizados en algunos contextos de educación formal tanto de gestión estatal como privada. Estos consistían en un 'carrito' que transportaba alrededor de 20 computadoras portátiles que tenían programas educativos instalados. Las computadoras estaban pensadas para el uso de los estudiantes. En el caso de la educación de gestión estatal, estos dispositivos estaban mayoritariamente asignados al Nivel Primario. En relación con las lenguas extranjeras (siempre en instituciones de gestión estatal), es de destacar que estas computadoras no poseían programas específicos para esta materia. Por otra parte, había que reservar el dispositivo con bastante anterioridad y, si estaba disponible en el día acordado, era necesario esperar muchas veces que la batería de las computadoras estuviera cargada. Por estos motivos, estas computadoras no tuvieron demasiado impacto en las aulas de lenguas extranjeras.

La enseñanza de LE y la Internet

A pesar de las dificultades que el uso de tecnologías digitales traía aparejado, la irrupción de la web fue afectando ampliamente el aprendizaje y la enseñanza. Soliñó Pazó (2008: 177) señala que "la navegación por las páginas web, como no requiere conocimientos técnicos importantes, popularizó la red e hizo posible la incorporación masiva de un gran público, lo que supone la presencia imprescindible de Internet en todos los ámbitos de la vida". Si bien esto es cierto para muchos contextos, no se debe pensar que el acceso está generalizado. Según detalla el Ministerio de Educación de Argentina (2021: 21), "resulta interesante observar cómo este imaginario [hegemónico tecnológico de nuestra época] presenta a las tecnologías digitales como recursos que ya están, de forma indiscutida, *al alcance de la mano de todas y todos*[3]. Sin embargo, según informes del Banco Mundial, a finales de 2019 solo el 56,7% de la población mundial usaba Internet".

El acceso a la web permite tanto a docentes como a estudiantes acceder a diversas fuentes de información actualizada, a archivos multimedia, a bibliotecas, a debates y conferencias, entre muchos otros recursos. Esta profusión de materiales multiplica también el acceso a distintas variantes del idioma y a una multiplicidad de normas que pueden desestabilizar al docente, entre otros motivos, porque los propios estudiantes le pueden presentar evidencias de que las reglas gramaticales pueden romperse sin que se bloquee la comunicación o que lo que gramáticas prescriptivas clasifican como error corresponde algunas veces a un uso generalizado. Trujillo Sáez et. al. (2019: 7-8) indican que "la digitalización se convierte, así, en un factor disruptivo que afecta a cuestiones clave, como qué significa aprender una segunda lengua en una era digital y cómo cambia el papel del aprendiz y de los docentes en contextos altamente tecnológicos". Según estos autores, la tecnología digital permite que los estudiantes tomen un rol autónomo preponderante, en lugar de ser solamente usuarios de tecnologías que ofrecen los docentes. Pero, si esta idea se puede aceptar fuera de las aulas, corresponde interrogarse en cuanto a su veracidad en el marco de la clase de LE.

Si nos preguntamos cómo impacta, concretamente, el uso de tecnologías digitales por parte de los estudiantes en las clases de LE, se nos presentan varios escenarios, que se abordarán desde la perspectiva del estudiante, por un lado, y las del docente y de la formación docente por otro.

La tecnología digital y los estudiantes de LE

Si nos focalizamos en los estudiantes, Contreras Izquierdo (2008) indica que a través de la internet, los

3 El resaltado es nuestro.

estudiantes pueden comunicarse en forma sincrónica y asincrónica, por fuera del aula, en instancias de uso significativo de la lengua extranjera. Pueden participar tanto en práctica de interacción (con otros sujetos, como por ejemplo completando una encuesta) o de interactividad (buscando información para completar una ficha). Este uso comunicativo de la lengua comprende las prácticas de comprensión y producción –escuchar, leer, escribir, hablar e interactuar en forma oral.

Ahora bien, esta no es la única forma en que la tecnología digital afecta positivamente a los estudiantes. El aprendizaje de LE en la era tecnológico-digital genera dos fenómenos que Godwin-Jones (2019) conceptualiza con los términos de autonomía y agencia o como "olas salvajes de lo digital". El autor relaciona el aprendizaje de una LE con la metáfora ecológica del surfista porque el éxito depende de su habilidad atlética, experiencia y entrenamiento– factores relacionados con la autonomía– pero también de condiciones meteorológicas y otros factores ambientales que afectan el tamaño, naturaleza y frecuencia de las olas. Además, existen otras variables que pueden entrar en juego: la presencia o ausencia de otros surfistas, gente observando, la tabla de surf, el tipo de surfeo: como hobby o competitivo, entre otros. Este sistema ecológico –el del surfista– refleja el sistema ecológico del estudiante de una LE: el éxito no está asegurado y depende de características propias del estudiante –conocimientos previos, iniciativa, competencia, entre otros– y de condiciones contextuales como la didáctica empleada por el docente, los materiales didácticos, la cantidad de alumnos en el grupo, los conocimientos previos requeridos según el nivel, entre otras. Tanto la trayectoria del surfista como del aprendiz de una LE son sensibles a las condiciones presentes (tanto contextuales como personales), y ambas están sujetas a cambios constantes. En cuanto a la agencia, es decir, a su capacidad de actuar según un propósito, el grado de logro en el proceso de aprendizaje varía, dependiendo de múltiples factores. El estudiante puede incidir en algunos de estos factores, pero no en todos. Si bien el autor se refiere al aprendizaje informal, podemos entender que la exposición a la LE, a pesar de las características del estudiante y del contexto, resulta beneficiosa para el aprendizaje. Según Trujillo Sáez (2019: 8), "autonomía y agencia han transformado el equilibrio entre aprendizaje formal e informal".

Soliño Pazó (2008: 177) también considera que la tecnología digital en el aula de LE tiene efectos positivos. Uno de ellos tiene que ver con que "toda revolución tecnológica conlleva un cambio social, pues las Tecnologías de la Información y la Comunicación (las TIC) no son recursos que acaban en sí mismos sino que realmente conectan y comunican al alumno con el mundo exterior". La filóloga acuerda con otros investigadores en que el uso de las TIC potencia la autonomía de los estudiantes, y concluye que el aprendizaje "será más significativo y motivador, [ya que] se crean entornos de trabajo menos individualizados y más cooperativos y aumenta la capacidad de ser aprendices independientes" (*ibid*.: 178).

La tecnología digital y el docente de LE

Hemos visto algunas de las formas en que el uso de tecnología digital, en particular Internet, incide en el aprendizaje. Nos abocamos ahora a la perspectiva del docente y su relación con la enseñanza y la tecnología.

Trujillo Sáez (2019) plantea que una cuestión a analizar es en qué medida el uso de la tecnología, así como la autonomía y agencia del estudiante, afectan la enseñanza, y si puede pensarse en la desaparición del aula como espacio privilegiado para el aprendizaje de una LE. En su opinión, no se trataría de una desaparición del aula de LE sino de la emergencia de un continuo de posibilidades y oportunidades de aprendizaje que la suponen y la exceden. En un extremo de este continuo están las oportunidades en contextos de aula (aprendizaje formal) y, en el otro, se hallan instancias de aprendizaje más informales y autónomas. Entre los dos extremos, existen muchas posiciones intermedias que dependen de múltiples factores. Algunos de estos factores son la motivación del estudiante, sus objetivos con respecto al aprendizaje de la LE, sus prácticas digitales y los recursos con los que cuenta, entre otros. Atendiendo al continuo planteado por Sáez, resulta pertinente hacer una distinción entre escenarios totalmente basados en la tecnología digital –instancias totalmente virtuales, o basadas únicamente en tecnología digital, generalmente en contextos de educación

no formal con jóvenes y adultos– y escenarios de educación formal y no formal en la que se incorporan las TICS. Analizaremos a continuación los contextos en los que se incorporan tecnologías digitales que conviven con otras formas de enseñanza y nos detendremos luego en la experiencia de la pandemia y pospandemia, circunstancias en las cuales la virtualidad alcanzó niveles inéditos.

La revolución de internet

Una de las herramientas digitales que más recursos permitió generar fue sin dudas Internet. Difundida con una masividad creciente desde la década del noventa del siglo pasado, fue ganando terreno en la preparación y producción de materiales para las clases. Además de los recursos específicos disponibles en línea (ejercitación, fichas, esquemas, etc.), muchos docentes comenzaron a descargar videos o a utilizarlos online durante la clase, a partir muchas veces de la red social Youtube, o a buscar artículos, blogs y otros tipos textuales o documentos. Los propósitos eran variados: por un lado, permitían que 'la vida real' ingresara en las aulas (documentos auténticos, que expresaban la variedad lingüística y cultural de la lengua enseñada); por otro, tornaban la clase más variada y amena, lo cual estimulaba el compromiso y el entusiasmo de los estudiantes. Si bien es valorable y legítima la intención, en algunos casos pudo pasar que estos materiales –no creados para la enseñanza– fueran utilizados en el aula sin que mediara didactización alguna. En otras palabras, no se los transformaba en materiales didácticos. Se podría debatir que, si los estudiantes se motivan, si sienten que lo que aprenden 'es real', el aprendizaje se ve afectado en forma positiva. No obstante, si el nivel lingüístico discursivo de estos materiales no es acorde a las necesidades de los estudiantes, si no pueden relacionarlo e integrarlo con conocimientos previos, el resultado no será necesariamente positivo. En algunas ocasiones, puede pasar que la incorporación de estos documentos sirva para crear momentos de descanso, de entretenimiento y de disfrute de la LE, uno de los puntos detallados en los Núcleos de Aprendizaje Priorizado de LE (NAP). Vemos, entonces, que si por un lado hay una profusión de materiales susceptibles de enriquecer la clase, por otro está siempre latente el riesgo de transponerlos en forma inadecuada, sin la didactización o el marco necesarios, incluso para su disfrute.

Más allá de estos comentarios a vuelo de pájaro, conviene señalar que la incorporación de tecnología en la enseñanza supuso cambios de envergadura en cuanto al rol de docentes y estudiantes. Se indicó con anterioridad que, durante mucho tiempo, quien manejaba la tecnología era el docente, y los estudiantes eran meros recipientes de esa tecnología. Las TICS comenzaron a cambiar este panorama, ya que los estudiantes la utilizan por fuera del aula, por un lado, pero además pueden aplicar diversas estrategias cuando la están utilizando, sin que estas sean dirigidas por el profesor. Se ve en acción el concepto de agencia, además del de autonomía. También existen casos en que los estudiantes son los que informan a los docentes acerca de programas o aplicaciones, o conocen formas más intuitivas –y exitosas– de utilizar las herramientas tecnológicas. Esta retroalimentación mutua redunda en beneficio para ambas partes. Y, si bien se espera que el docente acompañe y guíe a sus estudiantes, las tecnologías digitales permiten que estos últimos tengan, en ocasiones, un rol semejante para con el profesor y sus compañeros.

Pandemia y pospandemia

La pandemia del año 2020 fue un cimbronazo que afectó profundamente la enseñanza y el aprendizaje y que dejó huellas indelebles en estas prácticas. Recordemos que los docentes debieron adaptarse de la noche a la mañana a la tecnología digital e imaginar formas variadas de llegar a sus estudiantes. Las profundas desigualdades que, sabemos, existen en nuestro país, fueron exacerbadas durante este período en muchos aspectos y, en particular, en la enseñanza de LE. En escenarios de educación no formal se digitalizaron manuales específicos para la enseñanza de una LE, si la editorial no ofrecía la versión online de los mismos, se compartieron archivos de audio y se organizaron encuentros sincrónicos con los estudiantes. ¿Qué pasó en la educación formal? Es necesario analizar diferentes escenarios. Las escuelas tradicionalmente llamadas bilingües, de gestión privada, siguieron con la enseñanza de la LE, quizás con menor carga horaria en algunos casos, pero sin discontinuar el servicio educativo. En

escuelas también de gestión privada pero no bilingües, la situación fue variada: hubo casos en que se mantuvo la frecuencia de encuentros semanales con los profesores de LE y casos en que los encuentros fueron poco frecuentes. Podría decirse que la cantidad de encuentros pautados en las escuelas constituye un reflejo fidedigno del lugar que ocupan las LE en el imaginario social. En el caso de escuelas de gestión estatal, en el Nivel Primario hubo jurisdicciones que propiciaron encuentros sincrónicos y otras que enviaron material de estudio digitalizado a los estudiantes. También hubo escuelas que no permitieron que los docentes de LE tuvieran contacto virtual con sus estudiantes. En estos casos, si, y con énfasis en si, diseñaban material para sus estudiantes, debían subirlo a la carpeta del grado en cuestión. El caso de escuelas de Nivel Medio fue parecido. En relación con los materiales, con algunas excepciones, se trabajó mayormente -en función de lo que me fue posible relevar- de la forma tradicional, digitalizando materiales.[4]

Quienes tuvimos que enseñar una LE durante la pandemia sabemos que no se cubrió la misma cantidad de contenidos que se hubiera cubierto en situación de normalidad, pero no conviene por ello minimizar los aprendizajes que los estudiantes hicieron por su cuenta, que no se relacionan con un contenido puntual y exclusivo de una LE (un tiempo verbal, por ejemplo), sino con el desarrollo de diversas estrategias, valiosas de diversa índole para cualquier aprendizaje. Ante esta situación, surge otra pregunta: ¿en qué medida se retomaron estos aprendizajes una vez que se volvió a la 'nueva normalidad', como se la llamó?

La respuesta es tentativa: en el Nivel Primario y Medio parece haberse vuelto a la forma anterior a la pandemia, como si lo aprendido durante ese período no hubiera existido. En otras palabras, si había instancias de enseñanza mediadas por la tecnología, se siguió con ellas pero no se modificó la enseñanza en su conjunto. En cuanto a la educación no formal, en muchos contextos se mantuvo la oferta de cursos online, a veces intercalados con encuentros sincrónicos, en su mayoría para jóvenes y adultos. En estos casos, no hubo una vuelta atrás, aunque sí se ofrecieron también cursos presenciales.

Lo antedicho amerita una reflexión que excede el objetivo de este texto, pero que no se puede dejar de plantear. Si la pandemia tomó desprevenidos a la mayoría de los docentes y de las instituciones educativas, ¿se consideró en la pospandemia la posibilidad de ofrecer una capacitación sistemática que retomara y ampliara lo que el aislamiento obligó a aprender por la fuerza y de modo asistemático? Más allá de los docentes en ejercicio, ¿qué sucedió en la formación de docentes de LE? ¿En qué medida se incorporó o afianzó el aprendizaje mediado por tecnologías? Entendemos que no se trata de un saber que debe adquirirse en forma preventiva, ante la eventualidad de otro aislamiento, sino de un aprendizaje que debería estar presente en forma transversal en todos los espacios curriculares. Contreras Izquierdo (2008) indica que el buen uso de tecnología fomenta la autonomía de los estudiantes, lo que conlleva a que el profesor a cargo tome otros roles, tales como el de acompañar, guiar, mediar, hacer devoluciones constructivas. Es el profesor quien debe orientar a los estudiantes, fomentando la cooperación y colaboración, alentándolos a superarse o a probar nuevas estrategias. El hecho de que cada estudiante pueda abordar la tarea en cuestión utilizando los beneficios que le aporta la tecnología hace que el profesor asuma literalmente otro lugar físico y simbólico en el aula. El autor (*ibid.*: 5) concluye que "el éxito depende también de un buen modelo pedagógico, que debería basarse en los principios de aprendizaje activo, colaborativo y autónomo, opciones variadas de interactividad, comunicación sincrónica y asincrónica, actividades o tareas relevantes y creativas y evaluación y retroalimentación continua".

En suma: no se trata de debatir en abstracto el uso de la tecnología en el aula de LE, sino de pensar qué resultados se desean obtener y de qué modo la

4 Esta descripción general recoge las variadas experiencias que pude relevar directa e indirectamente a partir de testimonios brindados en encuentros de desarrollo profesional y del análisis de planificaciones docentes de instituciones del AMBA y de distintas provincias. El objetivo que persiguió este sondeo fue el de identificar las modalidades en las que se enseñaron las LE ya que no el de calcular en qué medida se privilegió cada una de ellas.

incorporación de TICS lo permite o facilita. Y sin olvidar que la relación entre la enseñanza de LE y la tecnología es dinámica, por lo que requiere de evaluación periódica y constante.

La enseñanza de LE y la inteligencia artificial generativa

El recorrido que hemos trazado va a concluir, previsiblemente, haciendo referencia a la inteligencia artificial generativa. Es necesario marcar esta distinción, ya que la inteligencia artificial está presente en nuestras vidas desde hace mucho tiempo. Tal es el caso de dispositivos como el GPS, o los programas que, a partir de los datos de nuestras búsquedas online, direccionan a medida anuncios publicitarios que pudieran concitar nuestro interés. Hay varias aplicaciones de inteligencia artificial generativa (IA), y una de las más populares es el chat GPT. Para los estudiantes, en particular del Nivel Medio y del Nivel Superior, es una herramienta altamente atractiva, que sus docentes ven, por su parte, muchas veces como una amenaza. Se han escuchado comentarios como: "Mis alumnos me entregan una monografía, la corrijo, y cuando la modifican utilizando la IA, esta 'aprende' qué tipo de monografía espero". Si bien estos temores son atendibles, más aún cuando las reflexiones al respecto parecen incipientes, tal vez convenga recordar los temores que generó la irrupción de la calculadora en la escuela primaria y la alarma generalizada ante la posibilidad de que los alumnos no fueran a aprender ni a sumar. Rápidamente se advirtió que se trata de una herramienta que facilita y opera mucho más rápido que nosotros, pero si no sabemos qué operación debemos aplicar, la calculadora se vuelve inútil. Algo parecido ocurrió cuando se popularizó la web. Si, entonces, los docentes pedían a los estudiantes que buscaran información, incluso a partir de preguntas puntuales, muchos traían varias hojas impresas en lugar de tratar de encontrar información específica para contestar las preguntas. Al igual que aquellas herramientas, la IA llegó para quedarse. Como docentes, es primordial evaluar críticamente cómo puede ser utilizada para beneficio de los estudiantes y también de los docentes.

A nuestro alrededor, cada vez son más los colegas que experimentan con la IA generativa, solicitándole que les diseñe un proyecto, clases, ejercitación, entre otros requerimientos y, probablemente, esta tendencia va a continuar en aumento. El argumento de que el uso de un manual o libro de texto es desalentador porque no contempla contextos y necesidades específicas justifica la creación de materiales enfocados al aquí y al ahora de la clase, cosa que la IA puede realizar con los prompts adecuados. Por otra parte, hay que contemplar que los manuales didácticos están elaborados por expertos, que incorporan instancias de revisión e integración, algo que resulta difícil en materiales creados con IA. En suma, todo indica que las dos tecnologías van a coexistir y que tal vez se nutran y desafíen la una a la otra.

Otro factor a considerar se vincula con los sujetos que están a cargo de la agencia ante cada nueva tecnología. Si en las primeras instancias de tecnología utilizada en el aula de LE, esta estaba a cargo de los docentes en detrimento de los estudiantes, la web modificó esta ecuación al estar abierta también a estos últimos. Fuera de la escuela y dentro de ella, gracias al aula de computación o a las computadoras portátiles entregadas por la jurisdicción o nación. La IA puede volver a modificar esta ecuación, aunque tal vez no en forma positiva, ya que la agencia quedaría, en cierta manera, en manos de una instancia totalmente externa sin conocimiento alguno del contexto particular de cada grupo de aprendizaje.

Como en toda modificación o cambio en la sociedad, se tiende a ir de un extremo al otro hasta que el paso del tiempo y la evaluación nos lleven a una posición intermedia. En este sentido, se debe reflexionar en forma informada y justificada sobre la tecnología digital aplicada a la enseñanza, y sus implicancias. Paulatinamente, va surgiendo bibliografía que puede enriquecer la reflexión (Sadin 2020).

Tal vez sea necesario correr la reflexión de valores como la eficacia o la rapidez, y contemplar el fundamento de la educación llevado a cabo por cada docente desde su área de especialidad: contribuir a la formación de ciudadanos responsables y autónomos que puedan manejarse en el Nivel Superior y en el mundo del trabajo y la productividad. No es ajeno a esto el (re)pensar las prácticas docentes en clave de

la construcción de ciudadanías digitales activas y democráticas. En otras palabras, más allá del valor instrumental y del aporte positivo que las tecnologías representan, es imperioso recordar que la enseñanza de LE debe incorporar aspectos instrumentales, pero también formativos. Queda en nosotros, los docentes, en diálogo con los demás miembros de la comunidad educativa, pensar en qué medida y de qué manera las tecnologías digitales contribuyen a enriquecer la enseñanza y qué ámbitos quedan, irreductiblemente, ligados a otras herramientas, gestos y saberes.

Referencias bibliográficas

Argentina. Ministerio de Educación de la Nación (2012): Núcleos de Aprendizaje prioritarios para el área de Lenguas Extranjeras para la Educación Primaria y Secundaria (NAP). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación y Consejo Federal de Educación.

Contreras Izquierdo, Narciso (2008): "La enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y las TICs: el caso del Español como Lengua Extranjera (ELE)". En *Iniciación a la Investigación*. Revista Electrónica. Universidad de Jaén, 3, 4, pp. 1-7.

Godwin-Jones, Robert. (2019): "Riding the digital wilds: Learner autonomy and informal language learning". En *Language Learning & Technology*, 23, 1, pp- 8–25.

Ministerio de Educación de la Nación (2021): Tecnologías digitales. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Sadin, Éric ([2018] 2020). *La inteligencia artificial o el desafío del siglo. Anatomía de un antihumanismo radical*. Buenos Aires: Caja Negra Editora.

Salaberry, Máximo Rafael. (2001): "The Use of Technology for Second Language Learning and Teaching: A Retrospective". En *The Modern Language Journal*, 85, 1, pp. 39-56.

Soliñó Pazó, María del Mar (2008): "El uso de las nuevas tecnologías en el aula de Lenguas Extranjeras. Un cambio en el proceso de enseñanza y aprendizaje". En *Cartaphilus*, 4, pp. 177–187.

Trujillo Sáez, Fernando/ Daniel Cassany/ Christelle Combe/ Anita Ferreira/ Christian Ollivier/ Esperanza Román (2022): *Tecnología versus/para el aprendizaje de lenguas. Reflexiones y conversaciones sobre el futuro de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas mediados por la tecnología*. Barcelona: Difusión. Centro de Investigación y Publicaciones de Idiomas.

Trujillo Sáez, Fernando/ Carlos Merino/ Ángel Pérez (2019): "Tecnología para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras: revisión de la literatura". En *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22, 1, pp. 1-13. DOI: https://doi.org/10.5944/ried.22.1.22257.

Valero, María José/ Boris Vázquez/ Daniel Cassany (2015): "Desenredando la web: la lectura crítica de los aprendices de lenguas extranjeras en entornos digitales". En *Ocnos*, 13, pp. 7-23. DOI: 10.18239/ocnos_2015.13.01

Witte, James (2007): "Why the tail wags the dog: The pernicious influence of product oriented discourse on the provision of educational technology support". En Annual Review of Applied Linguistics, 27, pp. 203-215. DOI: 10.1017/ S0267190508070104.

Leonor Corradi es profesora de Inglés, especialista docente en el Nivel Superior y TIC y Magíster en Educación y Formación Docente (Universidad de Surrey, Reino Unido). Se desempeñó como profesora titular en el área de la Didáctica en el ISP “Dr. J. V. González” y en el IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”. Integró el Equipo de Lenguas Extranjeras (Ministerio de Educación de la Nación), a cargo de inglés y fue coordinadora de las Escuelas Plurilingües y de los CLE – Certificados en Lenguas Extranjeras, ambos de CABA. También estuvo a cargo de un programa piloto de enseñanza de inglés a ciegos en la Escuela No 37. Es autora de numerosos artículos académicos, manuales y materiales didácticos para la enseñanza del inglés, y ha participado en el diseño y reformas de diseños curriculares a nivel provincial (educación formal y formación docente). Actualmente se desempeña como consultora académica.

Del Conocimiento a la Creación:

Guía Práctica para Docentes en el Diseño de Productos de E-learning para la Enseñanza de Idiomas

Cecilia Paula Sassone
IES en Lenguas Vivas "J. R. Fernández"
cecilia.sassone@bue.edu.ar

Abstract
El presente artículo explora la evolución de los docentes de idiomas en la creación de propuestas formativas, desde el uso básico de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) hasta la creación de productos de *e-learning* más estructurados que les permiten encapsular y transmitir sus conocimientos en el mundo digital. Para comprender mejor esta progresión, se introduce el Modelo de Evolución Recurso-Ecosistema (MERE), un marco conceptual novedoso que abarca desde recursos individuales hasta ecosistemas de aprendizaje integrales. Adoptando un enfoque interdisciplinario, el estudio adapta el concepto de Producto Mínimo Viable (PMV) originario del ámbito de las empresas tecnológicas al contexto educativo. Esta adaptación subraya la importancia de mantener "el humano en el circuito" en entornos digitales, reconociendo que la tecnología debe complementar, no reemplazar, la interacción humana en un proceso de aprendizaje efectivo. En consecuencia, se abordan además los desafíos que presenta la retención y motivación de los estudiantes en cursos de idiomas *online*, y se proponen estrategias para mejorar la experiencia de aprendizaje. A fin de completar el ciclo de producción, el artículo sobrevuela el terreno de la comercialización de productos educativos digitales y ofrece recomendaciones prácticas de estrategias, recursos y plataformas. En el contexto actual, cambiante, incierto y efímero, el futuro del *e-learning* en la enseñanza de idiomas dependerá fundamentalmente de la capacidad del docente de encapsular sus saberes e integrar la tecnología de manera inteligente, manteniendo el elemento humano como pilar esencial para garantizar así experiencias educativas que sean no solo eficaces, sino también profundamente significativas para los estudiantes.

Palabras clave: enseñanza de idiomas, comercialización de productos educativos digitales, tecnología educativa, aprendizaje *online*, ecosistemas de aprendizaje.

Introducción

La evidencia confirma que el proceso de enseñanza-aprendizaje ha cambiado drásticamente en las últimas décadas con la incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). En el contexto actual de creciente digitalización, los profesores de lenguas extranjeras se enfrentan al desafío de adaptar sus metodologías o incorporar las adecuadas a un entorno tecnológico en constante evolución. Este trabajo propone un enfoque que permite a los educadores transferir su experiencia en el uso de TIC al desarrollo de productos educativos que puedan ser comercializados.

Las siguientes secciones abordarán la importancia del dominio de las TIC, la transición hacia la creación de productos educativos innovadores dentro de ecosistemas de aprendizaje, y algunas estrategias para la implementación, comercialización y promoción de estos recursos. Este recorrido general aspira a proporcionar a los docentes las herramientas mínimas para

integrarse al dinámico panorama de la enseñanza digital de idiomas, permitiéndoles determinar dónde se encuentran, hacia dónde pueden dirigirse y posibles pasos en ese camino.

1. El *e-learning* y sus desafíos en el siglo XXI

En el panorama educativo del siglo XXI, la enseñanza de lenguas extranjeras enfrenta desafíos sin precedentes. La globalización, el avance tecnológico y la inteligencia artificial han redefinido las necesidades de aprendizaje y exigen nuevas competencias para una comunicación eficaz en entornos multiculturales y multilingües. Simultáneamente, la personalización del aprendizaje, la necesidad de formación continua y el resurgimiento de lo local dentro de la globalización han ganado una relevancia crucial. Cabe destacar que la relación entre globalización y localización es un tema central en el contexto educativo contemporáneo. Mientras que la globalización busca la interconexión mundial, la localización adapta productos y servicios a mercados específicos. Este equilibrio dinámico crea tanto tensiones como oportunidades en el desarrollo educativo, desafiando a las instituciones a navegar entre la uniformidad global y la especificidad local (Weldon 2024).

Dentro de las estrategias globales, se encuentra la implementación del *e-learning*. Su evolución muestra una transformación significativa que se puede sintetizar en tres etapas principales:

- Inicios (principios de los 2000): Plataformas básicas con materiales estáticos y limitada interactividad.

- Evolución intermedia (2005-2015): Incorporación de elementos interactivos, surgimiento de MOOC (Cursos Masivos Abiertos *Online*) e inicio del aprendizaje móvil.

- Actualidad (2020 en adelante): Integración de inteligencia artificial, realidad aumentada y virtual, y aprendizaje adaptativo.

Esta evolución refleja un cambio de paradigma hacia un enfoque centrado en el aprendizaje, donde priman la experiencia del usuario (UX, o *User Experience*) y la eficacia pedagógica. La inteligencia artificial emerge como un catalizador, revolucionando la práctica y evaluación del aprendizaje, instando a los docentes a mantener un equilibrio entre innovación y principios pedagógicos sólidos.

En medio de cambios tan vertiginosos, el escenario actual requiere un mayor grado de reflexión y análisis por parte de los docentes para que puedan generar un enfoque educativo flexible y adaptable, capaz de integrar las ventajas de la globalización con las necesidades específicas de los contextos locales. Es necesario que la enseñanza de lenguas extranjeras evolucione para contribuir a desarrollar en los estudiantes no solo habilidades lingüísticas, sino también competencias interculturales, digitales y de autogestión para que puedan así navegar con éxito en un entorno global cada vez más diverso y tecnológicamente avanzado.

2. Transformación tecnológica en las aulas argentinas

A partir de 2020, los docentes han tenido que acelerar la adopción de tecnologías digitales para impartir sus clases a distancia, por lo que el *e-learning* ha crecido significativamente, diversificando las modalidades de enseñanza y adaptándose a las necesidades de los estudiantes y a las capacidades tecnológicas institucionales. Se han popularizado recursos y modalidades como la enseñanza asincrónica en plataformas propias o de terceros, los modelos híbridos, los MOOCS (Massive Open Online Courses o Cursos Masivos Abiertos *Online)*, el aprendizaje móvil, el micro aprendizaje, y las metodologías centradas en proyectos, entre otros.

Al igual que el resto del mundo, Argentina ha experimentado una transformación significativa en la integración de tecnologías educativas, demostrando un creciente compromiso con la innovación digital. La notable mejora en competencias tecnológicas de los docentes refleja su dedicación a la actualización profesional en un entorno educativo cada vez más digitalizado y dinámico. Esta evolución se manifiesta en términos generales en el uso extendido de herramientas de autoría y plataformas digitales como Google Classroom, Moodle, Zoom y Google Meet, así como en la adopción activa de recursos digitales en sus prácticas pedagógicas, el desarrollo de contenidos educativos

propios, la implementación de plataformas de aprendizaje y la incorporación de sistemas de evaluación digital en sus cursos.

Un informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE 2021) revela que en América Latina existe una marcada diferencia en las habilidades digitales de los docentes de distintas regiones. En países como México, Chile, Ecuador y Perú, el 39% de docentes tienen habilidades digitales básicas mientras que sólo el 13% alcanza niveles más avanzados. Esta brecha en habilidades digitales representa un obstáculo inmediato para la implementación masiva de educación en línea y un desafío que requiere fortalecer la formación docente en competencias digitales a mediano plazo.

Argentina, por su parte, presenta un escenario más alentador. Susana Trabaldo (2023), especialista en *e-learning*, indica que nuestro país se ha posicionado como uno de los líderes regionales en esta modalidad al haber mejorado su infraestructura de Internet y la disponibilidad de recursos educativos en línea. Sin embargo, aún enfrenta retos en el acceso a Internet en algunas zonas rurales, lo que puede limitar la implementación uniforme de estas soluciones.

Entre los desafíos persistentes, se encuentran la reducción de la brecha digital para garantizar acceso igualitario a dispositivos e Internet de alta velocidad, el fortalecimiento de la capacitación continua en competencias digitales, la reducción de la carga laboral docente en la planificación digital y la gestión de la privacidad y seguridad de datos. Estos retos subrayan la necesidad de un enfoque holístico en la adopción de las TIC en la enseñanza en general y de idiomas en particular para lograr una mejor experiencia educativa que incluya cuestiones éticas y prácticas.

3. Del consumo pasivo de TIC a la creación activa de productos educativos

Las experiencias en el ámbito educativo sugieren que, tradicionalmente, existe una tendencia general entre los educadores a mantener un "uso pasivo" o conservador de las herramientas tecnológicas; es decir, que se han limitado a consumir contenido y utilizar funciones básicas predeterminadas, sin explorar activamente nuevas características, personalizar o adaptar estas herramientas a necesidades específicas o crear contenido propio. Superar esta pasividad es crucial. Garrison y Vaughan (2008) sugieren que este enfoque puede no aprovechar plenamente el potencial de las TIC en el aprendizaje. Desde una perspectiva académica, esta infrautilización representa una oportunidad perdida en el ámbito de la innovación pedagógica.

La transición desde el "consumo pasivo" de tecnología educativa hacia la creación activa de contenidos y experiencias de aprendizaje personalizadas marca un hito en la profesionalización de la enseñanza digital. Este mayor involucramiento al adaptar el contenido a las necesidades específicas de los estudiantes resulta en un aprendizaje más significativo y contextualizado.

Esta transformación está revolucionando también la enseñanza de idiomas a nivel global, enriqueciendo profundamente la experiencia de aprendizaje. Mirando hacia el futuro, vemos un panorama educativo donde la creatividad y la personalización se entrelazan para potenciar el aprendizaje, creando entornos educativos más inclusivos y efectivos. Lograr aprendizajes efectivos tanto sincrónica como asincrónicamente implica abordar desafíos que exploraremos más adelante, tales como la elaboración de una propuesta formativa que contemple la autorregulación del alumno, el fomento de la interacción social y el incremento de la interactividad, entre otros factores.

4. El PEMV (Producto Educativo Mínimo Viable): una aproximación pragmática a la innovación educativa

La creación de productos educativos digitales en la enseñanza de idiomas marca un giro significativo que enriquece el aprendizaje y abre nuevas vías para el desarrollo docente. Este avance, sin embargo, trae consigo retos en cuanto a derechos de autor y habilidades técnicas.

En el amplio espectro de la educación digital, las opciones para crear recursos pedagógicos son diversas. No obstante, el foco actual recae en el desarrollo de lo que podríamos llamar "Producto Educativo

Mínimo Viable" (PEMV), inspirado en el concepto de Producto Mínimo Viable en entornos tecnológicos, de Eric Ries (2011), que consiste en crear una herramienta básica pero funcional y que logre el objetivo buscado. Este enfoque permite a los desarrolladores implementar soluciones prácticas sin grandes inversiones, crucial en contextos de recursos limitados (Garrison y Vaughan 2008).

Los PEMV para la enseñanza de idiomas pueden plasmarse de diversas formas que implican diferentes grados de inversión como:

- Podcasts y videotutoriales personalizados
- Aplicaciones móviles para práctica lingüística
- Juegos educativos interactivos
- Cursos en línea autodirigidos
- Sistemas de evaluación adaptativos

A diferencia de lo que se suele pensar, los productos educativos digitales no siempre demandan grandes inversiones. Existen alternativas gratuitas o accesibles en la nube que permiten implementar PEMVs de manera efectiva y económica, aprovechando creativamente las herramientas tecnológicas disponibles. Crear este tipo de productos democratiza la innovación en educación digital y nos permite desarrollar recursos valiosos sin costos prohibitivos.

En el ámbito de la enseñanza de idiomas, los Productos Educativos Mínimos Viables (PEMV) emergen como una estrategia innovadora, especialmente si contamos con recursos limitados. A continuación, se presentan ejemplos ilustrativos que demuestran la versatilidad y eficacia de esta estrategia:

1. **Curso Básico en Línea**: Utilizando plataformas gratuitas como Google Classroom, se ofrece un curso que abarca los fundamentos esenciales de gramática y vocabulario, proporcionando a los estudiantes una base sólida para el aprendizaje del idioma.
2. **Guía Interactiva en PDF**: Un documento descargable que integra ejercicios prácticos y explicaciones concisas sobre aspectos específicos del idioma, diseñado para ser utilizado de manera autónoma por los estudiantes.
3. **Serie de Videos Cortos**: Contenido audiovisual conciso, creado por el docente, que explica conceptos clave del idioma y se comparte en plataformas como YouTube o Vimeo.

Estos ejemplos ilustran cómo los PEMV pueden implementarse eficazmente sin requerir grandes inversiones o tecnologías complejas. La clave reside en utilizar, combinar o crear recursos funcionales y útiles que permitan evaluar su impacto antes de expandirlos o mejorarlos.

Es importante distinguir entre los PEMV y las actividades que utilizan Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Los PEMV son versiones iniciales de productos educativos con características esenciales para validar conceptos de aprendizaje, mientras que las actividades con TIC utilizan herramientas tecnológicas para facilitar el aprendizaje, sin necesariamente crear un producto educativo completo.

En conclusión, el concepto de PEMV ofrece una aproximación pragmática y efectiva a la innovación en la enseñanza de idiomas, vinculada a soluciones educativas novedosas y accesibles, que permiten sentar las bases para una evolución continua en una pedagogía digital de idiomas.

5. Un poco de historia: el Producto Mínimo Viable (PMV)

El concepto de Producto Mínimo Viable (PMV), originado en el mundo empresarial, ha encontrado un terreno fértil en la educación. Acuñado por Eric Ries en "The Lean Startup" (2011), el PMV se define como la versión más básica de un producto que permite validar hipótesis con mínimo esfuerzo. En el ámbito educativo, esto se traduce en recursos de aprendizaje inicialmente limitados pero suficientes para evaluar su efectividad y recibir retroalimentación valiosa.

El PMV y lo que se suele denominar como "versión Beta" están relacionados: comparten la filosofía de experimentación y aprendizaje. En el ámbito empresarial digital, plataformas como Slack, Spotify e Instagram surgieron como versiones beta con un servicio limitado. En un principio, recopilaban datos de usuarios para lanzar posteriormente versiones mejoradas.

La aplicación del Producto Mínimo Viable (PMV) en el ámbito educativo representa una transformación fundamental en el rol docente. Facilita su evolución desde consumidores pasivos de tecnología hacia creadores activos de recursos educativos digitales. Para ilustrar este concepto, consideremos un curso en línea básico de idiomas que incorpora lecciones grabadas, materiales descargables y un foro de discusión como elementos esenciales del PMV.

Esta metodología ágil proporciona a los educadores un marco estructurado para desarrollar productos educativos efectivos, permitiéndoles crear versiones iniciales que, aunque básicas, cumplen plenamente con los objetivos de aprendizaje establecidos. La ventaja principal de este enfoque radica en su capacidad para facilitar mejoras incrementales basadas en la retroalimentación directa de los estudiantes, lo que permite una evolución continua y adaptativa del contenido educativo. En el contexto específico de la enseñanza de idiomas, el PMV facilita la experimentación con metodologías innovadoras, ajustándolas ágilmente según las necesidades del alumnado. Esta aproximación marca un punto de inflexión en la educación digital al promover el desarrollo de soluciones adaptadas y elevar la calidad de la enseñanza en un entorno tecnológico dinámico.

5.1. Implementación de un PMV para el aprendizaje de idiomas

En el contexto del desarrollo de cursos de *e-learning*, la implementación de un Producto Educativo Mínimo Viable (PEMV) constituye una estrategia efectiva para optimizar recursos y potenciar la calidad del aprendizaje. El primer paso crucial para el docente es identificar y sistematizar los conocimientos específicos que desea transmitir o facilitar en el desarrollo de sus futuros estudiantes. Este proceso de selección y organización del contenido es esencial para garantizar una transferencia efectiva del conocimiento en el entorno digital. A continuación, se presentan algunas recomendaciones clave para desarrollar un PEMV exitoso en el ámbito de la educación en línea, con especial énfasis en los cursos de idiomas:

- **Definir objetivos claros:** Es fundamental establecer metas específicas y medibles antes de iniciar el desarrollo del PEMV. Es importante tener una visión clara de los resultados esperados, ya sea en

términos de retención de vocabulario, mejora de la fluidez oral o comprensión gramatical. Se recomienda utilizar objetivos SMART (por sus siglas en inglés: *Specific*, *Measurable*, *Achievable*, *Relevant*, *Time-bound*) para garantizar que las metas sean precisas, cuantificables, realizables, pertinentes y delimitadas en un marco temporal definido.

- **Identificar necesidades del usuario:** Resulta fundamental realizar una investigación preliminar mediante encuestas o entrevistas con estudiantes y profesores para comprender las necesidades reales en el aprendizaje de idiomas. Como señalan Blank y Dorf (2012), este paso es crucial para garantizar que el PEMV aborde desafíos significativos y proporcione soluciones efectivas que respondan a las demandas concretas de los usuarios.

- **Desarrollar contenido esencial:** El PEMV debe incluir únicamente los elementos fundamentales necesarios para probar las hipótesis sobre su efectividad. Esto puede implicar la creación de un módulo de aprendizaje básico o una serie limitada de ejercicios interactivos que se centren en una habilidad lingüística específica.

- **Lanzamiento y evaluación del PMV:** Una vez implementado el PEMV, es crucial establecer un sistema robusto de recolección de retroalimentación para evaluar su efectividad e identificar áreas de mejora. Este proceso de evaluación continua es fundamental para orientar las futuras iteraciones y perfeccionar el producto. La retroalimentación debe enfocarse en aspectos clave como la utilidad percibida, los desafíos encontrados durante el uso, las sugerencias específicas de mejora, el grado de cumplimiento de las expectativas iniciales, la facilidad de uso de la plataforma y consideraciones sobre la relación calidad-precio.

- **Iteración y mejora continua:** El proceso de desarrollo del PMV debe incorporar un ciclo de mejora continua basado en la retroalimentación de los usuarios. Este enfoque iterativo permite realizar ajustes ágiles y refinamientos estratégicos antes de expandir el contenido o implementar funcionalidades adicionales. La clave está en mantener un equilibrio entre la velocidad de implementación y la calidad del producto, asegurando que cada iteración aporte valor significativo a la experiencia de aprendizaje.

La implementación de estas estrategias en el desarrollo de un PMV para cursos de *e-learning* de idiomas puede conducir a una mejora significativa en la eficacia del aprendizaje y la satisfacción del usuario, al tiempo que optimiza los recursos y minimiza los riesgos asociados con el lanzamiento de un producto completo sin pruebas previas.

5.2. El *buyer persona* en el desarrollo del PMV

En el contexto del desarrollo de un Producto Mínimo Viable para la enseñanza de idiomas, el concepto de *buyer persona* se establece como una herramienta esencial. Este término, introducido por Cooper et al. (2014), define el perfil detallado del estudiante ideal o usuario arquetípico del producto educativo. El *buyer persona* va más allá de una simple descripción superficial; representa una comprensión exhaustiva de las necesidades, comportamientos y motivaciones del usuario objetivo. Si bien podría traducirse al español como “perfil del comprador”, el término en inglés se ha consolidado en el ámbito profesional hispanohablante debido a su amplio reconocimiento en el campo del marketing y desarrollo de productos.

La importancia del *buyer persona* en la implementación de un PMV para la enseñanza de idiomas radica en tres aspectos clave:

- **Comprensión del público objetivo:** Permite a los desarrolladores y educadores entender a fondo a quién están dirigiendo sus esfuerzos.

- **Personalización del producto:** Facilita la adaptación del PMV a las necesidades específicas de los estudiantes de idiomas. En esta etapa, es fundamental determinar el grado de globalización y localización que se le imprimirá al producto para adaptar, por ejemplo, estudios de caso, textos, imágenes o situaciones de aprendizaje a su población objetivo.

- **Guía para decisiones estratégicas:** Orienta las decisiones sobre características del producto y estrategias de marketing.

Los docentes solemos conocer bien a nuestra audiencia objetivo; comprendemos las necesidades y "puntos de dolor" de nuestros alumnos actuales o potenciales. Sin embargo, al diseñar un PMV que pretende trascender fronteras y alcanzar nuevas poblaciones objetivo, resulta imprescindible realizar un análisis sistemático para identificar y desarrollar un *buyer persona* efectivo. Para este propósito, se pueden implementar diversas técnicas:

- Realización de encuestas a estudiantes actuales y potenciales
- Análisis de foros y comunidades de aprendizaje de idiomas en las redes sociales
- Estudio de tendencias en el aprendizaje de lenguas extranjeras
- Conducción de entrevistas en profundidad con usuarios representativos

Un ejemplo simplificado de *buyer persona* para un curso de inglés de negocios podría ser:

> Juan, 32 años, gerente de ventas. Nivel de inglés: B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Necesita mejorar su inglés para la comunicación empresarial internacional. Características: tiempo limitado, busca flexibilidad, prefiere contenido práctico, motivado por avance profesional. Necesidades específicas: mejorar la comunicación oral en contextos empresariales, aprender vocabulario técnico, practicar presentaciones y negociaciones en inglés.

Este perfil detallado sirve como guía fundamental para el desarrollo del PMV, a fin de asegurar que cada componente del curso se alinee directamente con las necesidades, preferencias y objetivos específicos del estudiante objetivo. De esta manera, se maximiza la efectividad del producto educativo y garantiza su relevancia práctica.

5.3. Ejemplo de un PMV educativo o PEMV

En el ámbito de la enseñanza de idiomas, un PMV eficaz debe equilibrar la funcionalidad esencial con la simplicidad operativa. Es importante recordar que, aunque el PEMV no es perfecto, sí es funcional y responde directamente a un punto de dolor específico o necesidades del usuario. Como se subrayó anteriormente, su fortaleza radica en su capacidad de mejora continua basada en el *feedback* de los estudiantes. El enfoque iterativo permite que el producto evolucione rápidamente, se adapte a las necesidades cambiantes de los estudiantes y optimice su eficacia educativa con cada actualización. La clave radica en ofrecer un valor educativo concreto y resultados cuantificables, mientras se mantiene una estructura lo suficientemente ágil como para permitir un lanzamiento expedito.

Un PEMV bien diseñado facilita la recopilación de retroalimentación valiosa, permite iteraciones rápidas y mejoras continuas. Aunque su desarrollo requiere una inversión de tiempo considerable, esta es modesta en comparación con proyectos educativos digitales más ambiciosos.

Siguiendo el perfil de Juan, nuestro *buyer persona*, un ejemplo de PEMV simple podría ser:

"Business English Boost"–Curso en línea de inglés para negocios:

- 10 lecciones cortas (15 minutos cada una) enfocadas en situaciones empresariales comunes o una serie de 5-10 videos cortos.
- Vocabulario técnico de negocios con ejercicios interactivos y hojas de trabajo interactivas asociadas que pueden ser PDFs rellenables, para empezar.
- App móvil para aprendizaje flexible; recurrir al mercado o realizar actividades de micro aprendizaje mediante *apps* como Flashcards World (Tarjetas) para repaso de vocabulario.
- 5 simulaciones de reuniones y negociaciones con *feedback* personal.

- Un quiz o breve evaluación final, por ejemplo, en Google Forms (con puntaje) para determinar el grado de avance.

- Acceso a un foro de discusión para *networking* y práctica adicional.

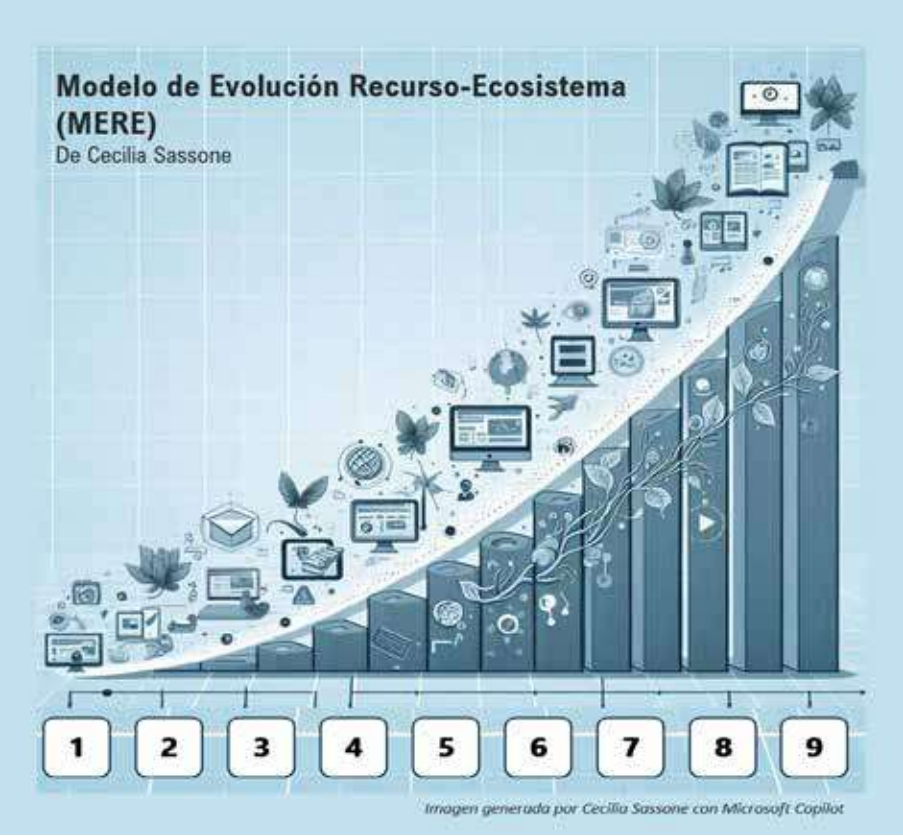
Este PEMV aborda las necesidades específicas de Juan, ya que ofrece contenido relevante y práctico en un formato flexible que se adapta a su agenda muy ocupada. El enfoque permite una rápida validación del concepto y proporciona una base sólida para futuras expansiones y mejoras basadas en la respuesta de los usuarios como Juan.

En síntesis, la implementación de un PEMV en la enseñanza de idiomas ofrece una oportunidad única para innovar y mejorar continuamente los recursos educativos. Al adoptar este enfoque, los educadores pueden desarrollar herramientas más efectivas y adaptarlas a las necesidades reales de sus estudiantes, fomentando así un aprendizaje más dinámico y centrado en el usuario.

6. Del recurso educativo individual al ecosistema de aprendizaje digital

6.1. MERE: Modelo de Evolución Recurso-Sistema

El *framework* que he dado en llamar "Modelo de Evolución Recurso-Ecosistema" (MERE) o Resource-Ecosystem Evolution Model (REEM) es un marco conceptual que intenta capturar la transformación progresiva desde recursos educativos individuales hasta ecosistemas de aprendizaje integrados. Este modelo propone una trayectoria evolutiva que parte de lo elemental hacia lo complejo, ofreciendo una estructura adaptable a diversos contextos educativos mientras mantiene la precisión necesaria en la descripción de sus procesos. El marco, desarrollado a partir de la síntesis de principios fundamentales en el desarrollo de productos digitales y la evolución de plataformas de *e-learning*, proporciona una perspectiva innovadora sobre la maduración de los sistemas educativos digitales.



Aunque el marco de referencia propuesto en MERE no se basa exactamente en modelos o escalas existentes en la literatura académica o profesional ni representa una teoría establecida académicamente, captura de manera sencilla la transición desde soluciones simples y focalizadas hasta plataformas integrales de aprendizaje que ofrecen una experiencia holística y personalizada. Si bien este modelo es original, la idea de progresión en soluciones de *e-learning* está respaldada por la literatura y práctica en tecnología educativa.

Este desarrollo presenta la progresiva expansión de funcionalidades, contenidos y herramientas, y se sostiene en la retroalimentación de usuarios y necesidades del mercado. Veamos ejemplos de esta progresión, aplicados a la enseñanza de idiomas:

1. **Recurso educativo individual**: Es el punto de partida en el Modelo de Evolución Recurso-Ecosistema (MERE) y se enfoca en un solo elemento de aprendizaje. Está enfocado en un tema específico y se diseña para ser utilizado de manera independiente, sin necesidad de que forme parte de una estructura más amplia como un Objeto Virtual de Aprendizaje (OVA) o un módulo de curso, que están en posiciones más evolutivas. El recurso educativo individual puede tratarse, por ejemplo, de una hoja de trabajo digital interactiva, una infografía, un video tutorial corto, el episodio de un podcast de 10 minutos o un cuestionario digital de opción múltiple.

2. **Conjunto de recursos educativos**: Es una colección de recursos relacionados en una colección temática coherente, aunque no necesariamente en una secuencia didáctica. Por "conjunto" nos referimos a una serie de videos o un set de hojas de trabajo sobre un tema específico. Un ejemplo sería un paquete de "Alemán para presentaciones" que incluye videos tutoriales, hojas de trabajo y plantillas de presentaciones, todos estos materiales con la estructura, vocabulario y técnicas de oratoria. Los recursos pueden usarse de manera independiente o de manera aleatoria. El conjunto es más flexible que un módulo de curso y permite al usuario elegir qué recursos utilizar según sus necesidades.

3. **Objeto Virtual de Aprendizaje (OVA)**: Un OVA es un recurso digital estructurado con un propósito educativo específico. Si bien se considera una unidad básica de aprendizaje, no necesariamente es la unidad mínima, ya que debe contener al menos tres componentes: contenidos, actividades de aprendizaje y elementos de contextualización. Los OVA son recursos educativos independientes y reutilizables diseñados como una unidad cohesiva, con un objetivo de aprendizaje claro, integran recursos multimedia de manera estructurada y con una secuencia pedagógica definida. Ofrecen versatilidad para abordar diversas estrategias de enseñanza que pueden aplicarse en diferentes cursos o contextos educativos. Varios OVA pueden integrarse para conformar un módulo de curso más completo, lo que optimiza las etapas de diseño y desarrollo. Un ejemplo puede ser una animación interactiva sobre "Saludos en portugués de negocios" que incluye un video tutorial, ejercicios de práctica y un cuestionario de autoevaluación. Un OVA no es necesariamente una actividad de microaprendizaje, ya que suele ser más complejo y estructurado y puede tener mayor duración, aunque pueden compartir algunas características.

4. **Módulo de curso**: Es una unidad más amplia que forma parte de la estructura de un curso completo. Puede contener varios OVA, además de otros elementos como lecturas, actividades y evaluaciones. Tiene objetivos claros y específicos, y una estructura pedagógica definida como una secuencia lógica de aprendizaje; cubre un área temática concreta e incluye contenido, actividades prácticas y evaluaciones para medir el progreso. Suele tener una progresión más guiada y menos flexible que un conjunto de recursos, como, por ejemplo, un módulo sobre "Negociación en italiano" que incluye lecciones con video, ejercicios interactivos, juegos de roles y una evaluación final.

5. **Curso completo**: Es un programa estructurado que cubre múltiples módulos (incluyendo OVA) con variedad de actividades y evaluaciones, diseñado para alcanzar objetivos de aprendizaje específicos. Un ejemplo claro puede ser un curso de "Inglés para Marketing Digital" con 4 módulos que

incluyen vocabulario técnico, redacción de contenidos, SEO en inglés y análisis de métricas, cada uno con sus propias lecciones, tareas y proyectos. Un curso puede entregarse en múltiples formatos: cursos cortos de 3 a 8 semanas, cursos de mediana duración de 4 meses, y cursos anuales, entre otros.

6. **Plataforma de cursos**: Consiste en un entorno digital para alojar y distribuir múltiples cursos y contiene funcionalidades de gestión de aprendizaje básicas. La interfaz debe garantizar la navegabilidad, es decir, una navegación intuitiva por el curso, funcionalidades básicas de seguimiento de progreso y un sistema de inscripción y gestión de usuarios. Algunos ejemplos incluyen plataformas como Udemy, Coursera, edX, Tiendaup, y para docentes, Teachable o Thinkific, que ofrecen herramientas para crear y comercializar cursos en línea con opciones de personalización y marketing. Un ejemplo puede ser una plataforma que aloja 5 cursos de idiomas para diferentes industrias: negocios, turismo, tecnología, salud y educación, con un panel de control para que los estudiantes vean su progreso y seleccionen cursos.

7. **Sistema de Gestión de Aprendizaje (LMS – Learning Management System, por su sigla en inglés)**: Es una plataforma robusta con funcionalidades avanzadas y completas, integradas con herramientas para la creación de contenido, seguimiento del progreso del estudiante y funciones administrativas. Algunos sistemas como Moodle, Google Classroom, Blackboard o Canvas son populares entre los docentes. Un LMS permite a los instructores crear cursos personalizados, realizar evaluaciones con corrección automática inmediata, generar informes de progreso y facilitar la comunicación entre los diferentes actores.

8. **Suite educativa integrada**: Consta de un conjunto de herramientas y plataformas interconectadas mediante *plugins* o extensiones que cubren diversos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Una suite integra funciones de colaboración y comunicación, y permite la personalización avanzada del aprendizaje. Como ejemplo podemos mencionar una suite que combina un LMS, una plataforma de videoconferencias en vivo (*live learning*) como pueden ser Zoom, Google Meet o Jitsi, una herramienta de creación de contenido interactivo (que generalmente se encuentra disponible en la misma plataforma) y un sistema de tutorías para práctica de conversación.

9. **Ecosistema de aprendizaje**: En esta era digital, los ecosistemas de aprendizaje representan un enfoque integral donde diversas herramientas y recursos interactúan para ofrecer una experiencia educativa enriquecedora. Estos sistemas pueden variar en tamaño y complejidad, desde simples plataformas con recursos básicos hasta entornos sofisticados con múltiples componentes interconectados como herramientas, recursos, plataformas y comunidades de aprendizaje interactivas en un entorno cohesivo con diferentes grados de interconexión y sinergia entre componentes. Los ecosistemas más complejos suelen ofrecer una experiencia más holística, por ejemplo, con analíticas de datos, cursos adaptativos, desafíos, juegos educativos, servicios de tutorías, aplicaciones móviles para práctica diaria, asistentes de voz para la práctica de pronunciación, comunidades de intercambio lingüístico, bibliotecas digitales, y demás. Pueden incluso integrar lo que hoy se conoce como “agentes” de inteligencia artificial generativa que responden consultas de usuarios, brindan práctica adicional o tutorías personalizadas. Los ecosistemas de aprendizaje pueden adaptarse a diferentes necesidades y contextos. Su versatilidad y capacidad para integrar diversas modalidades de aprendizaje los posicionan como una pieza clave en la evolución de la educación contemporánea. Cabe destacar que un sistema efectivo puede ser muy simple: la clave está en la correcta selección de componentes para alcanzar el objetivo educativo buscado.

El Modelo de Evolución Recurso-Ecosistema (MERE) presenta una progresión en complejidad, alcance e integración en el e-learning. Una propuesta de *e-learning* que busque sustentarse en un enfoque estratégico puede comenzar con materiales breves y simples generados por TIC enfocándose en recursos educativos individuales o conjuntos adaptados a las necesidades del alumnado y las capacidades del

docente o institución. Esta base puede evolucionar gradualmente hacia modelos más sofisticados.

Aunque las líneas divisorias entre estos elementos pueden ser un poco difusas, esta aproximación ofrece una idea de la progresión en complejidad que puede tener una propuesta de formación digital.

6.2. El PEMV en el modelo MERE

¿Dónde se ubicaría el Producto Educativo Mínimo Viable (PEMV) en este modelo? Dada su naturaleza de "conocimiento encapsulado", podría ubicarse en los niveles 3 (Objeto de Virtual de Aprendizaje), nivel 4 (Módulo de Curso) y nivel 5 (Curso Completo) con propuestas gradualmente más holísticas y estructuradas, pero que al mismo tiempo faciliten la validación del concepto y una rápida iteración y mejora.

La elección de la plataforma adecuada para alojar el producto educativo digital es crucial. Debe equilibrar factores como facilidad de uso, potencial de crecimiento (escalabilidad) y adaptabilidad a las demandas del mercado educativo. Planificar desde un comienzo la escalabilidad del proyecto es esencial para definir recursos estratégicos como la selección del LMS donde se alojarán los múltiples recursos de enseñanza-aprendizaje y herramientas de soporte.

En esencia, el MERE funciona como una herramienta heurística que ayuda a los educadores a conceptualizar y navegar el complejo panorama del aprendizaje digital. Basándose en la experiencia, la observación y la experimentación, el docente podrá adaptar y personalizar su enfoque según las necesidades específicas que le plantee su contexto educativo. Es importante señalar que más que garantizar una solución perfecta, el modelo busca orientar al docente para que encuentre soluciones posibles, adaptables y rápidas, cuando los métodos más exactos o algorítmicos serían demasiado complicados o costosos de implementar.

La flexibilidad inherente en la progresión de estas categorías refleja la naturaleza dinámica y en constante evolución del campo del *e-learning*. Los docentes y diseñadores instruccionales pueden utilizar este modelo como una guía orientativa para comprender y planificar el desarrollo de sus propias soluciones educativas digitales. Es importante para ello que tengan en cuenta que la implementación práctica puede implicar elementos que se superponen.

Si bien las categorías del MERE no son rígidas, ofrecen un marco conceptual valioso para educadores. La flexibilidad del modelo refleja la naturaleza dinámica del *e-learning* y sirve como guía para docentes y diseñadores en la planificación de soluciones educativas digitales. En un contexto educativo donde la creatividad y flexibilidad son clave, el diseño de propuestas de *e-learning* personalizadas y eficaces requiere de una sinergia entre el contenidista, es decir el docente experto en su disciplina, y la pedagogía, tecnología y diseño instruccional, dimensiones que exploraremos a continuación.

6.3. Hacia la creación de nuestro propio ecosistema de aprendizaje

Los proyectos de *e-learning* y educación virtual requieren de un diseño instruccional meticuloso que integre tres dimensiones principales:

- **Dimensión pedagógica:** Define la filosofía educativa, los métodos de enseñanza-aprendizaje, las actividades y las evaluaciones.
- **Dimensión instruccional:** Se enfoca en la planificación detallada de las actividades, la secuenciación de contenidos y las estrategias de evaluación.

- **Dimensión tecnológica:** Implica la selección y el uso efectivo de herramientas y plataformas digitales.

El diseño instruccional centrado en el estudiante es un pilar del *e-learning* moderno. Pintos (en Trabaldo 2024) destaca que este enfoque reconoce la diversidad en los procesos de aprendizaje y ofrece experiencias personalizadas que estimulan la participación y el compromiso del alumno. Va más allá de la simple presentación de contenidos digitalizados, ya que aspira a crear entornos de aprendizaje dinámicos que fomenten la exploración, la colaboración y la aplicación práctica del conocimiento.

Este método holístico no solo mejora la experiencia educativa, sino que también prepara a los estudiantes para los desafíos de un mundo interconectado. La combinación del apoyo tutorial, tanto pedagógico como emocional, con el desarrollo gradual de la autorregulación y la autonomía del estudiante en entornos digitales es crucial para lograr aprendizajes significativos y crear experiencias educativas efectivas en programas de *e-learning* e híbridos.

6.4. Componentes mínimos deseables de un ecosistema de aprendizaje

En el mundo digital actual, crear un ecosistema de aprendizaje efectivo favorece el éxito educativo. Este enfoque holístico integra diversos componentes clave que trabajan en sinergia para proporcionar una experiencia de aprendizaje completa y personalizada.

Desde la selección de una plataforma LMS hasta la implementación de herramientas de comunicación y recursos multimedia, cada elemento juega un papel vital en la construcción de un entorno de aprendizaje dinámico y enriquecedor.

Algunas características para tener en cuenta a la hora de crear un ecosistema de aprendizaje digital efectivo son:

- **Flexibilidad:** Ofrecer opciones asincrónicas y sincrónicas para adaptarse a diferentes estilos y necesidades de aprendizaje.

- **Interactividad:** Incorporar elementos que fomenten la participación de los estudiantes, como foros de discusión y actividades colaborativas. Esta característica incluye interacción significativa con el contenido (manipular, experimentar, y transformar los materiales de aprendizaje) y una interacción multinivel (que facilite la vinculación estudiante-contenido, estudiante-docente y estudiante-estudiante de manera integrada y significativa).

- **Comunidad:** Crear espacios virtuales que promuevan la interacción social y el aprendizaje entre pares.

Un ecosistema de aprendizaje digital bien diseñado potencia la efectividad del proceso educativo. Es fundamental recordar que la tecnología está al servicio de la pedagogía y que prioriza aquello que aporta valor al estudiante. En una sociedad en la que lo obsoleto se define en cuestión de escasos meses, es importante considerar que incluso herramientas simples pueden ser efectivas si se integran en un diseño pedagógico adecuado. No se trata de las capacidades de la tecnología, sino de lo que genera sentido y valor para el estudiante.

A continuación, se mencionan los componentes mínimos esenciales recomendados para crear un ecosistema de aprendizaje de idiomas efectivo:

- Plataforma de gestión del aprendizaje o plataforma de cursos
- Herramientas de comunicación sincrónicas
- Recursos digitales y multimedia
- Actividades asincrónicas
- Evaluación continua
- Aprendizaje social intergrupal

Componente y descripción	Ejemplos de recursos
1. Plataforma de gestión del aprendizaje (LMS) o Plataforma de cursos Un LMS es el núcleo del ecosistema, donde se gestionan todos los recursos del curso, incluyendo materiales de estudio, actividades, foros y evaluaciones. Debe ser sencilla, segura, estable, escalable y funcional.	• Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment: Entorno de Aprendizaje Dinámico Orientado a Objetos y Modular) de código abierto, ofrece herramientas para crear cursos interactivos y gestionar el progreso del estudiante. Cuenta con gran aceptación en la comunidad educativa. • Google Classroom: se encuentra en una posición intermedia entre una plataforma de cursos simple y un LMS completo (MERE). Aunque ofrece más funcionalidades que una plataforma de cursos básica, no posee todas las capacidades de un LMS robusto, por lo que podría considerarse como una solución híbrida, más avanzada que una simple plataforma de cursos, pero no tan compleja como un LMS tradicional. Resulta ideal para aquellos que buscan simplicidad y facilidad de uso. • Canvas: se destaca por su interfaz intuitiva y sus integraciones con otras aplicaciones educativas. • Tiendup: representa una opción viable para la comercialización de cursos online, especialmente si se dispone de una estructura de curso establecida y se busca una plataforma para su distribución. Sin embargo, podría ser necesario complementar con otras herramientas educativas especializadas. • Hotmart: es una plataforma especializada en venta y distribución de cursos digitales, aunque no es un sistema de gestión de aprendizaje (LMS). Ofrece herramientas para crear, promocionar y vender cursos, así como para gestionar afiliados y pagos.
2. Herramientas de comunicación sincrónicas Estas plataformas de videoconferencias permiten la interacción en tiempo real entre estudiantes y profesores durante las clases sincrónicas.	• Zoom: ofrece funciones como salas de grupos pequeños (*break-out rooms*) y grabación de sesiones. • Google Meet: es una opción sencilla que se puede integrar con otros servicios de Google. • Jitsi: es de código abierto y no requiere registro, por lo que resulta ideal para reuniones rápidas y colaboración en tiempo real en entornos educativos. • Big Blue Button: está diseñada para integrarse fácilmente en sistemas de gestión de aprendizaje, pero también se puede utilizar de forma independiente.

3. Recursos digitales y multimedia Los recursos multimedia enriquecen el aprendizaje al ofrecer materiales visuales y auditivos que complementan las lecciones.	• YouTube: permite crear videos educativos sobre temas específicos del idioma. • *Podcasts*: ejemplos como "Coffee Break English" o "EnglishClass101" proporcionan contenido auditivo útil. • Edpuzzle: permite crear lecciones interactivas a partir de videos existentes. • Quizlet: permite a los profesores crear conjuntos de tarjetas de estudio, juegos y actividades personalizadas para cualquier idioma. • H5P: es un recurso gratuito y de código abierto que puede integrarse a un LMS para crear contenido interactivo como juegos, cuestionarios y presentaciones. • Voscreen: está enfocada en el aprendizaje de inglés. Permite a los profesores crear lecciones basadas en clips de video. Aunque el contenido es predefinido, se pueden seleccionar y organizar los clips para las clases. • Lyrics Training: aunque está orientada principalmente a estudiantes, los profesores pueden crear lecciones personalizadas basadas en canciones para la práctica de escucha y vocabulario en varios idiomas. • EdPuzzle: permite a los profesores crear lecciones interactivas basadas en videos para cualquier idioma. Tiene una versión gratuita con funciones limitadas. • Twee: se distingue por ofrecer flexibilidad en la creación de contenido generado mediante inteligencia artificial. A diferencia de otras *apps* mencionadas, permite a los educadores diseñar, crear actividades personalizadas y adaptar el contenido a las necesidades curriculares. • *Apps* móviles como Babbel, Duolingo, Busuu, Cake, Elsa Speak: generalmente ofrecen contenido predefinido adaptado al usuario y, aunque no permiten a los educadores crear o modificar las actividades directamente, pueden complementar cualquier propuesta de formación. • Padlet: herramienta colaborativa para crear muros virtuales interactivos. Es ideal para compartir ideas y recursos, y para obtener retroalimentación. • Forvo: plataforma de pronunciación colaborativa que ofrece ejemplos de audios de palabras y frases en múltiples idiomas, lo que permite la exposición a acentos auténticos. • Wordwall: plataforma multilingüe para crear actividades interactivas y juegos educativos usando plantillas prediseñadas. • Genially: herramienta para crear presentaciones y contenido visual interactivo en cualquier idioma, con énfasis en diseño animado.

4. Actividades asincrónicas Estas actividades permiten a los estudiantes trabajar a su propio ritmo, lo que favorece el aprendizaje autónomo.	• Foros de discusión en el LMS: útil para que los estudiantes debatan temas relacionados con el curso. • Tareas en línea: pueden realizarse a través de herramientas como Google Docs o plataformas específicas del LMS para la entrega y la revisión. • Mini proyectos: los estudiantes pueden elegir entre varios formatos (presentaciones, informes) para aplicar lo aprendido.
5. Evaluación continua La evaluación formativa permite a los docentes monitorear el progreso del estudiante a lo largo del curso.	• Cuestionarios en el LMS: permite evaluar los conocimientos adquiridos en tiempo real. • Rúbricas para proyectos y tareas: facilitan una evaluación objetiva y transparente. • *Feedback* personalizado: mediante comentarios en tareas entregadas, con el objetivo de que los estudiantes comprendan sus áreas de mejora. • Herramientas de evaluación: permiten crear evaluaciones y monitorear el progreso de los estudiantes, por ejemplo, Formative, Socrative. • Kahoot!: es una plataforma de aprendizaje basada en juegos que permite crear cuestionarios interactivos. • Quizizz: ofrece cuestionarios y evaluaciones personalizables con un enfoque en el compromiso del estudiante. • Google Forms: herramienta versátil para crear encuestas y cuestionarios. Está integrada a Google Workspace for Education.
6. Aprendizaje social intergrupal Fomentar la colaboración entre estudiantes es crucial para el desarrollo de habilidades comunicativas	• Proyectos grupales utilizando herramientas como Trello donde los estudiantes pueden colaborar en tiempo real. • Sesiones intergrupales organizadas, donde diferentes grupos presentan sus trabajos o discuten temas relevantes. • Redes sociales educativas, como grupos privados en Facebook o LinkedIn, donde los estudiantes pueden compartir recursos y experiencias.

NOTA: se aconseja verificar regularmente la disponibilidad y las características de estas herramientas, dado que el panorama de las tecnologías educativas está en constante evolución.

6.4.a. *Blended learning*: sobre las instancias sincrónicas y asincrónicas de aprendizaje

El *blended learning*, o aprendizaje híbrido, es un modelo educativo que combina el aprendizaje presencial y en línea. Graham (2006) lo define como la integración de instrucción presencial con instrucción mediada por computadora, lo que abarca una variedad de actividades. Esta modalidad no se limita a la combinación de actividades presenciales y en línea asincrónicas, sino que también puede incluir componentes sincrónicos en línea. Su flexibilidad permite a los educadores diseñar experiencias de aprendizaje que aprovechan las fortalezas de cada modalidad, para optimizar los

resultados educativos y adaptarse a las diversas necesidades y estilos de aprendizaje en el entorno digital actual.

Para lograr una experiencia educativa efectiva, es crucial equilibrar el aprendizaje sincrónico con el asincrónico, este último generalmente en una plataforma. Un enfoque habitual propone una proporción del 70% asincrónica y 30% sincrónica, lo que ofrece una combinación óptima de flexibilidad y participación (Smith y Johnson 2022). Las actividades asincrónicas permiten a los estudiantes gestionar su tiempo de manera autónoma, mientras que las sesiones sincrónicas facilitan la interacción directa y la resolución de dudas.

El aprendizaje asincrónico se potencia mediante herramientas como foros en LMS, tareas en línea y mini proyectos, que fomentan el desarrollo de habilidades de aprendizaje autogestionado. Las sesiones sincrónicas, por su parte, se utilizan estratégicamente para actividades que requieren interacción en tiempo real.

Cabe destacar que la proporción ideal entre actividades sincrónicas y asincrónicas puede variar según el nivel del curso, el perfil de los estudiantes y los objetivos de aprendizaje. Por lo tanto, es esencial mantener una actitud flexible y estar dispuesto a ajustar este equilibrio a partir de la retroalimentación continua y los resultados observados durante el desarrollo del curso.

6.4.b. Potenciadores del aprendizaje en el entorno de aprendizaje virtual

El ecosistema de aprendizaje digital evoluciona constantemente para adaptarse a las necesidades cambiantes de los estudiantes y las innovaciones tecnológicas. Algunas innovaciones en la enseñanza de idiomas que pueden complementarse con los componentes del cuadro en el apartado 6.4 incluyen:

- **Gamificación**: Inclusión de elementos de juego como puntos, insignias, tablas de clasificación y recompensas para aumentar la motivación y el compromiso de los estudiantes. Es crucial que estos elementos estén alineados con los objetivos de aprendizaje y proporcionen una retroalimentación significativa.

- **Sistemas adaptativos de aprendizaje**: Plataformas tecnológicas que personalizan el contenido según las necesidades, ritmo y progreso de los estudiantes mediante algoritmos de IA. Estos sistemas incorporan evaluaciones formativas frecuentes que retroalimentan al algoritmo, permitiéndole ajustar dinámicamente el contenido y las rutas de aprendizaje para cada estudiante. El aprendizaje adaptativo es la metodología pedagógica que fundamenta estos sistemas.

- **Realidad Virtual (RV) y Realidad Aumentada (RA)**: Creación de entornos inmersivos para la práctica del idioma, mediante la simulación de situaciones reales. Su importancia radica en la posibilidad de generar escenarios verosímiles para el entrenamiento conversacional y la simulación de juegos de roles.

- **Estrategias de microaprendizaje:** Fragmentación del contenido en unidades concisas de 5 a 10 minutos, cada una enfocada en un objetivo específico de aprendizaje. Salinas y Marín (2021) afirman que esta aproximación resulta particularmente valiosa en el contexto del aprendizaje móvil y el aprendizaje justo a tiempo (*just-in-time learning*), ya que facilita la autogestión del estudiante y potencia su motivación al ofrecer metas alcanzables en períodos breves.

- **Inteligencia artificial**: La IA está mejorando significativamente la personalización y eficiencia del aprendizaje, permitiendo experiencias altamente individualizadas que se adaptan a las necesidades específicas de cada estudiante. El abordaje puede ser a través de tutorías personalizadas, aprendizaje adaptativo, o como retroalimentación inmediata. Hoy en día, la inteligencia artificial se constituye como un recurso invaluable docente para el diseño, adaptación y personalización de actividades y evaluaciones.

- **Contenido generado por el usuario**: Conjunto de programas que integran de manera orgánica los

intereses y preferencias de los alumnos. Estos fomentan la participación y la cocreación de conocimiento, lo que contribuye a una mayor motivación y, en consecuencia, a un mayor nivel de compromiso. Manca et al. (2021) sugieren que esto promueve el aprendizaje activo y desarrolla habilidades de pensamiento crítico y creatividad. Las producciones de los alumnos pueden compartirse mediante blogs, podcasts o videos cortos.

- **Aprendizaje basado en videos**: Utilización de contenido audiovisual para mejorar la comprensión y retención. Mayer (2021) aconseja segmentar el contenido en clips cortos, incluir preguntas interactivas y proporcionar guías de estudio para fomentar el procesamiento activo.

La integración criteriosa de estas tecnologías avanzadas no solo mejora la eficacia del aprendizaje, sino que también prepara a los estudiantes para desenvolverse en un mundo cada vez más digitalizado. Sin embargo, es imperativo mantener un equilibrio entre la innovación tecnológica y los principios pedagógicos fundamentales, a fin de asegurar que la tecnología funcione como un medio para mejorar el aprendizaje, y no como un fin en sí mismo.

6.4.c. Accesibilidad y diseño universal

La accesibilidad y el diseño universal en el aprendizaje digital se refieren a la creación de entornos educativos inclusivos y utilizables por todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades o limitaciones. Esto implica diseñar contenidos, interfaces y experiencias de aprendizaje flexibles y adaptables a diversas necesidades, que garanticen que todos los estudiantes tengan igualdad de oportunidades para aprender y participar. Algunas herramientas concretas mínimas y de fácil implementación para docentes son:

- **Subtítulos y transcripciones**: herramientas como Amara o YouTube Studio permiten agregar subtítulos a videos educativos y colaborar en tiempo real. Además, ofrecen soporte para múltiples idiomas.
- **Formatos alternativos**: consiste en ofrecer el mismo material en múltiples formatos (texto, audio, video) para facilitar el abordaje de los contenidos.

6.4.d Estándares de calidad para cursos de *e-learning*

En el ámbito del *e-learning* no existe una única autoridad global que determine los estándares de calidad. Sin embargo, diversas organizaciones desempeñan un papel importante en el establecimiento y promoción de estos estándares, entre ellas, ISO, Quality Matters (QM), EFQUEL, Online Learning Consortium (OLC) e ICDE. Estas entidades, junto con agencias de acreditación nacionales y regionales, contribuyen a definir y mantener la calidad en el aprendizaje en línea, si bien dichos estándares pueden variar según la región y el contexto institucional.

Estos estándares buscan asegurar una experiencia de aprendizaje en línea efectiva y de calidad, generalmente en torno a los siguientes temas:

- Introducción clara del curso
- Objetivos de aprendizaje medibles y explícitos
- Evaluación en línea con los objetivos
- Recursos y materiales integrales
- Participación y compromiso del alumno
- Tecnología accesible y facilitadora
- Soporte adecuado para alumnos y tutores
- Accesibilidad para todos los participantes

6.4.e. Evaluación y mejora continua del entorno de aprendizaje digital

Un ecosistema de aprendizaje efectivo requiere una evaluación constante y mecanismos de mejora. Esto se logra mediante encuestas de satisfacción, análisis de datos de uso y grupos focales con estudiantes y profesores. Estas herramientas permiten recopilar *feedback*

valioso sobre diversos aspectos del programa o sistema, así como identificar áreas de mejora.

La integración de tecnologías emergentes y el fomento de una comunidad activa refuerzan la naturaleza dinámica del ecosistema. Sin embargo, el éxito no depende solo de la tecnología, sino de cómo estas herramientas se integran para apoyar los objetivos pedagógicos y las necesidades de los estudiantes. La flexibilidad para adaptarse a la retroalimentación y a los avances tecnológicos es crucial para mantener la relevancia y efectividad del *e-learning* en la enseñanza de idiomas. Esta capacidad de evolución asegura que el sistema permanezca actualizado y atractivo para los estudiantes a largo plazo.

6.4.f El desarrollo de productos de e-learning con enfoque intercultural

En el actual panorama educativo globalizado, el desarrollo de productos de *e-learning* con un enfoque intercultural ha adquirido una relevancia sin precedentes. Katsara (2024), en su estudio sobre la facilitación de la comunicación intercultural a través de la tecnología, enfatiza la importancia de integrar la comprensión cultural en la enseñanza de idiomas. Esta perspectiva se alinea con el modelo Cultura de Furstenberg et al. (2001), que postula una interrelación profunda entre lenguaje y cultura, concibiendo esta última como un proceso dinámico que refleja identidades, límites y valores.

A partir de estas perspectivas y en la literatura existente, es posible proponer las siguientes recomendaciones para el desarrollo de productos *e-learning* con enfoque intercultural:

- **Integrar intercambios interculturales en línea.** Los OIE (*Online Intercultural Exchanges*) suelen utilizar herramientas Web 2.0 para facilitar la interacción entre estudiantes de diversas culturas, fomentando así la competencia comunicativa intercultural.

- **Fomentar la colaboración multicultural.** Diseñar actividades que requieran la interacción y cooperación entre estudiantes de diferentes orígenes culturales.

- **Enfatizar la argumentación basada en evidencias.** Incluir tareas que promuevan el pensamiento crítico y la argumentación, considerando diversas perspectivas culturales.

Estas recomendaciones encuentran respaldo en la literatura académica. Como afirman Byram et al. (2002), "la integración de la dimensión intercultural en la enseñanza de idiomas en línea no solo mejora las habilidades lingüísticas, sino que también desarrolla la conciencia cultural crítica y las habilidades de comunicación intercultural necesarias en un mundo globalizado" (p. 14).

7. Desafíos de los cursos online y recomendaciones para mitigar la deserción

El aprendizaje en línea, particularmente en el ámbito de los cursos de idiomas, ha experimentado un crecimiento exponencial en los últimos años. Sin embargo, este modelo educativo presenta desafíos significativos, entre los cuales se destaca la deserción estudiantil como uno de los más apremiantes. A continuación, se analizan los principales factores que contribuyen a esta problemática y los retos que enfrentan tanto instituciones como estudiantes en el entorno del *e-learning*.

La deserción en cursos de *e-learning* representa un desafío considerable. Estrata-Molina et al. (2022) revelan que la tasa de abandono puede alcanzar hasta el 90% en algunos casos. Esta cifra alarmante se ve respaldada por datos del Observatorio Argentinos por la Educación (2023), que estima una tasa de deserción de hasta el 70% en cursos *online*, incluidos los de idiomas. Estas estadísticas subrayan la urgencia de implementar estrategias efectivas orientadas a la retención de los estudiantes.

Los motivos de deserción son múltiples y complejos, entre los cuales se identifican varios factores clave:

- **Falta de interacción personal:** La ausencia de contacto directo con profesores y compañeros puede generar una sensación de aislamiento, como señala Gillett-Swan (2017). El aprendiz en la educación en línea a menudo se siente aislado, por diversas razones como la estructura del diseño del curso

y la falta de interacción con otros estudiantes. Y agrega:

> Además de los desafíos típicos que los estudiantes pueden experimentar en las actividades grupales independientemente de la modalidad, el entorno en línea presenta desafíos adicionales para el estudiante externo o aislado, particularmente a través de consideraciones relacionadas con su participación, acceso, comunidad y apoyo *(ibid.: 21)*

- **Dificultad del contenido:** La complejidad del material de estudio, especialmente en cursos de idiomas, puede resultar abrumadora sin el apoyo adecuado.

- **Falta de motivación:** La autodisciplina que requiere el aprendizaje en línea puede ser un obstáculo para muchos estudiantes. Asimismo, la percepción por parte del estudiante de falta de relevancia del contenido con respecto a su realidad personal o a sus objetivos de aprendizaje incrementa la falta de motivación.

- **Problemas de conectividad:** Las dificultades de acceso y calidad de Internet pueden frustrar a los estudiantes y llevar a la deserción.

- **Expectativas no cumplidas:** La discrepancia entre las expectativas iniciales y la realidad del curso puede desmotivar a los participantes.

- **Dificultades en la gestión del aprendizaje asincrónico:** Si bien el trabajo autónomo es una competencia que se desarrolla tanto en entornos presenciales como virtuales, los programas con alto componente asincrónico requieren habilidades específicas de autogestión por parte del alumno. Cuando la estructura institucional y docente está menos presente en la regulación de tiempos y tareas, los estudiantes enfrentan mayores desafíos en su organización personal, manejo de materiales y administración eficiente del tiempo de estudio. Frente a estos desafíos, es imperativo implementar estrategias efectivas que mejoren el *engagement*, es decir, la retención y el compromiso de los estudiantes en entornos de aprendizaje virtual.

- A continuación, se presentan recomendaciones basadas en la evidencia y en algunas buenas prácticas identificadas en la literatura:

- **Fomento de la interacción social:** La creación de espacios para la interacción entre estudiantes, como foros de discusión y grupos de estudio virtuales, puede ayudar significativamente a reducir la sensación de aislamiento. Esto no solo aumenta el compromiso con el curso, sino que también proporciona un sentido de comunidad vital para el aprendizaje en línea (Hakhroo, 2021).

- **Implementación de tutorías personalizadas:** El factor humano es crucial. Escudero-Nahón y Núñez-Urbina (2019) subrayan la importancia de la personalización del aprendizaje y la preocupación por el rendimiento y motivación del estudiante. La tutoría individualizada, aunque desafiante en entornos masivos, puede implementarse a través de sistemas de apoyo entre pares y tecnologías emergentes como los sistemas recomendados.

- **Mejora de la interactividad:** Se enfatiza la necesidad de formar al profesorado en métodos específicos para promover el *engagement* en MOOC, incluyendo la gestión efectiva de foros de discusión y la implementación de estrategias de aprendizaje colaborativo. La interactividad no solo debe ser un componente del diseño del curso, sino una competencia clave en entornos virtuales.

- **Retroalimentación efectiva:** Es necesario implementar un enfoque de retroalimentación que trascienda la relación profesor-estudiante, incorporando herramientas y recursos educativos diseñados para proporcionar *feedback* automático y adaptativo. Esto requiere la formación en el uso de herramientas de autor y en el análisis de datos de aprendizaje.

- **Diseño de cursos centrados en el estudiante:** La implementación de estrategias como la gamificación y el diseño de actividades que promuevan la satisfacción y la calidad percibida pueden aumentar significativamente el *engagement*, así como la retención y el rendimiento académico.

- **Flexibilidad y accesibilidad:** Ofrecer opciones de aprendizaje asincrónico y garantizar la accesibilidad de los materiales del curso puede ayudar a superar barreras técnicas y de conectividad, al tiempo que permite a los estudiantes gestionar mejor su tiempo y recursos.

- **Fomentar la autonomía:** La autonomía no solo mejora la motivación y el compromiso del estudiante, sino que también desarrolla habilidades críticas como la iniciativa, la persistencia y la creatividad. En un entorno digital donde las oportunidades comunicativas son abundantes, fomentar esta autonomía permite a los estudiantes alcanzar niveles altos de competencia sin depender exclusivamente de la instrucción formal. Gros Salvat (2018) enfatiza la necesidad de ayudar a nuestros alumnos a desarrollar herramientas para la autorregulación y autogestión para el éxito académico, aspectos particularmente desafiantes en entornos de *e-learning*.

Implementar algunas de estas estrategias puede transformar el aula digital en un espacio donde los estudiantes se sientan competentes para dirigir su propio aprendizaje y convertirse en aprendices activos y comprometidos.

A pesar de los avances tecnológicos, es crucial mantener "el humano en el circuito" (*the human in the loop*) en el aprendizaje online. Se enfatiza la importancia de preservar la presencia humana en los sistemas de aprendizaje automatizados, para asegurar que la tecnología complemente y no reemplace a la persona en la educación.

En cuanto a la integración de la inteligencia artificial, Trabaldo (2024) indica que los docentes deberán evolucionar hacia un perfil más generalista, capaz de cubrir necesidades que la IA no puede satisfacer, como la empatía, comprensión emocional y acompañamiento personalizado. La integración de la IA en el e-learning debe verse como un complemento que potencia la experiencia educativa, no como un reemplazo del educador.

En conclusión, abordar los desafíos del e-learning requiere un enfoque que combine innovaciones tecnológicas con estrategias pedagógicas centradas en el estudiante. El factor humano, representado por tutores comprometidos y una comunidad de aprendizaje activa, sigue siendo fundamental. Implementar estas recomendaciones puede mejorar significativamente la experiencia de aprendizaje en línea, reducir la deserción y promover un *engagement* sostenido en los cursos de *e-learning*.

8. La comercialización en la educación: un paradigma en evolución

La intersección entre la educación y la comercialización ha sido históricamente un tema de debate y en ocasiones, de controversia en el ámbito académico. La noción de "comercializar" el conocimiento o los servicios educativos ha sido tradicionalmente vista con cierto escepticismo, como si existiera una dicotomía inherente entre la noble misión de educar y la práctica de obtener una compensación económica por ello.

Sin embargo, es imperativo reconsiderar esta perspectiva en el contexto de la evolución del panorama educativo contemporáneo. La pasión por la docencia y la búsqueda de una remuneración justa no son conceptos mutuamente excluyentes. Por el contrario, la capacidad de obtener una compensación adecuada por el trabajo educativo puede potenciar tanto la calidad como el alcance de los servicios ofrecidos, en beneficio de educadores y estudiantes.

7.1. Estrategias para la comercialización de productos educativos

En el paradigma educativo de hoy en día, es crucial explorar métodos efectivos para que los educadores puedan "poner en vidriera" sus productos y servicios educativos. Esto no implica una mercantilización desmedida de la educación, sino más bien una valoración apropiada del conocimiento y la experiencia pedagógica.

Existe en inglés una frase que ilustra claramente este concepto. La expresión "*all dressed up and nowhere to go*" se puede traducir como "vestido/a de

gala y sin fiesta a la cual asistir". En un contexto más amplio, esta frase idiomática se utiliza para describir una situación en la que uno está preparado o equipado para algo, pero no tiene la oportunidad de ponerlo en práctica. No es deseable que un excelente producto educativo con el potencial de beneficiar a muchos no cuente con las estrategias adecuadas de promoción y, por ende, no llegue a la población destinataria. Por lo tanto, algunas estrategias para evitar esta pérdida de tiempo, esfuerzo, recursos y energía incluyen:

- Desarrollo de plataformas digitales personalizadas para la distribución de contenido educativo.
- Creación de cursos en línea que capitalicen la experiencia única del educador.
- Establecimiento de colaboraciones estratégicas entre colegas y con instituciones educativas y empresas.
- Utilización de redes sociales y marketing de contenidos para aumentar la visibilidad profesional.

A continuación, se presenta una síntesis de las posibles estrategias de comercialización que un docente puede aplicar a cada uno de los productos educativos digitales mencionados en el Marco de Evolución Recurso-Ecosistema (MERE):

1. **Recurso educativo individual:** Ofrecerlo como descarga gratuita para atraer estudiantes o vender en mercados de recursos educativos como Teachers Pay Teachers.
2. **Conjunto de recursos educativos:** Venderlo como paquete en el propio sitio web o crear una suscripción mensual para acceder a todos los conjuntos de recursos.
3. **Objeto Virtual de Aprendizaje:** Crear una versión de prueba gratuita con funcionalidades limitadas, ofrecer licencias educativas a precios reducidos para instituciones, o implementar un modelo de pago por uso.
4. **Módulo de curso:** Venderlo como minicurso en plataformas como Udemy o Teachable, o promocionar a través de *webinars* gratuitos relacionados.
5. **Curso completo:** Comercializarlo en el propio sitio web o en plataformas de *e-learning* masivas y ofrecer una clase de prueba gratuita para atraer inscripciones.
6. **Plataforma de cursos:** Implementar un modelo de suscripción que otorgue acceso a todos los cursos, u ofrecer planes empresariales para compañías interesadas en formar a sus empleados.
7. **Sistema de Gestión de Aprendizaje (LMS):** Ofrecer demos personalizadas de cursos a instituciones educativas y participar en ferias y conferencias de educación para mostrar las funcionalidades del sistema.
8. **Suite educativa integrada:** Crear casos de estudio detallados que evidencien el impacto en instituciones cliente y ofrecer pruebas gratuitas extendidas para que los potenciales clientes experimenten todo el valor de la propuesta.
9. **Ecosistema de aprendizaje:** Desarrollar alianzas estratégicas con otras instituciones educativas o tecnológicas y realizar eventos de lanzamiento virtuales para mostrar las características del ecosistema.

Para los docentes que se inician en la comercialización de productos educativos digitales, es crucial adoptar un enfoque gradual y auténtico. La clave está en equilibrar la pasión por enseñar con estrategias de marketing éticas y efectivas.

Conclusión

Como hemos visto a lo largo del artículo, la evolución del *e-learning* en la enseñanza representa un cambio paradigmático en la educación digital. El Modelo de Evolución Recurso-Ecosistema (MERE) ilustra esta progresión, ya que refleja la creciente complejidad del aprendizaje en línea, al tiempo que simplifica y sistematiza su abordaje. A lo largo de este recorrido, desde la creación de un Producto Educativo Mínimo Viable (PEMV) hasta el desarrollo de ecosistemas de aprendizaje integrales, se evidencia la importancia de mantener "el humano en el circuito".

La presencia del educador, manifestada a través de la interacción personalizada y el apoyo continuo, sigue siendo insustituible en el proceso de aprendizaje de idiomas y es fundamental para mitigar el desafío que presenta la retención y motivación en los cursos en línea. La tecnología, tan cambiante como atrapante, debe servir como un complemento que potencie la experiencia educativa, no como un reemplazo del contacto directo.

Además de contemplar los ejes pedagógico, instruccional y tecnológico, la integración de la dimensión cultural en el e-learning actúa como un puente crucial entre lo local y lo global, ya que enriquece la experiencia educativa y prepara a los estudiantes para un mundo interconectado. Esta aproximación holística fomenta el desarrollo de competencias interculturales fundamentales, al permitir que los estudiantes aprecien su propia herencia cultural mientras se abren a perspectivas globales diversas, estrechando lazos e integrándose a otras culturas.

El éxito tanto de la creación como de la comercialización de productos educativos digitales radica en encontrar un equilibrio entre la innovación tecnológica y el enfoque centrado en el estudiante. Los educadores deben aprovechar las herramientas digitales y consolidar sus estrategias didácticas para crear experiencias de aprendizaje enriquecedoras, sin desatender la capacidad de adaptación y empatía que caracteriza una enseñanza efectiva.

En síntesis, el futuro del *e-learning* en la enseñanza de idiomas dependerá de nuestra capacidad para navegar sabiamente este complejo ecosistema digital, con un enfoque que sitúe en el centro de nuestras estrategias educativas la importancia del factor humano. Solo así podremos garantizar que la evolución tecnológica en la educación conduzca a experiencias de aprendizaje más efectivas, personalizadas y significativas para todos

Bibliografía

Blank, Steve / Bob Dorf (2012): *El manual del propietario de una startup: La guía paso a paso para construir una gran empresa* [*The Startup Owner's Manual: The Step-by-Step Guide for Building a Great Company*]. Nueva York: K&S Ranch.

Byram, Michael / Bella Gribkova / Hugh Starkey (2022): *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A Practical Introduction for Teachers*. Estrasburgo: Council of Europe. En https://rm.coe.int/16802fc1c3 [Último acceso: 08-11-2024].

Cooper, Alan / Robert Reinmann / David Cronin / Christopher Noessel (2014): *Diseño de interacción: La guía esencial* [*About Face: The Essentials of Interaction Design*]. Nueva York: John Wiley & Sons.

Escudero-Nahón, Alexandro / Alicia Núñez Urbina (2019): Fundamentos teóricos para la transformación de los "Massive Open Online Courses" hacia "Customizable Open Online Courses". EDMETIC. 8, 2, pp. 129-149. DOI: https://doi.org/10.21071/edmetic.v8i2.10988. [Último acceso: 03-09-2024].

Estrada-Molina, Odiel / Dieter Reynaldo Fuentes-Cancell (2022): "Engagement y deserción en MOOCs: Revisión sistemática" [*Engagement and Desertion in MOOCs: Systematic Review*]. En *Comunicar*, 3, 70, pp. 111-124. DOI: 10.3916/C70-2022-09. [Último acceso: 20-12-2024].

Furstenberg, Gilberte / Sabine Levet/ Kathryn English / Kerrin Maillet (2001): "Dando una voz virtual al lenguaje silencioso de la cultura: El proyecto CULTURA" [*Giving a Virtual Voice to the Silent Language of Culture: The CULTURA Project*]. En *Language Learning and Technology*, 5,1.

Garrison, Donn / Norman Vaughan (2008): *Blended Learning in Higher Education: Frameworks, Principles and Guidelines*. DOI:10.1002/9781118269558.

Gillett-Swan, Jenna (2017): "*The Challenges of Online Learning: Supporting and Engaging the Isolated Learner"*. En *Journal of Learning Design*, 10,1, pp. 20-30.

Graham, Charles R. (2006): "Sistemas de aprendizaje combinado: Definición, tendencias actuales y direcciones futuras" . En Bonk, Curtis / Charles Graham (eds.): *El manual de aprendizaje combinado: Perspectivas globales, diseños locales*. San Francisco: Pfeiffer, pp. 3-21.

Gros Salvat, Begoña (2018): "La evolución del e-learning: del aula virtual a la red". En *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21,2, pp. 69-82. DOI: https://doi.org/10.5944/ried.21.2.20577.

Hakhroo, B. P. (2021): "Challenges and Experiences of Students in the Virtual Classroom World: A Literature Review". En *International Journal of Engineering and Management Research*, 11,2, pp. 164-167.

Katsara, Olga (2024): *"*Facilitating Intercultural Communication via Mediated Technology: Integrating International Exchanges in Teaching ESP/EAP*"*. En Marina Falasca / Karina J. Baum (eds.), *Current Trends in Global Education: Bridging K-12 and Higher Education for an Interconnected World.* Buenos Aires: Star Scholars Press, pp. 143-158.

Manca, Stefania / Stefania Bocconi / Benjamin Gleason (2021): *"*Think Globally, Act Locally": A Global Approach to the Development of Social Media Literacy*"*. En *Computers & Education*, 160, DOI:10.1016/j.compedu.2020.104025.

Mayer, Richard (2021): "Aprendizaje multimedia" [*Multimedia Learning*]. En *The Cambridge Handbook of Cognition and Education*. Cambridge University Press, pp. 835-868

Observatorio Argentinos por la Educación (2023): "Informe anual sobre educación en Argentina: Nominalización de datos educativos". Buenos Aires: OAE.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2021): *Perspectivas económicas de América Latina 2021: Avanzando juntos hacia una mejor recuperación*. París: OCDE Publishing. DOI: 10.1787/2958a75d-es.

Ries, Eric (2011): *The Lean Startup: How Today's Entrepreneurs Use Continuous Innovation to Create Radically Successful Businesses*. Nueva York: Crown Business.

Salinas, José/ Victoria Marín (2021): "*Microlearning in Higher Education: A Systematic Review"*. En *Educational Technology Research and Development*, 69,5, pp. 2627-2652.

Smith, John/ Laura Johnson (2022): "Equilibrando el aprendizaje sincrónico y asincrónico en la educación en línea" [*Balancing Synchronous and Asynchronous Learning in Online Education*]. En *Journal of Distance Education*, 35(2), pp. 78-92.

Trabaldo, Susana (2023): "Net-Learning y las nuevas tendencias en e-learning". En *Net-Learning Blog*. En https://www.net-learning.com.ar/blog/net-learning-y-las-nuevas-tendencias-en-e-learning.html.

Trabaldo, Susana (2024): "Net-Learning: 20 años transformando la educación a través del e-learning". En *Net-Learning Blog*. En https://www.net-learning.com.ar/blog/ayudame-a-apren-

der-un-portal-de-educacion-inclusiva-desarrollado-por-net-learning.html.

Trabaldo, Susana (ed.) (2024): *Competencias y formación profesional continua en ambientes digitales: 20 años de vivencias en educación digital*. Buenos Aires: Editorial Dunken.

Weldon, Robbie (2024): "Globalization vs. Localization: What 's the Difference?" En https://lokalise.com/blog/globalization-vs-localization/

Cecilia Sassone es profesora de inglés graduada del Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández" y Licenciada en Lengua Inglesa con orientación en Lingüística por la Universidad de Belgrano. Su formación incluye dos diplomaturas universitarias como experta en *e-learning*, TIC, recursos de código abierto y Moodle (Universidad Tecnológica Nacional/Net-learning), además de certificaciones en e-learning 2.0 y 3D para la enseñanza de idiomas, y en el diseño de juegos y creación de entornos inmersivos para el aprendizaje online. Su trayectoria profesional abarca roles como tutora online en el British Council (2012-2015) y una activa participación como conferencista en eventos nacionales desde 1994. Desde 1997, dicta la cátedra "Taller de Juegos, Música, Plástica y Tecnología Educativa" en el IESLV "Juan Ramón Fernández", institución donde también se desempeñó como Directora de Estudios del Profesorado de Inglés (2017-2018). A lo largo de tres décadas, ha desarrollado su carrera en todos los niveles educativos, especializándose en el diseño e implementación de programas de inglés general y para propósitos específicos en el ámbito empresarial. Su búsqueda por simplificar y acelerar el aprendizaje de lenguas por parte de jóvenes y adultos la llevó a crear el Spiderweb Method (Método de la Telaraña), fruto de 22 años de investigación. Este método le valió el "Premio a la Innovación y el Logro 2015" de SHARE Education. En 2024, amplió el alcance educativo del método al lanzar la versión digital junto con "Spiderweb, the agile language learning network", una red colaborativa que reúne a docentes comprometidos con la transformación de la enseñanza de idiomas para adolescentes y adultos.

Una experiencia de colaboración internacional en línea: alcances y limitaciones

Mgtr. Emilse García Ferreyra
Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba
emilse.garcia@unc.edu.ar
Mgtr. María Dolores Trebucq
Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba
dtrebucq@unc.edu.ar

Resumen
La incorporación de herramientas digitales a la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras ha traído diversas consecuencias; una de ellas ha sido el surgimiento de metodologías que posibilitan la comunicación y colaboración entre grupos de distintas lenguas-culturas. En este contexto, el objetivo de esta presentación es socializar una experiencia de colaboración internacional (COIL) llevada a cabo entre cátedras de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y la *State University of New York* (SUNY). Siguiendo los lineamientos teórico-metodológicos del modelo Comunidad de Indagación de Garrison, Anderson y Archer (2000), se diseñó la experiencia partiendo de los tres componentes fundamentales del modelo –la presencia docente, la presencia cognitiva y la presencia social–, a fin de materializar una instancia significativa de colaboración internacional. Fue así como, durante un período de dos meses y en el contexto del VIII Congreso de la Lengua Española, docentes y estudiantes de las universidades mencionadas trabajaron en colaboración registrando y analizando expresiones idiomáticas propias de Córdoba y negociando sus equivalentes en la lengua inglesa. A través de la observación y de la administración de encuestas y entrevistas a participantes, se recabaron datos para evaluar la experiencia COIL. Los resultados obtenidos indican que las tres presencias, docente, social y cognitiva, funcionaron de manera articulada al desarrollar el pensamiento crítico, fomentar la socialización y promover la colaboración de los participantes de ambas universidades. Entre los desafíos, se destacan la diferencia entre los cronogramas académicos de las dos universidades y las dificultades para monitorear el trabajo colaborativo en línea. Se arriba a la conclusión de que, aun con sus limitaciones, el trabajo en entornos virtuales impulsa el trabajo colaborativo en línea entre estudiantes de lenguas-culturas diferentes y los resultados de experiencias como la descrita ponen de manifiesto el potencial que ofrecen las experiencias COIL para el desarrollo de competencias en el ámbito del aprendizaje de lenguas extranjeras.

Palabras clave: herramientas digitales – colaboración internacional en línea – comunidad de indagación

Introducción

La incorporación de herramientas digitales a la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras ha producido cambios en todos los niveles de educación; uno de ellos ha sido el surgimiento de nuevos objetivos de enseñanza que ponen el énfasis en la comunicación y colaboración en línea entre grupos de distintos idiomas y culturas.

En el nivel universitario, una de las acciones que realiza la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) en consonancia con la agenda de los objetivos de desarrollo sostenible es promover la internacionalización de sus curriculas, preocupación que se evidencia en la

actualización de los planes de estudios de las numerosas carreras que se dictan en esa casa de altos estudios y en particular en la Facultad de Lenguas (FL), donde se ofrecen traductorados, licenciaturas y profesorados de lenguas extranjeras.

Ahora bien, ¿en qué consiste la internacionalización de la currícula? Fontanetti (2021) explica que es el proceso por el cual se fomenta la integración de una formación intercultural, transformativa y crítica a los planes de estudio de las carreras universitarias e involucra la participación de estudiantes, docentes y de otros agentes de nivel superior como miembros activos de una comunidad universitaria global.

En esta publicación, nuestro objetivo es presentar el análisis de una experiencia de colaboración internacional implementada entre la asignatura Historia de la Lengua Inglesa de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y el curso *Politics of Languages* de la *State University of New York* (SUNY), en el marco del VIII Congreso de la Lengua Española celebrado en la ciudad de Córdoba (Argentina) en 2019. El principal motivo que impulsó esta experiencia es el hecho de que la Facultad de Lenguas se encuentra abocada a promover experiencias de aprendizaje colaborativo internacional en línea conocidas como COIL (*Collaborative Online International Learning*) con el fin de avanzar en el camino hacia la internacionalización de su curriculas. Este tipo de proyectos ponen en contacto a estudiantes y docentes de diferentes universidades para que trabajen colaborativamente en la realización de tareas específicas tales como la resolución de problemas puntuales o la concreción de actividades en común. En este tipo de experiencias, la virtualidad es un componente esencial, puesto que permite el trabajo colaborativo de los participantes no solo a través de las variadas formas de comunicación que ofrece sino también a partir de la posibilidad de utilizar herramientas de trabajo que fomentan la construcción conjunta del conocimiento.

Desde un enfoque socio-constructivista y siguiendo el modelo de Comunidad de Indagación Virtual (COI) propuesto por Garrison, Anderson y Archer (2000), se llevó a cabo la experiencia COIL y se propuso a los estudiantes de la UNC y de SUNY que socializaran, debatieran, reflexionaran y llegaran a acuerdos mediante un trabajo colaborativo intercultural en línea. Con este propósito, los estudiantes de ambas universidades recorrieron el VIII Congreso de la Lengua de manera presencial o virtual y se centraron en dos problemáticas lingüísticas puntuales: el uso de expresiones idiomáticas en español y sus equivalentes en la cultura norteamericana y la dimensión política de la lengua. Las docentes de las respectivas universidades planificaron conjuntamente los objetivos perseguidos en cada etapa del proyecto y registraron las actividades paso a paso. A los fines de plasmar los hallazgos, discusiones y negociaciones entre los pares de las dos universidades se utilizó un blog, herramienta que demostró su potencial a la hora de construir conocimiento de manera colaborativa. Asimismo, y para fomentar la comunicación entre estudiantes, se alentó el uso del correo electrónico, documentos compartidos y de mensajería *online*.

Para concluir la experiencia, se realizaron encuestas y entrevistas que registraron las opiniones y sugerencias de todos los participantes. Esta información, junto a los comentarios publicados en el blog por docentes y estudiantes durante el desarrollo de la experiencia COIL, pone de manifiesto algunas de las fortalezas y debilidades de las experiencias de colaboración en línea, tema central de esta publicación.

Dado que este informe se limita a una única experiencia, recomendamos vincular nuestras conclusiones con las de otros informes de experiencias similares, como los que ofrece el repositorio en línea de la página web sobre el modelo Comunidad de Indagación[1] que permite validar nuestras percepciones y afianza al modelo COI como marco de referencia para diseñar experiencias de colaboración en línea. En particular, esperamos que esta publicación aliente nuevas experiencias de colaboración en línea que contribuyan a materializar los objetivos actuales de la enseñanza de lenguas extranjeras a nivel universitario

1 "Browse COI publications" En *The Community of Inquiry*. En <https://www.thecommunityofinquiry.org/publications> [Último acceso: 13-05-24]

fortaleciendo los vínculos entre grupos de distintas lenguas y culturas.

La educación en línea y el enfoque colaborativo

La educación en línea representa una alternativa tanto a la educación presencial como a la educación a distancia, la cual tiene sus orígenes en la primera década del siglo XX con el advenimiento de las teorías constructivistas y sociohistóricas de los modelos de aprendizaje colaborativo entre pares; en ellas se anticipa la conformación de comunidades de práctica para llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estas comunidades donde los estudiantes y docentes interactúan activamente persiguiendo objetivos comunes constituyen un elemento clave en las experiencias de colaboración internacional y nos referiremos a ellas más adelante. En la actualidad la educación en línea constituye "un nuevo escenario, un entorno de enseñanza, una nueva dimensión que permite la construcción del conocimiento a través de la interacción entre pares" (Tarasow 2010: 2); no obstante, a diferencia de la educación a distancia, esta modalidad no pretende imitar los modos de la educación presencial tradicional, ni concibe que la distancia física entre pares sea un obstáculo que debe superarse por medio del uso de la tecnología. La educación en línea se ofrece como un camino paralelo que se apoya en la tecnología de la Web 2.0 para la formación de redes sociales y la construcción de aprendizaje desde la interacción horizontal entre participantes. En este entorno, los roles asumidos por docentes y estudiantes se resignifican; las actividades colaborativas ocupan una posición central y el proceso de enseñanza-aprendizaje se vuelve activo y flexible.

La teoría constructivista define al aprendizaje como un proceso activo de construcción del conocimiento a partir de experiencias ricas en contexto (Hernández Requena 2008). Cabe destacar que el proceso de enseñanza-aprendizaje no implica la transmisión directa de contenidos de un profesor-emisor a un alumno-receptor sino que los estudiantes deben involucrarse activamente en su propio aprendizaje para que resulte significativo (*ibid.*). Aplicado a la educación en línea, el paradigma constructivista fundamenta el énfasis en el trabajo colaborativo de los participantes, el rol central de las actividades más allá de los contenidos y la redefinición del docente como guía y mediador de los aprendizajes (Schwartzman y Odetti 2011).

El modelo Comunidad de Indagación

Para que una experiencia educativa de nivel superior sea significativa en un entorno mediado por tecnologías, es necesario contar con un modelo que proporcione la base para el diseño de las actividades y propuestas que se llevan a cabo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Precisamente, Garrison, Anderson y Archer (2000) introducen el modelo Comunidad de Indagación para referirse a las comunidades de enseñanza-aprendizaje que trabajan en proyectos educativos. En este tipo de proyectos el aprendizaje es cooperativo, abierto, participativo y flexible (González Miy, Herrera Díaz y Díaz Camacho 2015). Dichas comunidades se denominan "comunidades de indagación virtuales" y se definen con base en las funciones que cumplen los docentes, los intercambios sociales entre los participantes de los grupos y las actividades cognitivas que se fomentan para hacer posible la construcción colaborativa y significativa del conocimiento en un ámbito virtual. El modelo COI incluye tres componentes interrelacionados –la presencia social, la presencia cognitiva y la presencia docente–, que se ilustran en la siguiente figura y se detallan más abajo.

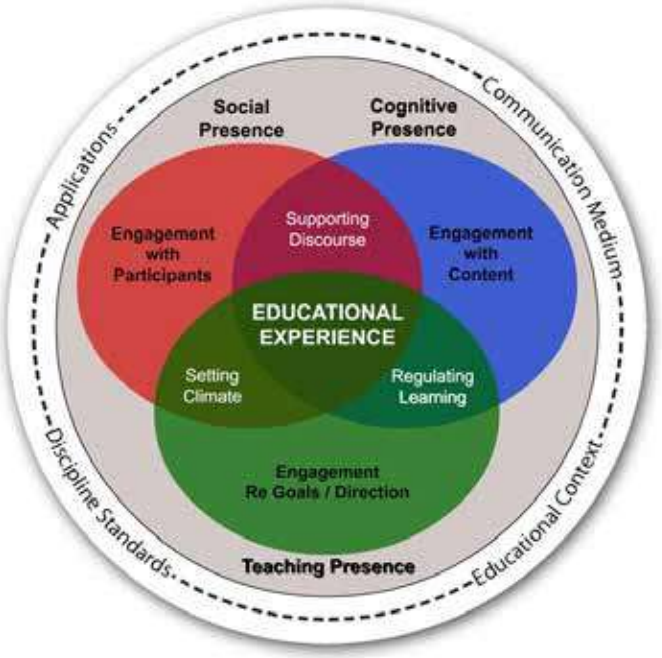


Figura 1: "Community of Inquiry". Tomada de Garrison, Anderson y Archer (2000).

En primer lugar, la presencia cognitiva es clave para la educación superior mediada por tecnologías y se define como "la medida en que los participantes de una comunidad de indagación pueden construir conocimientos mediante una comunicación sostenida"[2] (*ibid*.: 89). Así, esta presencia supone la interacción entre los participantes de la comunidad para reflexionar, resumir, comparar, contrastar y resolver una tarea con la finalidad de construir un conocimiento colaborativo. Dicha presencia se manifiesta en cuatro fases. La actividad cognitiva comienza con un evento disparador –un tema, un dilema o un problema para resolver o sobre el cual reflexionar– que es, usualmente, propuesto por los docentes. Los participantes se abocan luego a la fase de exploración, en la que evalúan la naturaleza del problema, recolectan información y analizan el valor de la información disponible. En la tercera fase, los participantes trabajan en la integración de ideas y comienzan a negociar posibles soluciones. En la última fase de la presencia cognitiva, los participantes llegan a la resolución del problema presentado oportunamente como evento disparador.

El segundo componente del modelo COI, la presencia social, se refiere a "la habilidad de los participantes de una comunidad de indagación para proyectarse social y emocionalmente como personas reales, a través del medio de comunicación utilizado"[3] (*ibid.*: 89). Esta presencia se manifiesta en la expresión de emociones, la comunicación abierta y la cohesión grupal. La primera contribuye a crear cercanía y calidez a través del uso de, por ejemplo, emoticones, narrativas autobiográficas y expresiones que revelan la personalidad propia; la apertura en la comunicación hace referencia al interés en iniciar y mantener la interacción, y la cohesión grupal se hace visible en el compromiso para con el grupo, la predisposición para interactuar, la colaboración, la ayuda mutua, entre otros. En el desarrollo de la presencia social, las herramientas digitales neutralizan las distancias físicas y a su vez exigen que los participantes se esfuercen para lograr confianza, establecer acuerdos y trabajar en equipo.

Por último, la presencia docente se refiere al rol que tienen los docentes en estos intercambios, es decir, al "diseño, facilitación y dirección de los procesos

2 Original en inglés. Traducción propia.
3 Original en inglés. Traducción propia.

cognitivos y sociales, con el propósito de lograr resultados valiosos personal, significativa y educacionalmente"[4] (*ibid.:* 90). En un contexto educativo mediado por tecnologías, la presencia docente se despliega en los múltiples roles que el trabajo exige. A saber, la gestión de la experiencia incluye las tareas iniciales del diseño y la planificación de la tarea y varía de acuerdo a las características de los cursos en relación a los objetivos, estructura, modalidad de evaluación y los medios tecnológicos disponibles para la tarea y la interacción; la facilitación del discurso equivale a las tareas docentes que incentivan la interacción y cooperación para concretar los procesos que conforman la presencia cognitiva; finalmente, la intervención directa implica brindar guía intelectual y académica sobre los temas-problemas sobre los cuales se está actuando.

El modo en que las presencias cognitiva, social y docente se manifiestan e interrelacionan en una comunidad de indagación es fundamental para crear conocimientos significativos de manera colaborativa, objetivo primordial de este tipo de comunidades. Como se explica en párrafos anteriores, la educación en línea parece ser la modalidad indicada para establecer comunidades de indagación interculturales cuyo objetivo es la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

Abordaje metodológico

A los fines de desarrollar el proyecto, se siguió una metodología socio-constructivista que supuso el trabajo en una comunidad de indagación, donde se dio igual valor a las presencias docente, cognitiva y social. De esta manera, las docentes cumplieron un rol activo como guías y mediadoras, los estudiantes participaron con autonomía en la construcción colectiva de su conocimiento y, a su vez, la interacción entre los actores fue fundamental para concretar las tareas.

El proyecto COIL FL-SUNY se llevó a cabo durante un período de dos meses y en el contexto del VIII Congreso de la Lengua Española, organizado en la ciudad de Córdoba. Incluyó la participación de 58 estudiantes universitarios (38 de FL y 22 de SUNY) y cuatro docentes (tres de FL y uno de SUNY). Antes de dar inicio a la experiencia, las docentes se comunicaron por correo electrónico y videollamadas para planificar y organizar el proyecto.

La experiencia en sí se desarrolló mediante la implementación de fases específicas, según lo aconsejado para experiencias COIL en el sitio web de la Universidad SUNY[5]. En primer lugar, se realizó la presentación de docentes y estudiantes a través de una videollamada que sirvió como contacto inicial entre los grupos y que se aprovechó para expresar sensaciones y expectativas, y anticipar algunos desafíos. En segundo lugar, se crearon grupos mixtos de trabajo al azar y se presentaron las opciones de comunicación. Vale destacar que, con el objetivo de incentivar la autonomía de los estudiantes, se autorizó el libre uso de correo electrónico, mensajería en línea, documentos compartidos y videoconferencias para comunicarse entre ellos. Solo se dieron algunas recomendaciones sobre los idiomas, inglés o español, que debían utilizarse en cada módulo de trabajo. Se creó, además, un blog que serviría de plataforma para plasmar tanto las consignas e indicaciones docentes como la participación de los estudiantes. El tercer paso fue el desarrollo de las tareas que constituyeron el proyecto COIL.

El trabajo se dividió en dos módulos: En el primero, la consigna propuso a los estudiantes de Córdoba asistir a diversos eventos, charlas o exposiciones en el marco del Congreso Internacional de la Lengua Española y luego compartir la información recolectada con sus pares estadounidenses y reflexionar colaborativamente sobre la condición política de la lengua y la lengua como producto cultural (según el marco teórico del curso *Politics of Languages* de SUNY). El segundo módulo consistió en el registro de frases coloquiales de Córdoba y la negociación colaborativa de equivalencias en inglés. Se trabajó también la lexicalización y la carga semántica de las expresiones elegidas (según el marco teórico del curso Historia de la Lengua de la FL, UNC). Las reflexiones y hallazgos resultantes se presentaron en el blog. En todo momento, las docentes cumplieron roles de coordinadoras de la experiencia

4 Original en inglés. Traducción propia.
5 "What is COIL?" En SUNY COIL Home Page. En <https://coil.suny.edu/> [Último acceso: 18-10-24]

y de facilitadoras de las interacciones entre estudiantes. El último paso consistió en la puesta en común del desarrollo del proyecto COIL y fue llevado a cabo en un segundo contacto por videoconferencia. A modo de cierre, docentes y estudiantes pudieron resumir su experiencia, valorar su trabajo y dar cuenta de los nuevos conocimientos construidos en línea.

Al finalizar la experiencia y con el propósito de evaluar su funcionamiento, se recolectaron datos que avalaron la validez y la confiabilidad de la investigación. La primera fuente de datos fue el blog creado para este proyecto, el cual efectivamente organizó las interacciones estudiante-estudiante y docente-estudiante de manera dialógica. Se utilizaron, en segundo lugar, entrevistas cualitativas, administradas de manera individual y a través de videoconferencias a dos de las cuatro docentes participantes. Las entrevistas incluyeron preguntas abiertas sobre la experiencia de la tarea colaborativa, el desarrollo de competencias, los roles de estudiantes y docentes, los materiales utilizados y las características de la interacción lograda. Finalmente, se realizaron encuestas a los estudiantes que permitieron conocer su percepción sobre las actividades propuestas, los roles ejercidos por las docentes y las características de la interacción en la que participaron. Las encuestas incluyeron tanto preguntas objetivas como preguntas abiertas que permitieron que los estudiantes expresaran sus percepciones en palabras propias. La encuesta fue respondida de manera *online,* anónima y opcional por 17 estudiantes de SUNY y 24 de la FL, UNC, utilizando las herramientas que ofrece Google Forms.

El análisis de los datos de la investigación se llevó a cabo de manera cualitativa con el método análisis de contenido, de acuerdo con las guías y los procedimientos recomendados por Cohen, Manion y Morrison (2007). De esta manera, se realizó el análisis sobre unidades de sentido, es decir, porciones de texto que se refieren al mismo tema. Estas unidades se codificaron de acuerdo a la fuente y a las categorías teóricas que ilustran. Se tomaron como categorías de análisis los diferentes componentes de la comunidad de indagación con sus respectivos indicadores. Los referentes empíricos para reconocer cada indicador fueron, por ejemplo, paráfrasis, citas textuales, uso de signos de exclamación, modo imperativo, vocativos, pronombres plurales, verbos que indican ayuda y colaboración, inicio de interacciones, espera en la respuesta, interrogaciones, repreguntas, entre otros. La siguiente imagen esquematiza las categorías de análisis y los referentes empíricos utilizados para este análisis:

Categorías de análisis	**Presencia cognitiva**	**Presencia docente**	**Presencia social**
Indicadores	• Evento disparador • Exploración • Integración • Resolución	• Gestión de la experiencia • Promoción de la comprensión • Intervención directa	• Expresión de emociones • Comunicación abierta • Cohesión grupal
Referentes empíricos	Verbos que indican ayuda y colaboración, verbos que indican resumen, inicio de interacciones, espera en la respuesta, interrogaciones, repreguntas.	Paráfrasis, citas textuales, modo imperativo, entre otros.	Pronombres plurales, uso de emojis, narrativas autobiográficas, expresiones de afecto, dificultad, emoción, agradecimiento, entre otros.

Luego de una primera lectura minuciosa de la información recolectada, se codificaron y categorizaron los datos; en el siguiente paso se determinaron patrones, temas y repeticiones que permitieron formular

las primeras generalizaciones. El análisis de los datos se realizó de manera contextual, es decir, teniendo en cuenta características del emisor tales como la universidad de origen, el rol del docente y del estudiante, así como también la herramienta utilizada para su recolección y registro (blog, correo electrónico, whatsapp, videoconferencia, y formulario de Google para encuesta). Los hallazgos se presentan a continuación junto a algunas reflexiones que surgieron de su análisis.

Resultados y discusión

El análisis de los datos recabados nos permite presentar en esta sección la manera en que cada presencia funcionó en la experiencia FL-SUNY para convertirla en una comunidad de indagación virtual productiva y eficaz.

Para comenzar, en la experiencia FL-SUNY se reconocieron los cuatro indicadores de presencia cognitiva -el evento disparador, la exploración, la integración y la resolución del problema- y se apreció que éstos contribuyeron al desarrollo del pensamiento crítico de los participantes. Los eventos disparadores fueron publicados en el blog por las docentes y apropiados por los estudiantes quienes eligieron problemáticas de su interés dentro de las posibilidades brindadas en el marco del Congreso. A modo de ejemplo, en el primer módulo de trabajo, cada grupo de estudiantes optó libremente por investigar cuestiones de su agrado que propiciaron reflexiones interesantes sobre diversidad etnolingüística, hegemonía de una variedad sobre otras, lengua y política, lengua y tecnología, lengua e identidad, lengua y género, cambio lingüístico, estandarización y norma, entre otros temas. En el segundo módulo, los estudiantes buscaron equivalencias en inglés de frases regionales tales como "colgarse", "una banda", "chamuyar", "la curiosidad mató al gato", "de tal palo, tal astilla", etc. Los siguientes comentarios muestran la percepción de los participantes respecto a la disposición de estos eventos disparadores:

> "El tema logró atraparlos y eso hay que rescatarlo porque no cualquier tema o actividad que uno proponga va a lograr que [los estudiantes] participen de forma activa" (Entrevista 1).
>
> "Para la primera actividad disfruté tener un montón de opciones para elegir. De esta manera tengo que escribir sobre lo que quería escribir" (Encuesta a estudiante de FL).

Para concretar los momentos de exploración e integración de las problemáticas, los estudiantes intercambiaron información, establecieron puntos de interés en común, reflexionaron en conjunto y propusieron respuestas a los eventos disparadores, haciendo uso de variadas herramientas digitales. El análisis de contenido de las encuestas y entrevistas reveló la percepción de los estudiantes respecto de estos procesos. Por ejemplo, algunos estudiantes mencionaron en la encuesta la manera en que la presencia cognitiva contribuyó al desarrollo de habilidades lingüísticas, discursivas e interculturales:

> "En la primera parte pudimos comunicar nuestras ideas sobre el congreso y los aportes que realizamos les resultaron útiles a nuestras compañeras de SUNY, lo cual me pareció bueno porque pensé que sería difícil comunicar nuestras ideas en español a hablantes no nativas" (Encuesta a estudiante de FL).
>
> "Después de hablar con los miembros de nuestro grupo en Argentina, CILE parecía más positivo" (Encuesta a estudiante de SUNY).

La presencia cognitiva también se hizo evidente en la instancia de resolución de la tarea, la cual se materializó en la publicación de reflexiones, contribuciones y críticas en el blog. Particularmente, en los extractos analizados se observa la manera en que la presencia cognitiva promovió la resolución de problemas y el pensamiento crítico entre los estudiantes en un contexto de flexibilidad y libertad para investigar temáticas de su interés.

La presencia social, por su parte, se desarrolló en el proyecto COIL con la flexibilidad otorgada por la presencia docente y, a su vez, impulsada por la motivación que inspiró la presencia cognitiva. El análisis de sus tres indicadores así lo demuestra. La expresión de emociones estuvo presente en la mayoría de los comentarios dados en momentos de interacción libre y desestructurada por mensajería electrónica. Vale destacar, dentro de esta categoría, el rol de las narrativas autobiográficas que fueron muy frecuentes y se utilizaron para proyectar la identidad cultural de cada grupo. Asimismo, se registraron numerosas instancias de expresión de gratitud enunciadas por los estudiantes al momento de recapitular la experiencia en la encuesta, tal como se observa en el siguiente ejemplo:

> "Entendemos y apreciamos el CILE más después de esta actividad con los estudiantes de Córdoba, ¡y estamos agradecidas por esta comunicación intercultural!" (Blog).

La comunicación abierta o el esfuerzo por mantener una comunicación fluida se concretó a partir del doble interés de los participantes de cumplir con la consigna dada y de establecer contacto con pares de distinta lengua y cultura. Esa predisposición para comunicarse también contribuyó con la cohesión grupal, que comenzó a construirse desde el primer contacto entre docentes por correo electrónico y, especialmente, a partir de la videoconferencia que puso a todos los participantes de la experiencia FL-SUNY en contacto real, en vivo y en directo. Observar en los datos recabados el compromiso, la colaboración, la ayuda mutua y el trabajo conjunto demostró que las diferencias culturales y lingüísticas emergen como un desafío y se consolidan luego como un aspecto enriquecedor de la experiencia. En resumen, la presencia social no solo estuvo presente y fue clave para el desarrollo de la experiencia de colaboración en línea, sino que además fue enriquecida por las diferencias lingüísticas y culturales al interior de la comunidad de indagación.

En tercer lugar, la presencia docente funcionó disponiendo la metodología para la presencia cognitiva y monitoreando las interacciones de la presencia social. Se puede afirmar, entonces, que esta presencia se observó en los múltiples roles ejercidos por las profesoras de Historia de la Lengua (UNC) y de *Politics of Languages* (SUNY) que trabajaron de manera conjunta a lo largo del proyecto. La gestión de la experiencia (disponer el contenido, establecer temas de discusión y organizar los grupos de trabajo) se caracterizó por la decisión de otorgar a los estudiantes total autonomía tanto para comunicarse como para decidir sus líneas de investigación. Se puede pensar que esta decisión tuvo un doble efecto sobre el funcionamiento de la experiencia, ya que la flexibilidad brindada a los estudiantes generó un impulso para la comunicación –que fue intrínsecamente intercultural– y para el desarrollo del pensamiento crítico. Es decir que la interacción se volvió más espontánea y natural sin la intervención docente y su trabajo colaborativo fue más motivador puesto que tuvieron libertad para elegir las temáticas que querían investigar. Sin embargo, esta decisión restringió el rol de coordinación docente y creó cierta incertidumbre inicial en los participantes, que luego la superaron con saldo positivo. Los siguientes comentarios recabados en las entrevistas reflexionan al respecto:

> "Yo no quería ser demasiado invasiva y estar todo el día preguntando a los estudiantes (...), pero luego cuando veía los resultados en el blog veía que efectivamente se habían puesto en contacto por WhatsApp y por e-mail" (Entrevista a un estudiante).
>
> "Yo seguía con la duda sobre si los estudiantes se estaban poniendo en contacto con los demás estudiantes; si estaban trabajando o qué estaban haciendo" (Entrevista a un estudiante).

La presencia docente también se materializó en el rol de facilitadoras que ejercieron las docentes que se correlaciona con la instancia de promoción de la comprensión. Esta categoría se observó principalmente en las contribuciones de las docentes en el blog, donde las profesoras al proveer retroalimentación contribuyeron al diálogo intercultural con expresiones de valoración positiva y enriquecieron la discusión con paráfrasis de las reflexiones de los estudiantes. La presencia docente, finalmente, estuvo en la intervención directa entendida como la posibilidad de que docentes participaran como un componente más de la estructura horizontal de la comunidad de indagación. Así, las docentes establecen el foco y ritmo de trabajo, resumen aprendizajes, responden a interrogantes e impulsan el diálogo intercultural.

> "Trabajamos de guía en el sentido en que me consultaban (...) y los orientábamos en base a sus preguntas y les dábamos algunas pautas" (Entrevista a un estudiante).

En síntesis, el análisis de los resultados obtenidos confirma que el proyecto COIL funcionó como una comunidad de indagación donde las presencias docente, social y cognitiva funcionaron de manera articulada, tal como lo establece el modelo COI. No obstante, se suscitaron algunos inconvenientes sobre los que vale la pena reflexionar. El primero de ellos fue la diferencia horaria entre países. Si bien hay solo cuatro horas de diferencia entre Córdoba y Nueva York, el hecho de que las clases del curso *Politics of Languages* se dictan a primera hora restringe el trabajo sincrónico previsto para algunas actividades. Esta situación deberá tenerse en cuenta en futuras experiencias puesto que los mismos alumnos lo destacaron:

> "Dedicaría más tiempo a cada parte desde el comienzo. Se nos complicaron los tiempos un poco" (Encuesta a estudiante FL).

Otra limitación al tiempo asignado a la experiencia COIL se relaciona con los tiempos de dictado de las asignaturas participantes, ya que Historia de la Lengua (UNC) se dicta de manera anual y *Politics of language* (SUNY) de manera cuatrimestral. Esto implica diferencias en la asignación y distribución de tiempo permitido para estas experiencias en los programas de las asignaturas. Finalmente, el hecho de que los calendarios académicos no coincidieran en nuestros países fue un condicionante para la concreción de algunas actividades colaborativas y debimos adaptarlas para que los estudiantes de SUNY lograran participar antes de la finalización de su cuatrimestre. En el siguiente comentario, una estudiante sugiere realizar esta salvedad para una futura experiencia COIL:

> "Vería que los estudiantes estadounidenses colaboren en el proyecto en una época en que no estén tan cargados con sus estudios allá porque, al estar terminando las clases, no podían estar tan al día en el trabajo colaborativo con nosotras. No tenían mucho tiempo" (Encuesta a estudiante FL).

Conclusiones

Esta experiencia de colaboración internacional entre la UNC y la SUNY corroboró la eficiencia del modelo COI como marco de referencia para propuestas académicas destinadas a estudiantes internacionales de lenguas extranjeras. Como se espera haber demostrado, cada una de las presencias que conforman el modelo COI debe estar presente en los proyectos de colaboración en línea. Hemos observado que la presencia cognitiva se distinguió por promover el desarrollo del pensamiento crítico; la presencia social se enriqueció a partir del encuentro entre las diversas culturas participantes y la presencia docente se caracterizó por el desempeño de múltiples roles y por brindar autonomía y flexibilidad a los participantes. Cabe destacar que, dado que las tres presencias funcionaron de manera interrelacionada y articulada, cada una de ellas se nutrió y se vio impulsada por las demás.

Los resultados obtenidos también permiten identificar las limitaciones que conlleva trabajar con esta metodología en línea, en este caso, la diferencia horaria entre países y la diferencia entre los cronogramas académicos de las universidades intervinientes. Al respecto, llegamos a la conclusión de que ambas circunstancias constituyen desafíos que podemos enfrentar. A saber, cuando la diferencia horaria entre Córdoba y Nueva York presentaba algún inconveniente, recurrimos a herramientas de trabajo asincrónico, como el correo electrónico, el blog y la encuesta de Google, que neutralizaron el inconveniente que suponía la realización de tareas sincrónicas. Es más, los resultados parecen indicar que la flexibilidad del trabajo asincrónico favorece la producción colaborativa. La segunda limitación que debemos mencionar es el desfase existente entre los cronogramas académicos de las instituciones participantes en experiencias COIL. Si bien ambos grupos, FL y SUNY, debimos adaptarnos durante la experiencia, todavía resta arbitrar los medios para subsanar este desajuste. Afortunadamente, la UNC tiene prevista la cuatrimestralización de la mayor parte de las asignaturas que se dictan en los traductorados, las licenciaturas y los profesorados de lenguas extranjeras. Este cambio facilitará la coordinación entre las cátedras que deseen participar de este tipo de experiencias. Mientras tanto, se puede decir que, aún con sus limitaciones, el trabajo en entornos virtuales impulsa la colaboración entre estudiantes y que los resultados de experiencias como la descrita ponen de manifiesto su potencial para el aprendizaje de lenguas extranjeras en los nuevos escenarios educativos.

A la luz de lo expuesto, confiamos en que este trabajo pueda orientar la implementación de la metodología de comunidades de indagación en los planes de estudio de lenguas extranjeras en otras instituciones universitarias. Esperamos, además, que impulse la reflexión de los docentes sobre la importancia de actualizar sus propuestas y sobre la necesidad de diseñar y evaluar nuevas experiencias de colaboración internacional en línea.

Referencias

Cohen, Louis/ Lawrence Manion/ Keith Morrison (2007): *Research Methods in Education.* Sexta edición. Londres y Nueva York: Routledge Falmer.

Fontanetti, Pablo (2021): "Internationalization of Higher Education: Challenges and Opportunities for the Post-pandemic World". En *Revista De La Facultad De Odontología,* 31, pp. 1–3. DOI: https://doi.org/10.25014/revfacodont271.2021.31.2.1

Garrison, Donn Randy/ Terry Anderson/ Walter Archer (2000): "Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education model". En *The Internet and Higher Education,* 2, pp. 87-105.

Gonzalez Miy, Darlene/ Luz Edith Herrera Díaz/ José Enrique Díaz Camacho (2015): "El modelo de Comunidad de Indagación". En Esquivel Gámez, Ismael (coord.): *Los Modelos Tecno-Educativos, revolucionando el aprendizaje del siglo XXI. México*, pp. 73-83.

Hernández Requena, Stefany (2008): "El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje". En *Comunicación y construcción del conocimiento en el nuevo espacio tecnológico* [monográfico en línea]. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento. 5(2). Disponible en: https://bit.ly/2uGVTPE

Schwartzman, Gisela/ Valeria Odetti (2011): "Los materiales didácticos en la educación en línea: sentidos, perspectivas y experiencias". En *Conferencia Internacional ICDE 2011. III Foro Internacional de Educación Superior en Entornos Virtuales*. Disponible en: http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/materiales-didacticos-educacion-linea-sentidos-perspectivas-experiencias

Emilse García Ferreyra es Profesora de Inglés y Magíster en Lenguajes e Interculturalidad. Actualmente, se desempeña como profesora adjunta de Historia de la Lengua Inglesa de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba e integra un equipo de investigación de la misma Facultad que estudia la aplicación del modelo Comunidad de Indagación en la educación en línea en el nivel superior.

María Dolores Trebucq es Profesora de Inglés y posee una Maestría en Inglés con orientación en Lingüística Aplicada otorgada por la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Se desempeña como profesora titular de Historia de la Lengua Inglesa en la misma institución y como directora del Campus Virtual de la Facultad de Lenguas. Actualmente, dirige un proyecto de investigación sobre educación virtual en el nivel superior, con énfasis en la metodología de Comunidad de Indagación.

La participación en un seminario en formato COIL y su impacto en la formación de docentes de alemán como lengua extranjera

Valeria Wilke
Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba
valewilke@unc.edu.ar

Resumen
La presente propuesta de enseñanza conjunta se inscribe en el marco de una cooperación internacional llevada a cabo entre la Universidad Friedrich Schiller de Jena (UFSJ), de Alemania, la Facultad de Lenguas (FL) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), de Argentina y otras tres universidades latinoamericanas, de Brasil y Paraguay, durante el trienio 2022-2024. Se la denomina *Germanistische Institutspartnerschaft* (GIP), consiste en un proyecto de colaboración internacional entre instituciones relacionadas con el estudio de la germanística y forma parte de la oferta de programas financiados por el Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD, *Deutscher Akademischer Austauschdienst*). En este caso concreto, la GIP tiene como objetivo la profesionalización de la formación de profesorxs de alemán en Latinoamérica y Alemania y el desarrollo de proyectos de enseñanza e investigación conjuntos en el área de enseñanza de alemán como lengua extranjera (Voerkel/ Baumbach/ Krause Kilian/ Wilke 2023). Una de estas propuestas consiste en un seminario en formato COIL (*Collaborative Online International Learning*), el cual forma parte de la oferta de cursos regulares de la carrera de Bachelor en Alemán como Lengua Segunda y Extranjera de la Universidad Friedrich Schiller de Jena, Alemania. Este seminario persigue el objetivo de diseñar, dictar y analizar cinco encuentros temáticos, denominados *Begegnungstreffen*, dirigidos a estudiantes de los primeros años de las universidades participantes (Voerkel y Freudenthal 2023), en el que participaron equipos conformados por estudiantes de los últimos años de su carrera. En este trabajo, nos proponemos abordar las potencialidades y aprendizajes que hemos observado hasta ahora respecto de la participación de lxs estudiantes del Profesorado de Alemán de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, en este seminario. Nos referiremos específicamente al impacto que produjeron en la formación docente aquellxs que se desempeñaron como tutorxs.

Palabras clave: cooperación internacional – formación docente – alemán como lengua extranjera – profesorado universitario

Introducción: la carrera del Profesorado de Alemán

La Universidad Nacional de Córdoba (UNC), de Argentina, es la más antigua del país (fue fundada en 1613) y, según el último Anuario Estadístico disponible, en 2022 contó con 164.682 estudiantes inscritos. Está compuesta por 15 facultades, entre ellas la Facultad de Lenguas (FL). Esta facultad cuenta como parte de su oferta académica con carreras de grado y de posgrado orientadas a la investigación, la docencia y la traducción en seis lenguas: alemán, francés, inglés, italiano, portugués y español como lengua materna y lengua extranjera (López-Barrios/ Wilke 2021).

La sección alemán de la FL ofrece actualmente tres títulos de grado: profesor/a, traductor/a y licenciado/a. La mayoría de lxs estudiantes se inclina por el traductorado: según el anuario estadístico de la UNC, en el año 2022, el profesorado de alemán contó con 84 alumnxs; la licenciatura, con 53 y el traductorado,

con 160, de los cuales 16 fueron ingresantes de profesorado; 19, de licenciatura y 48, del traductorado (Smrekar 2023). En el mismo año, egresaron 4 traductores, y ningún profesor/a ni licenciada/o. Pese a ello, o quizá por esta razón precisamente, una gran parte de lxs egresadxs traductorxs se desempeñan como docentes, incluso mientras aún son estudiantes. Además, existe una demanda muy elevada de docentes de esta lengua, como lo indica el Ministerio de Relaciones Exteriores de Alemania en una publicación sobre alemán como lengua extranjera en el mundo (*Auswärtiges Amt*, 2020).

Por las razones mencionadas anteriormente, lxs docentes de la sección hemos desarrollado a lo largo del tiempo diferentes proyectos y propuestas para motivar a más estudiantes a inscribirse en el profesorado (Wilke y Roattino s. f.; Wilke y Roattino 2024; Wilke y Roattino en prensa).

En este trabajo abordamos uno de los proyectos de los que participamos, que es la cooperación internacional en germanística denominada GIP (*Germanistische Institutspartnerschaft*) con la Universidad Friedrich Schiller de Jena (UFSJ), Alemania, y otras tres universidades latinoamericanas, proyecto financiado por el Servicio Alemán de Intercambio Académico (*DAAD, Deutscher Akademischer Austauschdienst*). En este marco, expondremos las potencialidades nuestrxs estudiantes de profesorado que participaron de un seminario internacional denominado COIL (*Collaborative Online International Learning*).

La cooperación internacional en germanística (GIP): posibilidades para estudiantes y docentes de la FL

La internacionalización de la educación superior, en sus diferentes dimensiones, se ha vuelto, en las últimas décadas, un objetivo cada vez más importante para la educación superior en Argentina (Rabossi/ Guaglianone 2020). Así se manifiesta también en la página del sitio web de la Prosecretaría de Relaciones Internacionales de la UNC, en la que se mencionan todos los programas que ofrece actualmente esta universidad.[1]

En este marco, la FL lleva adelante desde 2022 una cooperación internacional en germanística con la UFSJ, de la que participan también las siguientes universidades latinoamericanas: la Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), el Instituto de Formação de Professores de Língua Alemã (IFPLA), ambas instituciones de Brasil, y la Universidad Nacional de Asunción (UNA), de Paraguay. En este caso concreto, el programa GIP tiene por objetivo la profesionalización de la formación de profesorxs de alemán en Latinoamérica y Alemania y el desarrollo de propuestas de enseñanza e investigación conjuntas en el área de enseñanza de alemán como lengua extranjera (Voerkel/ Konrad/ Stanke 2022).

Esta cooperación constituye un atractivo importante para nuestra institución, puesto que tanto alumnxs como docentes se ven favorecidxs por la inserción en ella; para nuestrxs estudiantes, porque les ofrece posibilidades reales de intercambio con pares de universidades de Alemania, Latinoamérica y Asia, y en algunos casos, la oportunidad de estudiar un semestre en Alemania: entre 2022 y 2024, tres alumnxs del Profesorado de alemán de la UNC han sido beneficiadxs con una beca de movilidad para estudiar en la UFSJ,, y hemos recibido a una estudiante de esa institución en 2023. Asimismo, les posibilita la participación en otras actividades académicas, como congresos y jornadas. Todas estas oportunidades redundan en grandes beneficios para su formación académica en particular y la profesionalización de la carrera docente en general. Además, les brinda a lxs docentes de la FL las siguientes oportunidades: perfeccionamiento y capacitación académica y profesional, tanto presencial como virtual; desarrollo de proyectos y publicaciones conjuntos con docentes investigadorxs de las universidades participantes; dictado de cursos y organización de eventos internacionales (Voerkel/ Baumbach/ Krause Kilian/ Wilke *op. cit*.).

1 Ver https://www.unc.edu.ar/internacionales/sobre-la-pri

El seminario de aplicación COIL

Como ya hemos indicado, en este trabajo hacemos referencia a una de las actividades enmarcadas en la GIP con la UFSJ de la que participaron docentes y estudiantes de la UNC y demás instituciones de esta cooperación internacional, entre 2022 y 2024. Nos referimos a ella porque fue, a nuestro entender, muy beneficiosa para todxs lxs actorxs involucrados. Esta propuesta de enseñanza conjunta consiste en un seminario en formato COIL, cuyo acrónimo significa *Collaborative Online International Learning* (en español: aprendizaje colaborativo internacional en línea), y es un concepto que combina las posibilidades técnicas de la comunicación en línea con la enseñanza de contenidos de asignaturas en un contexto académico (Rubin 2017).

Las palabras del acrónimo hacen referencia a las principales características de este formato de aprendizaje (Voerkel/ Freudenthal *ibid.*):

-*Collaboration* (Colaboración): el aprendizaje se da en equipo y posibilita la participación activa de todxs lxs participantes.

-*Online* (en línea): la colaboración se realiza a través de Internet, utilizando herramientas de videoconferencia para superar las distancias geográficas y permitir una comunicación sincrónica rápida. Incluye también la colaboración (asincrónica) a través de plataformas en línea.

-*International* (internacional): participan instituciones de al menos dos países diferentes de todo el mundo. Al mismo tiempo, supone una lengua común y desafíos interculturales.

-*Learning* (aprendizaje): el aprendizaje se ve favorecido por las actividades prácticas y el carácter de proyecto.

La actividad a la que hacemos referencia en este trabajo se denomina Seminario de Aplicación (*Anwendungsseminar*); forma parte de la oferta regular de cursos de la carrera de *Bachelor* en Alemán como Lengua Segunda y Extranjera de la UFSJ, y persigue el objetivo de diseñar, dictar y evaluar cinco encuentros temáticos (o en alemán, *Begegnungstreffen*) organizados en torno a un enfoque lingüístico e intercultural, en equipos conformados por estudiantes de diferentes universidades. En cada una de sus ediciones entre 2022 y 2024 (una vez por semestre), se dividió en tres fases que presentamos a continuación:

(a) En la primera fase, con una duración de cuatro semanas, se abordaron algunos principios básicos de la enseñanza del alemán como lengua extranjera y lxs estudiantes intercambiaron en torno a sus propias experiencias docentes. Al mismo tiempo, planificaron, bajo la modalidad de trabajo por proyecto en equipos internacionales de entre tres y cinco participantes, cinco encuentros de 90 minutos sobre un tema propuesto por el equipo (ejemplos de algunos temas elegidos por lxs estudiantes son: Desarrollo de la lengua, Música, arte y cultura pop y Sostenibilidad y protección del medio ambiente).

(b) En la segunda fase, de cinco semanas, se dictaron los encuentros temáticos que lxs estudiantes, ahora en el papel de tutorxs, llevaron adelante en equipo. Las clases estuvieron dirigidas a un grupo de alumnxs con un nivel inferior de alemán (nivel A2/B1), en su mayoría estudiantes de germanística de los primeros semestres que pertenecían a las universidades participantes. La composición de los grupos fue internacional, ya que lxs participantes provenían de siete instituciones universitarias diferentes de Latinoamérica, Europa y Asia. Los encuentros temáticos fueron grabados con la autorización de lxs participantes.

(c) En la tercera fase, con una duración de cinco semanas, lxs tutorxs analizaron las clases dictadas a partir de los videos grabados y sus propios apuntes de lo realizado.

En los semestres de entre abril de 2022 y febrero de 2024, fueron parte de este proyecto estudiantes de los últimos dos años de la sección alemán de la FL en calidad de tutorxs y estudiantes de los tres primeros años como aprendientes. Para indagar sobre sus su experiencia en el COIL, se realizó una entrevista que constó de siete preguntas de respuesta abierta que se detallan en el siguiente apartado. Todxs lxs participantes que la experiencia fue muy enriquecedora y

que representó una motivación importante para dar continuidad a su carrera, por lo significativo del aprendizaje intercultural y del intercambio internacional. En este trabajo, hacemos referencia a las opiniones de lxs tutorxs.

La participación de lxs tutorxs en el Seminario de Aplicación COIL

Las preguntas de la entrevista

Para poder indagar sobre las opiniones de lxs estudiantxs de la UNC respecto de su participación en el seminario de aplicación COIL, entrevistamos a cuatro de ellxs que participaron entre abril de 2022 y febrero de 2024 en calidad de tutorxs. Las preguntas indagaron sobre las siguientes cuestiones:

-Su motivación para realizar el seminario.

-Sus experiencias y sentimientos durante el seminario de aplicación.

-Las similitudes y diferencias entre el seminario COIL (UFSJ) y sus prácticas docentes -(UNC).

-El impacto del seminario COIL como capacitación adicional.

-Los desafíos a los que se vieron enfrentados.

-Sus aprendizajes más significativos.

-La integración de lo aprendido en la propia práctica docente.

Respuestas a la entrevista

Resumimos a continuación las respuestas de lxs estudiantes entrevistadxs:

-Respecto de la motivación para participar en el seminario, indicaron que:

-Querían tener una experiencia de práctica de enseñanza del alemán internacional e intercultural.

-Les interesaba poner en práctica los saberes y habilidades adquiridas anteriormente en su carrera.

-También asistir a un seminario de una universidad alemana.

-Y adquirir, como futurxs profesorxs, nuevos conocimientos permanentemente.

Respecto de los sentimientos que les evocó la participación en el seminario, lxs estudiantes hicieron referencia a los siguientes puntos:

-Satisfacción, porque sus habilidades docentes se desarrollaron aún más.

-Motivación, dado que se enfrentaron a nuevos enfoques y por los objetivos logrados.

-Estrés y nerviosismo, debido a que no sabían nada de lxs alumnos que participaron de los *Begegnungstreffen* antes del comienzo de los encuentros y porque éstxs, en su mayoría, no hablaban español.

-Responsabilidad por la tarea asignada, ya que se les dio mucha libertad de acción y decisión.

-Agradecimiento por poder compartir con otras personas lo que saben hacer, en el sentido de poder crear algo nuevo y ofrecérselo a otrxs.

Además, lxs estudiantes de la UNC opinaron que las prácticas de enseñanza llevadas a cabo en el marco del profesorado de alemán, les habían proporcionado los conocimientos básicos, especialmente en el ámbito de la planificación, y que el COIL podía considerarse una profundización de esta primera experiencia.

A pesar de su motivación y de su entusiasmo por el COIL, los siguientes aspectos les resultaron especialmente difíciles:

-El trabajo en un equipo internacional: se especificaron aspectos como los conocimientos heterogéneos de alemán de sus colegas o los diferentes

saberes previos en cuanto a didáctica, metodología y práctica docente.

-La heterogeneidad del grupo de alumnxs (en cuanto a conocimientos de alemán, lengua materna y cultura de aprendizaje).

-El manejo de la tecnología en los cursos en línea (por ejemplo, quienes no tenían experiencia en el uso de la plataforma Moodle).

En cuanto al proyecto de los *Begegnungstreffen* en sí, les resultó difícil acotar el tema y desarrollar un proyecto que resultara atractivo para lxs participantes internacionales, sobre todo por no conocerlos de antemano.

Entre los aprendizajes más significativos, lxs estudiantes tutorxs destacaron:

-La capacidad de trabajar en equipo, aspecto que también consignaron como un desafío.

-La importancia de una buena planificación para el éxito de una clase.

-El aprendizaje de técnicas para motivar a lxs alumnxs.

-La experiencia de dictado de clases en línea usando la plataforma Zoom.

-El desarrollo de criterios para la formación de grupos.

-El seminario como un ejemplo de buenas prácticas a imitar: por ejemplo, el lenguaje docente y el diseño de actividades adecuadas para la presentación del tema de la clase.

-Algunas herramientas de investigación para la clase de lengua extranjera, como técnicas de transcripción y criterios para su análisis.

Conclusiones

La entrevista con lxs tutorxs de la UNC demostró que el Seminario de Aplicación *COIL* de la UFSJ constituyó una contribución importante a su formación como profesorxs de alemán como lengua extranjera. Lxs cuatro estudiantes de la UNC describieron sus experiencias en el *COIL* con gran entusiasmo, y se mostraron muy dispuestos a hablar abiertamente de los aprendizajes logrados y los desafíos que les planteó su participación en este proyecto.

Si bien todxs tenían experiencia docente y habían completado al menos la primera fase de sus prácticas de enseñanza antes de asistir al seminario, manifestaron que este tuvo un impacto positivo en sus estudios y en su práctica. Expresaron que es un espacio que contribuye a la profesionalización de la carrera docente.

Lxs estudiantes tutorxs consideraron muy enriquecedor el aporte metodológico-didáctico de los encuentros temáticos, porque pudieron abordar enfoques actuales de la enseñanza de alemán como lengua extranjera. Esta fase les significó un aumento de sus competencias pedagógicas: pudieron aplicar lo que ya habían aprendido, probar técnicas y metodologías nuevas en un espacio protegido e interactuar con lxs otros miembros del equipo para encontrar soluciones conjuntas a los problemas que se suscitaron. Enfrentarse a desafíos forma parte del día a día de unx profesorx de lenguas extranjeras en el mundo actual, por lo cual podemos decir que la participación en el COIL les dio la oportunidad de adquirir herramientas y habilidades relevantes para la profesión.

Dado que lxs cuatro estudiantes habían completado al menos una parte de las prácticas de la enseñanza

en la UNC antes de comenzar a participar del seminario de aplicación, pudieron comparar ambas experiencias. En su opinión, la residencia docente en su carrera les había proporcionado los conocimientos fundamentales, especialmente para planificar una clase, y el *COIL* puede considerarse como una continuación de estas primeras prácticas. El seminario de aplicación impactó en su formación especialmente por la internacionalidad, la interculturalidad y el enfoque de trabajo por proyectos, que les permitió planificar, ofrecer y experimentar por sí mismos un aprendizaje auténtico y creativo de contenidos.

Finalmente, quiero destacar un aspecto de mucha relevancia para el desarrollo de la confianza en sí mismxs como docentes, y es que hicieron referencia a sentimientos y emociones positivos: satisfacción, entusiasmo, curiosidad y motivación para continuar su capacitación, enseñar en diferentes contextos y compartir con otrxs lo aprendido. Todo esto redunda en una formación de docentes de alemán sensibles a su contexto de enseñanza, empáticxs con sus alumnxs y con voluntad de seguir perfeccionándose profesionalmente, aun en un contexto desfavorable como es el que actualmente vivimos en Argentina.

Referencias

Auswärtiges Amt (2020): *Deutsch als Fremdsprache weltweit.* Datenerhebung. Bonn: DAAD. En <https://www.auswaertiges-amt.de/blob/2344738/b2a4e47fdb9e8e2739bab2565f8fe7c2/deutsch-als-fremdsprache-data.pdf> [Último acceso: 14-08-2024].

López Barrios, Mario/ Valeria Wilke (2021): "Die Deutschabteilung an der Sprachenfakultät der Universidad Nacional de Córdoba, Argentinien. Studiengänge, Forschungsprojekte und internationale Kooperationen". En Voerkel, Paul/ Dörthe Uphoff/ Dorit Gruhn (eds.): *Germanistik in Lateinamerika. Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Göttingen: Universitätsverlag, pp. 413-435. DOI: 10.17875/gup2021-1812.

Rabossi, Marcelo/ Ariadna Guaglianone (2020): "Las políticas de internacionalización universitaria en la Argentina: movilidad estudiantil y producción científica". En *RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15, 4, pp. 2556-2576. DOI: 10.21723/riaee.v15iesp4.14504.

Rubin, Jon (2017): *Embedding Collaborative Online International Learning (COIL) at Higher Education Institutions. Internationalisation of Higher Education*. En

<https://studyabroad.uic.edu/wp-content/uploads/sites/256/2020/08/Rubin- Embedding-Collaborative-Online-International-Learning-at-Higher-Education- Institutions.pdf> [Último acceso: 14-08-2024].

Smrekar, Marcelo (2023): *Anuario Estadístico UNC 2022*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. En <https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/ANUARIO%20ESTAD %C3%8DSTICO%20UNC%202022_0.pdf> [Último acceso: 10-8-2024].

Voerkel, Paul/ Jordana Konrad/ Roberta Stanke (2022): "A cooperação multilateral GIP: Novos caminhos na formação de (futuros) professores de Língua Alemã". En *Projekt*, 61, pp. 53-59. En <https://bradlv.com.br/pt/abrapa-admin/publicacoes/pdfpublicacao- 54.pdf> [Último acceso: 14-08-2024].

Voerkel, Paul/ Stefan Baumbach/ Christiane Krause Kilian/ Valeria Wilke (2023):"Bildungspartnerschaften und interinstitutionelle Zusammenarbeit: Zu Er-

fahrungen, Herausforderungen und Potenzialen kooperativer Ansätze in der Förderung von Deutsch und DaF-Lehrendenbildung in Südamerika". En *Projekt*, 62, pp. 29-37. En <https://bradlv.com.br/abrapa-admin/publicacoes/pdfpublicacao-56.pdf> [Último acceso: 14-08-2024].

Voerkel, Paul/ Johanna Freudenthal (2023): "...zwei Fliegen mit einer Klappe? COIL als Professionalisierungsmöglichkeit in der Ausbildung von DaFZ-Lehrkräften". En *KONTEXTE: Internationales Journal zur Professionalisierung in Deutsch als Fremdsprache*, 1, pp. 154-171. DOI: https://doi.org/10.24403/jp.1297034

Wilke, Valeria/ María Laura Roattino (2024): "Experiencia de práctica en la tutoría de las prácticas de enseñanza de estudiantes del profesorado de alemán de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)". En *KONTEXTE: Internationales Journal Zur Professionalisierung in Deutsch Als Fremdsprache*, 3, pp. 134-148. DOI: 10.24403/jp.1360092.

Wilke, Valeria/ María Laura Roattino (s.f.): *Proyecto de Cátedra: Reflexiones acerca de la profesionalización de la tarea docente*. Facultad de Lenguas, UNC, 2016. Cátedras de Observación y Práctica de la Enseñanza I y II, Sección Alemán. Proyecto inédito.

Wilke, Valeria/ María Laura Roattino (en prensa): "El diario de enseñanza y aprendizaje como experiencia reflexiva en las Prácticas de la Enseñanza". En *Actas de las VIII Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas (26 y 27 de octubre de 2023)*. Bariloche: Universidad Nacional de Río Negro.

Valeria Wilke es Profesora y Traductora de Alemán, egresada de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), de Argentina. En 2003, obtuvo el título de Magíster en Alemán como Lengua Extranjera en la Universidad de Kassel, Alemania. Se desempeña como Profesora Titular en Lengua III, Observación y Práctica de la Enseñanza II y Didáctica Especial II, sección alemán, en la Facultad de Lenguas, UNC. Actualmente dirige el proyecto de investigación "Gestión de la planificación e implementación de la oralidad en la enseñanza de lenguas extranjeras". Ha publicado capítulos de libros y artículos en revistas y actas de congresos de la especialidad en la Argentina y el exterior.

Estrategias translingües y perspectiva de género como motivadores

Una experiencia intercultural entre la Universidad de General Sarmiento y Langara College

Antonella Romiti
Universidad Nacional de General Sarmiento
aromiti@campus.ungs.edu.ar

Resumen

El siguiente artículo se propone reflexionar acerca del modo en que la tecnología favorece el desarrollo y la puesta en práctica de competencias interculturales de lxs estudiantes de lenguas extranjeras en el nivel superior. El punto de partida del análisis es un proyecto realizado entre 2019 y 2021 entre la Universidad Nacional de General Sarmiento y el Langara College, de Vancouver. El intercambio se realizó en el marco del programa COIL, que favorece, desde 2006, la creación de cursos en línea con una dimensión internacional como herramienta para promover la cooperación y la internacionalización del aprendizaje entre estudiantes y profesores de enseñanza postsecundaria de distintos países del mundo. Desde un punto de vista tecnológico, la colaboración en línea fue posible gracias al uso de herramientas virtuales ampliamente disponibles y gratuitas como WhatsApp, Padlet y Meet. En cuanto a la temática elegida, partimos de una problemática contemporánea: los movimientos internacionales de mujeres y diversidades que se registran en el planeta. El resultado, sobre el cual nos detenemos en este artículo, fue auspicioso. Lxs estudiantes de la UNGS lograron franquear las barreras de la comunicación oral por medio de una serie de estrategias; usaron con pragmatismo el traductor automático para organizar sus ideas; anticiparon -mediante búsquedas léxicas- las dificultades que pudieran surgir durante los encuentros virtuales y elaboraron mecanismos comunicativos que incentivaran la comunicación. Este tipo de iniciativas sugieren que, más allá de los objetivos específicos de los cursos (en este caso, la lectocomprensión de textos en lengua extranjera), conviene adoptar métodos más holísticos y dinámicos que tengan en cuenta la identidad y el rol de los vínculos, el afecto y la motivación de lxs estudiantxs.

Palabras clave: lectocomprensión en lengua extranjera–programa COIL–herramientas digitales

Introducción

La docente de Inglés Lectocomprensión II, Antonella Romiti, de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), y la docente y coordinadora del programa de Estudios latinoamericanos de Langara College, Vancouver, Canadá, Jessie Smith, se reunieron durante el 2019 de forma presencial y virtual y planificaron cómo incorporar en sus cursos un proyecto de intercambio mediado por la tecnología a partir del programa COIL. [1] El objetivo del programa COIL es que lxs estudiantes de educación superior de dos instituciones

1 Los programas Collaborative Online International Learning (COIL) nacieron en la Universidad Estatal de Nueva York (SUNY) en el 2006. Su objetivo era crear cursos en línea con una dimensión internacional como herramienta para promover la cooperación y la internacionalización del aprendizaje entre estudiantes y profesores de enseñanza postsecundaria de distintos países del mundo. Con el tiempo, el proyecto ha crecido, y ahora los programas COIL (o de Intercambio Virtual) se encuentran en instituciones postsecundarias de todo el mundo. Consideramos que COIL nos proporcionaba tanto herramientas teóricas como prácticas para llevar a cabo el plan de interacción entre nuestrxs estudiantes, ya que fomenta la comunicación y la creatividad de todos los agentes en sus contextos educativos.

diferentes colaboren en pequeños grupos en una tarea en línea que les permita practicar las competencias interculturales.

En esta iniciativa COIL, estudiantes de primer año de las dos instituciones colaboraron en un proyecto en línea sobre perspectiva de género, utilizando herramientas gratuitas como Whatsapp, Padlet y Meet. Las experiencias de investigación-acción se llevaron a cabo en marzo y abril del 2020 y, en una segunda edición, en marzo y abril del 2021. Cada grupo de estudiantes creó una Fotogalería en Padlet basada en un tema elegido conjuntamente, acompañada de análisis, ideas y opiniones. La propuesta buscaba que lxs estudiantes de ambas instituciones: 1. se involucraran en el cambio social desde la perspectiva de género, 2. participaran de una experiencia intercultural enriquecedora mediada por la tecnología, 3. adquirieran habilidades en el uso de herramientas lingüísticas y digitales para comunicarse y reflexionaran metacognitivamente sobre su uso de su segunda lengua (L2) en cada contexto.

Para este trabajo, me propuse investigar, por medio de entrevistas realizadas vía videollamada a lxs participantes de UNGS, algunos aspectos que surgieron recurrentemente en ambas ediciones del proyecto. Partí de las siguientes premisas: a. lxs estudiantes de Inglés Lectocomprensión (ILC) de la UNGS tienen interés en desarrollar su competencia oral independientemente de que ese no sea el objetivo específico de la cursada, b. en muchos casos, la apatía o el desinterés en relación con la lengua tiene que ver con la falta de interés por los temas que se abordan, y, en ese sentido, el uso de un tema tan convocante como la problemática de género, que tiene un lugar particular y privilegiado en la UNGS desde la sanción de la Ley Micaela,[2] promovería la motivación por aprender inglés, c. la posibilidad de interactuar con estudiantes de otros países funcionaría como un motivante adicional para lxs estudiantes de la UNGS. El cuestionario utilizado en las entrevistas fue diseñado en torno a estos dos grandes núcleos, según los cuales se distribuyen las preguntas: por un lado, las cuestiones relativas a la dinámica y las estrategias de comunicación entre lxs estudiantes de UNGS y Langara; por otro lado, el efecto de la temática elegida para el proyecto.

Contexto de esta investigación

La Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) es una universidad de gestión estatal ubicada en Los Polvorines, Provincia de Buenos Aires, y cuenta con veinticinco carreras de grado y más de quince carreras de posgrado gratuitas para sus estudiantes. En febrero de 2020, la UNGS registró más de 2.500 estudiantes inscriptxs. Cabe destacar que la mayoría de lxs estudiantes de la UNGS son nacionales (95 %), con un pequeño número de estudiantes de otros países latinoamericanos y de otras partes del mundo. Todxs lxs estudiantes de la UNGS deben tomar al menos dos cursos de inglés como parte de su carrera. En este proyecto de investigación, participaron dos grupos de estudiantes de Inglés Lectocomprensión II de diversas carreras, como Informática, Química, Comunicación y Matemáticas, durante el primer semestre de 2020 y el primer semestre de 2021. Aunque al principio lxs estudiantes suelen tener un bajo dominio del inglés, la mayoría aprende habilidades de lectura como *skimming* y *scanning*, y, en los niveles dos y tres, pueden leer y comprender textos académicos de 800-1500 palabras en inglés. Además, lxs estudiantes de Inglés Lectocomprensión suelen tener interés en practicar otras destrezas, como la expresión oral y escrita. Por ello, como

2 La Ley 27.499, conocida como "Ley Micaela", fue sancionada en Argentina en 2018 tras el femicidio de la estudiante universitaria Micaela García, y consiste en la capacitación obligatoria en género para todas las personas que integran los tres poderes del Estado. Las universidades nacionales, como la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), han sido pioneras en aplicar esta ley en sus carreras de grado, otorgando créditos académicos a docentes y estudiantes por incluir la perspectiva de género en sus cursos. La docente canadiense Jessie Smith se sorprendió positivamente por esta práctica, considerándola "algo impensable" (Romiti y Smith 2022) en el mundo académico canadiense. Lxs estudiantes de la UNGS que participaron en el proyecto recibieron 2 puntos de formación del Programa de Políticas de Género (PPG) de la universidad. Por desgracia, recientemente el gobierno cerró el Ministerio de las Mujeres, géneros y diversidad y ha realizado despidos masivos que equivalen al desguace en las políticas públicas de género del Estado Nacional. Los programas afectados son, entre otros, la línea 144, que asiste a mujeres y personas LGBT que atraviesan situaciones de violencia machista, y la Ley Micaela. (Puede consultarse, por ejemplo: Con miles de despidos, el Gobierno desmantela áreas de género, trata y derechos humanos | El Destape (eldestapeweb.com)

docente de ILC, confié en que se sentirían motivadxs para interactuar con sus compañerxs de Langara.

Langara College, por su parte, está situado en el sur de Vancouver, en la provincia de Columbia Británica en Canadá, y en marzo de 2020, más de 16.000 estudiantes estaban matriculados en dicha casa de estudios, de los cuales la mayoría (68 %) eran estudiantes nacionales y el 32 % eran estudiantes internacionales. Cabe destacar que Langara está parcialmente financiado por la provincia de Columbia Británica. Algunas décadas atrás, la provincia cubría el 80 % del costo de funcionamiento, mientras que ahora solo cubre el 40 %, por lo que la institución se financia principalmente con las matrículas y cuotas, sobre todo las internacionales, que son aproximadamente seis veces más caras que las nacionales. Lxs estudiantes de Langara del curso Latin American Studies reflejan la diversidad de la institución, dado que solo había un puñado de hablantes "nativxs" de inglés en la clase. La mayoría de lxs estudiantes eran o bien hispanohablantes (nacidxs en Canadá o Latinoamérica), o bien procedentes principalmente de la India, pero también de Bangladesh, Japón, Holanda y Francia.[3]

Aunque nuestros grupos mixtos tenían una tarea común, como investigadoras y docentes consideramos importante ser conscientes de las diferencias sustanciales que había dentro de cada grupo, teniendo en cuenta la pandemia, las posibilidades de conectividad y las condiciones materiales de existencia de cada curso. Además, gracias a nuestra experiencia en docencia en educación superior, conocíamos las culturas institucionales y estudiantiles locales.[4] Lxs estudiantes de Langara suelen centrarse en su desempeño en la universidad, debido al aumento del costo de las matrículas y cuotas universitarias, y enfrentan muchas presiones para estudiar. Además, muchxs estudiantes internacionales que viven en Canadá están selectivamente motivadxs por la necesidad de aprobar el segundo año de estudios superiores para solicitar la residencia permanente, por lo cual suelen enfocarse en obtener buenas calificaciones. En contraste, el 80 % de lxs estudiantes de la UNGS son de primera generación universitaria, y muchxs trabajan o tienen hijxs a temprana edad, con lo cual sus tiempos de estudio son más acompasados. A su vez, estxs estudiantes frecuentemente muestran interés en establecer vínculos amistosos y afectivos entre sí y con sus docentes, haciendo que su paso por la universidad sea un aprendizaje más integral y central en su vida.

Marco teórico

El AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) se define a menudo como un enfoque dual a través del cual el contenido curricular se enseña por medio de una lengua adicional para que lxs estudiantes se apropien del contenido específico y de la L2 al mismo tiempo (Coyle *et al.* 2010). La investigación académica sobre el AICLE respalda la idea de que este enfoque mejora la motivación (Doiz *et al.* 2014), el aprendizaje de lenguas extranjeras, las habilidades de pensamiento crítico y el aprendizaje de contenidos (Coyle *et al.* 2010) y favorece el desarrollo de objetivos transversales. En vista de ello, el AICLE puede mejorar la enseñanza del inglés a través de contenidos vinculados con las cuestiones de género y, así, lxs estudiantes desarrollan su competencia en inglés para debatir asuntos críticos y presentes en su vida cotidiana, dentro y fuera de las aulas. En nuestro proyecto internacional en línea, la docente canadiense adoptó un enfoque basado en el contenido porque su principal objetivo era mostrar que lxs latinoamericanos

3 El aula "canadiense" era muy diversa, por eso no nos referimos a lxs estudiantes "canadienses" sino a lxs "langarenses", ya que muchos de ellxs no eran aún ciudadanxs canadienses.

4 Las tasas de matrícula, inscripción, retención y abandono son factores importantes al analizar los sistemas de educación superior. Mientras que las tasas de abandono en las universidades canadienses son medias en comparación con el resto del mundo (30 %), las universidades argentinas tienen una tasa de abandono muy alta (65-70 %), incluso considerando que la mayoría de las universidades están totalmente financiadas por el Estado. Tinto (2012) advierte sobre el "efecto puerta giratoria", que implica que lxs estudiantes comienzan la educación postsecundaria, pero no pueden continuarla debido a una serie de factores convergentes como: a. la escasa financiación para lxs estudiantes de educación superior que no pueden pagar la matrícula o los materiales de estudio, b. el acceso insuficiente y desigual a la educación secundaria, c. la falta de información sobre los requisitos y las normas de la educación superior, y d. las bajas expectativas de los jóvenes de bajos ingresos en cuanto a la posibilidad concreta de cursar estudios superiores. La batalla contra el abandono escolar hace a la justicia social a escala mundial. (Ezcurra 2011).

utilizan el arte como motor de cambio social. Por mi parte, como docente de ILC, adopté un enfoque AICLE basado en la lengua, ya que la asignatura era Inglés y, al mismo tiempo, al ser obligatorio por la Ley Micaela, incluí la perspectiva de género de forma transversal.

Darvin y Norton (2015) definen la inversión en el aprendizaje de una segunda lengua (L2) como una crítica a la noción monolítica de motivación, por la que entienden que las identidades son fluidas y cambiantes y que "un estudiante puede ser un aprendiz altamente motivado, pero puede no invertir en las prácticas lingüísticas de un aula determinada si las prácticas son racistas, sexistas u homófobas" (Darvin y Norton 2015: 37). Esta mirada proporciona un marco teórico para debatir cómo, cuándo y por qué lxs estudiantes de lenguas extranjeras "invierten" o no en su aprendizaje. Al mismo tiempo, Norton sostiene que es crucial comprender que el género está relacionado con los entornos de aprendizaje y, por lo tanto, debe abordarse adecuadamente en los planes de estudio.

La noción de translingüismo (Canagarajah 2013, García y Wei 2014) nos permite entender los procesos por los cuales lxs estudiantes se desenvuelven de forma multilingüe y multimodal de maneras únicas, usando de forma flexible la totalidad de los recursos lingüísticos a su disposición y construyendo su agenciamiento. Asimismo, tendremos en cuenta el papel de la motivación y el compromiso para el éxito en el aprendizaje, el cual ha sido ampliamente discutido en la literatura académica de L2 (Ashwin y McVitty 2015, Lawson y Lawson 2013, Mehdinezhad 2011). El concepto de compromiso o *engagement*, por su parte, incluye el esfuerzo, el tiempo en la tarea y el uso de recursos desde el punto de vista del estudiante (Kuh 2006 y Coates 2006 en Mehdinezhad 2011), y factores socioculturales, incluyendo el sentido de pertenencia, o la falta de este (Goodsell 1993, Tinto 2012) que pueden generar una propuesta didáctica.

Teniendo en cuenta los conceptos mencionados, las preguntas centrales de esta investigación fueron las siguientes: ¿De qué manera cambia la enseñanza de lenguas extranjeras cuando se aplica un enfoque pedagógico multimodal y translingüe basado en el AICLE? ¿Cómo influye la perspectiva de género como motivación en la superación de obstáculos del aprendizaje de L2 en lxs estudiantes bilingües emergentes?[5]

Metodología de investigación

Con respecto a la metodología, el cuestionario es la herramienta de investigación que diseñé e implementé para obtener datos que me permitieran responder las preguntas planteadas en la introducción. Tomo evidencia a partir de las 11 entrevistas a estudiantes de UNGS que realicé vía videollamada: a tres estudiantes de la primera edición del proyecto (2020), y a ocho de la segunda edición (2021). La indagación narrativa por medio de entrevistas individuales de veinte o treinta minutos compuestas por ocho preguntas resultó el medio más útil para recabar información acerca de cómo, incluso luego de un año o dos, lxs estudiantes de UNGS recordaban su intercambio. Las entrevistas semiestructuradas les y me permitieron repreguntar, agregar datos y aclarar. El procedimiento de análisis supone la transcripción de las entrevistas realizadas.

Los pasos del proyecto

Primero, investigamos el conocimiento previo de lxs estudiantes sobre Argentina y Canadá para ofrecer un panorama histórico y social más completo. Hicimos una lluvia de ideas sobre aspectos geográficos, deportivos y musicales, y luego cada docente añadió información histórica y cultural. A lxs estudiantes de Langara se les presentó información sobre la última dictadura militar en Argentina y el movimiento "Ni una Menos", mientras que a los estudiantes de la UNGS se les habló sobre los pueblos originarios de Canadá y sus luchas por el territorio y el medio ambiente. Después de la clase introductoria, los estudiantes escribieron su autobiografía en inglés y la subieron a un Padlet, con la opción de adjuntar fotos o videos. Esta tarea facilitó

5 Para esta investigación, utilizamos el concepto de bilingües o multilingües emergentes (García 2009) para reconocer el creciente uso del inglés por parte de hablantes no nativxs y para rebatir las perspectivas deficitarias que perpetúan las desigualdades en las aulas de inglés al centrarse en las limitaciones de lxs estudiantes en lugar de en sus habilidades, estrategias y potencialidades.

la comprensión lectora en inglés y creó un espacio común entre lxs estudiantes.

En el primer encuentro vía Meet, se presentaron generalidades y se formaron los minigrupos mixtos que eligieron entre los temas relacionados con la perspectiva de género que habíamos consensuado previamente con mi colega investigadora-docente de Canadá. Esto estableció la base del proyecto como un intercambio intercultural con una perspectiva feminista y de Educación Sexual Integral, fomentando la participación activa. Con solo seis a ocho semanas para el proyecto, asignar temas específicos sobre la perspectiva de género fue una decisión acertada. Los temas elegidos en la edición del proyecto en el 2020 fueron:

1. Los derechos LGBTIQ+ en Argentina y Canadá,

2. el femicidio en el continente americano,

3. el derecho al aborto en Argentina y Canadá,

4. las mujeres indígenas y sus luchas, y

5. los fenómenos Me Too y Ni una Menos de Canadá a Argentina.

Figura 1. Fragmento de la fotogalería “Mujeres indígenas y sus luchas” (edición 2020)

Para la segunda edición del proyecto (2021), los grupos mixtos eligieron los siguientes temas:

1. Los medios de comunicación y la perspectiva de género,

2. los derechos LGBTIQ+ en Argentina y Canadá,

3. el derecho y el acceso al aborto en ambos países,

4. la violencia de género en Argentina y Canadá, y

5. nuevas masculinidades.

A partir de ese momento, los grupos iniciaron un proceso de ocho semanas para crear su Fotogalería en Padlet. Cada estudiante debía elegir entre 5 y 10 fotos sobre el tema, comentarlas y subirlas al Padlet. Luego del debate grupal vía Whatsapp y Meet, quedarían entre 12 y 15 fotos en total, cada una acompañada de un análisis bilingüe que exponía los puntos claves que colectivamente querían compartir. Esta parte constituyó el grueso de nuestro proyecto de investigación, ya

que requirió una gran cantidad de trabajo asíncrono (y síncrono, sobre todo en la segunda edición), intercambios y mensajes en los que tuvieron lugar la comunicación, el debate y la construcción de nociones en torno a la perspectiva de género. Al finalizar los dos meses de trabajo, todos los grupos pudieron compartir sus Fotogalerías a sus compañerxs, y tuvimos una clase virtual de cierre donde cada grupo presentó su trabajo y lo que le resultó interesante, novedoso, fácil o difícil.

Buscando y encontrando estrategias: estudiantes y docentes en un mismo barco

Desde la primera edición del proyecto, mi colega de Canadá y yo consideramos importante tener en cuenta el componente lingüístico a la hora de formar los grupos mixtos de aproximadamente seis estudiantes para asegurar la comunicación. Decidimos incluir a un hablante fuerte de español en cada grupo langarense y a un hablante confiado de inglés en cada grupo de la UNGS. La selección de estudiantes hispanohablantes fue más sencilla para la docente canadiense, pero debido a la transición a la modalidad virtual por la pandemia, yo desconocía quiénes tenían mayor proficiencia en inglés en mi curso. Por eso, alentamos a todos los estudiantes de la UNGS a pensar en formas de comunicarse con sus compañeros de Langara, independientemente de su nivel de inglés. Lxs estudiantes de la UNGS estaban aprendiendo oficialmente una lengua extranjera, mientras que los langarenses no, pero ambos grupos fueron muy creativos en su comunicación. Las estrategias comunicativas translingües, multisemióticas y multimodales se detallarán en los relatos de entrevistas a estudiantes argentinxs. El componente asíncrono del proyecto fue clave, incluso con el ritmo acelerado de Whatsapp.

Notamos el uso de diversas estrategias comunicativas por parte de los estudiantes de la UNGS y Langara, lo que nos motivó a fomentar más la comunicación oral. En la primera edición, los encuentros en línea fueron entre todo el grupo de Argentina y Canadá, siempre guiados por las docentes. Para la segunda edición, ofrecimos, de manera no obligatoria, la posibilidad de que los estudiantes realizaran videollamadas intragrupales para debatir más específicamente el tema y acordar cómo continuar con las fotogalerías. Esta propuesta fue bien recibida por los grupos. Las docentes decidimos no participar en estas llamadas para generar un espacio de mayor autonomía e intercambio intercultural genuino. Confiamos en que, después de casi un mes de conocerse, lxs estudiantes podían continuar desplegando sus estrategias comunicativas.[6]

La comunicación translingüe y la motivación, según las entrevistas

Por medio de las entrevistas, me propuse indagar si las estrategias de enseñanza que habíamos implementado habían funcionado, y qué estrategias comunicativas habían desarrollado lxs estudiantes de manera independiente, además de si notaban cambios en su percepción como hablantes de inglés. Si bien permití que lxs estudiantes se explayaran con sus respuestas libremente y abordasen cuestiones que no había tenido en cuenta, las preguntas de la entrevista fueron las siguientes:

¿Cómo definirías tu conocimiento del inglés? ¿Básico, intermedio, avanzado?

¿Con qué dificultades te encontraste a la hora de intercambiar en inglés con lxs compañerxs de tu grupo de Langara?

¿Qué estrategias se te ocurrieron o encontraste para comunicarte en inglés?

¿Por qué pensás que se pudieron comunicar más allá de las dificultades?

6 Lxs estudiantes de ambas instituciones lograron mejores resultados en la escritura de autobiografías en inglés, probablemente porque les proporcionamos un modelo. Sin embargo, en ambas ediciones del proyecto, los borradores de las Fotogalerías en Padlet estaban desordenados y requirieron mucha corrección y edición. Esto pudo deberse a la falta de un modelo inicial, lo que generó descripciones incompletas y opiniones mal fundamentadas. No nos dimos cuenta de la necesidad de un modelo de "Foto-descripción" en la edición 2021 del proyecto, que lxs guiara desde la generación de ideas hasta el producto final. Reflexionamos que las estrategias de escritura guiada y en proceso pueden ser útiles para estructurar el trabajo grupal en futuras ediciones del intercambio.

¿Qué pensás o pensabas con respecto a comunicarte en inglés antes de participar del proyecto COIL? ¿Cambió algo? ¿Qué? ¿Qué factor o factores influyeron en ese cambio?

¿Te acordás de si hicieron videollamada con tu grupo? ¿Cómo funcionó eso?

¿Cómo influyó que el tema de investigación tuviese que ver con la perspectiva de género?

¿Qué sugerencias harías para futuras ediciones del proyecto?

Nivel de inglés autopercibido	9 estudiantes: básico	2 estudiantes: intermedio
Primera vez que se comunicaban con hablantes de inglés nativos o multilingües	9 estudiantes	2 habían interactuado por medio de aplicaciones o foros
Uso del traductor automático	11 estudiantes	———————
Consulta a compañerxs hispanoparlantes de Langara como mediadores	6 estudiantes	5 no lxs mencionaron
Preparación de palabras o frases claves previa a la reunión grupal para preparar lo que se quería expresar	8 estudiantes	3 no realizaron videollamada intragrupal (edición 2020)
Autopercepción del conocimiento del inglés postparticipación del proyecto	8 estudiantes se autoperciben con más confianza para hablar y escribir en inglés	3 estudiantes se autoperciben con más confianza, pero sienten que “aún les falta”
Motivación para participar debido a la temática con perspectiva de género	11 estudiantes	———————

Figura 2. Tabla de análisis de resultado de las entrevistas

En las entrevistas, la mayoría de lxs estudiantes de la UNGS se autodescribieron como hablantes con un nivel básico de inglés, y la mayoría expresó que fue la primera vez en su vida que tuvo un intercambio comunicativo sostenido y significativo con hablantes de inglés nativxs o multilingües.

En relación con la comunicación, dado que Canadá recibe cada año a miles de inmigrantes de países no anglófonos o francófonos, lxs estudiantes de Langara les recordaban a lxs de la UNGS que en Canadá todo el mundo está acostumbrado a comunicarse a diario con hablantes multilingües con diversas variedades de inglés, lo cual podía animar a lxs estudiantes argentinxs a hablar inglés con menos pruritos. En las entrevistas, la totalidad de lxs estudiantes de la UNGS sostuvo que recurrieron al traductor automático para buscar las frases que necesitaban para elaborar sus proyectos o comunicarse con sus compañerxs.

Como sugiere la teoría translingüe (Canagarajah 2013, García 2014), el inglés hablado por lxs hablantes multilingües no es deficiente, y el inglés puede considerarse una lengua de contacto en la que el éxito comunicativo no se basa en normas prescriptivas de lxs hablantes nativxs, sino en el desarrollo de estrategias híbridas para facilitar la comunicación. Esto podría explicar por qué lxs estudiantes asiáticxs de Langara animaban a algunxs estudiantes tímidxs de la UNGS a hablar en inglés; en cierto sentido, varixs langarenses

sudasiáticos (principalmente de India, Pakistán y Bangladesh) también usaban el inglés como segunda lengua, pero tenían más experiencia, y podían ofrecer palabras motivadoras, ya que habían pasado la barrera del nivel por la cual hay que comunicarse con "perfección" lingüística. De lxs once entrevistadxs, seis estudiantes espontáneamente manifestaron sentirse más animadxs a hablar en inglés porque lxs estudiantes sudasiáticxs "tampoco la tenían tan clara con la lengua" (Mariana UNGS), lo que da cuenta de que el multilingüismo langarense tenía un efecto positivo y, en algún punto tranquilizador, en lxs estudiantes de la UNGS.

Por otro lado, la totalidad de lxs entrevistadxs de la edición del 2021 del proyecto realizaron videollamadas grupales sin asistencia docente y se prepararon para tal fin buscando las palabras o frases claves de lo que querían decir y saldando dudas lingüísticas con la docente antes del encuentro virtual sincrónico grupal. A su vez, lxs estudiantes de la UNGS informaron que intentaron comunicarse de varias formas posibles, hablando, compartiendo pantalla de lo que querían mostrar o, en otros casos, escribiendo sus aportes en el chat de Meet. Al tratar dar cuenta con sus propias palabras de los procedimientos de la comunicación translingüe, una estudiante informó que en sus videollamadas grupales: "Éramos personas hablando en castellano, hablando en inglés, y después lo volvíamos a decir a algunxs compañerxs en castellano y a su vez a otrxs en inglés hasta llegar a entendernos. Fue divertido" (Juliana UNGS). A su vez, otra estudiante expresó que: "Las videollamadas grupales las hacíamos después de la clase más grande, y yo ya me preparaba lo que quería decir u opinar. Mi comunicación fue más escrita que oral, me sentía más cómoda escribiendo" (Florencia UNGS).

Cuando se les preguntó sobre su confianza para comunicarse en inglés después de participar en el proyecto, ocho de once estudiantes de la UNGS indicaron tener más confianza para hablar y leer, mientras que tres señalaron que ya podían hacerlo, aunque sentían que necesitaban mejorar su oralidad. En cuanto a su autopercepción como hablantes de L2, una estudiante destacó con agrado "la torre de Babel" comunicativa de los grupos:

> Hablar fue lo más difícil, me pasaba que no sabía cómo decirlo, pero al haber una persona del otro lado, había un ida y vuelta (…) Cambió que antes yo pensaba que no me podía comunicar con un nativx y ahora sé que lo puedo hacer de alguna forma. (Juliana UNGS)

Asimismo, es interesante el caso de Fernando, estudiante de dos carreras diferentes en la UNGS, una que tiene Inglés Lectocomprensión (ILC) y otra que tiene Inglés con Propósitos Específicos (IPE), la cual incluye la comunicación oral. El estudiante manifestó que, después de cursar el primer nivel de IPE, no se sentía con confianza para rendir el final oral, y luego cursó ILC I para su otra carrera. Más adelante, al cursar ILC II, justo le tocó la comisión que participaba del proyecto COIL. Fernando expresó que, después del intercambio de casi dos meses con sus compañerxs de la UNGS y Langara, se sentía con mayor confianza para hablar inglés. Al momento de la entrevista, Fernando se encontraba preparando su final oral de IPE, y estimaba que le iba a ir bien.

A pesar de las dificultades comunicativas previsibles, sobre todo en relación con la oralidad, lxs estudiantes entrevistadxs estuvieron de acuerdo en calificar el proyecto como altamente positivo a nivel personal y académico. Una estudiante informó:

> Fue algo muy diferente de las propuestas generales de cursada en pandemia. Me acuerdo cuando vos lo propusiste en clase: primero pensé "Mmmm", pero después estábamos encerradxs y las cursadas se hacían un poco monótonas, entonces me gustó hacer algo así, un poco diferente o extracurricular. (Florencia UNGS)

Por último, otra estudiante mencionó como motivación el desafío y la incertidumbre de una oportunidad así en su futuro:

> Siempre supe que iba a ser difícil. Llegué a arrepentirme después de la primera participación virtual con todxs. Pero es una experiencia única que no sabía si la iba a poder vivir después, por eso seguí. Sobre la comunicación, aprendí que todos los seres humanos podemos comunicarnos, más allá de que

> no hablemos el mismo idioma, por señas, por emojis o con la ayuda de un diccionario. (Sofía UNGS)

La perspectiva de género: Motor de participación y aprendizaje de L2

En todas las entrevistas realizadas, lxs estudiantes de la UNGS mencionaron la perspectiva de género como un motivador para participar en el proyecto y aprender inglés. Asimismo, antes de llegar a la pregunta específica sobre el efecto que tuvo el tema de género en el intercambio, lxs estudiantes ya habían señalado que superar las dificultades de comunicación fue posible gracias a su interés en expresar su punto de vista sobre el tema de género en inglés. De esta manera, lxs estudiantes establecieron una estrecha conexión entre la motivación, la superación de dificultades y las temáticas de género, lo que influyó favorablemente en su participación y desempeño. Al analizar las situaciones coyunturales y la novedad de la experiencia intercultural, se puede entender cómo y por qué la perspectiva de género funcionó como motivador para lxs estudiantes de la UNGS.[7]

Figura 3. Fragmento de la fotogalería "Nuevas masculinidades" (edición 2021)

A medida que los grupos trabajaban, reflexionamos sobre las diferencias y similitudes culturales que surgían con respecto a la perspectiva de género, y los intercambios pronto se volvieron espacios de reflexión y aprendizaje muy vívidos. Las docentes investigamos las diferentes ideas que traían lxs estudiantes sobre

7 En la edición del proyecto de marzo-abril de 2020, surgieron controversias en torno a la actriz argentina Luisana Lopilato y su esposo canadiense Michael Bublé, quienes vivían en Vancouver, cerca de Langara College. Las redes sociales y la prensa argentina destacaron los maltratos físicos y verbales de Bublé hacia Lopilato en videos en vivo de Instagram al inicio de la pandemia. Esto motivó a los estudiantes a investigar el caso, reflexionando sobre la limitada cobertura en la prensa canadiense en comparación con la prensa argentina, posiblemente debido, por un lado, a la imagen mediática de Bublé, y por otro, a la aceptación profunda de la perspectiva de género en nuestro país. Lxs estudiantes también reflexionaron sobre la opresión que enfrentan las mujeres migrantes, incluso las privilegiadas. En otra situación, un estudiante brasileño de Langara expuso durante una clase virtual el reciente feminicidio de una conocida, lo que llevó a una discusión sobre la Educación Sexual Integral (ESI).
En la edición de 2021, algunxs estudiantes langarenses insistieron en hablar sobre la violencia que las mujeres pueden ejercer sobre los hombres. Aunque las docentes explicaron las diferencias con la violencia de género sistémica, consideraron sensible incluir en la Fotogalería de violencia de género las preocupaciones manifestadas por lxs estudiantes, reconociendo que podrían haber sido testigos o víctimas de la violencia descrita.

conceptos básicos como la definición de femicidio y la violencia machista, entre otros, y cómo, a su vez, esto posibilitaba que lxs estudiantes intercambiaran conocimientos y aprendieran a comunicarse (Romiti y Smith 2022). La hibridez lingüística y la multimodalidad sirvieron como el pegamento del aprendizaje colectivo cotidiano, aspectos que generalmente quedan fuera de la enseñanza de las lenguas extranjeras.

En cuanto a la elección de las fotos, nos dimos cuenta de que también podía haber situaciones potencialmente controvertidas. Por ejemplo, para la primera edición del proyecto, el aborto aún no era legal en la Argentina, mientras que en la edición de marzo-abril del 2021, el aborto había sido legalizado recientemente, entonces el foco no fue solo en la legalización, sino en el acceso. Los grupos reflexionaron sobre el acceso al aborto, comparándolo con Canadá, donde es legal hace más de 30 años, aunque no todas las mujeres pueden acceder a él. Hubo tensiones en los grupos debido a algunas fotos subidas por un estudiante en contra del aborto, lo que llevó a preguntas sobre cómo fomentar la reflexión basada en el conocimiento y cómo respetar diferentes puntos de vista.

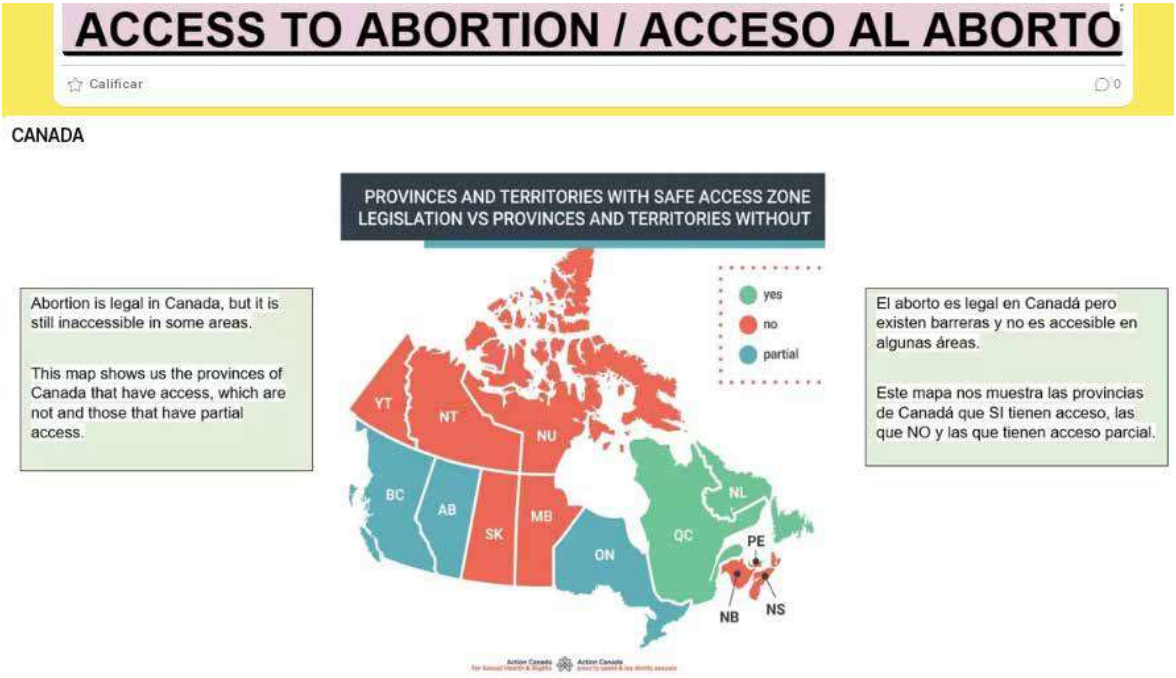


Figura 4. Fragmento de la fotogalería “Legalización y acceso al aborto en Argentina y Canadá” (edición 2021)

Nos interesaba mostrar la conexión entre derechos de género y derechos humanos, y estimulamos a los estudiantes a aportar fundamentos además de opiniones. Aunque algunos grupos siguieron más las recomendaciones de lectura sobre perspectiva de género e interseccionalidad, todos completaron exitosamente sus Fotogalerías, con lo cual valoramos más el aprendizaje intercultural que la “perfección” en comunicación, investigación académica y perspectiva de género.

Al mismo tiempo, específicamente en el caso de lxs estudiantes de la UNGS, el objetivo de Lecto-comprensión en L2 estuvo más que cumplido, ya que, al investigar sobre su tema, lxs estudiantes leían una gran cantidad de artículos que lxs exponían al inglés auténtico y aprendían frases y giros en inglés de forma genuina. Centralmente, como atestiguan las entrevistas, la temática resultó un factor que incentivó a superar las dificultades comunicativas:

> Con este proyecto pude darme cuenta de que quizás no era que me “llevaba mal” con el inglés, sino que antes no había tenido una motivación para aprender más. En este caso, el tema me interesa

> mucho y el poder aprender sobre otra cultura también me resultó muy interesante. (Nadia UNGS)
>
> Fue muy explosivo el tema del aborto, pero también fue un espacio para aprender de otras culturas y aprender a consensuar. (Fernando UNGS)
>
> Más allá de que no hablemos el mismo idioma, no tengamos la misma edad, la misma cultura, más allá de que vivamos lejos, estamos todas juntas en esto, en tirar este sistema patriarcal (…) Saber que en la otra punta del mundo hay miles de chicas igual que yo, que mis hermanas argentinas, luchando por lo mismo, me genera esperanza, y eso le gana al miedo y a la tristeza. Esta experiencia me encantó, no solo por el hecho de poder interactuar con personas de Canadá y otras partes del mundo, sino también por el tema que tratamos, que en lo personal me moviliza muchísimo. Me llevo el recuerdo de lo que compartimos entre todos y la hermosa fotogalería. (Sofía UNGS)

Asimismo, otros factores que lxs estudiantes de ILC destacaron como centrales para superar las dificultades de comunicación debido a la conectividad o dificultades lingüísticas son el compañerismo, la empatía, la paciencia de ambas partes, la capacidad para consensuar, estar "en sintonía", tener un objetivo en común, y el "ida y vuelta" permanente:

> Antes pensaba que no iba a poder, pero después pudimos. Tuvimos paciencia y fue un lleva y trae de cosas y conocimientos que estaban buenos. Ayudó también la empatía que había del otro lado de acompañar y saber que no era nuestra lengua natal. (Rocío UNGS)

Conclusiones

El proyecto COIL entre la UNGS y Langara College funciona como una herramienta de interrupción creativa dentro de los programas de estudio de Inglés Lectocomprensión de la UNGS. En ambas ediciones, el proyecto reunió a lxs participantes en un nuevo contexto en el que la comunicación entre personas principalmente monolingües, bilingües, multilingües y bilingües emergentes adoptaron nuevas formas y ofrecieron nuevas oportunidades para imaginar y actuar dentro de sus mundos y sobre ellos. Como docentes, a su vez, nos pareció importante dar lugar a las formas orales, escritas o híbridas de comunicación, ya que reflexionamos que:

> Permitimos que todas estas vías de comunicación florecieran; reflejaban cómo la gente real en el mundo real encuentra formas creativas de transmitir sus puntos de vista. Fue un recordatorio de que el objetivo último de la comunicación es que nos entiendan, independientemente de cómo lo consigamos. (Romiti y Smith 2022: 38)

Asimismo, las entrevistas revelaron la importancia del componente de género como motivador en la participación del proyecto por parte de lxs estudiantes de la UNGS, quienes mencionaron su afán por comunicarse como una forma de zanjar las dificultades lingüísticas. En resumen, esta investigación comprobó que:

1. Lxs estudiantes de la UNGS lograron franquear las barreras de la comunicación oral por medio de una serie de estrategias: a. Pedir ayuda a familiares, amigxs o docentes con mayor proficiencia en inglés. b. Usar el traductor automático para organizar sus ideas. c. Pedirles a sus compañerxs de Langara que repitieran o escribieran en el chatbox lo que les querían decir. d. Preparar previamente a los encuentros virtuales el vocabulario específico que iban a necesitar, lo cual funcionó como un andamiaje para la comunicación.

2. La incorporación de las videollamadas grupales sin la participación de las docentes para la segunda edición del proyecto en el 2021 contribuyó a la autonomía y a la habilidad de prepararse antes por

parte de lxs estudiantes a fin de tener conversaciones más fluidas.

3. La temática de género resultó clave en generar motivación entre lxs estudiantes de la UNGS para comunicarse con sus compañerxs langarenses y superar los obstáculos.

Al mismo tiempo, el espacio virtual de translingüismo habilitado por las docentes permitió a lxs participantes trabajar a través de múltiples lenguas y culturas, participar en la creación de significados colectivos, más allá del inglés como un único sistema codificado, hacia una visión más amplia y pluralista de los procesos de comunicación. Durante el trabajo grupal, lxs estudiantes bilingües o multilingües emergentes de la UNGS recurrieron a sus conocimientos de inglés y de sus propias lenguas, integrando y apropiándose de nuevas estrategias lingüísticas y culturales para incorporarlas a sus propios repertorios comunicativos.

Por último, las estrategias comunicativas desplegadas por lxs estudiantes de Inglés Lectocomprensión nos animan a reflexionar sobre la necesidad de reorientar la investigación en torno a la comunicación en L2, alejándola de los modelos prescriptivos y punitivos. Adoptar métodos más holísticos y dinámicos que tengan en cuenta la identidad y el rol de los vínculos, el afecto y la motivación aportará a la creación de significado dentro del marco del translingüismo, reflejando las formas de comunicación real de lxs estudiantes multilingües en contextos internacionales.

Referencias

Ashwin, Paul/ Debbie McVitty (2015): "The Meanings of Student Engagement: Implications for Policies and Practices". En Curaj, Adrian/ Liviu Matei/ Remus Pricopie/ Jamil Salmi/ Peter Scott (eds.): *The European Higher Education Area*. Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0_23

Canagarajah, Suresh (2013): *Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. New York: Routledge.

Coyle, Do/ Philip Hood/ David Marsh (2010): *CLIL: Content and Language Integrated Learning.* London: Cambridge University Press.

Darvin, Ron/ Bonny Norton (2015): "Identity and a Model of Investment in Applied Linguistics". En *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 3, pp. 36-56. DOI: 10.1017/S0267190514000191

Doiz, Aintzane/ David Lasagabaster/ Juan Manuel Sierra (2014): "CLIL and motivation: The effect of individual and contextual variables." En *The Language Learning Journal*, 42, 2, pp. 209-224. https://doi.org/10.1080/09571736.2014.889508

Ezcurra, Ana María (2011): *Igualdad en educación superior: un desafío mundial.* Buenos Aires: Ediciones UNGS.

García, Ofelia (2009): *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective.* Malden, MA: Wiley/ Blackwell.

García, Ofelia/ Li Wei (2014): "Translanguaging and Education". En Wei, Li/ Ofelia García (eds.): *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. London: Palgrave Macmillan, pp. 63-77.

Goodsell, Anne, Tinto Vincent (1992). "Collaborative Learning: A Sourcebook for Higher Education", Office of Educational Research and Improvement (ED), Washington, DC. National. Center on Postsecondary Teaching, Learning, and Assessment: Pennsylvania State University.

Lawson, Michael/ Hal Lawson (2013): "New Conceptual Frameworks for Student Engagement Re-

search, Policy, and Practice". En *Review of Educational Research*, 83, 3, pp. 432-479. https://doi.org/10.3102/0034654313480891

Mehdinezhad, Vali (2011): "First Year Students' Engagement at the University." En *International Online Journal of Educational Sciences,* 3, 1, pp. 47-66.

Romiti, Antonella/ Jessie Smith (2022): "An Intercultural Experience with a Gender Perspective Between Post-secondary Students from Argentina and Canada". En Banegas, Darío/ Navan Govender (eds.): *Gender Diversity and Sexuality in English Language Education. New Transnational Voices.* Edimburgo: Bloomsbury Publishing, pp. 24-41.

Tinto, Vincent (2012): *Completing College: Rethinking Institutional Action*. Chicago: The University of Chicago Press.

Antonella Romiti es profesora de inglés egresada del ISP "Joaquín V. González" y adscripta en Literatura Norteamericana en la misma institución. Asimismo, es diplomada en Educación Sexual Integral por la Universidad de Buenos Aires (UBA) y por la Universidad de San Martín (UNSAM). Actualmente, se encuentra terminando su tesis de Maestría en Literaturas en Lenguas Extranjeras y Literaturas Comparadas por la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Se desempeña como investigadora-docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento, y ha trabajado como docente en Profesorados terciarios y universitarios. Sus áreas de investigación comprenden la lingüística aplicada, la literatura anglófona y afrodescendiente y la enseñanza de lenguas extranjeras.

Alfabetización transmedia en el aula de inglés

Marina Falasca
IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández"
marina.falasca@bue.edu.ar

El presente artículo describe un posible modelo para fomentar el desarrollo de la alfabetización transmedia en el aula de inglés de nivel secundario. Se destacan las ventajas de incorporar este tipo de alfabetización en el aula de idiomas y se presenta un ejemplo de secuencia didáctica especialmente diseñado para desarrollar las competencias transmedia de los estudiantes de este nivel.

¿Qué es la alfabetización transmedia?

En *Adolescentes, medio de comunicación y culturas colaborativas,* la alfabetización transmedia se concibe como una serie de prácticas, prioridades, sensibilidades, estrategias de aprendizaje y formas de compartir que se desarrollan y se aplican en el contexto de las nuevas culturas participativas (Scolari 2018). La cultura participativa, en contraposición a la cultura del consumidor, es una cultura en la que los usuarios no actúan solo como consumidores, sino también como contribuyentes o productores (prosumidores).

Según el trabajo realizado por el equipo del proyecto Transliteracy, existen competencias transmedia (*transmedia skills*) que promueven este tipo de alfabetización. Estas competencias están relacionadas con la producción, el intercambio y el consumo de medios interactivos digitales. Atendiendo a los resultados obtenidos, todas estas competencias fueron agrupadas por los investigadores del proyecto en un mapa que incluye 44 competencias de primer nivel y 190 de segundo nivel (Scolari 2018: 9).

Para maximizar el trabajo con adolescentes en el aula de inglés de nivel secundario, este artículo propone focalizarse en las nueve competencias principales, a saber:

Competencias de gestión:

1. Gestión individual:

- Administrar el tiempo y las fuentes.

- Manejar nuestros sentimientos.

- Gestionar nuestra propia identidad *online.*

2. Gestión social:

- Administrar cuentas.

- Participar en las redes sociales.

- Colaborar con otros usuarios en línea.

3. Gestión de contenido:

- Seleccionar, organizar y descargar contenido.

- Administrar contenido y compartirlo.

Performatividad:

- Ser flexible y adaptable

- Diseñar un esquema de estrategias para ganar juegos.

- Saber combinar personajes para avanzar en las etapas de un juego.

Competencias de producción:

- Crear y modificar producciones escritas, fotográficas y audiovisuales, dibujos, *software* y videojuegos.

Competencias mediáticas y tecnológicas:

- Reconocer y describir las características técnicas de las redes sociales.

- Evaluar y reflexionar sobre las principales características de un determinado *software* o *hardware*

- Comparar las características técnicas de distintos videojuegos y consolas.

Competencias narrativas y estéticas:

- Comparar géneros en cualquier medio.

- Reflexionar sobre el contenido del diseño de un videojuego.

- Reconstruir un mundo narrativo transmedia.

Prevención de riesgos:

- Reconocer y describir los riesgos de navegar *online.*

- Evaluar y reflexionar sobre los riesgos de construir una identidad digital.

- Identificar y neutralizar un *hack.*

Competencias ideológicas y éticas:

- Reconocer y describir las implicaciones legales de la producción y difusión de contenidos mediáticos.

- Evaluar y reflexionar sobre nuestras propias elecciones de medios.

- Evitar prácticas ilegales y poco éticas.

Estas competencias constituyen la base sobre la cual se diseñó la secuencia propuesta para trabajar con adolescentes en las clases de inglés. Las actividades sugeridas no solo intentan aprovechar al máximo las competencias transmedia que los adolescentes suelen poseer, sino que apuntan a captar mejor la atención de los estudiantes de este nivel. A su vez, pretenden fomentar la motivación y promover un uso más auténtico de la lengua extranjera en el contexto de situaciones cercanas a su realidad cotidiana.

¿Cuáles son los beneficios de incorporar la alfabetización transmedia en el aula de idiomas?

Un enfoque transmedia presupone concebir a los estudiantes en un rol de prosumidores (productores y consumidores de conocimientos) que participan activamente en la creación y difusión de contenidos. De esta forma, pueden hacer uso de la lengua extranjera en distintas situaciones sociales y culturales donde tienen la posibilidad de experimentar el potencial multimodal de textos auténticos en el contexto de los nuevos medios existentes hoy en día.

Otro beneficio del aprendizaje transmedia es que requiere colaboración y trabajo en equipo, al igual que la mayoría de las tareas del mundo real. Por otra parte, es una forma efectiva de ayudar a los estudiantes a desarrollar importantes habilidades del siglo XXI, como la ciudadanía digital, la codificación o la lectura crítica.

Además de lo anterior, el aprendizaje transmedia conecta a los estudiantes con el mundo actual. Las actividades coinciden con tareas reales que los estudiantes suelen realizar fuera del aula, lo que implica el uso de herramientas y plataformas que los adolescentes utilizan con regularidad. De esta forma, tienen la oportunidad de poner en práctica sus habilidades y conocimientos en el desarrollo de soluciones o productos para el mundo en general.

¿Cómo puedo fomentar la alfabetización transmedia en las clases de inglés de nivel secundario?

Según los resultados del proyecto descrito por Falasca (2022) en el cuarto capítulo del libro *Alfabetización y competencias transmedia: Propuestas didácticas para el nivel secundario y superio*r, el modelo WWW propuesto por Dudeney y Hockly (2007) “puede ayudar a incorporar las competencias transmedia a partir de los conocimientos y experiencias previas de los estudiantes” (Falasca 2022: 91). Este modelo no es

intrínsecamente diferente de otros modelos pedagógicos utilizados para enseñar inglés. Como en tantos otros formatos de planificacion asociados con la enseñanza de este idioma, Dudeney y Hockly proponen dividir una clase basada en la web en tres partes: Introducción *(Warmer)*, Desarrollo *(Web)* y Extensión o Seguimiento *(What's Next)*.

Según estos autores, la primera parte (Introducción o *Warmer*) tiene como objetivo activar los saberes previos de los alumnos y los prepara para trabajar en la web a partir de preguntas disparadoras, nubes de palabras, encuestas y/o sondeos de opinión. En el paso de Desarrollo o *Web*, se presenta a los estudiantes un texto previamente seleccionado por el docente. Puede ser un video, un artículo o cualquier otro tipo de material audiovisual que despierte el interés del estudiantado y los aliente a reflexionar críticamente sobre el tema elegido. En el último paso, Extensión o *What's Next*, se presenta la tarea final y se invita a los alumnos a compartir sus producciones en distintos formatos y plataformas.

A modo de ejemplo, se presenta a continuación una secuencia basada en el kit resultante del proyecto encabezado por Falasca (2022).

Título: La realidad paralela de las redes sociales

Destinatarios: Alumnos de 15 años con un nivel intermedio o B1 de inglés

Objetivos	Competencias transmedia
- Crear y modificar dibujos, fotografías y videos. - Discutir y evaluar creaciones propias. - Expresar ideas a través de la producción de medios. - Identificar y administrar diferentes niveles de privacidad. - Reflexionar sobre la exposición y la confiabilidad en las redes sociales.	1) Producción: - Crear, modificar y editar dibujos y producciones fotográficas. - Discutir y evaluar producciones propias. 2) Gestión individual, social y de contenido: - Gestionar una identidad *online*, sentimientos y emociones propias. - Seleccionar y organizar contenido. - Participar, comunicarse y colaborar en redes sociales. - Comentar y compartir contenido. 3) Prevención de riesgos: - Evaluar y reflexionar sobre el riesgo de construir una identidad digital personal.

Paso 1: Introducción o *Warmer*

Se realiza un sondeo de opinión a partir de las siguientes preguntas:

1. ¿Cuántos de ustedes tienen una cuenta de Instagram?

2. Si tienen una cuenta de Instagram, ¿para qué la usan? ¿Qué suben?

3. Aquellos que no la tienen, ¿por qué no la usan?

4. ¿Cómo mantienen la privacidad de sus cuentas?

5. ¿Les importa la cantidad de seguidores que tienen y la cantidad de "me gusta" que reciben? ¿Por qué?

Paso 2: Desarrollo o *Web*

Se muestra el video "Are You Living an Insta Lie? Social Media Vs. Reality" (¿Estás viendo una mentira instantánea? Redes sociales vs. realidad)[1] y se discuten las siguientes preguntas:

1. ¿Qué imagen suelen mostrar las personas en las redes sociales? ¿Siempre muestran su verdadero yo? ¿Por qué sí o por qué no?

2. ¿Qué muestran ustedes en sus redes sociales?

3. ¿Se sienten identificados con las personas que aparecen en el video? ¿Alguna vez hicieron algo similar? ¿Por qué sí o por qué no?

Paso 3: Extension o *What's Next?*

Los estudiantes crean una cuenta privada en Instagram. Deben seguir a sus compañeros de clase y aceptar sus solicitudes de seguimiento. Luego, suben tres imágenes en tres historias diferentes (incluyendo una breve descripción y uno o dos emojis que expresen sus sentimientos). De estas imágenes, dos tienen que ser verdaderas y otra, falsa o inventada.

Una vez concluidas las primeras tres tareas, tienen que mirar las publicaciones de sus compañeros y hacer un comentario en al menos dos de ellas para responder estas preguntas: ¿Cuáles creen que son ciertas? ¿Cuáles no lo son? ¿Cómo lo saben?

Para concluir, escriben reflexiones en un Padlet sobre dos preguntas: ¿Es fácil darse cuenta cuando las personas no muestran su propia realidad o comparten información falsa? ¿Cómo podemos hacer para evitar posibles riesgos?

Como producto final para compartir en redes sociales, crean una infografía en Piktochart o Canva para concientizar a otros adolescentes sobre los riesgos de consumir contenido en línea que no ha sido verificado.

Por supuesto, llevar adelante este tipo de tareas en el aula de inglés de nivel secundario tiene ventajas y desafíos. El principal desafío es la falta de recursos, lo que suele traducirse en la exclusión de aquellos docentes y estudiantes que no tienen acceso a Internet o carecen de las herramientas tecnológicas necesarias. Por otra parte, muchos docentes aún se resisten al cambio y les resulta difícil adaptarse a los nuevos paradigmas, lo que no favorece la praxis educativa y muchas veces deriva en falta de flexibilidad y rigidez cognitiva.

A pesar de los desafíos, la secuencia didáctica propuesta es flexible y adaptable. Los tres pasos sugeridos pueden implementarse en modalidad virtual, presencial o bimodal, según las necesidades y características de la institución en la que se aplique. A su vez, las tareas planteadas promueven la multialfabetización y permiten a los alumnos desarrollar diversas habilidades (cognitivas, lingüísticas, sociales, y emocionales). Al mismo tiempo,el producto final es relevante para el estudiantado e involucra a otros usuarios externos a la clase. De esta forma, las ideas planteadas se diseminan a través de múltiples medios y plataformas, donde se continúa y amplía la discusión iniciada en el contexto formal del aula.

1 Este video (https://www.youtube.com/watch?v=0EFHbruKEmw) muestra las mentiras más comunes en Instagram. Incluye ejemplos como *selfies* editadas, fotos de cafés sin trabajar realmente y viajes con filtros exagerados.

Conclusiones

Como se intentó demostrar, el modelo WWW propuesto por Dudeney y Hockly (2007) es relativamente simple e intuitivo. Además, promueve el aprendizaje activo y el uso crítico de recursos en la web. Por otro lado, es un modelo flexible que puede desarrollarse completamente en modalidad virtual o en forma presencial si se cuenta con el soporte técnico necesario. Además, la propuesta se puede adaptar para trabajar en forma bimodal, en cuyo caso la parte introductoria debería hacerse en casa, el desarrollo se haría en Zoom (o cualquier otra plataforma similar) y la parte de extensión podría empezarse en Zoom y completarse en el aula si la clase siguiente se desarrolla en forma presencial.

Cualquiera sea la modalidad que se elija, siempre es fundamental priorizar las necesidades y posibilidades de los estudiantes, así como también, y por sobre todo, recordar la importancia de fomentar el uso crítico de la tecnología dentro y fuera del aula. En este sentido, el principal desafío de la escuela secundaria actual radica en "recontextualizar sin descontextualizar; es decir, cómo propiciar espacios pedagógicos centrados en el desarrollo de la lengua inglesa donde los estudiantes [puedan] recontextualizar estas habilidades para relacionarlas con los significados y valores culturales de uso diario" (Falasca 2022: 90).

Referencias

Dudeney, G./ Nicky Hockly (2007): *How to Teach English with Technology.* Harlow, Essex: Pearson Education.

Falasca, M./ Cecilia Frontera (eds.) (2022): *Alfabetización y competencias transmedia: Propuestas didácticas para el nivel secundario y superior.* Buenos Aires: SB Editorial.

Scolari, C. A. (ed.) (2018): *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula.* (TRANSLITERACY – 645238 H2020 Research and Innovation Actions). Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.

Marina Falasca M.Ed., M.A. es Directora de STAR Scholars Argentina, una organización sin fines de lucro que promueve el desarrollo de la educación global y fomenta el intercambio entre investigadores y docentes de distintas partes del mundo. Supervisa prácticas de la enseñanza y dicta diversas cátedras en el INSPT UTN además del IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández", donde tiene a su cargo la cátedra de Didáctica de Nivel Superior. Es investigadora certificada por STAR, y sus investigaciones se centran en la etnografía colaborativa, la aplicación de las tecnologías en la enseñanza de lenguas extranjeras y la internacionalización de la educación secundaria y superior. Es autora de publicaciones en el ámbito local e internacional y ha recibido varios premios, incluyendo el Premio Klett 2024 al mejor programa de Educación para el Desarrollo Sostenible, un premio de la Fundación Language Connects y el Consejo Americano para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras (ACTFL). Su último libro *Current Trends in Global Education: Bridging K-12 and Higher Education for an Interconnected World* (2024) fue publicado por STAR Scholars Press en colaboración con Karina J. Baum.

La enseñanza de español a migrantes senegaleses a través del canal de YouTube *Damay Jaangë*

Nélida Murguía
Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires
nelida.murguia.cruz@gmail.com

Resumen
Esta propuesta forma parte de una investigación sobre intervenciones glotopolíticas realizadas por espacios educativos, populares e institucionales, para la enseñanza del español a migrantes senegaleses en Buenos Aires. En este caso, el artículo se centra en el curso de español del Bloque de Trabajadorxs Migrantes (BTM), a través del canal de YouTube *Damay Jaangë Español,* realizado principalmente entre 2020 y 2021. Los datos para esta investigación provienen de un acercamiento etnográfico en este espacio de enseñanza de español. Además, este trabajo se inserta dentro de la glotopolítica, entendida como un campo interdisciplinario dentro de los estudios del lenguaje, que implica interrogar el tema de investigación tanto desde su dimensión lingüística como desde su dimensión sociopolítica. En esta propuesta, se presenta una caracterización breve de los repertorios semióticos de la migración senegalesa en Buenos Aires considerando su transnacionalidad. Posteriormente se revisan algunas de las estrategias glotopolíticas de esta comunidad y su relación con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Finalmente, se describe el proyecto del BTM *Damay Jaangë Español,* enmarcado en la educación popular y entendido como una intervención glotopolítica realizada por actores civiles, en este caso una organización social. Se describen sus contenidos y características, y se evalúa la virtualidad del curso.

Palabras clave: enseñanza del español – migración senegalesa – glotopolítica – TIC

Este artículo forma parte de una investigación sobre intervenciones glotopolíticas realizadas por espacios educativos, populares y gubernamentales, para la enseñanza del español a migrantes senegaleses en Buenos Aires.[1] En este caso, el objetivo es describir y evaluar el curso del Bloque de Trabajadorxs Migrantes (BTM) a través del canal de YouTube *Damay Jaangë Español,* realizado principalmente entre 2020 y 2021*,* durante la pandemia por COVID-19.

Desde marzo de 2020 se decretaron diversas medidas restrictivas en Argentina con el fin de contener el contagio por COVID-19, entre ellas la suspensión de clases en todos los niveles educativos. Este acontecimiento llevó a que escuelas, universidades y proyectos de enseñanza se trasladaran y se adaptaran a plataformas digitales, como fue el caso del curso de español del BTM que había sido realizado de manera presencial durante 2018 y 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

La información vertida en este trabajo proviene de un acercamiento etnográfico-discursivo (Zavala 2020) en diferentes espacios de enseñanza de español, con

1 Esta investigación fue financiada por una beca doctoral CONICET, que me permitió migrar de México a Argentina. Algunas otras publicaciones que abordan estos cursos son: Murguía (2022b) y Murguía *et al.* (2022), que profundizan en los cursos realizados por organizaciones sociales entre 2018 y 2021 del BTM y de la Unión de Trabajadores de la Economía Popular (UTEP), y Murguía (2023), que analiza las clases realizadas por espacios gubernamentales: por un lado, la del Programa BA Migrante, junto con el Centro Universitario de Idiomas (CUI) y, por otro lado, la del Centro de Orientación al Migrante y Refugiado con el British Council, ambos entre 2018 y 2019.

una perspectiva de investigación militante (Jaramillo 2020, Varela 2013). En este caso, formé parte de la Comisión de Español del BTM encargada de diseñar y dictar las clases durante los años presenciales y de la producción de *Damay Jaangë Español,* el canal de YouTube. En este sentido, resulta pertinente considerar esta participación dentro de la categoría de investigadora "nativa", propuesta por Romero *et al.* (2023) para los casos en que investigamos como parte del grupo, comunidad o institución que estudiamos. También, una característica resultante del acercamiento en este trabajo es que ya en las clases del BTM desde la Comisión de Español considerábamos las prácticas de enseñanza como una actividad no solo docente, sino investigativa y militante, de manera que los conocimientos que íbamos adquiriendo sirvieran para desempeñar mejor nuestra labor de enseñanza y militancia con el objetivo de luchar por los derechos de la comunidad migrante. De esta forma, los contenidos aquí presentados son resultado necesario de un trabajo conjunto.

Además, este trabajo se inserta dentro de la glotopolítica (Arnoux 2012, Del Valle 2007), entendida como un campo dentro de los estudios del lenguaje, que implica interrogar el tema tanto desde su dimensión lingüística como desde su dimensión sociopolítica, ambas inseparables, para comprenderlo y explicarlo. Estudia, principalmente, las intervenciones en el espacio público del lenguaje, las ideologías lingüísticas y su relación e incidencia en estructuras de poder y relaciones sociales. Nos interesa particularmente de la glotopolítica su interés por abordar no solamente prácticas estatales o provenientes de instituciones con amplio poder de decisión, sino también las acciones de colectivos de personas que inciden en el espacio político del lenguaje, como en este caso desde organizaciones sociales como el BTM.

A continuación, se presenta una breve caracterización de la migración senegalesa considerando su transnacionalidad y sus repertorios lingüísticos, con especial énfasis en algunas de sus estrategias glotopolíticas y su relación con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). En la segunda parte, se caracteriza el curso de español como una intervención glotopolítica, atendiendo al contexto en el que surgió y señalando su relación con la educación popular. Asimismo, esta caracterización incluye una descripción del proyecto del BTM.

1. La migración senegalesa en Argentina y sus repertorios lingüísticos

La migración senegalesa es de tipo económica y voluntaria. En el país, comenzó en los años noventa, con un aumento en los 2000; se calcula que hay entre cuatro mil y cinco mil senegaleses en Argentina (Zubrzycki 2018). La población está conformada sobre todo por hombres jóvenes, que migraron como parte de una estrategia familiar para el envío de remesas. Se trata de una comunidad heterogénea aunque comparte rasgos sumamente definitorios. Un aspecto central para la conformación de las redes migratorias (Pedone 2010) es el religioso; casi todos pertenecen a la cofradía mouride, que se inserta dentro del islam sufí,[2] pero también hay de la cofradía tidjane. Por otro lado, la diversidad étnica de Senegal se encuentra también en Argentina: la mayoría son wolof, pero también hay diola, serere, entre otros, como lo hemos comprobado en el trabajo de campo.

La migración senegalesa se caracteriza por ser transnacional (Espiro 2020, Kleidermacher 2022, Zubrzycki 2018); sus miembros mantienen prácticas sociales y comunicativas con el origen, y pueden retornar definitiva o regularmente a su país. Analizar desde este enfoque la migración implica reconocer relaciones y redes sociales que configuran lazos entre el destino y el origen, más allá de las fronteras del Estado-Nación (Pedone 2010, Levitt y Glick Schiller 2004). La mayoría se dedica a la actividad comercial informal a través de la venta ambulante, una actividad en la que han sido foco de una creciente situación de violencia policial desde hace algunos años (Kleidermacher 2022), sobre todo durante 2018 y 2019, a pesar de que también es ejercida por migrantes de otras nacionalidades y por argentinos.

2 Una de los acercamientos para definir el sufismo indica que se trata de la dimensión mística y espiritual del islam y que se forma alrededor de la figura de un líder o santo (Gázquez 2021), en este caso Cheikh Amadou Bamba.

Uno de los rasgos más relevantes de esta comunidad es el manejo de múltiples lenguas. Diversos autores y autoras (Blommaert 2012, Canagarajah 2018, Gugenberger 2020) cuestionan la pertinencia del modelo tradicional de plurilingüismo para describir la realidad de los acervos actuales de migrantes, dado que suele conllevar una visión de las lenguas como inmóviles y autónomas entre sí, y suele presuponer un dominio casi "perfecto" de ellas; mientras que cuando esto no ocurre es evaluado como un déficit. Nos interesa esta perspectiva porque permite señalar el dinamismo de los repertorios de los senegaleses, en donde el aprendizaje y uso del español, en este caso, puede ser empleado de manera estratégica, junto al resto de los otros conocimientos de su repertorio.

La senegalesa es, entonces, una comunidad con un amplio repertorio debido a sus pertenencias étnicas y religiosas, y a sus trayectorias educativas y migratorias. En específico, presentamos algunos datos de estudiantes asistentes a cursos de organizaciones sociales.[3] Por la cultura religiosa, gran parte tiene competencias lectoras en árabe (80 %), aunque su uso suele estar restringido al Corán y otros textos sagrados. Debido a la colonización, la lengua oficial de Senegal es el francés, pero este es manejado en algún grado solo por un 66 %, conformado por quienes cursaron al menos un tiempo la educación formal. Las lenguas previas a la colonización tienen más presencia y, por lo general, se corresponden con la etnia: wolof –como lengua vehicular, además–, diola, serere, touculor, mandinga, son algunas de las principales. La totalidad maneja el wolof y 15 % declara usar alguna (9 % serer, 4 % peul, 2 % diola). A todo esto, se agrega la circulación transnacional con otros países, que les lleva a incorporar, en diferentes grados, otras lenguas a su repertorio, como el caso del portugués (19 %) para algunos senegaleses radicados en Argentina que circulan o han circulado por Brasil.

Pese a este amplio acervo lingüístico, el bajo grado de alfabetización[4] en abecedario latino (39 % indicó estar alfabetizado, 36 % un poco y 25 % nada), sumado a un manejo no estándar del español (45 % dijo saberlo, 32 % un poco y 23 % nada), se posicionan como desafíos para esta comunidad dentro de Argentina. De acuerdo con algunas estimaciones de referentes senegaleses y con el trabajo de campo, la mayoría no tiene una alfabetización funcional (Jiménez 2005) en español. Esto dificulta el acceso a ciertos espacios propios de países tan alfabetizados como Argentina, a lo que se añade el incremento de nuevas prácticas comunicativas de escritura facilitadas por las tecnologías, como la venta por internet y la realización de trámites *online*.

1.1. Estrategias glotopolíticas y TIC

La migración senegalesa ha desarrollado diversas estrategias comunitarias para participar en la sociedad de acogida (Kleidermacher y Murguía 2021), muchas de las cuales hacen frente al hecho de no manejar la lengua considerada legítima y estándar. Las estrategias, de acuerdo con Bourdieu (2012), son acciones que tienen cierta sistematicidad y recurrencia y que se valen de saberes previos, del bagaje cultural y de las adaptaciones para sobrellevar situaciones desfavorables.

En Murguía (2023) analicé aquellas acciones donde el uso de la lengua es central y participan en la transformación de las relaciones de poder de la comunidad senegalesa en la sociedad de acogida; es decir, se trata de estrategias glotopolíticas, tanto de aprendizaje como de comunicación y de visibilización. La tradición migratoria, basada en trayectorias, redes y capital sociocultural, es la base de dichas estrategias y permite a los miembros de esta comunidad migrar a países cuya lengua por lo general desconocen. Estas estrategias van desde la enseñanza al recién llegado de un repertorio de frases y palabras para la compraventa, el acompañamiento de compañeros alfabetizados o que

3 Los datos provienen de una muestra de 69 estudiantes del BTM y la Unión de Trabajadores de la Economía Popular (UTEP) en CABA (Murguía 2019). Gracias a la información descrita sobre la situación sociolingüística de Senegal (Sene 2018) y a la aportada por investigadoras sobre senegaleses estudiantes de español en La Plata (Martínez *et al.* 2017), así como la proporcionada por profesores de clases de la UTEP en la zona norte de la Provincia de Buenos Aires y en Chubut, podemos decir que muy probablemente sean representativos de los migrantes de esta nacionalidad presentes en Buenos Aires y Argentina, aunque hacen falta estudios específicos para comprobarlo.

4 En Senegal, la tasa de alfabetización es menor a 52 % (Agence Nationale de la Statistique et de la Démographie 2016).

manejan mejor el español para realizar trámites, hasta el aprendizaje por inmersión y la asistencia a cursos de lengua, si bien el estudio en un espacio áulico no es una práctica habitual.[5]

Por ahora, me centro en las estrategias relacionadas con el uso de las TIC, recordando que estas tecnologías son las que han hecho posible la emergencia de las comunidades transnacionales (Melella y Perret 2016). Me interesan especialmente las relacionadas con internet, que tienen un papel importante para la consolidación de las relaciones transnacionales propias de las dinámicas migratorias, entre ellas el aprendizaje de la lengua del país de llegada (Brignol 2015). Esto es relevante, considerando que los cursos de español emplearon herramientas de este tipo para continuar la enseñanza en el contexto de aislamiento por la pandemia.

Las nuevas TIC han permitido expandir a escala global las prácticas comunicativas de los migrantes senegaleses, quienes utilizan constantemente el celular en la vida diaria, como hemos advertido en el trabajo de campo. Lo emplean ya sea para el mantenimiento de vínculos familiares y de amistad mediante el uso de redes sociales como Facebook y WhatsApp; para realizar actividades religiosas, como escuchar *khassidas*[6] o recibir recordatorios para rezar el Corán desde una *app*; para el envío de remesas también con una *app*; para el entretenimiento visualizando videos en YouTube o Facebook con contenido relevante para la comunidad, y para la generación y mantenimiento de prácticas asociativas con un soporte digital a través de grupos, páginas y canales en redes sociales.

Algunas de estas actividades forman parte de estrategias glotopolíticas de comunicación y de visibilización ante la sociedad de acogida. Una de las principales es la creación de una comunidad virtual a través de canales de vinculación e información realizados desde la Argentina. Se trata de canales de YouTube (que se replican también en perfiles o páginas de Facebook), que pueden considerarse medios de comunicación alternativos y comunitarios.

Touba Argentine TV es un programa de TV transmitido por Facebook y YouTube, cuyos perfiles fueron creados en 2016 y 2017, respectivamente. En Facebook tiene 74 mil "Me gusta" y 100 000 seguidores, mientras que en YouTube posee 21 500 seguidores y 941 videos;[7] su contenido es mayormente religioso, pero también tiene entrevistas, encuentros, debates y reportajes sobre diversos temas, relacionados con problemáticas del momento. También difunden emprendimientos y negocios de senegaleses. El contenido expresa los repertorios de la comunidad y la preferencia por el medio audiovisual, que es mayor en Facebook que en YouTube; la mayoría está en wolof y el destinatario principal son senegaleses que viven en la Argentina, pero también en Senegal y otros países como Brasil, a quienes muestran la vida y las actividades llevadas a cabo acá. Muchos de los títulos de los videos se encuentran en francés e incluso hay algún contenido en portugués. El contenido en español aumentó, sobre todo durante 2019, y comenzaron a invitar a argentinos u otros migrantes vinculados con la comunidad, ya sean abogados o militantes de organizaciones. Se trata de una práctica comunicativa habitual y transnacional, pues existen otros canales en diversos países en donde residen migrantes senegaleses; por ejemplo, Touba Brasil TV, Touba Allemagne TV, entre otros, que retoman el nombre de la ciudad sagrada de Senegal, cuna del mouridismo.

El otro canal importante es el de Big Dealer in the House (ver figura 1), cuya función declarada es vincularse con la comunidad de destino, difundir la cultura africana y senegalesa y temáticas relevantes, combatir

5 En el trabajo de campo, la cantidad de estudiantes en distintos espacios que hemos identificado, que hayan asistido alguna vez, no supera los 500, por lo que son una minoría.

6 Se trata de poemas religiosos escritos por Cheikh Amadou Bamba, fundador de la cofradía mouride, y que son declamados en las reuniones religiosas.

7 El sitio de la cuenta es <https://www.facebook.com/seckbrasil?locale=es_LA> [Último acceso: 23-08-2024] y del canal: <https://www.youtube.com/channel/UCtAGhzyX-8Wiidn3VPoCFbw/featured> [Último acceso: 23-08-2024]. Estos datos corresponden a julio de 2024 al igual que los siguientes. En Facebook la cuenta posee los mismos videos que la de YouTube y algunos más realizados en vivo, pero la aplicación no indica la cantidad exacta.

estereotipos y debatir problemáticas relevantes para la comunidad. En YouTube fue creado en 2015, tiene 21 600 seguidores y 634 videos; mientras que en Facebook inició en 2017 y cuenta con 22 000 "Me gusta" y 106 000 seguidores.[8] El contenido incluye programas semanales de discusión sobre problemáticas migrantes, entrevistas, reportajes, cortometrajes y videoclips; una parte del contenido está en español, sobre todo durante 2018 y 2019, si bien desde 2020 se ha priorizado el contenido en wolof. Dentro de las emisiones se destaca el programa de opinión conducido por Pathe Diop, un referente de la comunidad, en el que se debaten diversas problemáticas de la migración, como la integración, la manera de comportarse en el país, se otorgan consejos a los migrantes, se abordan situaciones contingentes sociales y políticas, etcétera. Además, en otros programas, se discuten temas como la discriminación, la afroargentinidad, los derechos, la lengua, la situación política y religiosa en Senegal, entre otros.

Figura 1. Imagen de la cuenta de Facebook Big Dealer in the House, donde se observa en el logo los colores de la bandera de Senegal y de Argentina y se indica su función en español, francés e inglés.[9]

Estos dos canales y la cantidad de participación e interacción que tienen permiten comprender la importancia de las TIC a través de YouTube y Facebook como plataformas de gran uso por parte la comunidad senegalesa, no solo la presente en Argentina, sino en diversas latitudes.

Con respecto a las prácticas para asegurar la comunicación constante en Argentina, el uso de WhatsApp se erige como una estrategia generalizada que permite responder a las dificultades inmediatas y a las oportunidades que surgen como migrantes dentro de la sociedad de acogida. Referentes y miembros de las dos principales organizaciones –la Asociación de Residentes Senegaleses en la Argentina (ARSA) y el Act de los senegaleses en Argentina– señalan la participación y organización que logran a través de grupos de WhatsApp, donde aseguran que están todos los senegaleses del país. Al mismo tiempo, se encuentran en otros grupos de WhatsApp según criterios territoriales. A través

8 El equipo encargado de la producción, liderado por Modou Camara, migrante gambiano-senegalés, participa también en Touba Argentine TV. Desde 2019 se realizan en "el primer estudio africano de Argentina, el estudio Massar Ba, en homenaje a una persona que luchaba mucho por la comunidad senegalesa" (Big dealer in the house (3 abril 2019): *Estudio Massar Ba* [video]. YouTube. En <https://www.youtube.com/watch?v=hGq22OB7Yv8&ab_channel=bigdealerinthehouse> [Último acceso: 04-02-2024].)
El link del canal de YouTube es: <https://www.youtube.com/c/bigdealerinthehouse/featured> [Último acceso: 22-07-2024], mientras que el de Facebook es: <https://www.facebook.com/bigdealer99?locale=es_LA> [Último acceso: 22-07-2024].

9 Big dealer in the house (19-05-2023): *Sin texto* [foto]. Facebook. En <https://www.facebook.com photo/?fbid=730404385755428&set=a.530489069080295&locale=es_LA> [Último acceso: 05-07-2024].

de estos medios, comparten información relevante e inmediata mediante mensajes de audio, imágenes y, en menor medida, texto.

Finalmente, señalamos otro uso que se hace de las TIC. Se trata del empleo de *Google translator* (entre francés y español) o de *apps* de enseñanza de lenguas, como Duolingo (también del francés al español), como complementos del aprendizaje en la calle o en cursos. Tal como ocurre en otras prácticas donde es necesaria la lectoescritura, este método está al alcance de quienes tuvieron algún grado de instrucción escolar oficial y por tanto están alfabetizados y tienen conocimientos del francés, pues, a diferencia de Facebook, Google aún no incorpora la traducción del wolof.[10] Es necesaria también cierta inclinación a ser autodidactas y una alfabetización digital.

En resumen, este grupo migratorio tiene una preferencia por el uso de WhatsApp para la comunicación inmediata tanto con sus familiares como con la comunidad en Argentina, y ha desarrollado también prácticas más elaboradas como medios de comunicación y cohesión cultural a través de cuentas de Facebook y canales de YouTube. Todas estas prácticas se realizan a través del celular, pues no suelen contar con computadoras o *tablets*. En cambio, el uso de otras aplicaciones, que desde la pandemia se volvieron indispensables, como Zoom o similares, es poco común. Tampoco es habitual el uso de correo electrónico ni de los navegadores en general.

Las estrategias glotopolíticas esbozadas ayudan a gestionar no solo las diferencias lingüísticas, sino también las sociales, al permitir participar de forma menos desigual y generar otro tipo de relaciones con la comunidad de acogida.

2. El Bloque de Trabajadorxs Migrantes – Damay Jaangë Español

El Bloque de Trabajadorxs Migrantes (BTM) es una organización autogestiva e independiente que surgió en 2017 para organizarse y luchar por la derogación del Decreto de Necesidad y Urgencia (DNU) 70/2017, que criminalizaba a los migrantes y que fue calificado por el Poder Judicial como inconstitucional.[11] Durante 2018 y 2019, desde el BTM impartimos clases gratuitas a senegaleses en el espacio de memoria de la dictadura cívico-militar argentina, EX CCDT Automotores Orletti, ubicado en el barrio de Flores, lugar estratégico de trabajo y vivienda de la comunidad senegalesa. Durante estos dos años, pasaron cerca de 90 estudiantes por alguna de las dos clases que se daban por semana. Los profesores tenían diversas profesiones y la mayoría provenían de países latinoamericanos. En este espacio se generó una comunidad sostenida por la identidad migrante y la lucha por los derechos. A partir de las clases de español también se creó una comisión de acompañamiento ante la violencia institucional.

Los cursos de español pueden ser considerados como intervenciones glotopolíticas, recuperando algunos rasgos propuestos por Arnoux (2000) y Guespin y Marcellesi (2019). Las intervenciones glotopolíticas son acciones sobre el lenguaje que inciden en el reparto social de la palabra. Las intervenciones pueden ser acciones empoderadoras o reivindicativas. Además, pueden provenir de la población civil o grupos sociales, como prácticas para resolver problemas de comunicación y de conformación de nuevas comunidades, como en el caso de los cursos de organizaciones sociales como el BTM.

Las intervenciones realizadas desde el BTM se guían por ideologías lingüísticas que tienen en común

10 En Facebook ya es posible contar con traducciones entre el wolof y otras lenguas; esto se realiza mediante *Translate Facebook* (<https://www.facebook.com/translations> [Último acceso: 04-05-2022]), una *app* en la que traductores y hablantes multilingües hacen traducciones colaborativas en línea y votan por ellas; se trata del *crowdsourcing* (Jiménez-Crespo 2017), un método que ha permitido a esta red social crecer en todo el mundo, sin necesidad de contratar traductores profesionales. Existe un grupo oficial en el que esta comunidad puede debatir acerca de las traducciones, llamado Translate Facebook into Wolof (<https://www.facebook.com/groups/779265972167467/> [Último acceso: 04-05-2022]).

11 Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS): "El DNU de migrantes fue declarado inconstitucional por el poder judicial". En CELS (2018). En <https://www.cels.org.ar/web/2018/03/el-dnu-de-migrantes-fue-declarado-inconstitucional-por-el-poder-judicial/> [Último acceso: 04-02-2022]. Este DNU fue derogado en marzo de 2021.

la creencia en el poder de la palabra para producir cambios sociopolíticos y en ese sentido buscan ser transformadoras. Pretenden generar un cambio en las relaciones de poder entre la comunidad senegalesa y el resto de la sociedad hispanohablante presente en Argentina, al intervenir sobre su repertorio lingüístico y modos de comunicarse mediante la enseñanza de la lengua y subrayar el valor simbólico del empleo de la palabra en el contexto de la sociedad de acogida. Quienes los organizan y participan de ellos parten del supuesto de que aprender español puede mejorar sus condiciones en la sociedad de acogida, para poder participar más activamente en ella (Murguía 2022a).

Para pensar este curso como intervención glotopolítica, es necesario considerar, aunque sea brevemente, sus motivaciones y un panorama del momento que lo hizo surgir, dado que son "expresiones de procesos económicos, sociales y políticos sobre los que, además, dialécticamente actúan" (Arnoux y Bein 2015: 13).

Los primeros cursos destinados a esta comunidad fueron proyectos comunitarios o de organizaciones político-sociales; poco después aparecieron cursos institucionales desde secretarías de derechos humanos (Murguía *et al.* 2022). Todos ellos surgieron en un escenario caracterizado por la violencia institucional hacia los vendedores senegaleses y en un contexto donde la gestión de la migración experimentó retrocesos en materia de derechos humanos (Murguía 2022a). El punto culminante de esta problemática se dio con el DNU 70/2017, que fue una manifestación de cómo se reinscribió la política migratoria en el terreno de la seguridad y el control (Penchaszadeh y García 2018). Si bien los operativos de control urbano hacia los trabajadores de la economía popular tienen larga data, hubo un incremento importante en CABA signado por la violencia policial desde 2015 (Rabasa 2021, Penchaszadeh y García 2018) y un pico mediático en 2018.[12] En este año surgieron casi todos los cursos de español documentados, lo que hace posible pensar que la enseñanza de la lengua forma parte de una respuesta a la violencia institucional.

Un rasgo característico del curso del BTM y que lo enriquece como intervención glotopolítica es su identificación con la educación popular. La mayoría de las definiciones (Gómez 2015) destacan la relación de esta perspectiva en la educación con la clase trabajadora, con el tipo de temas que se imparten (saberes relacionados con el mundo del trabajo, por ejemplo) y sus finalidades, particularmente la de contribuir a un proceso de lucha, transformación y empoderamiento político colectivo. De acuerdo con Cano (2012), estas prácticas educativas están determinadas por tres dimensiones, que serán consideradas adelante: una pedagógica, relacionada con los métodos de enseñanza; una política, vinculada a la transformación en los sectores populares, y una ético-metodológica, que establece una coherencia entre los fines de dicha práctica y las formas de construcción, transmisión y socialización del conocimiento.

El curso difiere de las clases de idioma realizadas en institutos o escuelas, cuyo fin declarado e inmediato suele ser la adquisición de una lengua adicional. En este caso, su objetivo principal fue contribuir a la formación del migrante como sujeto político y desarrollar herramientas, como el aprendizaje de la lengua, para conducir a una participación social y política en la sociedad de acogida.

Cuando se decretó el aislamiento en Argentina, a partir del decreto 297/2020 de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), las clases se interrumpieron y no volvieron a dictarse de forma presencial. La pandemia en sí misma profundizó una crisis económica y social que impactó en que diversos proyectos educativos destinados a senegaleses, no solamente el aquí mencionado del BTM, se debilitaran a la larga y que no pudieran ser reanudados, pues, entre otras cosas, los estudiantes comenzaron a priorizar su actividad laboral para mantener sus ingresos y también se detuvo la llegada de nuevos migrantes de Senegal. En su momento, con la idea de mantener la actividad educativa, discutimos alternativas, como impartir clases sincrónicas en un horario pautado por videoconferencia

12 En una investigación en curso de la prensa escrita sobre la comunidad senegalesa, publicada entre 2006 y 2022, encontramos que de las 238 notas, 24 % se refieren a la temática de la violencia institucional, y que de esa cantidad, 30 % fue publicada en el año 2018 (Kleidermacher y Murguía en prensa).

o por WhatsApp, o crear materiales que pudieran ser empleados individualmente y en cualquier momento. Finalmente optamos por la última opción y en 2020 creamos un canal de YouTube, denominado *Damay Jaangë Español* ("Yo aprendo español", en wolof), en el que se fueron generando y subiendo videos de enseñanza de español de nivel inicial realizados específicamente para hablantes de wolof.

El equipo que lo realizó es heterogéneo: estuvo formado por lingüistas y profesores de español, por profesionales audiovisuales –algunos pertenecientes a la Escuela Nacional de Experimentación y Realización Cinematográfica (ENERC), una institución pública argentina– y con el apoyo a la distancia de un profesor senegalés de español y compañeros senegaleses que traducían y participaban en los videos. Además, el proyecto recibió un apoyo del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), que facilitó una computadora para el montaje.

Se realizaron 13 videos, con una duración aproximada de 5 minutos cada uno, los cuales son difundidos a través de YouTube, pero también por Facebook, Instagram y WhatsApp. Los perfiles tienen alrededor de 1500 suscriptores y algunos videos superan las tres mil visualizaciones.[13] Durante 2022, el canal Big Dealer in the House republicó algunos de los videos como parte de su programación.

2.1. Contenido y características

Conviene recordar que existe una carencia generalizada de materiales de enseñanza de español para poblaciones de migrantes económicos y refugiados no occidentales y los que hay no suelen ser accesibles; por lo regular, los currículums e insumos pedagógicos están planificados para estudiantes universitarios, profesionales o turistas occidentales (Murguía *et al.* 2022). Por ello, tanto para las clases presenciales como para el canal de YouTube fue necesario diseñar un contenido con determinadas características. A continuación, listamos el título de los videos, para posteriormente destacar algunos de los rasgos principales.

1. Memoria de clases de español del BTM
2. Presentación Damay Jaangë Español
3. Coronavirus
4. Saludos y despedidas / Nuyu
5. Mi nombre es / Maa ngui tudd
6. Nacionalidad / Sama thiossan
7. ¿Dónde vivís? / Fan nga dëkk?
8. ¿De qué trabajás? / Jàng wax liñuy ligéy
9. Venta, compra y números / Jëndak jày ak waññi
10. Edad y fecha de nacimiento / Say att ak bess binga judoo
11. Cápsula. Pronombres personales en wolof y español argentino / pronoms personnels uolof espagnol
12. Cápsula. Verbo "ser". Conjugación en español
13. Vocabulario de comida en español + singular y plural. Thieboudienne. Wolof

Además, en Facebook se publicaron videos de menos de un minuto que retoman explicaciones gramaticales o contenidos breves extraídos de los anteriores videos.

El proyecto se diseñó desde un enfoque comunicativo para la enseñanza del español. En términos de la producción audiovisual, creamos escenas comunicativas actuadas para ejemplificar el tema central del video, después de las cuales se realiza una recapitulación explicativa. Por ejemplo, en el video 4 "Saludos y despedidas / Nuyu", ocurren tres escenas donde los personajes se encuentran en distintas situaciones (farmacia, envío a domicilio, encuentro en el elevador) para usar "buenos días", "buenas tardes", "buenas noches", "hola" y "chau" (ver figura 2).

13 El link para YouTube es: <https://www.youtube.com/@damayjaangeespanol4456> [Último acceso: 04-07-2024], mientras que el de Facebook es: <https://www.facebook.com/DamayjaangeBTM> [Último acceso: 04-07-2024].

Figura 2. Captura del video 4. "Saludos y despedidas / Nuyu", que muestra una escena comunicativa en una farmacia.[14]

Otro aspecto significativo para el aprendizaje de la lengua fue la incorporación de traducciones al wolof –un gesto glotopolítico–, aunque en general optamos por enseñar desde el español, al apoyarnos en lo audiovisual y recuperar saberes de los estudiantes. Esto llevó a que se incorporaran compañeros senegaleses en la planificación y grabación, además de la participación que ya existía a través del envío de audios o videos para el armado de los videos finales. Por ejemplo, en el 13, "Vocabulario de comida en español + singular y plural. Thieboudienne. Wolof", se enseñan estos contenidos a través de la situación comunicativa de preparar una receta de Theiboudienne; en este video se ofrecen explicaciones gramaticales en wolof para indicar la diferencia entre contables e incontables, y que en español, para los primeros, se marca el plural agregando las terminaciones como *-s* y *-es.*

Otra característica de los videos fue el apoyo en la escritura como algo complementario, pero no central, que puede ser de utilidad para quienes están alfabetizados con el abecedario latino y para familiarizar las correspondencias visuales entre palabras escritas y sonidos en el caso de quienes no lo están. En este sentido, fue muy relevante el trabajo conjunto con el equipo audiovisual, especialmente con diseño gráfico, para diferenciar funciones sintácticas a través de estrategias visuales, como colores o tipografía, como se observa en la figura 3.

14 Damay Jaangë Español (24-07-2020): *Saludos y despedidas / Nuyu* [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=Hx1z71_zQqo&ab_channel=DamayJaangeEspa%C3%B1ol> [Último acceso: 22-07-2024].

Figura 3. Captura de pantalla "Yo soy senegalés".[15]

Por otro lado, al ser migrantes muchos de los profesores, buscamos ajustarnos a la variedad de habla rioplatense, por ser la estándar en el lugar de acogida; sobre todo en cuanto al voseo y el vocabulario. No obstante, también se presentaron las variedades de los países de procedencia de los docentes, particularmente en la pronunciación. Tampoco consideramos como desventaja la incorporación de otros acentos latinoamericanos, pues con ellos conviven o tienen la posibilidad de convivir los senegaleses. En el video 6, "Nacionalidad / Sama thiossan", donde se trabajó la nacionalidad, el verbo *ser* y el género gramatical, aprovechamos esta circunstancia, solicitando a personas vinculadas al BTM enviar un video con las dos estructuras: "soy de [país]" y "soy [nacionalidad]". Esto último tiene una dimensión también política en la que buscamos reforzar la identidad migrante que forma parte de la comunidad de acogida, compuesta por distintas voces.

Otro aspecto de orden sociopolítico fue la intención de adoptar una perspectiva de género, antirracista y anticolonial. En cuanto al género, esto se tradujo en evitar la reproducción de estereotipos asociados a ciertas actividades, como en el video 8, "¿De qué trabajás? / Jàng wax liñuy ligéy", acerca de oficios, profesiones, verbo *ser* y género gramatical. En él, una mujer aparece buscando trabajo de mecánica, mientras que un hombre ejerce de enfermero. Una de las formas en que la perspectiva antirracista se concretó fue al eludir la representación única de cuerpos blancos en imágenes ejemplificadoras e incluir cuerpos indígenas y afros, como se observa en la anterior figura 3.

La postura anticolonial se intentó practicar al introducir referencias que no pertenezcan únicamente a la cultura europea o norteamericana, como suele ocurrir en los materiales habituales de enseñanza; por ejemplo, la música y sonidos de los videos están compuestos por un músico senegalés que participó en el proyecto y en el video 13, ya mencionado, se prepara una receta senegalesa llamada Theoboudiene. En este mismo sentido, también buscamos desarrollar contenidos que pudieran ser de utilidad para la comunidad y que reflejaran su cotidianidad, como prácticas de trámites, envíos de dinero, entrevistas y rellenado de formularios, como se hizo en el video 4.

15 Damay Jaangë Español (02-08-2021): *Cápsula. Verbo "ser". Conjugación en español / uolof espagnol* [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=HfDDWFwYtKw> [Último acceso: 22-07-2024].

De esta manera, desde la perspectiva de la educación popular (Cano 2012), se intentó seguir una dimensión pedagógica que considera métodos de enseñanza adecuados a las realidades y características de sus destinatarios; una dimensión política que se vincula con el objetivo de transformación a través de reforzar, por ejemplo, la identidad migrante e incluir temáticas relevantes, y una dimensión ético-metodológica que busca generar coherencia entre la práctica y la forma de transmitir el conocimiento y socializarlo, en este caso mediante la plataforma YouTube y recurriendo a su difusión con otros espacios propiamente senegaleses como el de Big Dealer in the House.

2.2. Evaluación de la virtualidad del curso

La virtualización del curso trajo aparejadas ciertas ventajas relacionadas con la plataforma elegida, YouTube. En primer lugar, la posibilidad que ofrecen los videos de ser visualizados a través del celular, sin requerir de otra herramienta, como computadora o *tablet* (con las que no suelen contar los estudiantes) o materiales escritos como un cuadernillo o libro. También, su base audiovisual permite que el contenido pueda ser aprovechado por estudiantes no alfabetizados. Por otro lado, el material puede llegar a más personas y en cualquier territorio, expandiendo sus horizontes de recepción. Finalmente, la familiaridad de la plataforma para los migrantes senegaleses que están habituados a consumir contenido por ese medio puede hacer más factible su llegada a la comunidad.

No obstante, esta misma decisión presentó diversas limitaciones. Por un lado, el aprendizaje desde un medio no presencial como este impide que haya una continuidad en la enseñanza, y la poca interacción entre aprendientes y profesores dificulta que las dudas que suelen surgir puedan resolverse. Por otro lado, esta falta de comunicación directa llevó al debilitamiento del vínculo afectivo y político entre los participantes de las clases presenciales, si bien lo reforzó con quienes integraron el proyecto actual.

Otra desventaja de esta opción fue la poca cantidad de material que puede generarse en determinado tiempo, debido al esfuerzo que requiere en un contexto sostenido por trabajo voluntario. Esto hizo que el contenido se enfocara en temas básicos, lo que, sin embargo, puede ser aprovechado, pues a menudo es necesario reforzar estos temas, sobre todo género, número y conjugación verbal en español, que suelen presentar dificultades para los hablantes de wolof.

Finalmente, al realizar una mirada desde 2024 es posible agregar algunas otras precisiones considerando el número de visitas de los videos, lo que puede dar ciertas pistas sobre su recepción. En contra de la valoración inicial acerca de que las escenas comunicativas serían de mayor utilidad para la enseñanza y aprendizaje, resulta evidente que los videos cortos y con explicaciones gramaticales fueron más atractivos para los espectadores que aquellos más largos y que contienen escenas desarrolladas. Mientras que las cápsulas 11 (pronombres personales) y 12 (conjugación del verbo *ser*) alcanzan entre 8000 y 9000 visualizaciones, el promedio de los otros se ubica en 1500 visitas. Esto puede deberse tanto a preferencias de aprendizaje[16] como a las prácticas que propician las redes sociales, en donde se privilegian los contenidos cortos y puntuales.

16 En las clases presenciales, donde también comenzamos con la idea de realizar una enseñanza con fuerte perspectiva comunicativa, muchas veces notamos que los estudiantes se sentían más cómodos con prácticas de repetición, listas de palabras y modelos de conjugaciones.

Conclusiones

En este artículo se revisaron algunas de las estrategias glotopolíticas de la comunidad senegalesa y su relación con las TIC, en especial aquellas relacionadas con el uso de YouTube y WhatsApp. Son estrategias en las que se negocia y se defiende el derecho a la palabra de la comunidad senegalesa en wolof, pero también en español. No solamente ocurren en el espacio argentino, sino que son transnacionales y generan interacciones en múltiples sitios donde residen los senegaleses.

Posteriormente, se abordó el curso de español del BTM como una intervención glotopolítica y en relación con la educación popular. Como muchas otras intervenciones de este tipo, estos proyectos pueden participar en la constitución de sujetos sociopolíticos, no sólo con respecto a los estudiantes, sino también a los docentes, quienes a menudo asumen esta práctica como una labor sociopolítica que puede conducir a la militancia, ya sea por el derecho a la palabra o por los derechos de los migrantes.

Esta experiencia educativa adaptó sus propuestas pedagógicas a la virtualidad para continuar con la enseñanza de español y mantener el vínculo. Ante la posibilidad de realizar una clase virtual por videollamada, se optó por el canal de YouTube (con su publicación simultánea en Facebook), una alternativa elaborada visual y técnicamente, y asincrónica. YouTube y Facebook son plataformas con las que los estudiantes están familiarizados y que usan en su vida diaria. Estas tecnologías empezaron a usarse pedagógicamente sin que haya sido su propósito inicial y sin la necesidad de hacer grandes adaptaciones y ofrecieron la posibilidad de aprender en cualquier lugar y momento, y de llegar a un público más amplio.

Como espacio de enseñanza popular, se señalaron tres dimensiones. La dimensión política de estas clases corresponde al posicionamiento antirracista y de defensa de los derechos humanos de las personas migrantes; la dimensión pedagógica se da a través de la enseñanza de español como una herramienta de organización y de participación de la comunidad senegalesa. Por último, la dimensión ético-metodológica se corresponde con un intento por transferir el conocimiento de forma participativa y cooperativa, y con adaptar los métodos y contenidos, atendiendo a la realidad, la cultura y las necesidades de los estudiantes.

Referencias

Agence National de la Statistique et de la Démographie (2016): *Recensement général de la population et de l'habitat, de l'agriculture et de l'élevage (RGPHAE).* En <http://www.ansd.sn/ressources/publications/Rapport%20analyse_ATLAS-RGPHAE_13_Mars_2017_VF_last.pdf> [Último acceso: 10-02-2022].

Arnoux, Elvira (2000): "La Glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario". En Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (ed.): *Lenguajes: teorías y práctica, Buenos Aires*. Buenos Aires: Secretaría de Educación, Instituto Superior del Profesorado "Joaquín V. González", pp. 95-109.

Arnoux, Elvira (2012): "Los estudios del discurso y la glotopolítica. Entrevista a Elvira Narvaja de Arnoux". En Londoño Zapata, Oscar Iván (ed.): *Los estudios del discurso: miradas latinoamericanas I.* Ibagué: Universidad de Ibagué, pp. 149-175.

Arnoux, Elvira/ Roberto Bein (2015)*:* "Hacia una historización de las políticas de enseñanza de lenguas". En Arnoux, Elvira/ Roberto Bein (eds.): *Política lingüística y enseñanza de lenguas*. Buenos Aires: Biblos, pp. 13-50.

Blommaert, Jan (2012): *Ethnography, Superdiversity and Linguistic Landscapes: Chronicles of Complexity*. Bristol: Multilingual Matters.

Bourdieu, Pierre (2012): *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Brignol, Liliane Dutra (2015): "Usos sociais das TICs, Transnacionalismo e comunicação migrante em rede: uma aproximação à diáspora senegalesa no sul do Brasil". En *Comunicação, Mídia e Consumo,* 12, pp. 89-109.

Canagarajah, Suresh (2018): "Translingual Practice as Spatial Repertoires: Expanding the Paradigm beyond Structuralist Orientations". En *Applied Linguistics,* 39, 1, pp. 31-54.

Cano, Agustín (2012): "La metodología de taller en los procesos de educación popular". En *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales,* 2, 2, pp. 22-51.

Del Valle, José (2007): *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español.* Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Veuvert.

Espiro, María Luz (2020): "Del Baol a Buenos Aires. Actualizando la genealogía de la migración senegalesa Modou-Modou". En *Revista Diarios del Terruño,* 10, pp. 176-212.

Gázquez, José Luis (2021): *Islam y migración en Senegal: el espacio transnacional mouride.* México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Gómez, Marcela (2015): "Educación popular, alternativas pedagógicas y sistematización de experiencias. Historia y horizontes". En *Praxis y saber. Revista de Investigación y Pedagogía,* 6, 12, pp. 129-148.

Guespin, Louis/ Jean-Baptiste Marcellesi ([1986] 2019): "Hacia la glotopolítica". En *GLOTTOPOL Revue de sociolinguistique en ligne*, 32, traducción de José del Valle , pp. 35-60.

Gugenberger, Eva (2020): "Desde la asimilación al transnacionalismo: dinámicas lingüístico-migratorias y cambios de paradigma en su estudio". En *Lengua y Migración,* 12, 1, pp. 13-37.

Jaramillo, V. (2020): "El diseño flexible en la investigación militante". En *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, 48, pp. 39-66.

Jiménez del Castillo, Juan (2005): "Redefinición del analfabetismo: el analfabetismo funcional". En *Revista de Educación,* 338, pp. 273–294.

Jiménez-Crespo, Miguel Ángel (2017): *Crowdsourcing and Online Collaborative Translations. Expanding the limits of Translation Studies.* Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Kleidermacher, Gisele (2022): "Dinámicas de persecución policial hacia la comunidad senegalesa en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires". En *Revista del Ministerio Público de la Defensa de la Nación,* 17, pp. 161-171.

Kleidermacher, Gisele/ Nélida Murguía (2021): "Senegaleses en Buenos Aires: Estrategias comunitarias pre y durante la pandemia". En *Huellas de la migración,* 6, 11, pp. 43-78.

Kleidermacher, Gisele/ Nélida Murguía (en prensa): "Migrantes senegaleses en la prensa argentina. Un análisis de artículos publicados en *Página 12* y *Clarín* entre 2001 y 2022". En *La Rivada.*

Levitt, Peggy/ Nina Glick-Schiller (2004): "Perspectivas internacionales sobre migración: conceptuar la simultaneidad". En *Migración y Desarrollo,* 3, pp. 60-91.

Martínez, Angelita/ Gabriela Bravo de Laguna/ Roxana Risco (2017): Senegaleses en La Plata: una aproximación sociolingüística. En Speranza, Adriana (comp.): *Cuestiones de sociolingüística: aproximaciones a la lengua en uso*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Moreno, pp. 51-64.

Melella, Cecilia/ Gimena Perret (2016): "Uso de la Internet en contextos migratorios. Una aproximación a su estudio". En *Enl@ce Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento,* 13, 2, pp. 71–92.

Murguía, Nélida (2019): "Representaciones sociales en la enseñanza del español a senegaleses en la Ciudad de Buenos Aires". Ponencia en *IX Congreso Nacional de ALADAA Argentina "Culturas en movimiento: potencialidades y desafíos en la globalización. Asia y África desde América Latina"*, Río Cuarto, Córdoba, República Argentina. 22 de agosto. En <https://www.researchgate.net/publication/375279716_Caracterizacion_linguistica_de_estudiantes_senegaleses_de_espanol_en_Buenos_Aires>. [Último acceso 15-05-2024].

Murguía, Nélida (2022a): "¿Para qué hablar español? Desafíos lingüísticos de la comunidad senegalesa en la Argentina". En *Anuario de Glotopolítica,* 5, pp. 105-118.

Murguía, Nélida (2022b): "Ideologías lingüísticas y migración: cursos de español para la comunidad senegalesa en Buenos Aires (2018-2020)". En Castillo Bernal, María Pilar/ M. E. Grossi (coords.): *Translation, Mediation and Accessibility for Linguistic Minorities.* Berlín: Frank & Timme, pp. 355-369.

Murguía, Nélida (2023): "Cursos estatales de español para migrantes senegaleses durante la gestión del PRO: una mirada desde los derechos". En Arnoux, Elvira/ Roberto Bein/ María Cecilia Pereira: *Semiótica y política en el discurso público*. Buenos Aires: Biblos, pp. 165-196.

Murguía, Nélida/ Brenda Steeb/ Nicolás Arellano/ Mariana Brito (2022): "Enseñanza de español para migrantes senegaleses. Experiencias de educación popular en Buenos Aires (2012-2020)". En *Lengua y Migración,* 14, 1, pp. 145-173.

Pedone, Claudia (2010): "Cadenas y redes migratorias: propuesta metodológica para el análisis diacrónico-temporal de los procesos migratorios". En *Empiria. Revista de Metodología en Ciencias Sociales,* 20, pp. 101–132.

Penchaszadeh, Ana Paula/ Lila Emilse García (2018): "Política migratoria y seguridad en Argentina hoy: ¿el paradigma de derechos humanos en jaque?". En *URVIO. Revista Latinoamericana de Estudios de Seguridad,* 23, pp. 91–109.

Rabasa, Jeremías Pérez (2021): "La criminalización de senegaleses en la Ciudad de Buenos Aires, en el período 2015-2019. Un acercamiento desde la interseccionalidad". En *Cadernos de Campo: Revista de Ciências Sociais,* 30, pp. 153–182.

Romero, Lucía/ Cecilia Tallata/ Virginia Unamuno (2023): "Enfoques etnográficos: diseños de investigación e instrumentos de recolección de datos". En Baretta, Mónica/ Cecilia Tallatta (comps.): *Lenguaje en uso. De la teoría a la práctica*. San Martín: UNSAM.

Sene, Back (2018): *Le parler plurilingue des migrants d'origine sénégalaise en Espagne: l'example des réunions d'associations à Lavapiés* (Tesis doctoral). UAM. Departamento de Filología Francesa.

Varela, Amarela (2013): *Por el derecho a permanecer y pertenecer. Una sociología de la lucha de migrantes.* Madrid: Traficantes de sueños.

Zavala, Virginia (2020): "Hacia una apuesta etnográfica para la glotopolítica". En *Caracol,* 20, pp. 202-231.

Zubrzycki, Bernarda (2018): "Migración no autorizada y procesos de regularización en Argentina: el caso senegalés". En *Revista del CESLA. International Latin American Studies Review,* 22, pp. 367–382.

Nélida Murguía es Doctora en Lingüística (CONICET/UBA), Licenciada en Lengua y Literaturas Hispánicas y Magíster en Lingüística Aplicada por la Universidad Nacional Autónoma de México. Investigadora en el UBACyT El derecho a la palabra. Fue docente de español en el Bloque de Trabajadorxs Migrantes (BTM) y del programa "Enseñanza de español a inmigrantes trabajadores de la economía popular" (UBA/UTEP). Autora de diversas publicaciones sobre intervenciones glotopolíticas en migrantes senegaleses.

Os gêneros do discurso presentes em curtas-metragens:
os multiletramentos na base da aprendizagem de espanhol como língua estrangeira

Márcio Leonardo Lima Pereira
PUC- Minas
marcio.lima@ifpi.edu.br

Resumo
Os diferentes campos da atividade humana estão permeados pelo uso dos mais heterogêneos gêneros de discurso. Aprender uma nova língua requer aproximação com esses múltiplos e heterogêneos gêneros do discurso, daí a necessidade de levá-los para o ambiente de aprendizagem. Some-se a isso a intensidade do uso das tecnologias e suas interferências nas atividades comunicativas diárias, o que demanda novas maneiras de ensinar e aprender. O presente artigo busca apreciar o trabalho com gêneros do discurso presentes em curtas-metragens como prática relevante no processo de ensino e aprendizagem de espanhol como língua adicional. Para fins de análise, utilizamos o trabalho dos alunos do último ano da educação básica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Piauí (IFPI), campus Teresina Central, Brasil, que produziram curtas-metragens em língua espanhola –sendo eles próprios os autores e atores– e utilizaram-se de aplicativos de edição de sua escolha para apresentar os resultados em um evento intitulado "Festival de Cortometraje". Tal evento foi idealizado por seu professor de língua espanhola e teve cunho avaliativo. Como hipótese, acredita-se que esse tipo de atividade fomenta não só o uso dos diversos gêneros do discurso, na perspectiva bakhtiniana, como também com os multiletramentos. Através de pesquisas em equipe, os discentes justificaram tanto a escolha de problemas sociais de países hispanofalantes como o tema a ser trabalhado nos curtas produzidos, bem como a escolha dos programas e aplicativos usados no processo de edição. Por meio de metodologia qualitativa, analisamos um dos curtas produzidos e encontramos a presença de gêneros que se aproximam da realidade dos alunos em comparação com os gêneros sugeridos em seu livro didático e o trabalho com multiletramentos. Como suporte teórico, serão tomadas contribuições de autores do Círculo de Bakhtin, Roxane Rojo e Vera Lúcia Paiva, dentre outros não menos importantes, tendo em conta as reflexões sobre gêneros do discurso, multiletramentos, ensino e aprendizagem de línguas e ferramentas tecnológicas.

Palavras-chave: Curta-metragem - Interação discursiva - Gêneros do discurso - Multiletramentos - Espanhol como língua estrangeira.

Resumen
Los diferentes campos de la actividad humana están permeados por el uso de diferentes géneros discursivos. Aprender una nueva lengua requiere acercarse a estos múltiples y heterogéneos formatos, de ahí la necesidad de incorporarlos al entorno de aprendizaje. A esto se suma la intensidad del uso de las tecnologías y su interferencia en las actividades comunicativas cotidianas, lo que exige nuevas formas de enseñar y aprender. Este artículo busca valorar el trabajo con géneros discursivos presentes en cortometrajes como una práctica relevante en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español como lengua adicional. Para el análisis, utilizamos el trabajo de estudiantes del último año de la educación básica del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología del Estado de Piauí (IFPI), campus Teresina Central, Brasil, quienes pro-

dujeron cortometrajes en español, en los que ellos mismos fueron los autores y actores. Los estudiantes utilizaron programas de edición de su elección para presentar los resultados en un evento titulado "Festival de Cortometraje". Este evento fue diseñado por su profesor de lengua española y tuvo un carácter evaluativo. Como hipótesis, se considera que este tipo de actividad incentiva no sólo el trabajo con los géneros discursivos, desde la perspectiva bajtiniana, sino también con las multialfabetizaciones. A través de una investigación en equipo, los estudiantes justificaron tanto la elección de problemáticas sociales de países de habla hispana como temática para abordar en los cortometrajes producidos, como la selección de programas y aplicaciones utilizados durante el proceso de edición. Mediante una metodología cualitativa, analizamos uno de los cortometrajes producidos y encontramos que varios de los géneros presentes resultan más cercanos a la realidad de los estudiantes, en comparación con los géneros sugeridos en su libro de texto. Asimismo, observamos prácticas que contemplan las multialfabetizaciones. Como marco teórico se tomarán aportes de autores del Círculo Bakhtin, de Roxane Rojo y Vera Lúcia Paiva. Se considerarán sus reflexiones sobre los géneros discursivos, las multialfabetizaciones, la enseñanza y el aprendizaje de lenguas y las herramientas tecnológicas.

Palabras clave: Cortometraje - Interacción discursiva - Géneros discursivos - Multialfabetizaciones - Español como lengua extranjera.

Aspectos gerais

O presente artigo busca apreciar o trabalho com gêneros do discurso presentes em curtas-metragens como prática relevante no processo de ensino e aprendizagem de espanhol como língua adicional.

Para defendermos nossa tese, é importante destacar que trabalhamos no contexto da linguística numa perspectiva enunciativa, em que, atravessados pela teoria bakhtiniana, acreditamos ser no processo de interação verbal que se dá o uso efetivo da língua. Vamos focar no processo de inter-relação verbal entre os sujeitos que, por meio de processo dialógico em determinada situação sócio-histórica, vão materializando sua ideologia em enunciados de determinada língua, realizando-a. E realizando-a não como uma estrutura formal pronta e transmitida entre sujeitos passivos, ou seja, sujeitos que recebem a língua como um sistema normativo prescritivo. Definitivamente nosso caminho não é esse. Tomamos a língua como sendo realizada por meio de enunciados que atendem a necessidades comunicativas em diferentes campos das atividades humanas.

Bakhtin ([1979] 2022) afirma que cada campo de atividade humana –ou campo de utilização da língua– elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, o que ele denomina de gêneros do discurso. Para exemplificar, imaginemos que um mesmo tema pode ser desenvolvido por meio de diferentes gêneros do discurso. Como cada gênero cumpre uma função comunicativa e um objetivo social diferente, serão elaborados por enunciados com recursos lexicais e estilísticos também diferentes, ou seja, com uma linguagem diferente que se adapta a cada campo de atividade humana específico por onde tal gênero circulará.

Cada gênero discursivo atende a necessidades específicas do sujeito. Por exemplo, ao começar a ler a apresentação de um livro, o leitor inicia sua situação discursiva buscando uma resposta que ele supõe encontrar naquele gênero específico e não em outro.

Nesse sentido, é importante que os estudantes estejam sintonizados com práticas discursivas materializadas nas sociedades contemporâneas, que tais práticas estejam orientadas para sua formação e de acordo com as demandas comunicativas de seu próprio entorno interacional. Isso demanda que às aulas de língua espanhola sejam inseridas novas práticas de leitura e mais contatos com gêneros que não somente os do livro didático adotado pela escola, o que requer também a promoção de distintos letramentos.

Diante de novos fatos, novas ideias e novas maneiras de compreender um determinado fenômeno, a sociedade demanda o surgimento de novas palavras

que conceituem ou expliquem o novo objeto. Foi nesse contexto que a palavra letramento surgiu, extrapolando os limites da alfabetização.

Letra (que vem de *littera*, do latim, e significa letra); e o sufixo -mento (que denota resultado de uma ação). Segundo Soares (2009: 18), o letramento "é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o resultado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita". É importante frisar que há consequências sociais, políticas, econômicas, cognitivas, culturais e linguísticas para o indivíduo ou grupo que é introduzido no mundo na leitura e da escrita.

Dito isso, nosso trabalho se justifica pela necessidade de novas abordagens pedagógicas no contexto do ensino de línguas adicionais, no caso a língua espanhola. Encontrando abordagens que fomentaram práticas de multiletramentos e a presença de gêneros textuais mais próximos à realidade dos estudantes, a análise que fizemos do curta-metragem intitulado *Mundos paralelos* foi de cunho qualitativo e será detalhada na seção de análise deste texto.

A contribuição das Hipóteses da Interação e do Output para a aprendizagem de línguas adicionais

A aprendizagem de uma língua adicional é um processo complexo que envolve fatores cognitivos, sociais e contextuais. Sem a intenção de problematizar sobre o tema, convém ressaltar que, apesar de toda a discussão sobre os termos "língua estrangeira", "segunda língua" ou "língua adicional", optamos por usar o último, pois, na esteira do pensamento de Schlatter e Garcez (2012), acreditamos ser o que faz uma referência mais ampla às situações de aprendizagem de língua além da(s) que um indivíduo já domina. Esse é o caso da aprendizagem dos sujeitos analisados neste trabalho.

No campo da linguística aplicada, destacamos duas teorias por sua contribuição significativa para o processo de aprendizagem de língua adicional: I) a Hipótese da Interação, atribuída a Michel Long (1980), mas que o próprio autor reconhece que seu pioneirismo está nos estudos de Hatch (1978); e II) a Hipótese do Output, proposta por Swain (2005). Ambas fornecem perspectivas complementares que enfatizam a interação social e a língua em ação (output) como elementos essenciais e que contribuem para a aprendizagem de línguas adicionais. Vamos tratar mais sobre essas hipóteses a seguir. Mas antes, julgamos conveniente fazer um diálogo com Bakhtin ([1979] 2022) para melhor conduzir a nossa discussão, servindo-nos da abordagem que ele realiza sobre a noção de enunciado como unidade real da comunicação discursiva.

Bakhtin ([1979] 2022) destaca a importância de compreender a noção de enunciado e, a partir disso, apreciar a atuação dos interlocutores no processo de interação. Fazendo uma oposição entre unidades da língua (palavras e orações) e unidades da comunicação discursiva (enunciado), o autor defende que, diferentemente das palavras e orações, o enunciado tem como traço principal o caráter responsivo e a possibilidade de alternância entre os sujeitos da interação. Para que essa responsividade seja possível, o "ouvinte" precisa ter percebido e compreendido o fim do enunciado e, consequentemente, a partir daí o interlocutor pode ocupar o lugar de falante, posicionando-se responsivamente, concordando, discordando ou completando o enunciado com o qual dialoga. Para ilustrar, imaginemos que uma professora chega a uma sala de aula no seu primeiro dia e diga "Fora!", possivelmente nenhum aluno entenderá o que isso de fato quer dizer naquele momento e ficarão todos esperando mais explicação. Se, no entanto, em um momento de discussão com um aluno, a professora diz "Fora!", esse aluno pode rebater, questionar ou simplesmente responsivamente atender ao pedido da docente. Para o autor

> essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante (Bakhtin [1979] 2022: 25).

Isso posto, é importante considerarmos que o enunciado não tem limite convencional de extensão, seu

limite se dá no âmbito da compreensão e, portanto, delimitado pela alternância dos sujeitos do discurso, que sentem a necessidade de tomar a palavra quando percebem que o falante concluiu sua fala (enunciado). A responsividade instantânea, ainda segundo Bakhtin ([1979] 2022), é bem mais perceptível no diálogo real do cotidiano.

A Hipótese da Interação dialoga com a noção de enunciado elaborada por Bakhtin no sentido que defende que a aprendizagem de uma língua adicional ocorre de maneira mais eficaz em contextos de interação social. E para interagir, o aprendiz precisa compreender seu momento de tomar a palavra para si. Hatch (1978 *apud* Paiva 2015) argumenta que a estrutura linguística emerge do uso prático da língua em interações comunicativas, o que reforça a ideia de que aprender uma língua é, acima de tudo, aprender a usá-la em contextos reais. Para a autora o caminho da aprendizagem é do discurso para a estrutura, e ela corrobora ao afirmar que "aprende-se como conversar, como interagir verbalmente, e dessa interação se desenvolvem as estruturas sintáticas" (Hatch 1978 *apud* Paiva, 2015: 99). Long (1996 *apud* Paiva 2015), por sua vez, aprofunda essa perspectiva ao destacar o papel do *feedback* fornecido durante a interação. Ele introduz o conceito de "negociação de significado", momento no qual os aprendizes têm a possibilidade de ajustar ou refazer sua produção com base nas reações de seus interlocutores, o que pode contribuir para o processo de aprendizagem.

Esses processos interativos não apenas facilitam a aquisição de novos elementos linguísticos, mas também promovem, em alguma medida, a conscientização metalinguística, pois os aprendizes são frequentemente expostos a formas alternativas e mais precisas de expressão, ou seja, eles têm a oportunidade de receber um *feedback* indicando que há problemas em sua comunicação.

Buscamos mostrar que ambientes ricos em interação, como a atividade que analisamos e que incorpora tanto colaboração quanto tarefas de comunicação entre os aprendizes, têm um impacto positivo na aquisição de competências linguísticas. Long (1996 *apud* Paiva 2015) afirma que pelo menos parte da gramática da língua adicional é aprendida durante o processo de interação comunicativa e propõe

> As contribuições do ambiente para a aquisição são mediadas pela atenção seletiva e pelo desenvolvimento pelo aprendiz da capacidade de processamento da L2 [...] esses recursos são reunidos de forma mais produtiva, mas não exclusivamente, durante a negociação do sentido. *Feedback* negativo obtido durante o trabalho de negociação ou em outro momento pode facilitar o desenvolvimento da L2 – pelo menos para o vocabulário. Morfologia, aspectos sintáticos específicos – e essencial para aprender certos contrastes específicos das L1 e L2 (Long, 1996 *apud* Paiva 2015: 103).

Logo, defendemos que expor os aprendizes a ambientes de interação, ainda que seja de aprendizes entre si, é muito relevante para contribuir com seu processo de conhecimento da língua adicional. Transformar a sala de aula, os demais espaços escolares e até mesmo a cidade em ambientes propícios ao uso da língua que se pretende aprender é favorecer ao estudante uma espécie de simulação da realidade de comunicação interativa.

Complementando a Hipótese da Interação, a Hipótese do Output, de Swain (2005, *apud* Paiva 2015), ressalta a importância da produção linguística (output) no processo de aprendizagem como uma forma de colocar a língua em ação, em interação, não como um produto de uma ação, como a palavra output era entendida nos anos 1980. A autora advoga que, ao produzir a língua, os aprendizes não apenas consolidam o que já sabem, mas também identificam lacunas em seu conhecimento. Esse processo, conhecido como "noticing" (perceber a lacuna), é fundamental para que o aprendiz busque ativamente resolver problemas linguísticos, seja por meio de interação social, seja por meio de consultas a recursos externos. Além disso, a produção linguística promove a metalinguagem, um processo cognitivo em que o aprendiz reflete sobre a própria linguagem para garantir que sua mensagem seja clara e gramaticalmente correta. Por último, a contribuição da Hipótese do Output, assim como a da Interação, também foca no feedback como possibilidade

de o aprendiz testar tanto sua compreensão quanto o uso de formas linguísticas.

Como podemos observar, as Hipóteses da Interação e do Output não devem ser vistas como abordagens isoladas, mas como teorias complementares que enriquecem o entendimento sobre a aquisição de línguas adicionais. A interação fornece o contexto necessário para que os aprendizes sejam expostos a insumos linguísticos (input) variados e relevantes, enquanto o output é a manifestação prática desse aprendizado. Juntos, esses processos formam um ciclo dinâmico de prática, reflexão e ajustamento, que é central para a proficiência linguística.

Em ambientes educacionais, como o que analisamos neste trabalho, essas teorias destacam a importância de metodologias ativas, como tarefas comunicativas, debates e atividades em grupo, que promovem tanto a interação quanto a produção linguística.

Gêneros do discurso na perspectiva bakhtiniana

Dentre as principais contribuições de Mikhail Bakhtin para o campo da linguística está o fato de ele ter trazido o enunciado (a fala) para o centro dos estudos linguísticos, tomando-o como a natureza real dos fatos da língua. Tese defendida em oposição à de Saussure, o maior representante dos estudos linguísticos da escola estruturalista, quem considerava a língua enquanto sistema como a natureza real dos fatos linguísticos. Além disso, outra grande contribuição de Bakhtin e Volóchinov (2014: 15) para o campo da linguística e que contribui com nossa análise é a defesa de que "a variação é inerente à língua e reflete variações sociais".

Defendemos, neste trabalho, a tese de que estruturas sociais diferentes fazem um uso diferente da língua (estilisticamente e lexicalmente, por exemplo), o que acarreta a riqueza das variações linguísticas, chegando, inclusive, a variações nos sentidos produzidos no processo de interação discursiva. Bakhtin e Volóchinov (2014) contribuem objetivamente com nossa tese quando afirmam que

> a forma linguística é sempre percebida como um signo mutável. A entonação expressiva, a modalidade apreciativa sem a qual não haveria enunciado, o conteúdo ideológico, o relacionamento com uma situação social determinada, afetam a significação[...] só a dialética pode resolver a contradição aparente entre a unicidade e a pluralidade da significação (15)

A linguagem como atividade interativa, na perspectiva bakhtiniana–em que os sentidos vão sendo produzidos e atualizados no processo de interação discursiva–exige novas práticas pedagógicas ao se trabalhar com a língua. Entender que a língua como sistema homogêneo pronto, imutável e totalmente dotado de sentido é um pensamento tradicionalista e que deve dar lugar a outro modo de se trabalhar com a língua no ambiente escolar: com a interação discursiva nos mais variados campos da atividade humana que são atravessados pelo uso da linguagem.

E é nessa esteira que introduzimos ao nosso texto a definição de gêneros do discurso cunhada por Bakhtin ([1979] 2022). Eles são entendidos como tipos relativamente estáveis de enunciados produzidos em cada campo da atividade humana (ou da comunicação humana), com estilo, tema e construção composicional específicos. Os gêneros, tanto os orais quanto os escritos, são de uma riqueza e diversidade infinitas, pois as atividades humanas são inesgotáveis e cada esfera dessas atividades, ligadas ao uso da linguagem, produz variados repertórios linguísticos. À medida que essas atividades humanas vão evoluindo, seus repertórios também o fazem, daí o caráter heterogêneo dos gêneros discursivos. Bakhtin ([1979] 2022) ratifica isso ao afirmar que

> De fato, também devemos incluir nos gêneros do discurso as breves réplicas do diálogo do cotidiano (saliente-se que a diversidade das modalidades de diálogo cotidiano é extraordinariamente grande em função do seu tema, da situação e da composição dos participantes) (12).

Particularmente na obra de Mikhail Bakhtin ([1979] 2022) e seus contemporâneos, os gêneros do discurso constituem uma importante categoria de análise na teoria da linguagem, pois são formas sociais de comunicação que se configuram a partir das relações sociais

e culturais em que estão inseridos. Essa perspectiva destaca a natureza dinâmica e contextual dos gêneros, que não são apenas categorias fixas, mas sim formas que se moldam e se transformam conforme as interações sociais. Em seus textos, o autor propõe não só que eles podem ser entendidos como uma resposta às situações comunicativas–sendo, portanto, sempre dialógicos–como também enfatiza que cada gênero possui suas características próprias, que se manifestam na estrutura, estilo e conteúdo, refletindo, dessa forma, a finalidade comunicativa e a posição social dos interlocutores. Essa visão dialógica é fundamental para a compreensão da heterogeneidade da linguagem e para a análise das práticas discursivas em diferentes contextos.

A classificação dos gêneros do discurso, conforme a abordagem bakhtiniana, pode ser realizada a partir de diferentes critérios, como o contexto, a interação comunicativa e a forma. Cada gênero, portanto, não deve ser visto isoladamente, mas como parte de um sistema mais amplo de práticas sociais e discursivas que se influenciam mutuamente, ademais sua interconexão ressalta a necessidade de uma abordagem interdisciplinar que considere seus aspectos sociológicos, históricos e culturais em um processo de análise.

O círculo de Bakhtin oferece uma base teórica rica para a exploração desses tipos relativamente estáveis de enunciado, promovendo uma análise que vai além da linguística tradicional, incorporando elementos de filosofia, sociologia e crítica cultural. A compreensão dos gêneros, portanto, é essencial para a formação de um olhar crítico sobre as práticas comunicativas contemporâneas. O trabalho com os multiletramentos demonstrou justamente isso, como veremos nas próximas seções.

Relevância e alcance dos multiletramentos na sociedade contemporânea

As práticas letradas situam-se em momentos históricos, respondem a um propósito, se vinculam a instituições sociais e são atravessadas por relações de poder. Dito isso, é salutar destacar um estudo desenvolvido por Brian Street (2014) em que ele opõe dois modelos de letramento: o modelo autônomo e o modelo ideológico. Esses modelos oferecem perspectivas divergentes sobre o papel e a função da leitura e da escrita nas sociedades. Embora não seja o foco da nossa discussão neste trabalho, compreender esses dois modelos nos conduz com mais facilidade ao entendimento da nossa linha de pensamento.

O Modelo Autônomo, frequentemente associado à visão tradicional do letramento, pressupõe que a habilidade de ler e escrever é uma competência técnica que pode ser adquirida e aplicada de forma neutra e universal. Considera-se o letramento como uma habilidade essencial para o desenvolvimento cognitivo e social do indivíduo, tais como melhorias na capacidade do pensamento crítico e na eficiência econômica. Esse modelo assume uma separação entre a prática do letramento e o contexto social em que ela ocorre, tratando as habilidades de leitura e escrita como ferramentas que, uma vez adquiridas, funcionam de forma uniforme independentemente das condições culturais ou sociais dos indivíduos envolvidos.

Em contrapartida, o Modelo Ideológico do mesmo autor defende que o letramento não pode ser separado dos contextos socioculturais nos quais ele se insere. Segundo Street (2014), o letramento deve ser compreendido como um fenômeno socialmente construído, cujas práticas e significados variam significativamente entre diferentes comunidades e culturas. O autor refuta a ideia de que o letramento é uma habilidade técnica neutra, sugerindo em vez disso que está intrinsecamente ligado a sistemas de poder e práticas culturais específicas.

O mundo digital vem nos mostrando que os estudantes, sobretudo aqueles que lidam com textos em línguas estrangeiras, se deparam com abordagens escolares que envolvem o conhecimento de várias culturas, além de encontrarem-se diante de hipertextos com múltiplas semioses. Isso exige deles um trabalho com múltiplas práticas letradas. Essa realidade precisa ser transportada para as salas de aula contemporâneas. A forma de trabalhar o conhecimento nos ambientes escolares precisa se adequar às novas exigências da pós-modernidade. Os estudantes, que em termos gerais já têm mais oportunidades de acesso às informações, precisam estar inseridos em um novo

modelo de abordagem do conhecimento, como por exemplo, partindo do entendimento da sua própria cultura para compreender e respeitar a diversidade cultural por meio de um processo de alteridade estabelecido também pela linguagem.

É nesse sentido que o trabalho com os multiletramentos se mostra relevante, uma vez que convoca práticas que incorporam a multiculturalidade nos currículos escolares, a partir da cultura de referência dos alunos envolvidos. Além disso, envolve o plurilinguismo, o uso de diferentes mídias e gêneros discursivos que lhes são familiares. Ademais, segundo Rojo (2012), trabalhar com multiletramentos normalmente envolve o trabalho com novas tecnologias de comunicação e informação, o que é imperativo em sociedades pós-modernas.

A necessidade de levar o trabalho com multiletramentos para o ambiente escolar foi apontado pela primeira vez em 1996 pelo Grupo de Nova Londres (doravante GNL). Os pesquisadores da área de letramentos do GNL, após um colóquio que durou uma semana em Nova Londres, Connecticut (EUA), com importantes discussões sobre o tema, publicaram um manifesto intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures* (Uma pedagogia de multiletramentos – desenhando futuros sociais).

O documento produzido mostra a necessidade de a escola convocar para si o trabalho de cunho pedagógico com os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, que já se encontrava permeada pelas novas tecnologias de informação e comunicação (as famosas TIC).

O novo mundo globalizado se reconfigurava e carecia de novas práticas educacionais que suplantassem as tradicionais. Como resultado desse cenário, novas práticas de leitura e escrita surgiram. Tais efeitos eram percebidos não só fora como também já dentro das próprias escolas. De fato, as fronteiras mundiais estavam cada vez mais encurtadas pela globalização e, com isso, a presença de estudantes de outros países, de outras sociedades, de outras culturas e usando outras línguas já era uma realidade com a qual alunos e professores se deparavam em suas salas de aula, tanto físicas quanto virtuais.

Ainda sobre o manifesto produzido pelo GNL, de acordo como Rojo (2012), além da exigência de implementar novas práticas letradas na sociedade que se desenhava, o documento também chamou a atenção para que a escola trouxesse à baila o trabalho curricular com a diversidade cultural a fim de promover um rompimento com a intolerância e o fomento ao respeito às diversidades. Do resultado da necessidade de novas práticas letradas, bem como da demanda com o trabalho com a multiculturalidade nos currículos, o grupo cunhou um novo termo e um novo conceito, o de multiletramentos.

> É o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar. (ROJO 2012: 19)

Lemke (1998, *apud* Rojo, 2012) chama a atenção para o modo como os textos elaborados a partir de trabalhos multimidiáticos, e que aportam múltiplas semioses, significam de forma conjunta o que é muito mais do que apenas a soma das partes. Ou seja, as significações produzidas são resultantes de uma análise múltipla que exige habilidades com vários tipos de letramentos. Essa situação deve ser compreendida pelos docentes antes mesmo de ser ensinada. O autor ainda acrescenta que as novas tecnologias da educação, mais do que apenas permitir o consumo de hipermídia, favorecem a produção de textos hipermidiáticos, o que torna necessária a presença dos multiletramentos na escola.

É relevante entender ainda o caráter interativo e colaborativo que a web 2.0 trouxe para o mundo digital. Segundo o site Wikipedia, o termo web 2.0 foi popularizado em 2004 por Tim O'Reilly e traz como principal característica

> Denominada también "web social", brinda diversas tecnologías de participación. Ofrece la posibi-

> lidad de realizar trabajos colaborativos entre varios usuarios o colaboradores. Los usuarios dejan de ser usuarios pasivos para convertirse en usuarios activos que participan y contribuyen en el contenido de la red siendo capaces de crear, dar soporte y formar parte de sociedades y comunidades tanto a nivel local como global; que se informan, comunican y generan conocimiento y contenido. Estas herramientas llevadas al ámbito educativo, colaboran para mejorar la participación de los estudiantes. También benefician el trabajo en las bibliotecas (Web 2.0–Wikipedia, la enciclopedia libre, Acesso em 22/09/2024).

Essa modalidade de uso dos textos rompe com a ideia de que os alunos são meros sujeitos pacientes, que apenas recebem o conhecimento, e os deslocam para a condição de sujeitos agentes, participativos e colaborativos no seu próprio processo de aprendizagem. As novas ferramentas dos multiletramentos subvertem a relação unilateral de controle das informações (do professor para o aluno) e transformam a fonte do conhecimento. Sob o trabalho com multiletramentos, tanto os professores quanto os livros impressos ganham o auxílio das mídias digitais.

Diante de tudo que foi exposto até aqui, fica claro que o modo tradicional de trabalho com letramento escolar vinha demandando novas exigências e novos modos de trabalhar as práticas de leitura e escrita. A dinâmica social que imperava no final do século XX, com a entrada das novas tecnologias na educação, tornou inviável pensar em uma escola nos moldes tradicionais. Os textos que circulavam no ambiente escolar–cada vez mais digitalizado–eram constituídos tanto de uma diversidade cultural quanto de múltiplas semioses. Baptista (2016) demonstra essa nova realidade quando afirma que

> Desse modo a pedagogia dos multiletramentos emergiu como alternativa para suplantar as restrições dos letramentos tradicionais, caracterizados por serem monolinguísticos e monoculturais, ao contrário dos multiletramentos, definidos como multissemióticos e multiculturais. Assim, para abarcar a multiculturalidade, característica das sociedades globalizadas, bem como a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa, o GNL cunhou o nome ou o conceito de multiletramentos (66).

O novo século que já se apontava no horizonte carecia de novas práticas sociais letradas e a escola, como instituição que prepara os sujeitos para melhorar a convivência social, não podia se furtar de adequar-se à nova realidade do mundo digital, fazendo todos os ajustes necessários para realizar um trabalho de excelência com uma ética democrática. Esse é o grande desafio escolar: não são as características hiper ou multi dos textos, mas as novas práticas de leitura e escrita levadas para dentro das escolas. A democracia, nesse cenário, aparece como meio de promover o conhecimento e o respeito pela diversidade linguística e cultural. Urge avançar a partir das práticas pedagógicas tradicionais e repensar uma nova forma de ensinar e aprender.

Análise do curta-metragem

Para efeito de análise, utilizamos capturas de tela do curta-metragem produzido pelos alunos do último ano da turma do curso técnico em contabilidade integrado ao ensino médio (IFPI, 2017), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (doravante IFPI). A instituição está localizada na cidade de Teresina, capital do estado do Piauí, região nordeste do Brasil.

O autor desta pesquisa, que é também o professor das turmas, escolheu um vídeo do evento realizado em 2014 para fazer esta análise com o intuito de apresentar a riqueza do trabalho midiático de dez anos atrás. Também é preciso ressaltar que, neste artigo, exploramos apenas algumas partes da produção midiática.

Todos os anos, a atividade de cunho avaliativo é solicitada pelo professor de língua espanhola aos alunos do último ano do ensino médio da educação básica. O evento é realizado sob o nome de *Festival de Cortometraje* e consiste na exibição de curtas-metragens produzidos pelos estudantes da disciplina de língua espanhola. Os curtas são produzidos, atuados, escritos e editados pelos próprios discentes e devem obedecer, entre outros, aos seguintes requisitos: I) ser filmado

todo em língua espanhola; II) subtítulos em português e; III) o tema abordado na trama deve refletir um problema social de um país que tem o espanhol como língua oficial.

O festival é todo produzido pelos alunos e valoriza a cultura hispana. O professor solicita que os estudantes expliquem para o público presente no dia do evento o motivo de todas as escolhas das amostras culturais. Em 2014, os alunos tomaram a decisão de abrir o festival com a apresentação de uma bachata. Esse ritmo musical foi escolhido livremente por eles após realizarem uma pesquisa exploratória em grupo sobre os ritmos que caracterizam a cultura latina. Eles explicaram que a escolha desse ritmo se deu por seu caráter difundido em toda a América Latina e, segundo eles, por apresentar uma dança parecida ao forró, que é um ritmo que faz parte da cultura local. Segundo Kleiman (2013), quando os alunos estão envolvidos em projetos educativos que lhes interessam, eles agem no mundo por meio de atividades de linguagem, nesse caso, após encontros e discussões entre si, os estudantes decidiram inserir a dança como atividade de linguagem que traz questões culturais. A figura 1 mostra a apresentação organizada pelos alunos.

Figura 1: Apresentação de bachata
Fonte: Arquivo pessoal do professor do evento

O contato com textos que inseriram os estudantes no mundo da diversidade cultural, nesse caso através da pesquisa sobre ritmos musicais, fez com que eles reconhecessem e valorizassem sua própria cultura por meio de um processo de alteridade: reconhecer a si e ao outro, valorizando idiossincrasias e pautados na democracia e respeito às diversidades culturais. Isso evidencia a característica multicultural dos multiletramentos (Rojo, 2012).

Passemos agora para a análise da produção fílmica. A figura 2 mostra a abertura do curta-metragem escolhido para nossa análise, como informamos na abertura desta seção. O título do curta é “Mundos paralelos” e aborda como tema central o tráfico internacional de mulheres. Para dar um caráter de produção cinematográfica à sua produção, os alunos utilizaram aplicativos de edição de vídeo para fazer alusão às aberturas dos filmes da 20th Century Fox, o famoso estúdio de produção de cinema americano subsidiário da Walt Disney Company. Nesse caso, mobilizaram o uso do gênero propaganda, da esfera discursiva publicitária para mostrar a produtora fictícia do seu curta. Vejamos:

Figura 2: Abertura do curta-metragem Mundos paralelos
Fonte: Material organizado pelo próprio autor.

Um dos destaques do trabalho com multiletramentos é sua natureza colaborativa e interativa em constante relação com textos digitais. Para Pereira (2016), a relação com as novas tecnologias vai além das habilidades com ferramentas digitais, é preciso identificar gêneros textuais com características próprias e aspectos atitudinais com fins específicos, colocando o mundo digitalizado à disposição dos seus objetivos e aspirações.

Figura 3: Cena do curta que demonstra o local da narrativa através do aspecto cultural local
Fonte: Material organizado pelo próprio autor.

A figura 3 mostra um fragmento do curta em que os estudantes identificam o espaço onde se passa a narrativa. Para isso, eles incorporaram elementos culturais que representam e identificam a Espanha, país em cujo espaço se desdobra a trama. Na cena, os estudantes mostram um vídeo das famosas touradas na Plaza de Toros, em Madri. Eles realizam uma pesquisa na web para identificar traços culturais do local da narrativa, o que os leva a um mergulho cultural profundo cheio de curiosidades. Parte das descobertas sobre o país, é mostrada no curta-metragem, por meio da inserção de vídeos baixados da internet. As informações que eles não conseguem transportar ao vídeo são mostradas na noite de culminância do evento (o Festival de Cortometraje), quando são convocados a falar sobre o que pesquisaram e contextualizar o enredo do curta-metragem. Um elemento interessante que o grupo apresentou foi a questão da polarização social que há na Espanha com relação a essa festa: de um lado os que condenam os maus-tratos aos touros e, de outro, os defensores da manutenção da festa. Para isso, os estudantes produziram gêneros orais do tipo apresentação, exposição, debate e comentários com o público do evento.

Orlando e Ferreira (2013) advogam essas atividades com projetos ao afirmar que os docentes precisam repensar práticas que fomentem o aprendizado de línguas de modo plural, ou seja, que reflitam a heterogeneidade não só linguística como também cultural.

Nas figuras abaixo, para as quais demos o título de *Gênero do discurso em ação*, observa-se a predominância de gêneros do discurso na perspectiva de Bakhtin ([1979] 2022) considerados como enunciados relativamente estáveis elaborados em cada campo da atividade humana e ligados ao uso da linguagem.

Figura 4: Gênero do discurso em ação.
Fonte: Material organizado pelo próprio autor.

Segundo Bakhtin ([1979] 2022: 16), “o estudo da natureza do enunciado e da diversidade de formas de gênero dos enunciados nos diversos campos da atividade humana é de enorme importância”. Como os estudos da linguagem são feitos a partir de enunciados concretos gerados nos mais variados campos da atividade humana, perceber sua natureza é importante para compreender os gêneros. Nesse caso, os estudantes interagem verbalmente através de gêneros que não se limitam aos contemplados pelos materiais didáticos, mas também aos que circulam em seu dia a dia. Ademais, observamos que a Hipótese da Interação e do Output podem ser aplicadas nesses eventos comunicativos, uma vez que percebemos interação entre sujeitos e ação comunicativa com a língua em movimento.

No exemplo da figura 4, encontramos uma abordagem feita por meio do gênero convite em um campo de futebol, de domínio discursivo interpessoal, enquanto na figura 5 observamos a interação feita em uma situação que mobiliza os gêneros: assinatura de contrato de trabalho como jogador de futebol, publicidade, anúncio, logomarca, bem como uma coletiva de imprensa. Vale ressaltar que, para Bakhtin e Volochínov (2014), a realidade fundamental da língua se dá pela interação verbal e é materializada em enunciados, como os que são desenvolvidos nessa cena do curta-metragem.

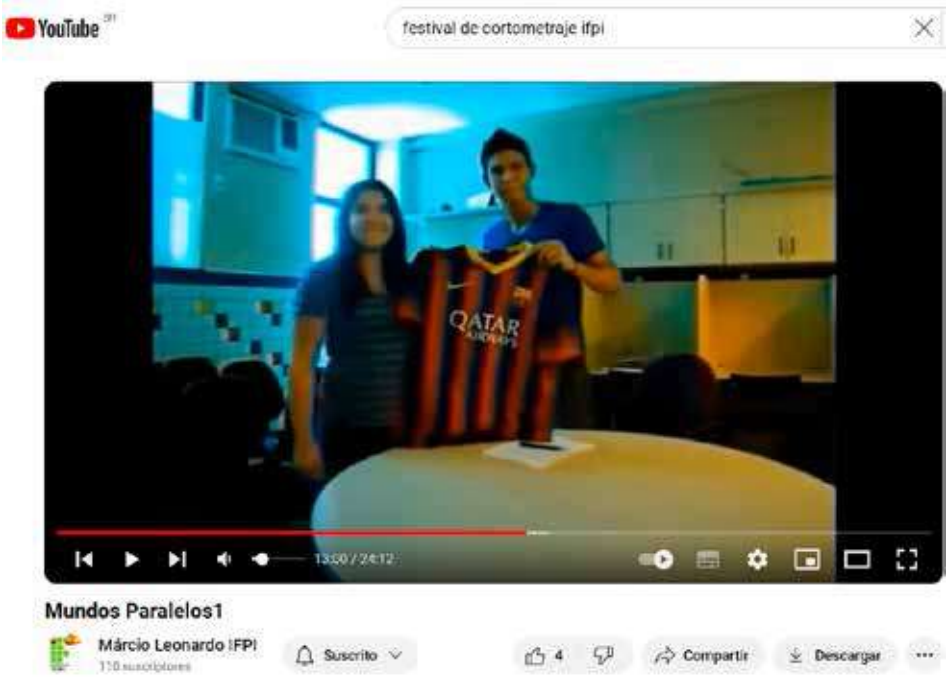


Figura 5: Gênero do discurso em ação.
Fonte: Material organizado pelo próprio autor.

Para ensinar e aprender línguas, os sujeitos envolvidos nesse processo devem ficar atentos ao uso dos gêneros que circulam em esferas mais próximas do seu cotidiano, o que lhes dá mais possibilidades de treinar enunciados que integram sua vida cotidiana, fazendo uso real da língua e evitando abstrações. Nesse sentido, as diversas atividades humanas elaboradas e simuladas pelos próprios alunos nesses materiais midiáticos de sua autoria lhes oferecem a possibilidade de dar vida à língua em simulações próximas dos usos reais. Em outros termos, para criar o curta-metragem, os alunos precisaram pensar, organizar e redigir diversos gêneros além do que elencamos até aqui. A partir de suas vivências e identificações com as narrativas que criaram, depois do roteiro elaborado, os estudantes simularam as interações.

Figura 6: Gênero do discurso em ação.
Fonte: Material organizado pelo próprio autor.

Alguns gêneros do cotidiano, como o convite representado pelo trecho do diálogo da figura 6, podem trazer um caráter estilístico individual como exemplo de trabalhar os gêneros do discurso, ainda que como um epifenômeno do enunciado, mas que é importante ressaltar para que o estudante entenda tanto os limites do enunciado quanto o momento em que se dá a alternância entre sujeitos na interação comunicativa.

A figura 7 seguinte mostra o momento do curta em que há a publicação de um jornal digital que mostra a contratação do jogador, personagem que faz parte da trama. Nesse momento, para construir essa cena, os estudantes incorporaram à sua prática o trabalho com a esfera discursiva jornalística, produzindo um jornal, ainda que fictício, com manchete, anúncio, notícia, capa de jornal, entrevista jornalística, entrevista coletiva, entre tantos outros.

Figura 7: Gênero do discurso em ação.
Fonte: Material organizado pelo próprio autor.

Bakhtin ([1979] 2022) também destaca uma diferença entre os gêneros primários e secundários. Para o autor essa diferença não é funcional. Dar ao aluno a possibilidade de trabalhar gêneros que perpassam pelo seu convívio diário é dar-lhes autonomia e protagonismo no processo de aprendizagem. O rompimento com o estritamente gramatical é um importante viés de aprendizagem de uma língua estrangeira. Na esteira desse trabalho, podemos identificar que os alunos passam a entender naturalmente o caráter dos enunciados na perspectiva bakhtiniana, que defende que o enunciado não é uma unidade convencionada (como a gramática), mas sim "uma unidade real, delimitada com precisão pela alternância dos sujeitos do discurso e que termina com a transmissão da palavra ao outro" (Bakhtin, [1979] 2022: 29).

O protagonismo, como percebemos, vai aliado a uma série de conhecimentos que salta da gramática para os fatos reais de interação comunicativa, que aqui defendemos como essa comunicação diária mais pragmática, mais próxima à realidade do aprendiz. O uso de uma série de multiletramentos é salutar para os discentes trabalharem com textos e discursos contemporâneos em uma multiplicidade de linguagens, modos ou semioses, bem como com seus efeitos de sentido em situações reais de uso.

Considerações finais

A era digital e a crescente complexidade das interações sociais exigem uma reavaliação das práticas pedagógicas tradicionais, especialmente no que se refere ao ensino e aprendizagem de línguas. Nesse contexto, o conceito de multiletramentos, conforme apresentado por Rojo (2012), emerge como uma abordagem crucial para compreender e ensinar línguas em sua diversidade de formas e contextos culturais. A integração de gêneros de discurso no ensino revela-se fundamental para o desenvolvimento de competências comunicativas adequadas às demandas contemporâneas.

A abordagem dos multiletramentos propõe uma ampliação das noções tradicionais de letramento, incorporando a diversidade de modalidades e meios de comunicação que caracterizam o mundo contemporâneo. Isso inclui não apenas a leitura e escrita, mas também o visual, a sonoridade e a multimodalidade. Nesse sentido, a educação para os multiletramentos deve envolver o ensino de diferentes gêneros discursivos que transitam por esses meios, capacitando os alunos a navegarem de forma crítica e eficaz em um ambiente repleto de informações.

Nessa perspectiva, trabalhar os gêneros de discurso em diálogo com os multiletramentos exige práticas pedagógicas que estimulem a produção e a análise de textos em diferentes formatos. A atividade com curtas-metragens, aqui analisada, permitiu que os alunos experimentassem a língua espanhola de maneira dinâmica e com situações comunicativas mais próximas a seus contextos de vida. Essas práticas não apenas desenvolvem habilidades linguísticas em si, como nas aulas tradicionais, mas também promovem a reflexão crítica sobre os contextos sociais e culturais em que os gêneros se inserem.

Em suma, percebemos que quando o aluno tem a possibilidade de levar para dentro da escola sua cosmovisão, ele conflitua com o outro lado em um processo de alteridade. Tal situação é muito pertinente para que ele transgrida e tome consciência, por exemplo, da diversidade linguística e cultural, evitando, assim, a errônea e ultrapassada concepção de que existe uma única cultura rica, uma única variedade linguística culta e canônica em oposição ao popular e marginalizado. Ainda que o projeto não foque o estudo das variedades linguísticas, para a elaboração do roteiro em espanhol, os alunos entram em contato com um rico léxico e acabam percebendo essas nuances linguísticas. Essa marca do currículo tradicional foi convocada a uma

ressignificação com o advento dos estudos dos multiletramentos e, como destacamos, pode ser melhorada quando associamos aos estudos dos gêneros discursivos em uma perspectiva bakhtiniana.

Referências

Bakhtin, Mikhail (2003): *A estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

Bakhtin, Mikhail ([1979] 2022): *Os gêneros do discurso*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34.

Bakhtin, Mikhail (Volochínov). (2014): *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: HUCITEC Editora.

Baptista, Lívia Márcia Tibas Rádis (2016): "Multiletramentos letramento visual e ensino de espanhol: algumas questões sobre as práticas comunicativas contemporâneas". Em: BAPTISTA, Livia Márcia Tiba (org.): *Autores e produtores de textos na contemporaneidade: multiletramentos, letramento crítico e ensino de línguas*. Campinas: Editora Pontes, pp. 65-83.

Cunha, Alex Garcia / Laura Miccoli (orgs.) (2016): *Faça a diferença: ensinar línguas estrangeiras na educação básica*. São Paulo: Parábola Editorial.

Faraco, Carlos Alberto / Cristóvão Tezza / Gilberto de Castro (orgs.) (2006): *Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin*. Petrópolis: Vozes.

Kleiman, Angela Bustos (org.) (2008): *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras.

Kleiman, Angela Bustos / Juliana Alves Assis (orgs.) (2016): *Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas: Mercado das Letras.

Kleiman, Angela Bustos / Rosana Cunha Ceniceros / Galicia Azevedo Tinoco (orgs.) (2013): "Projetos de letramento no ensino médio". Em: Bunzen, Clécio / Márcia Mendonça (orgs.): *Múltiplas linguagens para o ensino médio*. São Paulo, Parábola Editorial.

Marcuschi, Luiz Antônio (2008): *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial.

Martinez, Pierre (2009): *Didática de línguas estrangeiras*. Tradução de Marco Marcionílio. São Paulo: Parábola Editorial.

Orlando, Andreia Fernanda / Aparecida de Jesus Ferreira (2013): "*Do letramento aos multiletramentos: contribuições à formação de professores(as) com vistas à questão identitária"*. Em: *Travessias*, Cascavel, 7 [1], p. e8360. Em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/8360> [Último acesso: 19/09/2024]

Paiva, Vera Lúcia Menezes de Oliveira (2014): *Aquisição de segunda língua.* São Paulo: Parábola Editorial.

Pereira, Eliúde Costa (2016): "Práticas letradas digitais e os desafios da escola pública". Em: Baptista, Livia Márcia Tiba Rádis (org.): *Autores e produtores de textos na contemporaneidade: multiletramentos, letramento crítico e ensino de línguas*. Campinas: Editora Pontes, pp. 153-181.

Rinck, Fanny / Françoise Boch / Juliana Alves Assis (orgs.) (2015): *Letramento e formação universi-*

tária: formar para a escrita e pela escrita. Campinas: Mercados das Letras.

Rojo, Roxane (2012): "Pedagogia dos multiletramentos". Em: Rojo, Roxane / Eduardo Moura (orgs.): *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial.

Rojo, Roxane / Jacqueline Barbosa (2015): *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editoria.

Schlatter, Margareth / Pedro de Moraes Garcez (2012): *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Erechim: Edelbra.

Soares, Magda (2009): *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica editora.

Street, Brian (2014): *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial.

Traspadini, Roberta (2024): "*A década de 1980: a torturante função da educação (II)*". Em: Le Monde Diplomatique. Em: https://diplomatique.org.br/a-decada-de-1980-a-torturante-funcao-da-educacao-ii/ [Último acesso: 10/09/2024].

Web 2.0. *Wikipedia*. Em: https://es.wikipedia.org/wiki/Web_2.0 [Último acesso: 22/09/2024]

Volochinov, Valentin (2019): *A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas*. Tradução de Sheila Grileo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34.

Análisis de la experiencia didáctica sobre oraciones concesivas mediadas por TIC en un curso de español como lengua extranjera

Prof. Angela Guedes da Silva
IIGHI-CONICET/UNNE
angelaanyelleg@gmail.com
Prof. Lic. John Kevin Andersson Fataiger
IIGHI-CONICET/UNNE
jkjandersson@gmail.com

Resumen
En este artículo se presenta una propuesta didáctica para la enseñanza de oraciones concesivas a estudiantes de español como lengua segunda y extranjera (ELSE) desde el enfoque gramatical y comunicativo. El objetivo de esta propuesta es mostrar una secuencia didáctica que puede ser implementada en un curso de español como lengua extranjera de manera virtual; por ello se aplican las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para el diseño de las actividades.

Las herramientas TIC que se seleccionaron para esta propuesta son *Padlet* y *WordWall*, ya que facilitan la creación de materiales y actividades que fomentan la comunicación en español en sus diversas formas. Se diseñaron teniendo en cuenta el desarrollo de la competencia gramatical que sirve de insumo para el desarrollo de la competencia comunicativa. Según Menegotto, esta se define como "la habilidad de una persona para iniciar, mantener, modificar y finalizar vínculos con otras personas de su misma comunidad y de otras comunidades a través de una lengua natural" (2016: 1). Entonces, para que un hablante logre comunicarse eficazmente en una lengua extranjera necesita tener los conocimientos suficientes para producir textos en esta lengua.

Palabras clave: español como lengua segunda y extranjera – enfoque comunicativo – TIC – enseñanza de idiomas – experiencia didáctica – propuesta didáctica

En este trabajo proponemos una serie de actividades que integran una secuencia didáctica sobre las oraciones concesivas encabezadas por los conectores "aunque" y "a pesar de que" como contenido gramatical que sirve para trabajar la contraargumentación. Dada la complejidad del tema en el marco de la enseñanza de español como lengua segunda y extranjera (ELSE), la propuesta está pensada como una introducción. Además, está dirigida a un grupo meta que se encuentra en un nivel avanzado (C1, según el MCER), de aproximadamente veinte estudiantes, cuya lengua primera (L1) es el portugués brasileño. Cabe destacar que esta propuesta está pensada para ser implementada en un curso a distancia/virtual y no de manera presencial.

Fue realizada en el marco de las prácticas profesionales correspondientes a la carrera de posgrado "Especialización en enseñanza del español como lengua segunda y extranjera" de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, implementadas en un curso de español como lengua extranjera en la Universidade Federal de Goiás (UFG).

En este escrito presentamos un recorte del tema implementado en la experiencia y algunas

recomendaciones didácticas para la enseñanza de este contenido lingüístico en otros cursos o aulas de ELSE. Las actividades sugeridas en esta secuencia apuntan a la integración entre las destrezas de comprensión y producción oral y escrita con el objetivo de que se refuerce y potencie el aprendizaje del español como lengua extranjera. La decisión de generar espacios en los cuales se conectan estas macrohabilidades se justifica por el hecho de que un hablante que manifiesta una competencia comunicativa necesita usar, en mayor o menor medida, las cuatro destrezas para comunicarse de manera eficaz.

Perspectiva teórica

Ortega Olivares (2009) describe los diferentes enfoques y métodos que, a lo largo de la historia, han trabajado con la enseñanza de una lengua como L2. Entre esos: el método audio-lingual, el método directo, el enfoque comunicativo, entre otros. El autor explica que en el marco de los métodos más tradicionales y en el audio-oral se hacía hincapié en el contenido gramatical con ejercicios de traducción en donde se hacían correcciones incesantes (p. 1). En los enfoques comunicativos, la gramática ocupa un segundo plano debido a que dependerá de la situación comunicativa para la enseñanza de ciertos aspectos lingüísticos. Es decir, el autor explica que el contenido gramatical, en un enfoque comunicativo, se diluye porque aparece implícito en la comunicación (p. 2). No obstante, Ortega Olivares (2009) sostiene que la enseñanza de una segunda lengua debe prestar atención tanto a la forma lingüística como al uso de la lengua en una situación comunicativa. Para Ortegas Olivares (2009) ambas realidades son complementarias (p. 3). Al respecto, para este artículo, adoptamos la premisa de que es necesario enseñar gramática de manera explícita en las aulas de lengua extranjera mediante el mecanismo de "la atención centrada en la forma", que consiste en que el estudiante aprenda a poner foco en los aspectos de la lengua meta (fonológicos, sintácticos, etc.) que pueden causar errores comunicativos.

La estructura de las construcciones concesivas puede considerarse un tema complejo, dada la posibilidad de combinar los conectores, *aunque* y *a pesar de,* con una gran variedad de tiempos verbales y la alternancia de los modos indicativo y subjuntivo. Por este motivo, se propone hacer especial hincapié en la sistematización de las estructuras trabajadas, en vista de la cual los esquemas visuales, las TIC y los ejemplos servirán como apoyo para potenciar la comprensión y el desarrollo de la competencia gramatical por parte de los estudiantes. Esta competencia es uno de los elementos que conforman la competencia comunicativa, definida por Menegotto como "la habilidad de una persona para iniciar, mantener, modificar y finalizar vínculos con otras personas de su misma comunidad y de otras comunidades a través de una lengua natural" (2016: 1). Entonces, para que un hablante logre comunicarse eficazmente en una lengua extranjera necesita del conocimiento gramatical en una situación comunicativa situada, tal como lo afirma la autora: "La competencia gramatical nos permite darle forma lingüística al significado y extraer significado referencial de la forma lingüística" (*ibid.:* 4). Además, un hablante que ha desarrollado su competencia gramatical es capaz no solo de dar forma lingüística y producir textos, sino también de delimitar las posibles interpretaciones referenciales de los textos que recibe, lo que favorece su comprensión, ya que hay más probabilidad de que entienda a qué se refería el emisor a la hora de producir un texto. Por ejemplo, en la secuencia didáctica se hace foco en el trabajo con la forma lingüística a través de actividades en *Wordwall* para, en una segunda instancia, socializar y hacer uso de la lengua en el aula.

En relación con el uso de las TIC, consideramos que el estudiante de lengua extranjera también es usuario de la web 2.0. Herrera y Conejo (2009) plantean que el usuario de la web 2.0. no necesita tener conocimientos de los lenguajes de programación o diseño para crear y compartir contenidos en cualquier formato (texto, audio o imagen). Por ende, desde esta perspectiva, el estudiante es un usuario y también un agente social que "genera, crea o construye un contenido (lingüístico) en colaboración con otros y en un entorno social determinado" (*ibid.:* 12).

Creemos que la inclusión del soporte audiovisual en la clase de español como lengua extranjera de la mano de la práctica del contenido gramatical mediado por las TIC favorece el proceso de aprendizaje de manera significativa. Por esto, decidimos trabajar con un

video publicitario de Tuenti, un *Padlet* que sirve como foro en línea en donde los estudiantes interactúan y una actividad de completamiento de blancos en la plataforma *WordWall* para poner en práctica el contenido gramatical.

Experiencia didáctica

En la experiencia implementada en las clases de español de la UFG, se usó un *input* audiovisual como disparador para presentar el tema de las oraciones concesivas. Para empezar, los estudiantes tenían que ver un spot publicitario de Tuenti, disponible en *YouTube*, donde se presentaron distintas escenas en las cuales surgieron algún imprevisto que impedía la comunicación. A partir del slogan del spot, "Haz *phone sharing* aunque te quedes sin teléfono", sistematizamos la idea de la concesividad, que consistía en una acción que presenta un obstáculo inefectivo para cumplir la oración principal. El video resultó un *input* valioso, ya que contó con mucha participación de los estudiantes, quienes contestaban activamente las preguntas que se formularon luego de la visualización.

Para corroborar la comprensión del tema, se dio protagonismo a las TIC como mediadoras de las tareas y se utilizó la plataforma *WordWall* para diseñar las actividades gramaticales. Estas eran actividades cerradas para rellenar los espacios en blanco, en las cuales los estudiantes debían elegir verbos en modo indicativo o subjuntivo para completar una oración concesiva. La elección de un verbo en un modo u otro variaba según se tratase de un hecho verificado o no verificado.

Dado que el contenido léxico que guiaba la propuesta se vinculaba con el uso y el impacto de la tecnología, en la última actividad los estudiantes debían practicar la expresión escrita, redactando un comentario en el foro de la herramienta *Padlet* en el que utilizaran el contenido gramatical en cuestión. Los estudiantes tenían que expresar por escrito su opinión sobre la tecnología en la actualidad. En términos de intercambio comunicativo, consideramos que esta actividad resultó efectiva, ya que no solamente era necesario publicar el propio comentario, sino que también cada estudiante debía comentar las publicaciones de sus compañeros pares. Luego de que los estudiantes hicieran sus posteos en *Padlet*, solicitamos que cada uno leyera en voz alta lo que había aportado en la herramienta, lo que sirvió como disparador para el debate en el aula.

Algunas consideraciones para la aplicación de la secuencia en otras instancias de aulas ELSE

Consideramos que la experiencia didáctica llevada a cabo en la UFG y la secuencia didáctica implementada pueden ser adaptadas y adecuadas a otros grupos de estudiantes.

El objetivo de la propuesta es que los estudiantes aprendan a contraargumentar utilizando las oraciones concesivas cuando dan su opinión sobre un tema. Por este motivo, la contraargumentación es el contenido comunicativo de la propuesta y las oraciones concesivas con "aunque" y "a pesar de que" constituyen el contenido gramatical. A continuación, explicaremos brevemente la secuencia didáctica con algunas sugerencias para su implementación en aulas de ELSE.

Para comenzar, sugerimos iniciar la secuencia didáctica con el visionado del anuncio publicitario de Tuenti[1], en formato audiovisual, que es *input* para abordar las estructuras concesivas[2]. Del anuncio publicitario sugerimos hacer foco en el eslogan "Haz *phone sharing* y sonríe, aunque te quedes sin móvil", y también en la serie de situaciones que muestran a varias personas que se quedaron sin su teléfono y que, pese a los diversos obstáculos, pueden seguir comunicándose, aspecto que se vincula con la idea de la concesividad.

Posteriormente, el docente debería resumir la idea final del anuncio: "aunque el hombre se quedó sin teléfono, de igual manera pudo comunicarse gracias a *Phone Sharing* de Tuenti". Es decir, hubo un obstáculo

1 Callback Studios (s/d). "Spot Anuncio Tuenti, haz Phone Sharing y sonríe aunque te quedes sin móvil". Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=bnQOMQoyYWE

2 Para la selección del *input* (video de Tuenti) se tuvo en cuenta el artículo de Pacagnini (2021), quien trabaja el tema de las construcciones concesivas. La autora ubica la enseñanza de este contenido lingüístico a partir del nivel B1 según el MCER.

que no fue suficiente para impedir la comunicación. Esta es la idea principal de la concesividad: hay una situación que funciona como obstáculo que, de todos modos, no impide que se realice o se concrete otra situación. En este sentido, se recomienda ofrecer una amplia variedad de ejemplos para que los estudiantes tengan más oportunidades de comprender la estructura presentada. Por ejemplo:

Acción: Salir a correr + Obstáculo: Hoy llueve

Aunque hoy llueve, de igual manera voy a salir a correr

A partir de un ejemplo así, el docente podría introducir los conectores "aunque" y "a pesar de", que suelen encabezar estructuras de este estilo y que tienen la propiedad de introducir un obstáculo ineficaz o que no tiene fuerza suficiente para impedir algo. Después, es necesario que se explique la diferencia entre el uso de la estructura de aunque/a pesar de + verbo en modo indicativo (por ejemplo, "aunque llueve, jugarán el partido") y aunque/a pesar de + verbo en modo subjuntivo (por ejemplo, "aunque llueva, jugarán el partido"). Para simplificar esta explicación, se recomienda que el docente utilice la oposición declaración/no declaración, propuesta desde el paradigma de la gramática cognitiva. Según Llopis García, Real Espinosa y Ruiz Campillo (2012), mientras que una concesión en modo indicativo sirve para declarar un hecho que el hablante considere relevante, utilizamos el subjuntivo para "[...] quitar importancia a algo, para ocultar lo que sabemos o para evitar decir lo que en realidad ignoramos" (p. 121). Es decir, la elección de un modo verbal u otro depende si el hablante quiere declarar algo o, más bien, no declarar, lo que implica restar importancia a un dato, evitar hablar de algo que desconoce, entre otros casos.

Para corroborar la internalización o, en todo caso, verificar la necesidad de volver a explicar el contenido, se sugiere implementar algunas actividades gramaticales, utilizando *WordWall* como herramienta TIC para la realización de la tarea. Se trata de una actividad cerrada, donde cada construcción contiene un espacio en blanco que el estudiante debe rellenar con uno o dos de los tres verbos propuestos en la consigna. En este caso, la elección correcta del verbo que acompaña los conectores "aunque" y "a pesar de que" ocurre en función de la oración que, pese al obstáculo, no se ve impedida.

La segunda actividad tiene como objetivo que los estudiantes debatan y usen las estructuras concesivas encabezadas por los conectores "aunque" y "a pesar de que" para reflexionar si, pese a los cambios tecnológicos, los valores sociales, tales como el uso del tiempo, la necesidad de estudiar y las relaciones cotidianas (de amor o amistad) también cambiaron. Esta actividad, a diferencia de la primera, es de carácter abierto y se solicita a los estudiantes que reflexionen sobre la tecnología y su relación con los valores de la sociedad. A modo de sugerencia, el docente podría pedir que, en primer lugar, los estudiantes escriban y plasmen sus ideas en un foro en línea, en este caso, utilizando *Padlet* como herramienta digital. Luego, se sugiere que los estudiantes comenten los posteos de sus compañeros. Ambas actividades se harían de manera asincrónica por fuera del aula. El uso de *Padlet* como herramienta digital nos permite registrar las intervenciones de los usuarios y también comentar las producciones del grupo clase. También, permite al cuerpo docente continuar trabajando con los estudiantes por fuera del espacio sincrónico de clase y les permite a los estudiantes leer y aportar sus producciones de manera asincrónica. En una tercera instancia, en clase sincrónica, el docente podría solicitar que cada alumno dé su opinión de forma oral sobre los asuntos propuestos recuperando su voz y la opinión de los compañeros mediante la lectura del hilo del foro.

Reflexiones finales

En este trabajo planteamos una propuesta didáctica que desarrolla el contenido gramatical de las estructuras concesivas encabezadas por los conectores "aunque" y "a pesar de que" usando *Padlet* y *WordWall* como herramientas TIC que fomenten el trabajo lúdico y colaborativo en el aula. Sin dudas, el desafío de la implementación de estas actividades radica en su complejidad conceptual, lo que justifica su elaboración destinada a un grupo meta que se encuentre, como mínimo, en un nivel B2 o C1.

En la experiencia didáctica llevada al aula, encontramos dificultades en lo que se refiere a la distinción entre los usos de los conectores en cuestión con los modos indicativos y subjuntivos. Por lo tanto, procedimos a reiterar la explicación y la aclaración del contenido gramatical a través de diversos ejemplos. A partir de estos, pudieron interiorizar las estructuras lingüísticas y la distinción teórica de manera apropiada.

Para lograr un aprendizaje significativo, la clase fue pensada para hacer énfasis en la forma gramatical de las oraciones concesivas mediante el visionado de un video y la puesta en práctica del contenido gramatical con actividades que ejerciten el contenido lingüístico. Consideramos que la enseñanza de las estructuras concesivas suele ser un tema difícil dada su complejidad. Por esto, sugerimos adaptar el tema en función de una situación comunicativa contextualizada, tal como lo propusimos con la publicidad de Tuenti y también recomendamos usar diferentes recursos TIC que brinden la posibilidad de experimentar con la lengua y de trabajar e interactuar entre pares.

Referencias

Herrera, F. / Emilia Conejo (2009) "Tareas 2.0: la dimensión digital en el aula de español lengua extranjera". En *marcoELE. Revista de didáctica ELE,* núm. 9*,* pp. 1-20.

Llopis-García, R., Real Espinosa, J. M., Ruiz Campillo, J. P. (2012). *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Editorial Edinumen.

Menegotto, A. (2016):: "Reflexiones sobre la competencia gramatical y su relación con la competencia comunicativa". En *VI Jornadas Internas de Español como Lengua Segunda y Extranjera: Reflexiones sobre el examen CELU (Certificado de Español Lengua y Uso) ISSN 2250-7396.* Disponible en https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/112079/Documento_completo.10025.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ortega Olivares, J. (2009): "Algunas consideraciones sobre el lugar de la gramática en el aprendizaje del español /LE"*.* En *RILCE: Revista de Filología Hispánica,* vol. 4, Universidad de Navarra, Pamplona, pp. 325-347. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/gramatica/ortega01.htm

Pacagnini, Ana (2021): "Construcciones concesivas: estrategias de didactización en ELSE"*.* En *Quintú Quimün. Revista De lingüística,* (5), Q048. Disponible en: *https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/lingustica/article/view/3191*

Angela Guedes es Profesora en Letras por la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), estudiante de la Especialización en Enseñanza del Español como Lengua Segunda y Extranjera en la Universidad de Buenos Aires (UBA) y estudiante de la Maestría en Lingüística en la Universidad de San Juan (UNSJ). Actualmente se encuentra realizando una pasantía de investigación en el Instituto de Investigaciones Geohistóricas (IIGHI, CONICET/UNNE).

John Kevin Andersson Fataiger es Licenciado en Letras y Profesor en Lengua y Literatura por la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). También es egresado de la Diplomatura en enseñanza del español como lengua segunda y extranjera por la Universidad Católica Argentina (UCA) y estudiante de la Especialización en ELSE en la Universidad de Buenos Aires (UBA). Actualmente, se desempeña como profesor de español como lengua extranjera y es becario de posgrado en el Instituto de Investigaciones Geohistóricas (IIGHI, CONICET/UNNE).

Xiàndài hànzì xuéxí

Métodos contemporáneos para el aprendizaje de los caracteres chinos

Francisco Javier Moreno Rosas
UNAM/FLACSO Argentina
andrenio.critilo@gmail.com

Resumen
El creciente interés mundial por aprender chino mandarín, motivado tanto por razones culturales como profesionales, ha llevado al desarrollo de diversos métodos de enseñanza para hablantes no nativos. El estudio analiza plataformas digitales y aplicaciones como WaniKani, Hanzi Hero, Skritter y Duolingo, evaluando sus características, enfoques pedagógicos y limitaciones. Se destaca que, aunque estas herramientas ofrecen soluciones innovadoras para la memorización y reconocimiento de caracteres, a menudo existe una desconexión entre el aprendizaje de la escritura y el dominio práctico del idioma hablado. Concluimos que esta separación se debe a factores históricos y pedagógicos, incluyendo la naturaleza logográfica de los *hànzì* (caracteres chinos) y la priorización tradicional del reconocimiento visual sobre la comprensión lingüística. Se enfatiza la necesidad de desarrollar métodos de enseñanza integrados que combinen eficazmente la lectoescritura con las habilidades orales y auditivas. Sólo mediante un enfoque holístico se podrá promover un aprendizaje más completo y efectivo del chino mandarín, reflejando tanto su rica tradición escrita como su uso práctico en la comunicación diaria.

Palabras clave: hanzi – métodos de aprendizaje – caracteres chinos – enseñanza del chino – sinogramas.

Introducción

La continuidad y longevidad de la civilización china se fundamentan en tres características esenciales: un sistema agrícola autosuficiente y exitoso desde épocas tempranas; el culto arraigado a los ancestros, y una escritura única[1] en su forma y concepto (Wiesheu 2019), considerada quizá el pilar más firme de la cultura china. Comprender la evolución histórica de la escritura china, a nuestro parecer, es vital para contextualizar los métodos de enseñanza actuales y su impacto en la preservación cultural, pues esto enmarcaría el aprendizaje de los caracteres chinos dentro de una tradición milenaria en la cual se apoya y con la cual entra en diálogo.

En las últimas décadas, el interés mundial por el aprendizaje del chino mandarín ha experimentado un crecimiento significativo, impulsado tanto por motivaciones culturales como profesionales. Por un lado, la rica herencia cultural de China atrae a académicos, estudiantes y entusiastas que buscan profundizar en su historia, filosofía y artes. Por otro lado, el ascenso económico de China y su influencia en el comercio internacional motivan a diversos profesionales a aprender el idioma para mejorar oportunidades laborales y de negocio (Gil 2017). Según el Ministerio de Asuntos Exteriores de China, hasta abril de 2023, más de 180 países y regiones ofrecen programas de enseñanza del chino, y 82 lo han incorporado en sus sistemas educativos nacionales. A nivel mundial, más de 30 millones de personas estudian chino como lengua extranjera,

1 Suelo común para más de 300 lenguas vivas y 1500 millones de personas, frente a los 2500-3000 millones de personas que escriben con el alfabeto latino.

incluyendo casi 10 millones en plataformas como Duolingo. Además, Holon IQ estima que el mercado del aprendizaje del chino tiene un valor de 7400 millones de dólares, con más de 8 millones de estudiantes, y proyecta un crecimiento a 13 100 millones para 2027, con una tasa anual del 12.1 % (CGTN 2024).

En respuesta a esta creciente demanda, se han desarrollado diversos métodos para estudiar el idioma, tanto de origen chino como occidental. China ha implementado políticas públicas para fomentar el aprendizaje del chino en hablantes no nativos, entre las que destacan la creación en más de 140 países de los Institutos Confucio, que sirven como centros de enseñanza y promoción cultural. Estas instituciones reflejan el interés de China por expandir la presencia de su lengua y cultura en el mundo como parte de su estrategia de *soft power* (Gil 2017). Sin embargo, otros actores también han respondido a esta demanda, incluyendo plataformas digitales y aplicaciones desarrolladas internacionalmente que ofrecen métodos innovadores y accesibles para el aprendizaje del chino. Estas herramientas complementan los esfuerzos oficiales y amplían el alcance de la enseñanza del idioma a nivel global.

Ante este auge internacional, resulta crucial analizar y optimizar los métodos de enseñanza para facilitar el aprendizaje de los sinogramas, para promover así una mayor accesibilidad y eficiencia en la adquisición del idioma. Aunque el chino posee una gramática relativamente sencilla en comparación con lenguas como el español, el francés, el alemán o el inglés —debido a la ausencia de conjugaciones verbales y declinaciones nominales—, el principal desafío radica en el dominio de los cuatro tonos y, especialmente, en el reconocimiento y la escritura de los caracteres chinos (*hanzi*). Es por ello que el presente estudio tiene como objetivo explorar el desarrollo histórico y los métodos contemporáneos para el aprendizaje de los caracteres chinos, tanto en la propia China como en la comunidad internacional de estudiantes de chino como lengua extranjera.

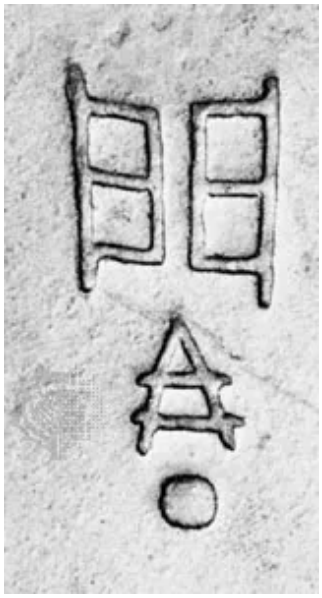
Comenzaremos con un análisis general del desarrollo y la enseñanza de los *hanzi* en China, para posteriormente centrarnos en la exposición y evaluación de los métodos más eficaces en la actualidad. De esta manera, esperamos proporcionar una orientación sustancial para quienes decidan emprender el aprendizaje de los sinogramas, facilitando su proceso y reduciendo posibles frustraciones al contar con recursos y estrategias adecuadas.

Breve reseña histórica de la escritura china y su enseñanza: de la piroosteomancia a los exámenes imperiales

La escritura china es una de las más antiguas y continuas del mundo, con orígenes que se remontan al periodo de la dinastía Shang, alrededor del 1800 al 1100 a.n.e. Entonces, se utilizaban las inscripciones en huesos oraculares (甲骨文, *jiǎgǔwén*), que consistían en pictografías grabadas en caparazones de tortuga y huesos de animales (Flad 2008). De los aproximadamente 3000 caracteres encontrados, se ha descifrado la mitad como evidencia de prácticas adivinatorias. Establecen los cimientos de la escritura china.

jiǎgǔwén
Figura 1

Con la transición a la dinastía Zhou (c. 1123 a.n.e.), la escritura evolucionó hacia el *gǔwén* (古文), o escritura antigua, y las inscripciones en metal (*jīnwén*, 今文). Estas formas presentaban mayor complejidad en disposición, número de trazos y polisemia, en sintonía con la transición de una escritura puramente pictográfica a una más ideográfica, cambio que refleja avances no solo en la comunicación escrita, sino también en la sofisticación cultural y administrativa de la sociedad china.



jīnwén
Figura 2

Durante la dinastía Zhou temprana (c. 1045 a.n.e.-221 a.n.e.), se desarrolló la escritura de ”sello grande” (*dàzhuàn*, 篆書), una evolución que buscaba simplificar y estandarizar los caracteres. Posteriormente, en la dinastía Qin (221 a.n.e.-206 a.n.e.), se introdujo la escritura de ”sello pequeño” (*xiǎozhuàn*, 小篆), atribuida al ministro Li Si. Esta estandarización fue parte de un esfuerzo mayor por unificar medidas, leyes y costumbres bajo el imperio Qin, lo cual facilitó la difusión y el aprendizaje de los caracteres a través de un sistema más uniforme y accesible (Olson 2014).

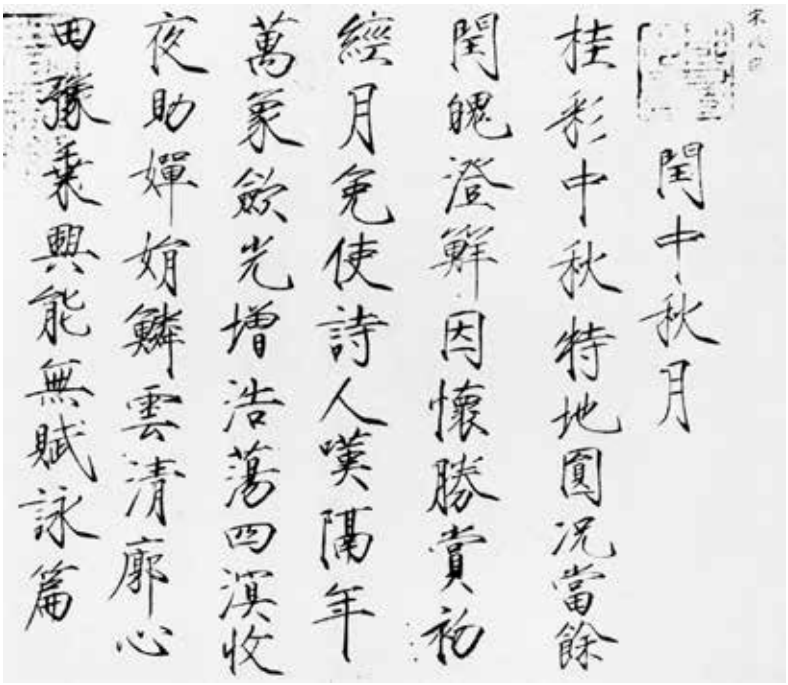
dàzhuàn
Figura 3

xiǎozhuàn
Figura 4

Sin embargo, la escritura de sello pequeño no resultó lo suficientemente práctica para las necesidades administrativas y cotidianas, lo que llevó al desarrollo de la escritura clerical (*lìshū,* 隶书) durante la dinastía Han (206 a.n.e.-220 e.c.). Caracterizada por trazos más horizontales y angulosos, esta escritura permitió una mayor rapidez y eficiencia en la escritura, por adaptarse mejor a las exigencias de una burocracia en expansión.

lìshū
Figura 5

La quinta evolución significativa fue la escritura regular (*kǎishū,* 楷書), que maduró durante el periodo de los Tres Reinos y el Jin Occidental (220 -316/317 e.c.). Refinando la escritura clerical, el *kǎishū* presentó caracteres más versátiles y equilibrados, con trazos rectilíneos y perpendiculares. Esta forma de escritura se convirtió en la base de los caracteres tradicionales utilizados hasta la actualidad, especialmente durante la dinastía Tang (618 e.c.-907 e.c.), cuando la caligrafía alcanzó estatuto de arte y se convirtió en un requisito esencial para los exámenes imperiales (Yee 2019).



kǎishū
Figura 6

La preparación en los exámenes imperiales en la dinastía Ch'ing

Los exámenes imperiales jugaron un papel crucial en la promoción de la alfabetización y estandarización de los caracteres. Instituidos desde la dinastía Han del Este (25-220 e.c.) y perfeccionados durante la dinastía Ch'ing (1644-1911 e.c.), estos exámenes eran la vía principal para acceder al servicio civil y ofrecían relevantes oportunidades de movilidad social. Esto incentivó a familias de todas las clases a educar a sus hijos varones desde temprana edad, enfocándose en la memorización de los clásicos confucianos y en el dominio de la escritura y la caligrafía.

La educación comenzaba en el hogar alrededor de los tres años, con la enseñanza de los primeros 25 caracteres básicos. Posteriormente, los niños memorizaban textos fundamentales como el *Clásico de los tres caracteres* [*San Zi Jing*], los *Cien apellidos de familia* [*Bǎijiāxìng*] y el *Clásico de los mil caracteres* [*Qiānzìwén*]. Este enfoque en la memorización masiva, que podía abarcar hasta 431.386 caracteres, incluyendo comentarios y textos adicionales, refleja la importancia asignada al aprendizaje profundo y al dominio de la escritura como medio para preservar la cultura y asegurar el bienestar familiar y social (Lam 2011).

Con la caída del imperio y la fundación de la República de China en 1911, el país experimentó una serie de cambios políticos y sociales que afectaron

su sistema educativo. Las guerras civiles y la invasión japonesa interrumpieron la continuidad educativa, y aunque se intentó modernizar el sistema emulando modelos occidentales, la educación permaneció limitada a las elites urbanas.

La simplificación de los caracteres tradicionales por el PCC

Tras la fundación de la República Popular China en 1949, el Partido Comunista Chino reconoció la necesidad de alfabetizar masivamente a la población. En 1956, se lanzó una reforma que introdujo una primera lista de caracteres chinos simplificados, que reducía el número de trazos y simplificaba radicales para facilitar el aprendizaje. En 1964, se amplió esta lista, sumando un total de 2238 caracteres simplificados. Estos esfuerzos contrastan con los 47035 caracteres tradicionales registrados en el Diccionario Kangxi,[2] lo cual pone en evidencia un intento deliberado por hacer la escritura más accesible.

Los criterios de simplificación incluyeron la reducción de trazos en caracteres juzgados complicados, la simplificación de radicales y la sustitución de caracteres complejos por formas más sencillas o por símbolos ya simplificados. Paralelamente, se promovió el uso del mandarín estándar (*Pǔtōnghuà,* 普通话) y se introdujo el sistema de romanización *Hànyǔ Pīnyīn* (汉语拼音) como herramientas para facilitar la enseñanza y el aprendizaje del idioma.

Uno de los métodos pedagógicos más eficaces que se implementaron fue el *Zhù Yīn Shí Zì, Tí Qián Dú Xiě* (注音识字, 提前读写), que supone que el reconocimiento de caracteres con anotación fonética promueve tempranamente la lectura y la escritura. Este programa, desarrollado durante más de 20 años, demostró que enseñar primero la romanización *pīnyīn* permitía a los estudiantes adquirir habilidades de lectura y escritura más rápidamente que con los métodos tradicionales. Al enfocarse en la fonética y utilizar anotaciones, se superaba la barrera inicial que representaba la memorización de un gran número de caracteres.

En 1988, el Comité Estatal de la Lengua China publicó la Tabla general de caracteres chinos estándar (*Tōngyòng Guīfàn Hànzìbiǎo*), un referente esencial que establece los caracteres necesarios para la comunicación y la literatura modernas. La lista se divide en tres niveles:

- 1. Primer nivel: 3500 caracteres que cubren el 99.48% de los utilizados en textos contemporáneos, obligatorios para estudiantes de secundaria.
- 2. Segundo nivel: 3000 caracteres adicionales, menos comunes pero aún relevantes, conocidos por quienes han cursado educación superior.
- 3. Tercer nivel: 6763 caracteres especializados, presentes en la literatura clásica y en los textos técnicos, necesarios solo para especialistas (国务院关于公布《通用规范汉字表》的通知 2013).

La evolución de los caracteres chinos ha sido un proceso de simplificación y estandarización que pasó de formas pictográficas complejas a sistemas más prácticos y uniformes. Sin embargo, el aprendizaje contemporáneo de los caracteres sigue siendo complejo debido a varios factores:

- Cantidad de caracteres: aunque se han simplificado, el número de caracteres necesarios para una alfabetización funcional sigue siendo elevado.
- Variaciones regionales: existen diferencias entre los caracteres simplificados utilizados en la China continental y los caracteres tradicionales empleados en lugares como Taiwán y Hong Kong.
- Sistema logográfico: a diferencia de los sistemas alfabéticos, cada carácter representa una unidad de significado, lo que exige memorizar cada uno individualmente.

2 Un esfuerzo análogo ya se había registrado en Japón durante la posguerra y se debió al deseo de Estados Unidos de agilizar la alfabetización y hasta de hacer desaparecer los kanjis (Nomoto 2017).

- Homófonos y polisemia: muchos caracteres comparten pronunciación, pero difieren en significado, y un mismo carácter puede tener múltiples interpretaciones según el contexto.

Para abordar estas complejidades, la educación moderna en China combina métodos tradicionales con enfoques innovadores, integrando tecnología y recursos digitales. El uso de *pīnyīn* como apoyo fonético facilita el aprendizaje inicial, mientras que prácticas como la caligrafía siguen valorándose por su aporte cultural y cognitivo.

En suma, la escritura china ha evolucionado durante milenios, adaptándose a las necesidades sociales y políticas de cada época. Los caracteres se han simplificado para promover la alfabetización y la estandarización, pero su aprendizaje continúa siendo un desafío complejo dentro del propio país. Comprender este proceso es esencial para apreciar las dificultades y estrategias involucradas en la enseñanza y el aprendizaje contemporáneo de los caracteres chinos, como veremos.

Métodos de aprendizaje contemporáneos usados en la República Popular China

Como cabría esperar, no sucede que en toda la China continental se aplique un solo método o conjunto de métodos para el aprendizaje de los sinogramas, sino que estos varían según el contexto de una región y/o institución específicas. Si bien aún no existe un acuerdo común al respecto, podemos encontrar dos extremos definidos: por un lado, tenemos los educadores que sostienen que los estudiantes deben aprender intensivamente un gran número de caracteres antes de aprender a leer y a escribir y, por otro, están aquellos que consideran que los estudiantes deben, desde el principio, aprender a leer y a escribir a través de lecturas y una escritura que les resulten significativas, es decir, que comprenda caracteres y textos relevantes para ellos (Lam 2011). Entre estas dos tendencias, se despliegan los siguientes métodos:

Aprendizaje centrado en caracteres

a) Mnemotecnia de los clásicos
Ya hemos referido con mayor detalle este método más arriba y, aunque actualmente su uso no sea tan extendido, su influencia sigue siendo notable por las virtudes pedagógicas de sus particularidades: ritmicidad, sonoridad rimada de los textos y alta densidad de caracteres; se prioriza la memorización de los caracteres antes que la interpretación de su sentido, lo cual resultaría por demás razonable para un niño.

b) Aprendizaje intensivo de los caracteres
Este método parte de la distinción entre radicales semánticos y radicales fonéticos, y procura relacionarlos cuando sea posible. La idea consiste en aprender según grupos de caracteres que comparten un radical fonético. Con este método, los niños han llegado a aprender 2500 caracteres en dos años (p. 59)**.**

c) Aprendizaje de caracteres por componentes
En esta propuesta, se subdividen 3755 caracteres de una manera tal que se parte de caracteres sencillos que, gradualmente, compondrán caracteres más complejos. No hay resultados concluyentes sobre su eficacia en cuanto método único para la mnemotecnia sinográfica.

d) Aprendizaje de caracteres según su origen pictográfico
Conforme al estudio de la fuente consultada, 192 estudiantes de segundo año de primaria en cuatro escuelas pudieron aprender 1663.9 caracteres con un enfoque que prioriza la relación de los caracteres con su origen pictográfico, si bien consideramos que estos resultados merecen de especialísima atención, puesto que el número aproximado de caracteres chinos de origen pictográfico es de ± 1500, el 3% de la totalidad de caracteres chinos documentados, 48 641 (DeFrancis 1984).

e) Asociación libre
En la asociación libre se apuesta por la capacidad imaginativa de los niños para figurarse una historia, por ejemplo, uno describió el carácter 愉 (*yú,* "feliz") como un hombre (一) (人) con un cuchillo (刀) yendo a la luna (月) y sintiendo (心) (DeFrancis 1984). A este método

se le podría achacar su descuido de la historia de los sinogramas, pero esta crítica tendría poco fundamento si se lo considera como una vía provisoria, pero potente, para fijar la memorización de los caracteres, crucial para solventar el documentado fenómeno de la "amnesia de caracteres", en el que los estudiantes experimentados, e incluso los hablantes nativos, olvidan cómo escribir un carácter por falta de uso.

Enfoque centrado en el significado

a) Aprendizaje extensivo de los caracteres
Leyendo directamente textos significativos que no necesariamente sean para la formación de oraciones básicas o de muy bajo nivel de complejidad, los estudiantes pueden comenzar directamente intentando leer/traducir los caracteres de los textos de interés, hecho que cobra especial relevancia si los escritos en cuestión tienen un conjunto de palabras propio de su contexto. De nuestra parte, podríamos dar fe de que este método podría resultar muy estimulante al intentar traducir poesías breves, dada su claridad, densidad y poca extensión de esta.

b) Uso del pinyin para el aprendizaje temprano
Ya nos hemos referido a este método al abordar la simplificación de los caracteres tradicionales por el PCC. Habría que añadir que su eficacia es tal que hay quienes temen que, en un futuro, los caracteres chinos pudieran ser relegados a mero objeto de estudios u ornamento, ya no una milenaria escritura viva, como sucedió en Vietnam (Hannas 1997), miedo que consideramos un poco alarmista, pues creemos que la veneración y el respeto del pueblo chino por su escritura están incomparablemente más arraigados de lo que alguna vez lo pudieron estar en el pueblo vietnamita.

c) Escucha para el aprendizaje de los caracteres
Consiste en promover en niños de preescolar la escucha de textos recitados en un contexto pedagógicamente significativo; esto resulta particularmente interesante porque, antes que un método directo de lectoescritura, sería, más bien, un procedimiento preliminar de gran eficacia, dado que un 70 u 80% de los niños podrían reconocer alrededor de 500 caracteres al entrar a la primaria (Lam 2011).

Hibridismo manual y con aprendizaje mediante tecnologías de la información

Otros esfuerzos se valen de la combinación de varias técnicas, algunos confiando aún en la enseñanza tradicional y otros, haciendo uso de tecnologías innovadoras, que, *mutatis mutandi,* son análogas a las empleadas por los estudiantes de lenguas indoeuropeas, como veremos en la sección siguiente. El método más utilizado para aprender caracteres chinos es el uso del teclado QWERTY a través del Editor de método de entrada (IME), teclado que está al alcance de la mano en la configuración del teclado del ordenador o del móvil que esté usando el lector de estas palabras. Este teclado funciona a base de la escritura de texto *Hànyǔ Pīnyīn*, *que* el algoritmo usará como base para sugerir los caracteres deseados que el usuario debe seleccionar. Aunque su funcionamiento ha demostrado ser altamente eficaz y sencillo, conseguirlo en los años 80 fue un auténtico *tour de force* (Harris 2021).

Métodos contemporáneos de aprendizaje de caracteres chinos desde una lengua no sinográfica

Para el aprendizaje de sinogramas por parte de hablantes no nativos de una lengua sinográfica, los libros de práctica para las pruebas HSK (*Hanyu Shuiping Kaoshi*) tienen un lugar privilegiado que se nutre de décadas de experiencia pedagógica aplicada. Estas pruebas son evaluaciones estandarizadas del dominio del chino mandarín para hablantes no nativos, administradas por la Oficina Nacional de Enseñanza del Chino como Lengua Extranjera (Hanban), que supervisa a los Institutos Confucio. Los niveles y los caracteres requeridos evaluados por nivel son estos: HSK 1: 150 caracteres; HSK 2: 300 caracteres; HSK 3: 600 caracteres; HSK 4: 1200 caracteres; HSK 5: 2500 caracteres y HSK 6: 5000 caracteres. Estos exámenes ayudan a estructurar el aprendizaje con alta eficiencia y a medir el progreso lingüístico, integrando técnicas modernas, como aplicaciones digitales y métodos de repetición espaciada para la memorización efectiva (中文考试服务网 2024).

Por otra parte, resultó muy provechoso para el aprendizaje de sinogramas por hablantes no nativos de una lengua sinográfica el método planteado por James Heisig (Heisig 1977), filósofo estadounidense que,

en el apuro de tener que dominar el japonés en un par de meses y sin conocimiento alguno previo, ideó, sistematizó y publicó su método de "memoria asociativa" en tres volúmenes, ya traducido al holandés, francés, español, polaco, portugués, alemán, italiano, húngaro y hebreo. La propuesta consiste en descomponer kanjis en componentes más simples y pictográficos llamados "primitivos", asignando una imagen o historia a cada uno, para combinarlos en imágenes e historias imaginarias con el objetivo de recordar el significado y la escritura de los kanjis de manera eficaz. Heisig escribió otros tres volúmenes análogos sobre hanzis simplificados (Heisig y Richardson 2008). Algo especialmente relevante es que, cuanto más exagerada, extravagante e hilarante sea la historia, más se fijará en la memoria, lo cual se contrapone al estudio circunspecto y tradicional de los sinogramas y recuerda la importancia de un fenómeno consustancial al aprendizaje: el humor.

Este método, cuya base es la asociación libre y el aprendizaje por componentes fue retomado y combinado con otras técnicas desde su surgimiento en 1977 en el mundo occidental. Con el correr del tiempo, se ha refinado y combinado con otras técnicas. Existen hoy en día numerosas aplicaciones móviles y de computadora, creadas por empresas privadas, que apuntan a un público que quiere aprender a leer y a escribir el chino. A continuación, exponemos las ventajas y desventajas de algunas de ellas, que tienen una presencia considerable en el mundo occidental.

WaniKani

Innegablemente cimentada en *Remembering the Kanji*, WaniKani es una plataforma en línea de suscripción (creada por Tofugu, compañía de educación y entretenimiento centrada en la cultura japonesa) que permite aprender 2000 kanji y 6000 palabras del vocabulario japonés. Se distingue del método de Heisig por su robusto sistema de repetición espaciada (SRS)[3] y por la asociación fonética de palabras en inglés para poder recordar las palabras correspondientes en japonés. En el sistema de repetición espaciada, los elementos se presentan en tarjetas mnemotécnicas, y el sistema ajusta la frecuencia de revisión en base aldesempeño del usuario, lo que permite una buena retención a largo plazo. Dos posibles desventajas serían que aún no hay una aplicación móvil disponible y que solo se encuentra en inglés.

Figura 7
Mnemotecnia para el kanji 下 [*ka*, abajo] en WaniKani

3 Sin lugar a dudas, el sistema de repetición espaciada ya es parte de cualquier herramienta o aplicación eficaz para el aprendizaje de caracteres. El principio del SRS se puede sintetizar, en palabras de Jaered Koichi (fundador de Tofugu), como una técnica basada en tarjetas de memoria. Si obtienes una carta correcta, el intervalo entre la actual y la próxima revisión será más largo. Si obtienes una incorrecta, el intervalo se hace corto (*Spaced Repetition and Japanese: The Definitive Guide All the Best SRS Programs and How to Use Them* 2017).

Hanzi Hero

Hanzi Hero se basa, sin lugar a dudas, en WaniKani, pero se centra en el aprendizaje de sinogramas junto con su pronunciación en chino mandarín. De acuerdo con su sitio web, en su plataforma se podrían aprender más de 3000 caracteres y 6000 palabras (HanziHero 2023). Tampoco cuenta con aplicación móvil y solo se encuentra en inglés. Lo crucial y más relevante de este método es que, dado su uso de historias mnemotécnicas, se armonizan entre sí (en una sola historia) a) cada carácter-componente, b) los prefijos de la palabra en *pīnyīn*, vinculados con nombres de personas o de personajes famosos, c) sufijos asociados con lugares y d) tonos relacionados con partes del lugar en cuestión. (HanziHero s. f.).

Figura 8
Mnemotecnia para el hanzi 書 [shū, libro] en Hanzi Hero.

Skritter

Skritter es una plataforma en línea de aprendizaje para la lectoescritura de caracteres chinos y japoneses (cuenta con versión móvil y de escritorio), incluido el orden de los trazos. Se vale del sistema de repetición espaciada, de la retroalimentación inmediata sobre errores y de variados recursos de aprendizaje (definiciones, pronunciaciones y ejemplos de uso para cada carácter, videos explicativos y otras ayudas visuales). También ofrece una personalización de la ruta de aprendizaje, así como listas de vocabulario basadas en objetivos propios o en libros de estudio, guías para los niveles de las pruebas HSK y actividades basadas en los libros de James Heisig, por ejemplo.

Esta parece ser la aplicación en la cual se pueden aprender más sinogramas, pues en sus listas se encuentran alrededor de 15 000 caracteres que incluyen 11 000 hanzi tradicionales y simplificados y 4000 kanji (Skritter 2022).

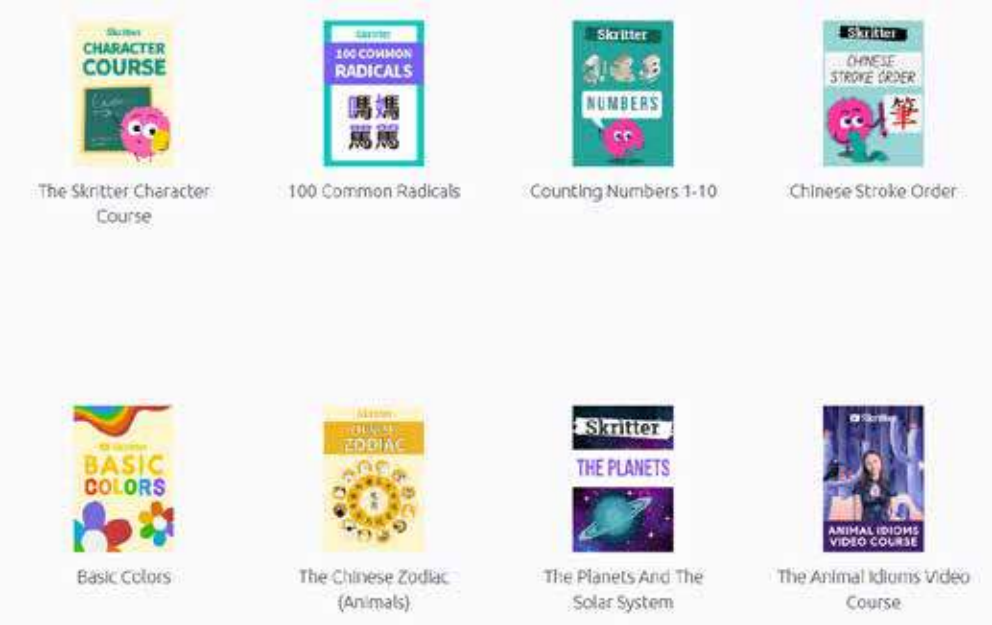


Figura 9
Compendios temáticos para aprender la lectoescritura de un determinado conjunto de caracteres en Skritter

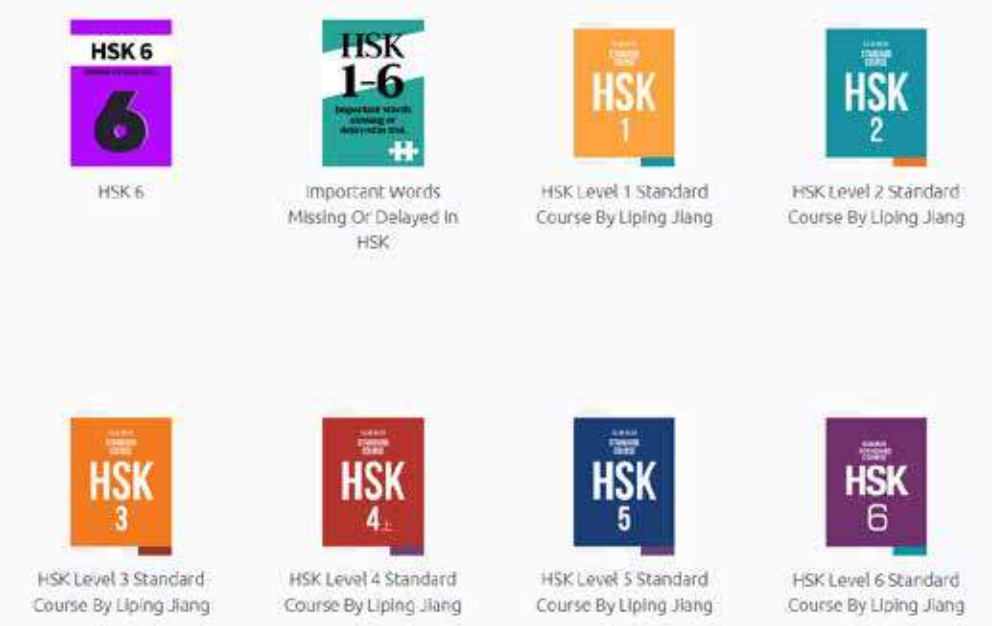


Figura 10
"Paquetes" de hanzis para aprender correspondientes a los cuadernos de texto del *HSK Standard Course* en Skritter

Figura 11
Práctica de escritura del carácter 字 [*zì*, letra] en Skritte

Duolingo

Hasta junio de 2024, Duolingo reporta 21 500 millones de personas aprendiendo japonés y 9840 millones aprendiendo chino mandarín en su plataforma (Duoplanet 2024). Para el chino, Duolingo cuenta con una sección independiente para el reconocimiento del *Hànyǔ Pīnyīn*, en la que cada lección va introduciendo directamente al aprendizaje de caracteres (con opción de la lectura de la romanización) junto con un uso gramatical progresivamente más complejo. Según sus propias fuentes (Hagiwara 2023), en el curso de chino de Duolingo se pueden aprender 1000 palabras y 1000 caracteres, lo cual cubre todo el vocabulario y las reglas gramaticales necesarios para la aprobación del los niveles 1 al 3 del HSK (*Hànyǔ Shuǐpíng Kǎoshì,* Examen de competencia en chino) y más de la mitad de lo exigido para el cuarto nivel, que equivaldría a un dominio de nivel principiante-avanzado (A2, según el MCER).

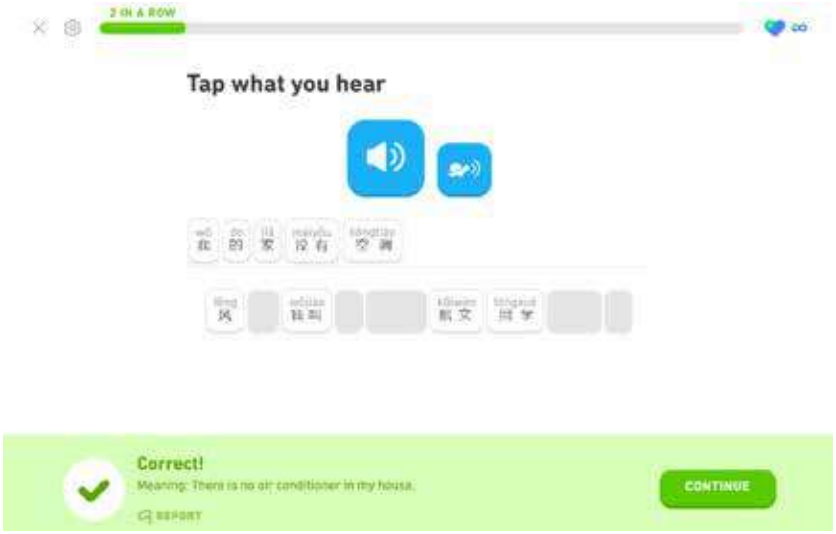


Figura 12
Práctica de chino en Duolingo de comprensión oral y escrita.

Wo Hui Mandarin

Wo Hui Mandarin es una plataforma en línea dedicada al aprendizaje del chino mandarín, específicamente diseñada para ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades lingüísticas tanto en el idioma hablado como en el escrito. La plataforma está oficialmente reconocida por el *Chinese Testing International* (CTI), que administra los exámenes de competencia HSK (para adultos) y YCT (para jóvenes), por lo que se puede hablar de un vínculo colaborativo directo. Ofrece una amplia gama de cursos que se estructuran a través de dos vías principales: una para el chino hablado (enfocada en la pronunciación y la comprensión auditiva) y otra para el chino escrito (centrada en el reconocimiento de caracteres, la lectura y la escritura).

Los cursos están divididos en microlecciones que guían a los estudiantes paso a paso, desde el aprendizaje de caracteres hasta la formación de oraciones y la comprensión de textos. Además, la plataforma incluye herramientas interactivas, como tarjetas de memoria, ejercicios personalizables y análisis de textos para reforzar el aprendizaje. Los estudiantes también pueden practicar con materiales reales de los exámenes HSK y YCT, así como con pruebas simuladas (Wohui Mandarin 2024).

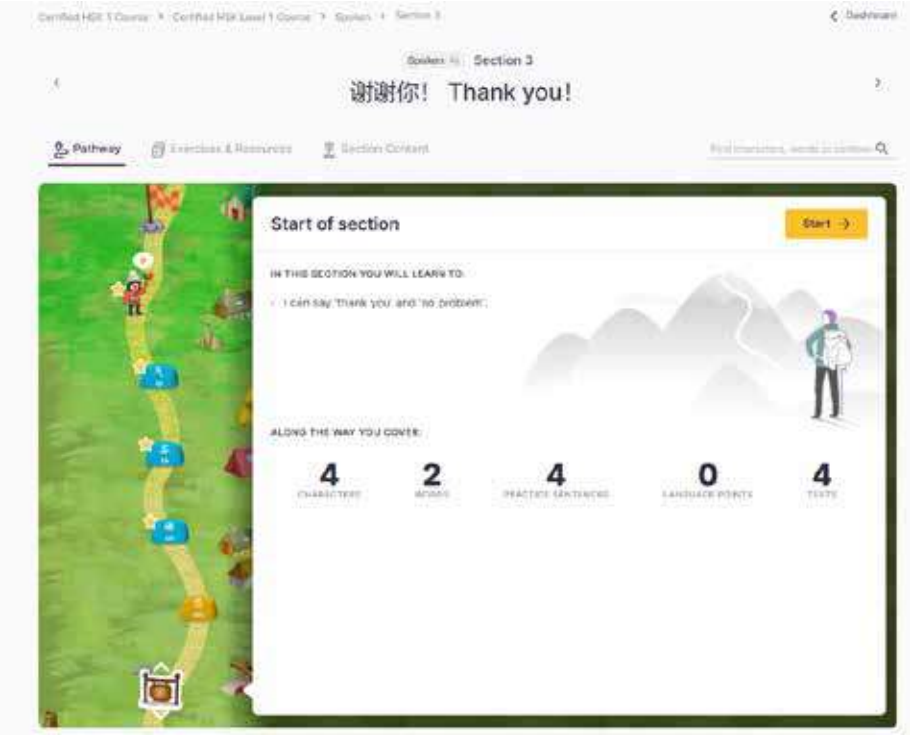


Figura 13
En Wo Hui Mandarin se propone como estrategia pedagógica el avance del dominio de caracteres como si se tratara del afán por escalar una alta montaña

Figura 14
Práctica de escritura de *pīnyīn* en Wo Hui Mandarin

Figura 15
Práctica de identificación tonal del caracter 您 [*nín*, usted] en Wo Hui Mandarin

Así pues, de los métodos digitales expuestos, podemos destacar las siguientes características comunes:

- uso de romanización *pīnyīn.*
- en inglés.
- sistema de repetición espaciada (SRS)
- suscripciones pagas
- ritmo de aprendizaje directamente proporcional al tiempo dedicado a la práctica
- con el objetivo de atraer clientes, estas plataformas ofrecen cobrar únicamente la suscripción y devolver el dinero del curso si este no cumple con las expectativas.

De manera global, todas estas plataformas privilegian el aprendizaje de los caracteres, su escritura y su pronunciación, pero no su uso hablado (a excepción de Wo Hui Mandarin y Duolingo), por lo que fungen ante todo como auxiliares para la lectoescritura de los sinogramas, sin sustituir ninguna una clase regular, un método de aprendizaje chino (como los cuadernos de trabajo del HSK Standard Course) o la inmersión lingüística directa en una población china. Por este motivo, y en función de los objetivos y expectativas de cada uno, es recomendable combinar el uso de estas plataformas con cursos presenciales o virtuales de idioma chino, que profundicen en las competencias que estos métodos dejan de lado. Un ejemplo de combinación posible para quienes quieren aprender la lengua con fines comunicativos sería el estudio en algún Instituto Confucio o con algún profesor nativo, el uso de Wo Hui Mandarin para reforzar, Duolingo para practicar y Pandanese y/o Skritter para fijar la memorización de los sinogramas (además de que estos últimos compensan los escasos 1000 caracteres ofrecidos por Duolingo).

Conclusiones

A lo largo de este trabajo, hemos explorado diversos métodos tradicionales y contemporáneos para el aprendizaje de los caracteres chinos, tanto en China como en el contexto internacional. Si bien no hemos analizado exhaustivamente todos los enfoques existentes (lo cual excedería el alcance de este estudio), hemos proporcionado una orientación sobre las estrategias más destacadas para el aprendizaje de la lectoescritura de sinogramas, primero para los hablantes de chino y luego para aquellos que pertenecen a una lengua no sinográfica.

Los libros de preparación para el HSK se presentan como herramientas altamente eficaces, respaldadas por décadas de experiencia pedagógica y estructuradas para guiar al estudiante en niveles progresivos de competencia. Sin embargo, las plataformas digitales y las aplicaciones modernas, como WaniKani, Hanzi Hero, Skritter y Duolingo, también desempeñan un eventual papel no desdeñable como auxiliares en el proceso de aprendizaje. Para una lengua como el chino, es importante destacar que, independientemente del método elegido, la disciplina y la constancia son fundamentales para lograr una retención efectiva de los caracteres.

En efecto, recordemos que el aprendizaje de los caracteres chinos parece estar desconectado del aprendizaje del idioma hablado por varias razones históricas y pedagógicas. En primer lugar, la complejidad y la naturaleza logográfica de los caracteres requieren un enfoque de estudio diferente al de las lenguas alfabéticas. Mientras que el aprendizaje oral puede apoyarse en sistemas fonéticos como el *pīnyīn,* la adquisición de los caracteres implica memorizar formas gráficas únicas que no siempre están directamente relacionadas

con su pronunciación, desafío que se ve intensificado por prácticas educativas que históricamente han enfatizado la memorización visual sobre la comprensión lingüística. Además, reformas como la simplificación de caracteres y la introducción del *pīnyīn* han creado una brecha adicional: aunque estas reformas facilitaron la alfabetización y la comunicación verbal, permitieron que los estudiantes se expresen oralmente sin necesariamente dominar la escritura tradicional, lo que puede contribuir a una percepción fragmentada del idioma.

En la era contemporánea, las herramientas digitales y los métodos modernos, aunque innovadores, a veces refuerzan esta desconexión. Muchas aplicaciones se enfocan en técnicas mnemotécnicas y sistemas de repetición espaciada para la memorización de caracteres, pero no siempre integran estos conocimientos con el uso práctico del idioma en contextos comunicativos. Por ejemplo, plataformas como WaniKani y Hanzi Hero priorizan el reconocimiento y la escritura de caracteres sin establecer una correlación directa con la práctica oral y la interacción cotidiana. Asimismo, la estructura de exámenes estandarizados, como el HSK, segmenta el aprendizaje en competencias específicas, lo que puede contribuir a una percepción aislada de las diferentes habilidades lingüísticas. Este enfoque puede llevar a que los estudiantes se especialicen en ciertas áreas sin desarrollar una competencia integral en el idioma.

En síntesis, la singularidad de los caracteres chinos y los enfoques pedagógicos utilizados para enseñarlos han generado una separación perceptible entre el aprendizaje de la escritura y el dominio del lenguaje hablado. Para abordar esta desconexión, es esencial desarrollar métodos de enseñanza integrados que combinen eficazmente la lectoescritura con las habilidades orales y auditivas. Solo a través de un enfoque holístico se podrá promover un aprendizaje más completo y eficaz del chino mandarín, que refleje tanto su rica tradición escrita como su uso práctico en la comunicación diaria.

Referencias

CGTN (2024): *UN Chinese Language Day: How many people are learning Chinese as a foreign language?* En <https://news.cgtn.com/news/2024-04-19/How-many-people-are-learning-Chinese-as-a-foreign-language—1sV3bqZZTKo/p.html> [Último acceso: 1-10-2024].

DeFrancis, John (1984): *The Chinese Language: Fact and Fantasy.* Honolulu: University of Hawaii Press.

Duoplanet (2024): "The Complete List of EVERY Duolingo Language in 2024". En <https://duoplanet.com/duolingo-languages-list/> [Último acceso: 12-10-2024].

Flad, Rowan K. (2008): "Divination and Power: A Multiregional View of the Development of Oracle Bone Divination in Early China". En *Current Anthropology,* 49, pp. 403-437.

Gil, Jeffrey. (2017): *Soft Power and the Worldwide Promotion of Chinese Language Learning: The Confucius Institute Project*. Bristol: Multilingual Matters.

Hagiwara, Masato (2023): *Say 你好 (nihao) to Duolingo's Chinese course!* (2023). Duolingo Blog. En <https://blog.duolingo.com/say-nihao-to-duolingos-chinese-course> [Último acceso: 12-10-2024].

Hannas, William C. (1997): *Asia's Orthographic Dilemma.* Honolulu: University of Hawaii Press.

中文考试服务网. (2024): "About the HSK tests". En <https://www.chinesetest.cn/HSK> [Último acceso: 05-08-2024].

HanziHero (2023): "About". En <https://hanzihero.com/about> [Último acceso: 24-07-2024].

HanziHero (s. f.): "Mnemonic System for Learning Chinese Characters". En <https://hanzihero.com/chinese-character-mnemonics> [Último acceso: 24-07-2024].

Harris, John (dir.) (2021): *How China Conquered The Keyboard* [Vídeo]. En <https://www.youtube.com/watch?v=hBDwXipHykQ> [Último acceso: 24-07-2024].

Heisig, James W. (1977): *Remembering the Kanji 1: A Complete Course on How Not to Forget the Meaning and Writing of Japanese Characters.* Honolulu: University of Hawaii Press.

Heisig, James W./ Timothy W. Richardson (2008): *Remembering Simplified Hanzi 1: How Not to Forget the Meaning and Writing of Chinese Characters.* Honolulu: University of Hawaii Press.

Hoiland, Erik/ Eric H. Chudler (s. f.): "Brain Plasticity: What Is It? Learning and Memory". En <https://faculty.washington.edu/chudler/plast.html> [Último acceso: 24-07-2024].

Lam, Ho Cheong (2011): "A Critical Analysis of the Various Ways of Teaching Chinese Characters". En *Electronic Journal of Foreign Language Teaching,* 8, 1, pp. 57-70. En <https://e-flt.nus.edu.sg/v8n12011/lam.pdf> [Último acceso: 24-07-2024].

Miyazaki, Ichisada (1976): *China's Examination Hell.* Nueva York: Weatherhill.

Nomoto, Kiyomi (2017): "The Japanese Language in the Postwar Period". En Taylor & Francis Online. En <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09386491.1993.11827042> [Último acceso: 24-07-2024].

Olson, David R. (2014): "Chinese writing". En *Britannica*. En <https://www.britannica.com/topic/Chinese-writing> [Último acceso: 24-07-2024].

Pan, Lun T. (2005): "La reforma de la escritura china: la simplificación". En *Estudios de Asia y África,* XL, 2, pp. 445-464.

Pandanese (2023): "Which Language? Should I Learn Japanese or Chinese?". En <https://www.pandanese.com/blog/should-i-learn-japanese-or-chinese> [Último acceso: 24-07-2024].

Peterson, Glen (1997): *The Power of Words: Literacy and Revolution in South China (1949-95)*. Vancouver: UBC Press.

Rohsenow, John (1996): "The 'Z.T.' experiment in the P.R.C.". En *The Journal of the Chinese Language Teachers' Association*, 32, 3, pp. 33-44.

Tofugu (2017): "*Spaced Repetition and Japanese: The Definitive Guide All the Best SRS Programs and How to Use Them*".. En <https://www.tofugu.com/japanese/spaced-repetition/> [Último acceso: 24-07-2024].

Skritter (2022): "Vocabulary FAQ". En <https://docs.skritter.com/article/207-vocabulary-faq> [Último acceso: 24-07-2024].

Wo Hui Mandarin. (2024):. "Wo Hui Mandarin's web platform goes live!". En <https://articles.wohuimandarin.com/wo-hui-mandarins-web-platform-goes-live/> [Último acceso: 30-09-2024].

Yee, Chiang (2019): "Chinese calligraphy". En *Britannica*. En <https://www.britannica.com/art/Chinese-calligraphy> [Último acceso: 24-07-2024].

国务院关于公布《通用规范汉字表》的通知 (2013): En 中国政府网. En <https://www.gov.cn/zwgk/2013-08/19/content_2469793.htm> [Último acceso: 24-07-2024].

《明鏡月刊》獨家全文刊發中共9號文件 (2013): En 拉清单. En <https://web.archive.org/web/20150925144341/http://www.laqingdan.net/?p=2993> [Último acceso: 24-07-2024].

Francisco Javier Moreno Rosas es licenciado en Filosofía y especialista en formación en estudios sobre Eurasia, Oriente Próximo y Lejano Oriente. Graduado de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Ha complementado su educación con cursos y diplomas, como el Diplomado Superior en Estudios sobre América Latina y China (FLACSO Argentina), el Diplomado en Estudios de Asia y África 2023 (UNAM) y el Diplomado "Comprendiendo China: Cultura, filosofía y construcción histórica del gigante asiático" (FLACSO Uruguay). Actualmente es maestrando en el Programa Institucional de Maestría en Historia de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, donde se especializa en la política mexicana histórica en torno a la comunidad china.

Aproximaciones a la alfabetización crítica en IA en la enseñanza de la literatura en el nivel secundario

Alejandro Artopoulos
Escuela de Educación, UdeSA / UBA / CICPBA
alepoulos@udesa.edu.ar

Alejandra Beatriz Lliteras
Facultad de Informática, UNLP / Centro LIFIA / CICPBA
alejandra.lliteras@lifia.info.unlp.edu.ar

Resumen
Desde un enfoque sociomaterial analizamos el impacto de la IA en la educación, argumentando que la IA cambia el paradigma de la integración de tecnología en el aula. Deja atrás la inclusión digital para enfrentar desafíos cognitivos de orden superior que impactan por igual a todos los estudiantes. La IA generativa modifica la sociomaterialidad de los textos, afectando la comprensión lectora y la agencia de los lectores en la producción de los mismos.
Este trabajo se propone avanzar con una agenda de alfabetización crítica en IA como un pilar fundamental para la formación de ciudadanos digitalmente soberanos. Además, indaga en las pedagogías de las humanidades digitales como fuente para desarrollar el pensamiento computacional crítico. Para abordar la desestabilización de la lectura provocada por la IA, se propone el desarrollo de capacidades de "lectura distante" como método para adquirir competencias digitales críticas en el área de la literatura. Se presentan tres experimentos de lectura distante utilizando la obra *La Casa de Bernarda Alba*. Se concluye la importancia de triangular la "lectura distante" con la "lectura cercana" para lograr una comprensión profunda en las prácticas lectoras.

Palabras clave: alfabetización crítica en inteligencia artificial – lectura distante – competencia socio-digital – humanidades digitales – recurso abierto

Introducción. Sobre el desafío de la IA

El papel y la lapicera o la birome constituyen la forma históricamente estable de la sociomaterialidad necesaria para el aprendizaje de las prácticas de lectoescritura tanto en la educación primaria como en la secundaria. Los programas masivos de introducción de computadoras en las aulas regulares como Conectar Igualdad[1] no modificaron sustancialmente dichos ensambles. Sin embargo, durante la pandemia de COVID-19 desde marzo de 2020, se estableció un uso alternativo de computadoras en las tareas de escritura en el nivel secundario en Argentina, que luego se prolongó de forma irregular en la pospandemia.

Este cambio sucedió de forma emergente sin que mediaran estrategias de enseñanza adaptadas y explícitas que integraran el uso de las computadoras dentro de una visión integral de los alfabetismos o la incorporación de otro tipo de alfabetismos de nuevos medios o aplicaciones web. Las propuestas existentes de la cultura de la convergencia no alcanzaron para constituir ofertas viables de estrategias multimodales

1 https://conectarigualdad.edu.ar/inicio

que se difundieran como alternativas legítimas (Cope y Kalantzis 2009, Jenkins 2008)

La experimentación del aprendizaje de idiomas asistido por computadora, conocido en inglés por el acrónimo CALL por *Computer-assisted language learning* y que se refiere a la exploración e investigación del uso de aplicaciones informáticas en la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, fueron experiencias reducidas a investigadores y especialistas. Estas estrategias evolucionaron desde la orientación a la comunicación, la multimedia e internet hasta la emergencia de las plataformas de enseñanza (Warschauer 2011).

Durante la etapa anterior al lanzamiento del ChatGPT[2], la alfabetización informacional propia de los programas 1 a 1, por ejemplo, el uso de procesadores de texto o de publicaciones en blogs, o la participación en la escritura de artículos en Wikipedia[3], fue considerada una actividad de aprendizaje de valor principalmente para estudiantes que no disponían del capital cultural digital en sus hogares. Pero dicha acción de inclusión digital no conmovía las bases de la didáctica de la lengua.

La adopción de la inteligencia artificial (IA) generativa en los últimos 18 meses introdujo desafíos de fuste. De los desafíos de inclusión digital pasamos a desafíos cognitivos de orden superior, ya que la IA no solo modifica la sociomaterialidad de los textos que deben comprender los lectores, sino también la condición de agencia de los mismos lectores con relación a la producción de textos.

La aproximación sociomaterial al problema de la IA en educación parte de la premisa de que no existen determinaciones unidireccionales entre los fenómenos sociales y la materialidad. La práctica cotidiana está constituida por fuerzas de ambos tipos que se ensamblan y reensamblan continuamente. A través de estas relaciones sociales y materiales se crean objetos, acontecimientos, identidades y conocimientos (Beech y Artopoulos 2021).

La tarea de los analistas sociomateriales es mapear cómo estas líneas de fuerzas humanas y más-que-humanas (la IA) actúan unas sobre otras de manera que se transforman mutuamente cambiando características y actividad, y el modo en que producen ensamblajes que se estabilizan y a veces se expanden y se vuelven poderosos creando objetos (los textos producidos por la IA) que influyen activamente en el aprendizaje (Fenwick 2015).

Los lectores sin formación adecuada no pueden diferenciar estos textos de aquellos producidos por humanos. No disponen de capacidades para identificar en los textos generados por IA sesgos de género y de otros tipos, ni las llamadas alucinaciones de la IA, ni los errores sistemáticos opacos en el contenido, ni la jerarquización y marginación de lenguas, ni la homogeneización lingüística, o el empobrecimiento lingüístico que los modelos de lenguaje imprimen en los textos que producen (Schneider 2022, Warschauer 2011).

La IA generativa es, según Bender *et al.*, un "loro estocástico" que no puede parar de responder a todas nuestras preguntas. Una inteligencia sin mente que llena los huecos en sus construcciones lingüísticas probabilísticas con "alucinaciones" de forma aleatoria y sistemática. Una trampa perfecta para estudiantes que ejercen en forma regular el oficio de ser alumnos y, crédulos, creen encontrar en la IA una aliada para responder a propuestas de enseñanza que encuentran sin sentido. La falta de conciencia acerca de la existencia de las alucinaciones hace imaginar futuros con asistentes de escritura que van a escribir los insumos de texto necesarios para ejercer sus labores profesionales. Sin importar si son estudiantes o adultos, esta falta de conciencia produce una desestabilización de legitimidad de la práctica de la lectoescritura como una actividad de exigencias cognitivas superiores (Bender *et al.* 2021, Cao y Dede 2023).

Desactivar este estado colectivo de suspensión de la realidad no es tarea fácil. Por lo pronto el discurso público de las empresas de tecnología, interesadas en vender los servicios de la IA, no es consistente. Si bien

2 https://chatgpt.com/
3 https://es.wikipedia.org/

hay narrativas responsables, estas se contrastan con otras narrativas de fuerte contenido comercial que prometen reparar los errores de diseño de los modelos de lenguaje para así hacer realidad las ilusiones de millones de usuarios. Por otro lado, las autoridades educativas de los estados tampoco emiten mensajes uniformes. Si bien algunas son conscientes y elaboran documentos sólidos, otras agencias como por ejemplo los organismos internacionales, encuentran en las promesas de la IA posibles soluciones mágicas a problemas educativos (U.S. Department of Education, Office of Educational Technology 2023, Kerssens y van Dijck 2022, Rahm 2023).

Dado que los docentes en su mayoría no encontraron en los objetivos de inclusión digital razones legítimas para cambiar sus estrategias de enseñanza, y mucho menos para una transformación profunda de las propuestas curriculares, la reacción didáctica "de manual" supone posible que la IA generativa pueda ser domesticada (Salomon 2002).

Observamos que las respuestas de los especialistas otra vez apuestan a la alfabetización digital instrumental o técnica (Gonzalez *et al.* 2024), como si enseñar a escribir correctamente *prompts* y reconocer modismos lingüísticos del modelo de lenguaje y modificarlos para humanizarlos pudiera salvar los problemas profundos que genera en la metacognición para identificar las competencias de comprensión lectora que exige la IA generativa.

Surgen entonces problemas de índole cognitiva provocados no ya por el mero uso de estas nuevas tecnologías en el desarrollo de competencias de práctica de lectura y escritura, sino por los ambiguos resultados de la IA generativa. Cuando el diseño de las herramientas de este tipo de IA explicita la presencia de alucinaciones y controla las fuentes de datos, con posibles sesgos, aplicaciones inteligentes como NotebookLM[4] permiten al usuario tener más control sobre los aspectos negativos de la IA generativa, minimizar riesgos y aprovechar la aceleración de los aprendizajes.

Por este motivo, para aprovechar las reales potencialidades de la IA, primero se da la paradoja de descubrir su inutilidad como reemplazo de la escritura humana. En la actualidad, el imaginario sociotécnico predominante de la IA generativa como preludio a la IA general promovido por las empresas y los gobiernos le asigna a la IA generativa capacidades similares a la del ser humano. Este modelo se encuentra en tensión con el imaginario sociotécnico alternativo de la IA como asistente para potenciar procesos de aprendizaje, creatividad, traducción, y de programación (Hui 2023, Jasanoff y Kim 2015).

A pesar de los esfuerzos de especialistas y autoridades, todavía el imaginario sociotécnico alternativo de la IA como asistente para potenciar procesos de aprendizaje es subalterno al hegemónico. Solo el tiempo podría hacer disminuir las pretensiones de las inversiones del capitalismo de riesgo en la medida que sus modelos de negocios mermen su eficacia. Por lo pronto, es indelegable la tarea de insistir en asertivas intervenciones docentes para guiar a los estudiantes en sus aprendizajes (Artopoulos 2023a).

A la vez que enseñan a los estudiantes a utilizar la IA de forma adecuada para la investigación y el análisis, los docentes deben ayudar a reconocer las limitaciones y los riesgos de la IA para entender cuándo no utilizarla en el trabajo académico. Ya no se trata, como antes, de una tarea de inclusión digital de los que no poseían el capital intelectual digital necesario. Esta nueva brecha digital de la IA no distingue el capital intelectual de origen y dificulta las posibilidades de ejercer el pensamiento crítico hasta tanto se desarrollen las nuevas competencias digitales críticas.

Solo entonces será posible desencadenar potentes aceleraciones de aprendizaje que posibiliten las capacidades reales de la IA generativa. Pero solo es posible descubrir esas capacidades en el contexto de cada disciplina. La aplicación de dicha potencia no es genérica, por lo tanto, es necesario estudiar en cada campo el tipo de didáctica emergente que conviene promover. Es preciso descubrir cómo formar el pensamiento

4 https://notebooklm.google/

computacional crítico para la lectoescritura (Denning y Tedre 2019: 158).

En el presente trabajo desarrollamos un caso en la enseñanza de la literatura. Nos proponemos retomar el desafío de introducir pedagogías humanistas digitales en el área de lengua con el objetivo de desarrollar nuevas competencias sociodigitales, tanto en docentes como en estudiantes, para llevar adelante lo que se conoce como saberes computacionales críticos. Para ello, es necesario no solo plantear una extensión de la didáctica de las humanidades digitales del nivel superior a nivel medio sino también crear nuevas herramientas informáticas de lectura lejana con el fin de adaptar el uso de herramientas de investigadores a la enseñanza en el nivel medio.

En este trabajo se presenta, a partir del concepto de alfabetización crítica en IA, la importancia de trabajar en estrategias de enseñanza de la literatura para incorporar prácticas de lectoescritura en complemento con la aplicación de pensamiento crítico digital, mediante el desarrollo de capacidades de lectura distante. En un artículo anterior, explicamos que la alfabetización crítica en IA, junto a las pedagogías de las humanidades digitales y el pensamiento computacional crítico, constituyen los tres pilares necesarios para apalancar la noción de ciudadanía digital crítica. Aquí mostramos, mediante una aplicación concreta, que para transitar esta desestabilización de la lectura arremetida por la IA, hay que enfrentarla desde los tres pilares mencionados: alfabetización crítica en IA, las pedagogías de las humanidades digitales y el pensamiento computacional crítico (Artopoulos y Lliteras 2024). Se presenta un caso de estudio y se deja abierto el debate en torno a la necesidad de dialogar multidisciplinariamente en el marco de lo que se conoce como humanidades digitales y de enriquecer la currícula de Literatura en el nivel secundario para elevar nuevas estrategias de enseñanza.

En la primera sección, introducimos la relación entre pensamiento computacional y lectoescritura; en la segunda sección, presentamos a las humanidades digitales, y en particular la literatura, y en la tercera, describimos la pedagogía de las humanidades digitales y a la lectura distante como método computacional para transponer conceptos en el nivel secundario. En la siguiente sección, presentamos experimentaciones para llevar adelante lectura distante en el nivel secundario y, por último, presentamos conclusiones y trabajos futuros.

Pensamiento computacional crítico y lectoescritura

Cuando se piensa en la enseñanza de la literatura en el nivel secundario, comúnmente se hace en términos de textos impresos o digitales que el estudiante lee e interpreta de manera tradicional. Esta práctica se denomina lectura cercana para diferenciarla de las nuevas prácticas desarrolladas por métodos digitales que, ante el desafío de analizar grandes corpus de textos, permitieron aplicar técnicas de lectura distante para su interpretación, por ejemplo, usando nubes de palabras o bien, redes de conocimiento. El término lectura lejana fue acuñado por el investigador Franco Moretti (Moretti 2013).

La lectura (cercana) es una práctica fundamental en el sistema educativo para niños, jóvenes y adultos. A lo largo del tiempo, ha sufrido adecuaciones, a partir de desestabilizaciones, conforme la tecnología y la cultura audiovisual fue avanzando y en la medida en que esta fue entrando a las aulas. De este modo, por ejemplo, pasamos de la lectura impresa a la lectura digital, de la lectura lineal al uso de hipervínculos, de la lectura segura y seleccionada de una biblioteca escolar a la multiplicidad de fuentes, lo que conllevó la necesidad de sumar nuevas competencias digitales como aprender a buscar y a curar fuentes en internet, o participar en el diálogo de las redes sociales (Jacob *et al.* 2018).

Si bien las nubes de palabras se introdujeron en la enseñanza básica, se hizo sin un criterio de pedagogías de humanidades digitales críticas. Fue producto del diseño de aplicaciones especializadas en retroalimentación formativa tales como Mentimiter[5], que rápidamente encontraron su cauce en el aula debido a su popularidad como una herramienta de pedagogía digital eficaz. Sin embargo, en el contexto de este cambio de

5 https://www.mentimeter.com/

época producido por la IA generativa, consideramos que proponer utilizar herramientas más sofisticadas implica desarrollar capacidades de lectura avanzadas. En términos de este trabajo, se propone complementar la lectura cercana con la lectura distante para llegar a tener lectores formados para un mundo postdigital (Artopoulos 2023b)

A partir de la apertura de la caja negra de los textos digitales, se puede ir más allá de las nubes de palabras "cerradas". Sería posible triangular mediante el procesamiento de lenguaje natural diversas visualizaciones de lectura lejana que profundizan, aceleran y enriquecen la comprensión de las tramas y los contenidos de los textos. Esto implica que no solo se cumple con el objetivo primario del área, sino que, además, permite desarrollar competencias digitales críticas que pueden ser aplicadas en otros campos de la práctica de la lectoescritura.

La lectura distante propuesta por Moretti (2013, 2007) agrega nuevas formas de análisis cuantitativo de los textos al considerarlos como datos. Se trata de un ejemplo de aplicación de métodos y herramientas computacionales a las prácticas de las humanidades. De este modo, a partir de corpus lingüísticos, es posible realizar visualizaciones de datos como, por ejemplo, nubes de palabras y análisis de redes de conocimiento y tramas, entre otras cosas. Esto genera nuevos marcos de interpretación para la literatura. De manera informal, las nubes de palabras ya se utilizan en el aula para visualizar conceptos claves y explorar relaciones entre ellos, lo que pone de manifiesto el interés de docentes y estudiantes por este tipo de prácticas, sin embargo, se carece aún de una implementación sistémica.

Así como los profesores de literatura se ocuparon de estar al tanto de los últimos avances en un mundo postdigital (Jandric y Knox 2021), las comunidades de práctica eventualmente podrían seguir los cambios de la lingüística computacional, el diseño de modelos de lenguajes y la pedagogía de las humanidades digitales.

Como dijimos arriba, el pensamiento computacional no puede ser ejercido de forma genérica sino que debe ejercerse tanto en el contexto de su aplicación como en el campo de práctica de cada disciplina (Denning y Tedre 2019). En el caso de las prácticas de lectoescritura, el pensamiento computacional se constituye, efectivamente, en una nueva forma de alfabetización; a partir de este pensamiento computacional crítico, proponemos trabajar en el desarrollo de competencias digitales críticas sociodisciplinares (Jacob *et al.* 2018: 8).

Las Humanidades Digitales y la Literatura

Desde la investigación académica se desarrolló el campo de las Humanidades Digitales, que actualizó los métodos de investigación con instrumentos computacionales e insumos (textos e imágenes) digitalizados con formatos especialmente diseñados para satisfacer las necesidades de lingüistas, geógrafos, historiadores, etc. De esta manera, se aceleraron los tiempos de producción de conocimiento y se amplificó el campo de lo perceptible, lo que permitió descubrir nuevos patrones.

Estas nuevas capacidades que inicialmente experimentan los investigadores luego, como dijimos, se trasladan a la experiencia de aprendizaje tanto en el aula como en lo personal, un ejemplo son las nubes de palabras. El material en formato digital, generado en las últimas décadas, constituye una gran cantidad de datos que brindan la posibilidad de realizar nuevos tipos de análisis (cuantitativos o cualitativos) y visualizaciones, por ejemplo, análisis de grandes volúmenes de corpus literarios para hallar patrones (Berry 2012).

A partir de su abordaje en el ámbito de la investigación y su posterior expansión, las humanidades digitales crecieron con propuestas de formación en formato de cursos de postgrado, luego a carreras de grado y, finalmente, aunque con escasa adopción, al nivel secundario, fomentando el desarrollo de competencias digitales críticas para el campo de las humanidades. En un trabajo previo hemos relevado los antecedentes sobre la enseñanza de las humanidades digitales en el nivel secundario (Lliteras y Artopoulos 2024b).

Hirsch (2012) en su libro *Digital humanities pedagogy* presenta, para el nivel superior, la necesidad de sumar al curriculum la enseñanza de las humanidades digitales sin caer en la mera enseñanza de cómo usar

herramientas, sino favoreciendo el desarrollo de habilidades superiores y nuevas formas de pensar, desafiándose a pensar en y con algoritmos, desarrollando nuevas formas de análisis, interpretación y generación de contenidos y fomentando el pensamiento crítico y computacional (Berry y Fagerjord 2017).

Una forma para pensar algorítmicamente sobre los textos es mediante lo que Moretti (2007, 2013) presentó como lectura distante, una forma de analizar grandes volúmenes de datos en formato de texto mediante métodos computacionales que posibilitan, entre otras cosas, analizar tendencias y patrones, lo que permite hacerse preguntas y descubrir conocimientos de una manera complementaria a la que habilita la lectura tradicional (lectura cercana). Y de esa forma es posible triangular fuentes de interpretación que enriquecen el dispositivo teórico con métodos como las visualizaciones gráficas, el análisis de redes (grafos) y la geolocalización en mapas tanto reales como imaginarios.

Por otro lado, es necesario considerar la rápida evolución de la inteligencia artificial en lo que a procesamiento de lenguaje natural se refiere. Debido a la capacidad de responder preguntas de los tipos de, por un lado, comprensión lectora y por otro, de buscar información específica de los modelos de lenguaje, la OECD espera que para 2026 la IA pueda cumplimentar las pruebas PIACC que impliquen preguntas de los tipos antes mencionados. Por lo anterior, la OECD sugiere a los sistemas educativos formar a sus estudiantes en una lectura más eficaz incluyendo estrategias que incorporen el uso de sistemas de IA para andamiar habilidades lectoras y de evaluación crítica de los textos, no solo para interpretarlos, sino también para analizar y reflexionar acerca de su validez (OECD 2023).

Prácticas de lectura distante en Literatura

Como mencionamos anteriormente, el ámbito educativo ya pone en consideración la necesidad de pensar algorítmicamente sobre los textos literarios mediante métodos computacionales, por ejemplo, mediante el uso de nubes de palabras, sin embargo, no lo hace de manera sistematizada. En esta sección, presentamos experimentaciones en enseñanza de la literatura donde proponemos sumar el desarrollo de competencias digitales sociolingüísticas en la materia Literatura (Artopoulos 2023b).

Para definir la actividad, proponemos una secuencia de seis tareas. La tarea uno consiste en seleccionar la obra literaria; la tarea dos, en establecer un tipo de representación para la obra; en la tarea tres se elige un método computacional (en caso de que el método permita más de una estrategia, se debe seleccionar al menos una). En la tarea cuatro, se establece la herramienta o recurso digital para generar una visualización a partir de la aplicación del método elegido (y la o las estrategias). En la tarea cinco, se efectiviza la visualización con la herramienta o recurso elegido y, finalmente, en la tarea seis se analiza la visualización obtenida. Los pasos presentados se visualizan en la Figura 1.

Figura 1: Pasos para definir una actividad

En general, la representación digital que se decida usar condiciona, por un lado, el método computacional y, por otro, la herramienta o recurso, ya que deben ser compatibles entre sí.

A continuación, describiremos los pasos para las experimentaciones propuestas. El primer paso es común a las tres propuestas presentadas.

(1) Seleccionar obra Literaria

A partir de lo definido anteriormente, se selecciona la obra literaria *La Casa de Bernarda Alba* del autor Federico García Lorca, corpus sugerido en el diseño curricular del cuarto año del nivel secundario en la provincia de Buenos Aires, Argentina.[6]

En síntesis, la obra es una tragedia que cuenta la vida de una familia española dominada por una madre autoritaria, Bernarda Alba, quien luego de la muerte de su segundo marido, impone un riguroso luto de ocho años a sus cinco hijas: Angustias, Magdalena, Amelia, Martirio y Adela. Angustias es hija de su primer matrimonio y las cuatro restantes, del segundo. A partir del duelo, Bernarda encierra a sus hijas en su casa y les prohíbe cualquier contacto con el exterior, especialmente con los hombres.

Este encierro genera una atmósfera de tensión y opresión, donde cada una de las hermanas lucha por sobrevivir y encontrar su propio espacio. La hija menor, Adela, se enamora en secreto de Pepe, el prometido de Angustias, su hermana mayor, lo que desata una tragedia. La familia tiene dos criadas, en particular se resalta la figura de "la Poncia" quien tiene gran influencia en la dinámica familiar. Otro personaje relevante es el de una vecina llamada Prudencia quien, si bien comparte parte de la actitud conservadora de Bernarda, brinda el espacio adecuado para que las hijas tengan la posibilidad de sincerarse y así sentirse menos oprimidas.

Primera lectura lejana: nube general y desarrollo temporal de personajes

A continuación, presentamos las tareas considerando la representación en formato pdf.

(2) Elegir representación digital

Para esta experimentación se considera un archivo digital de la obra en formato pdf.

(3) Establecer método a aplicar

El método computacional que se empleará es la lectura distante. Se utilizan como estrategias visuales la nube de palabras, el texto, la frecuencia de palabras y las palabras claves.

(4) Definir la herramienta o recurso digital

Elegimos el uso de Voyant Tools[7], un recurso abierto que permite lectura y análisis de textos digitales. La elección se justifica porque posee un conjunto de herramientas de visualización como son la nube de palabras, la herramienta "lector", un gráfico lineal de frecuencias dentro del corpus, información general y una tabla con palabras claves en contexto, entre otras.

(5) Realizar la visualización

Se debe cargar la representación en formato pdf en la herramienta para visualizar la información. La Figura 2 muestra el corpus de *La casa de Bernarda Alba* representado con herramientas del recurso Voyant Tools.

6 Diseños curriculares. Cuarto Año. En <https://abc.gob.ar/secretarias/areas/subsecretaria-de-educacion/educacion-secundaria/educacion-secundaria/disenos-curriculares> [Último acceso: 04-10-2024]
7 Voyant Tool. En <https://voyant-tools.org/> [Último acceso: 04-10-2024]

Figura 2: Visualización desde Voyant Tools

(6) Analizar la visualización obtenida

Luego de la visualización mediante una herramienta o recurso, se procede a su análisis. Una primera representación gráfica del texto en la herramienta de Cirrus (nube de palabras) muestra las palabras más frecuentes, cuyo tamaño determina la cantidad de veces que se las encuentra en el texto. A mayor cantidad de veces, más grande la palabra. Por defecto, esta herramienta viene configurada para mostrar los primeros cincuenta términos más frecuentes. Esto puede personalizarse para seleccionar entre veinticinco y quinientos términos. En la Figura 3 se hace foco en esta herramienta.

Figura 3: Foco en la herramienta de Cirrus (nube de palabras)

En esta primera visualización, vemos el nombre de Bernarda (247 apariciones) de manera más preponderante (mayor tamaño de letra) y luego, el nombre de la criada Poncia (180 apariciones). Se puede notar que en la obra predomina la palabra ”no” (309 ocurrencias). Esto puede deberse a múltiples factores, sin embargo, dentro de esta obra refuerza la atmósfera opresiva y restrictiva en la que conviven los personajes.

En esta representación, aparece el personaje de Pepe (el novio de Angustias) con muy baja frecuencia (34) en relación a las hijas de Bernarda (y a ella misma inclusive).

Si queremos saber en qué momentos de la obra aparece nombrado el personaje de Pepe, podríamos usar la herramienta de Tendencias, seleccionando el término “Pepe” en Cirrus y así visualizar en Tendencias en qué partes del documento se menciona. La Figura 4 muestra la actualización de la herramienta Tendencias al haber seleccionado el término “Pepe”.

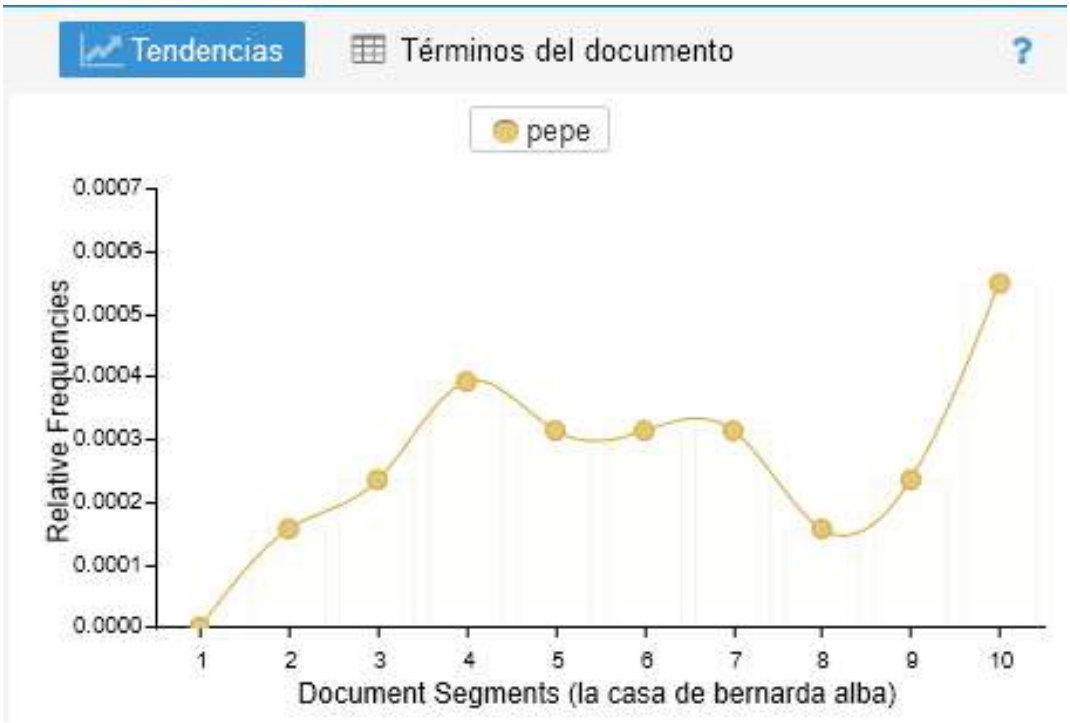


Figura 4: Herramienta Tendencias con foco en “Pepe”

Voyant Tools, por defecto, divide el documento pdf de la obra en diez segmentos de aproximadamente la misma longitud que permiten observar las menciones a los personajes según la frecuencia con que aparece mencionado el término en cada segmento. Nótese que Pepe aparece más frecuentemente en el segmento final (desenlace de la tragedia), en tanto que su frecuencia es menor en el inicio de la obra y tiene un pico en el segmento cuatro, cuando las hermanas (hijas del segundo matrimonio) conversan entre ellas acerca de lo injusto que resulta que Pepe sea el pretendiente de Angustias. Este contexto se puede visualizar con la herramienta Lector. La Figura 5 muestra cómo aparece resaltado el término en el segmento considerado.

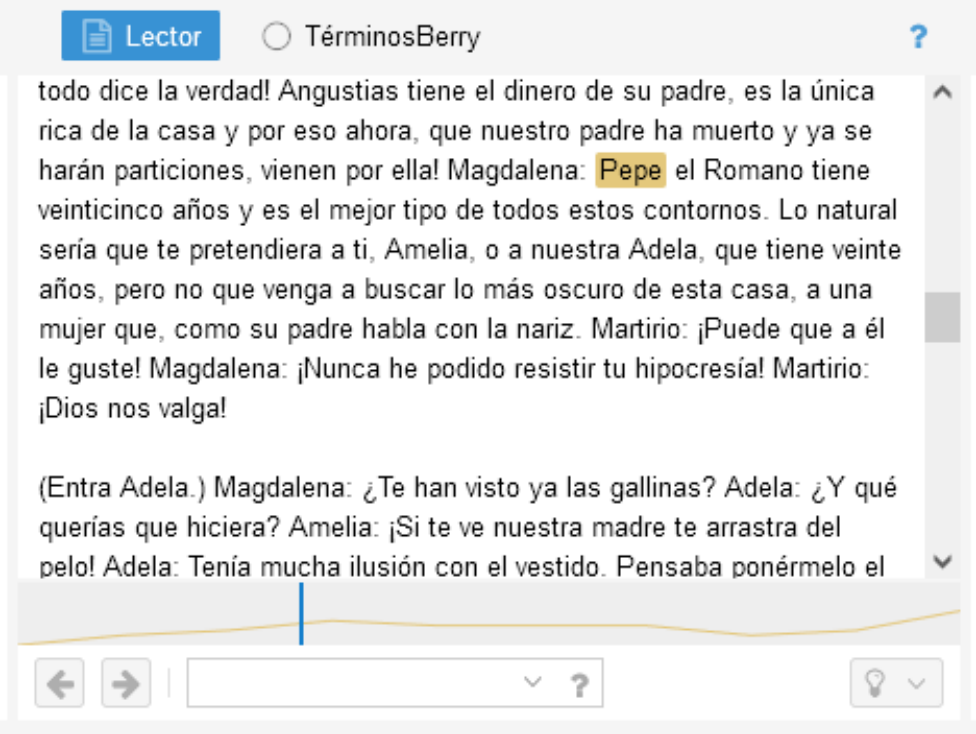


Figura 5: Herramienta Lector en el segmento 4 del documento

De esta manera, presentamos algunas de las herramientas del recurso Voyant Tool que se pueden usar para realizar lectura distante (y cercana).

Lectura lejana de la trama: red (grafo) de personajes

A continuación, detallaremos los pasos de la actividad para esta segunda forma de experimentación.

(2) Elegir representación digital

En este caso, la representación viene dada por un archivo de texto en formato csv que almacena datos de manera tabular, organizados en filas y columnas, pero separados por comas entre sí, y que permite reconstruir las relaciones entre los personajes. Este archivo se puede crear manualmente a partir de la lectura tradicional del texto, o bien, mediante recursos abiertos existentes, como el repositorio de corpus llamado DraCor (Fischer *et al.* 2019).

Para este trabajo, descargamos de este repositorio el archivo csv que representa la red de personajes de la obra *La casa de Bernarda Alba*. La Figura 6 muestra una parte del archivo para que el lector pueda visualizar la estructura.

Source,Type,Target,Weight
cria,Undirected,ponc,9
cria,Undirected,jose,3
cria,Undirected,mend,1
cria,Undirected,bern,7
cria,Undirected,muj1,1
cria,Undirected,much,1
cria,Undirected,muj2,1
cria,Undirected,muj3,1
cria,Undirected,angu,5
cria,Undirected,muje,1
cria,Undirected,muj4,1

Figura 6: Archivo en formato csv

La Figura 6 muestra una primera fila que contiene un encabezado con el origen (*source*), el tipo de conexión (si es dirigido o no dirigido), el destino (*target*) y el peso (*weight*) que tiene la conexión entre esos dos personajes. Las siguientes filas representan datos en concreto.

(3) Establecer método a aplicar

Para trabajar con esta representación, elegimos el método computacional de red de conocimiento, o grafo de conocimiento, en la que se muestran las relaciones entre los personajes de la obra.

(4) Definir la herramienta o recurso digital

La herramienta escogida para esta experimentación es Vistorian[8] (Bach *et al.* 2015), que se usa de manera *online*, es gratuita y de código abierto. Es posible notar que se podría haber usado cualquier otro recurso que permita visualizar redes (grafos), como se propone, por ejemplo, en Lliteras y Artopoulos (2024a).

(5) Realizar la visualización

Al cargar el archivo con formato csv en Vistorian se puede visualizar el grafo de conocimiento. La Figura 7 muestra la representación gráfica de la red de personajes de la obra literaria analizada, con foco en el personaje de Bernarda. Para comprender esta visualización, es importante introducir algunos conceptos de la teoría de grafos, como el de nodo y arista. Un nodo, en este caso, representa a cada uno de los personajes de la obra (*source* y *target* en el archivo csv) y una arista es una conexión entre nodos (está representada por una línea en el archivo y de la que se puede decir si es dirigida o no dirigida), en este caso indica si hay un diálogo entre esos dos personajes en la obra. En particular, Vistorian grafica más cerca entre sí a los nodos más relacionados, mientras que en la periferia coloca a los nodos menos conectados (por ejemplo, Mendiga o María Josefa). El grosor de las aristas (líneas entre dos nodos) indica la cantidad de interacciones entre dos personajes (a mayor grosor, mayor interacción).

8 https://vistorian.github.io/vistorian/

Figura 7: Visualización de la representación de la obra desde Vistorian

(6) Analizar la visualización obtenida

A continuación, se procede a analizar la visualización. De acuerdo a lo que se observa en la Figura 7, Bernarda resulta ser el centro de la obra en relación con los restantes personajes; ella es quien decide sobre el destino de la vida de sus hijas. Se puede identificar que hay una relación muy marcada entre Bernarda y la Poncia (lo que se desprende del grosor de la arista que une ambos nodos), y esto se verifica en el texto de la obra por la gran cantidad de conversaciones que se dan entre estos dos personajes.

Algo similar, pero con menor intensidad, ocurre entre Bernarda y Angustias, su hija mayor, a quien delega la responsabilidad de mantener el status social y económico de la familia (esta observación se hace a partir de la lectura cercana). Entre Bernarda y Adela se da también una cantidad marcada de interacciones (menos que con La Poncia); tengamos en cuenta que su hija menor es quien más se rebela a su sistema autoritario y cuya personalidad es más confrontativa (esta observación se genera a partir de la lectura cercana).

Por otro lado, aparece la relación más débil y lejana entre Bernarda y María Josefa, su madre.

Es factible percibir que en esta representación resalta, entre otras cosas, la fuerte impronta de los personajes femeninos de la obra, ya que si bien en la obra al menos se menciona el nombre del prometido de Angustias (Pepe), su falta de participación en los diálogos lo neutraliza ante la gran interacción entre los personajes femeninos.

Lectura lejana con IA

A continuación mostramos las tareas contextualizadas a este tipo de experimentación, que puede usarse para validar hipótesis de las experimentaciones anteriores, o bien como una forma de lectura distante en sí misma. En este caso se consideran modelos de lenguaje que son empleados por usuarios finales desde alguna herramienta de IA generativa de texto. A partir de su uso, es posible analizar la información brindada por esta para detectar sesgos, alucinaciones, información errónea o inexistente, ya que se pueden contrastar complementando con lectura cercana y distante, lo que permite un trabajo integrador con otro tipo de prácticas ya estables en el aula.

(2) Elegir representación digital

En este caso, la representación que se usará es la que brindan los modelos de lenguaje. En general, este tipo

de recursos (IA generativa de texto) considera todos los datos que posee el modelo de lenguaje, que está por detrás de la inteligencia generativa elegida, y que serán usados de manera cajanegrizada para responder a los interrogantes que les formulemos. Esto produce un contraste con las dos representaciones usadas anteriormente, que son accesibles y legibles para quien las carga en el recurso correspondiente.

(3) Establecer método a aplicar

En este caso, no se elige el método computacional, sino que este es subyacente al modelo de lenguaje que se use en la herramienta elegida. Podría tratarse de redes neuronales o aprendizaje profundo, entre otros.

(4) Definir la herramienta o recurso digital

Se elige usar Gemini[9], la IA generativa de Google, que al consultarle "si es un recurso abierto o un recurso que requiere de licencia", responde: "Como modelo de lenguaje, no tengo una licencia como tal, ya que no soy un software que se pueda comprar o vender. Soy un recurso que Google pone a disposición de forma abierta para que pueda ser utilizado por investigadores y desarrolladores." Luego explica que es de acceso libre y que puede ser usado "para diversas tareas, como generar texto, traducir idiomas, escribir diferentes tipos de contenido creativo y responder a tus preguntas de manera informativa" y que se encuentra en constante evolución, ya que Google trabaja continuamente en mejorar sus capacidades, lo que implica que "siempre esté aprendiendo y mejorando su habilidad de procesar información y generar texto".[10]

(5) Realizar la visualización

Para visualizar la información y posteriormente analizarla, en este caso es necesario escribir *prompts* para indicar sobre qué se quiere trabajar. Por ejemplo, es posible crear un *prompt* que indique: *desde qué perspectiva* se quiere analizar, *qué obra* literaria y pidiéndole que *analice* algún aspecto de lo que estamos trabajando que nos interese. En la Figura 8, se presenta un ejemplo de *prompt.*

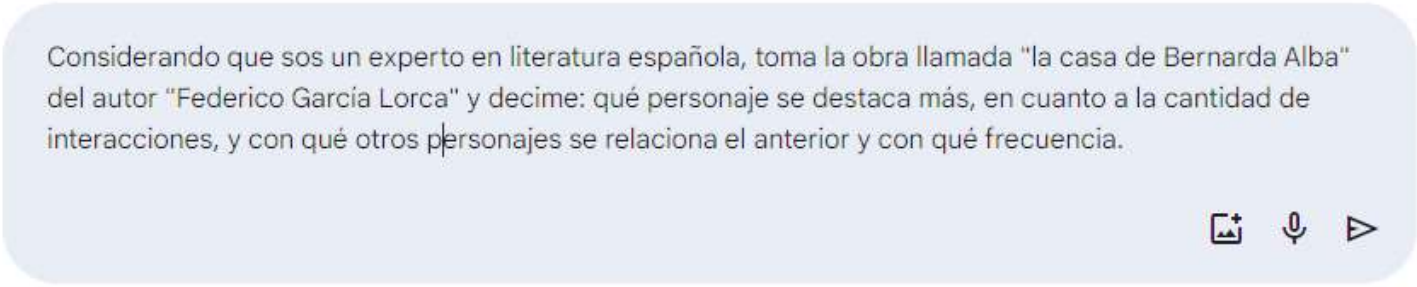


Figura 8: *Prompt* en Gemini

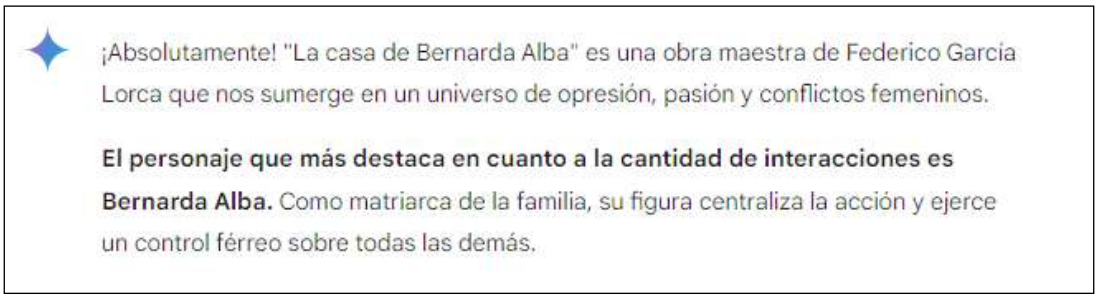
El *prompt* de la Figura 8 consiste en el siguiente texto: "Considerando que sos un experto en literatura española, toma la obra llamada "La casa de Bernarda Alba" del autor "Federico García Lorca" y decime: qué

9 Gemini (google.com)

10 La elección de Gemini se basa en su estabilidad y uso frecuente por los usuarios; sin embargo, se espera a futuro experimentar con NotebookLM (con una adopción menor) ya que, a diferencia de la anterior, permite cargar el corpus sobre el cual se realizan las preguntas y circunscribir las respuestas a ese contenido. Esta IA indica de qué parte del corpus saca las respuestas y, en caso de responder por fuera del mismo, avisa de esta situación y separa las respuestas. Esta IA además cuenta con un aviso que indica que "En ocasiones, NotebookLM puede dar respuestas imprecisas, por lo que te recomendamos que confirmes los datos por separado", lo que advierte a quien la usa de la necesidad de su intervención en la validación del contenido.

personaje se destaca más, en cuanto a la cantidad de interacciones, y con qué otros personajes se relaciona el anterior y con qué frecuencia."

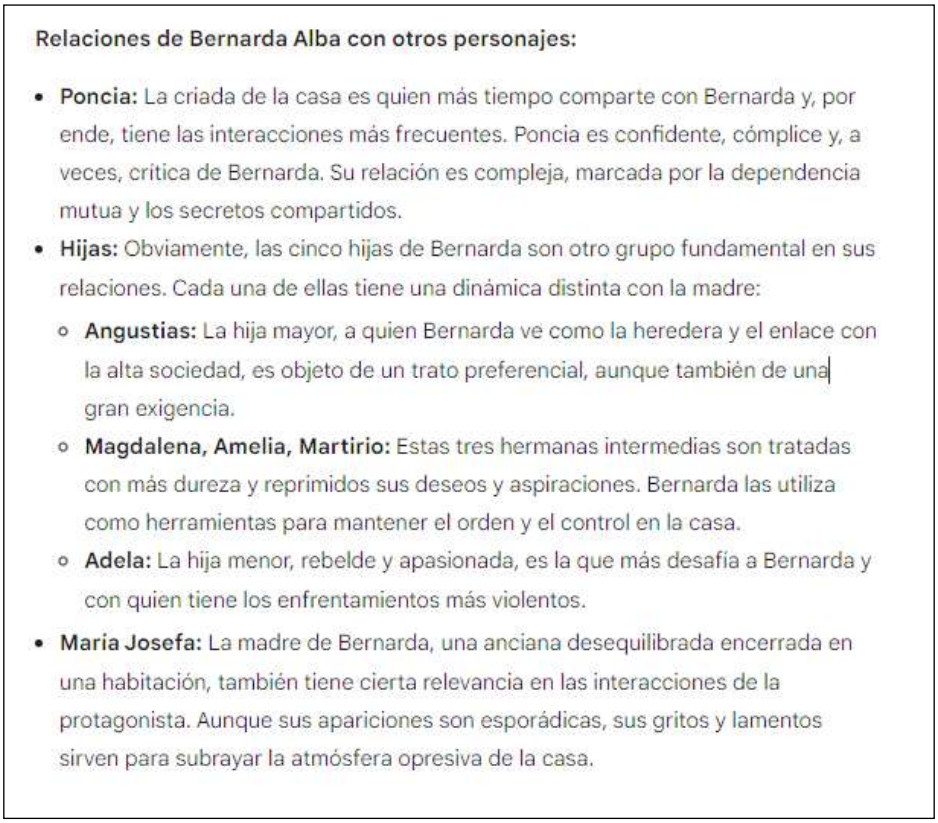
Como parte de la respuesta[11] de la inteligencia artificial generativa, recibimos la información que se muestra en la Figura 9 (primera parte) y en la Figura 10 (segunda parte).



¡Absolutamente! "La casa de Bernarda Alba" es una obra maestra de Federico García Lorca que nos sumerge en un universo de opresión, pasión y conflictos femeninos.

El personaje que más destaca en cuanto a la cantidad de interacciones es Bernarda Alba. Como matriarca de la familia, su figura centraliza la acción y ejerce un control férreo sobre todas las demás.

Figura 9: Primera parte de la respuesta al *prompt* formulado en la Figura 8



Relaciones de Bernarda Alba con otros personajes:

- **Poncia:** La criada de la casa es quien más tiempo comparte con Bernarda y, por ende, tiene las interacciones más frecuentes. Poncia es confidente, cómplice y, a veces, crítica de Bernarda. Su relación es compleja, marcada por la dependencia mutua y los secretos compartidos.
- **Hijas:** Obviamente, las cinco hijas de Bernarda son otro grupo fundamental en sus relaciones. Cada una de ellas tiene una dinámica distinta con la madre:
  - **Angustias:** La hija mayor, a quien Bernarda ve como la heredera y el enlace con la alta sociedad, es objeto de un trato preferencial, aunque también de una gran exigencia.
  - **Magdalena, Amelia, Martirio:** Estas tres hermanas intermedias son tratadas con más dureza y reprimidos sus deseos y aspiraciones. Bernarda las utiliza como herramientas para mantener el orden y el control en la casa.
  - **Adela:** La hija menor, rebelde y apasionada, es la que más desafía a Bernarda y con quien tiene los enfrentamientos más violentos.
- **María Josefa:** La madre de Bernarda, una anciana desequilibrada encerrada en una habitación, también tiene cierta relevancia en las interacciones de la protagonista. Aunque sus apariciones son esporádicas, sus gritos y lamentos sirven para subrayar la atmósfera opresiva de la casa.

Figura 10: Segunda parte de la respuesta al *prompt* formulado en la Figura 8

11 La respuesta fue dividida en dos imágenes debido a su longitud y para priorizar su legibilidad al momento de sumarla a este documento.

(6) Analizar la visualización obtenida

Al analizar el texto visualizado, en la primera parte de la respuesta (Figura 9) se indica que el personaje más destacado es Bernarda, lo que coincide con los dos análisis anteriores propuestos por los otros recursos. En la segunda parte de la respuesta (Figura 10), no aparece el personaje de Prudencia, que sí se presentó tanto en la red de conocimiento de personajes de la Figura 7 como en la nube de palabras de la Figura 3. Esto, si no se cuenta con los otros métodos de análisis empleados en las dos experimentaciones anteriores, puede llevar a la omisión de personajes.

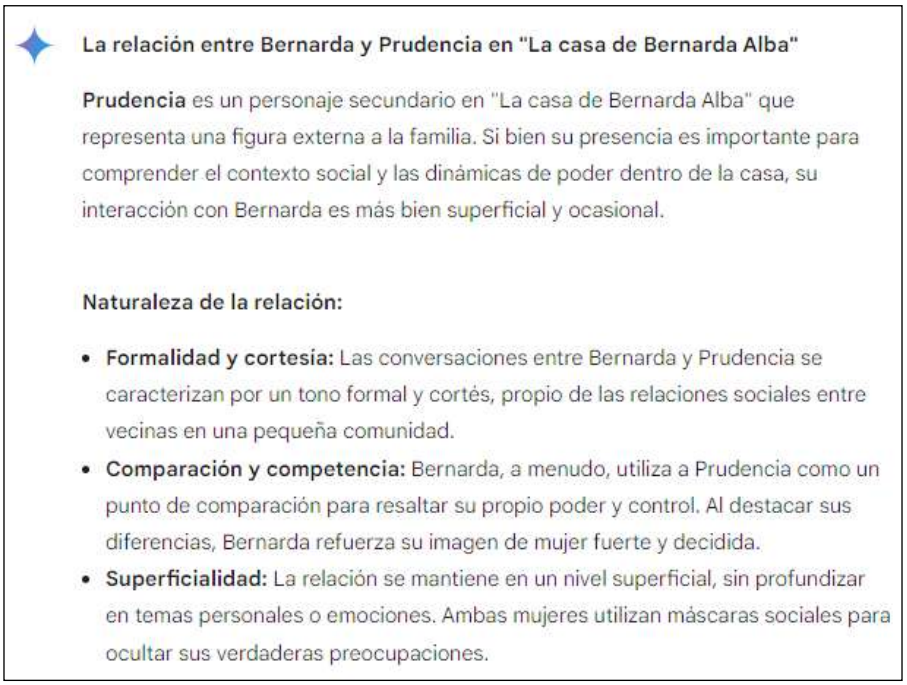
Al detectar esta omisión del personaje de Prudencia puede surgir una nueva pregunta a la IA, para lo que se debe seguir indagando mediante *prompts,* lo que podría considerarse como una iteración entre la tarea 5 y 6 hasta que se decida terminar este proceso.

(5) Realizar la visualización

Podríamos, entonces, volver a usar una estrategia de *prompt* para solicitar más información, esta vez consultando lo que se visualiza en la Figura 11.

Figura 11: Nuevo prompt sobre la relación entre Bernarda y Prudencia

La Figura 11 muestra el *prompt* escrito con el siguiente texto: “De qué manera y con qué frecuencia se relaciona Bernarda con Prudencia”. Al ejecutar el *prompt* presentado en la Figura 11, la respuesta que se obtiene aparece en la Figura 12 (primera parte) y Figura 13 (segunda parte).



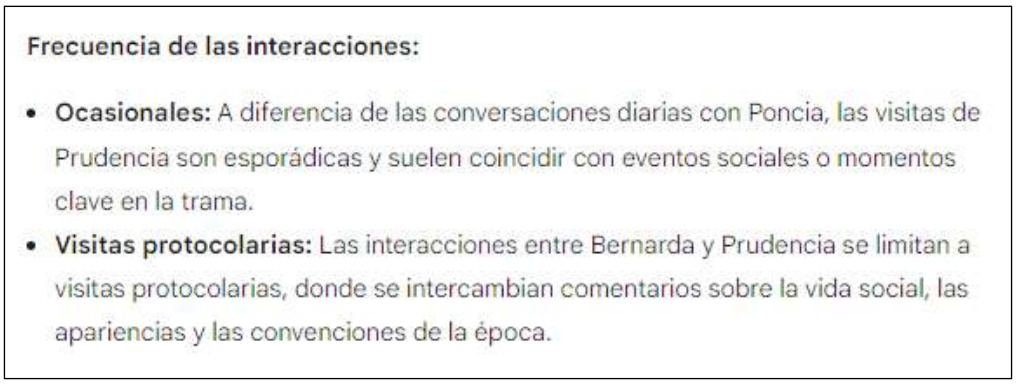
La relación entre Bernarda y Prudencia en "La casa de Bernarda Alba"

Prudencia es un personaje secundario en "La casa de Bernarda Alba" que representa una figura externa a la familia. Si bien su presencia es importante para comprender el contexto social y las dinámicas de poder dentro de la casa, su interacción con Bernarda es más bien superficial y ocasional.

Naturaleza de la relación:

- **Formalidad y cortesía:** Las conversaciones entre Bernarda y Prudencia se caracterizan por un tono formal y cortés, propio de las relaciones sociales entre vecinas en una pequeña comunidad.
- **Comparación y competencia:** Bernarda, a menudo, utiliza a Prudencia como un punto de comparación para resaltar su propio poder y control. Al destacar sus diferencias, Bernarda refuerza su imagen de mujer fuerte y decidida.
- **Superficialidad:** La relación se mantiene en un nivel superficial, sin profundizar en temas personales o emociones. Ambas mujeres utilizan máscaras sociales para ocultar sus verdaderas preocupaciones.

Figura 12: Primera parte de la respuesta al *prompt* formulado en la Figura 11


Frecuencia de las interacciones:

- **Ocasionales:** A diferencia de las conversaciones diarias con Poncia, las visitas de Prudencia son esporádicas y suelen coincidir con eventos sociales o momentos clave en la trama.
- **Visitas protocolarias:** Las interacciones entre Bernarda y Prudencia se limitan a visitas protocolarias, donde se intercambian comentarios sobre la vida social, las apariencias y las convenciones de la época.

Figura 13: Segunda parte de la respuesta al *prompt* formulado en la Figura 11

(6) Analizar la visualización obtenida

En este caso, al mencionarse en la primera parte de la respuesta (Figura 12) el hecho de que Prudencia es un personaje secundario, se puede relacionar este dato con los análisis anteriores y observar que se condice con la posición que ocupa este personaje en el grafo de conocimientos (Figura 7), es decir, un lugar en la periferia (como "María Josefa") o bien, en la Figura 3, con un tamaño de letra mucho más pequeño que Bernarda.

Como se mencionó anteriormente, a partir de las respuestas que se van recibiendo uno podría continuar repreguntando hasta llegar al nivel de respuesta deseado.

Conclusiones

En este trabajo, como parte de la emergencia en alfabetización crítica en inteligencia artificial, se presentaron estrategias para trabajar desde el marco de la pedagogía de las humanidades digitales con el método de lectura distante, en particular en el área de Literatura y para el nivel secundario.

Se usaron dos recursos educativos abiertos (Voyant Tools y Vistorian) y una inteligencia artificial generativa de acceso libre (Gemini) para presentar experimentaciones de lectura distante valiéndose de diferentes representaciones de la obra literaria *La Casa de Bernarda Alba* de Federico Garcia Lorca.

El uso de estos recursos para llevar adelante la lectura distante de la obra permite enriquecer el análisis desde perspectivas complementarias a la lectura cercana y trabajar en el desarrollo de competencias digitales sociolingüísticas que luego pueden ser transferidas para usarlas como un conocimiento práctico en otros campos de práctica de la lectoescritura.

Se presentaron las competencias digitales sociolingüísticas de análisis de los datos, generación de hipótesis, su contrastación a partir de diferentes representaciones y métodos y de pensar en general con algoritmos.

Pensar críticamente para examinar o resolver problemas de análisis literario permite, por un lado, desarrollar competencias que se integran a las propuestas de la disciplina y, por otro, de manera transversal, abordar la formación de ciudadanos digitales desde la

escuela secundaria atendiendo la emergencia de la alfabetización crítica en inteligencia artificial.

A futuro, esperamos explorar otros métodos de las pedagogías de las humanidades digitales con sus correspondientes recursos educativos abiertos que permitan realizar lectura distante para trabajar en el nivel secundario y que faciliten el desarrollo de competencias sociolingüísticas críticas de manera transversal a las disciplinares ya consideradas en el curriculum.

Esperamos, también, a partir de este trabajo, dejar abierto el debate en torno a la necesidad de dialogar multidisciplinariamente para enriquecer la currícula de las materias de humanidades y ciencias sociales en el nivel secundario y para continuar con la exploración de estrategias de enseñanza con el fin de desarrollar competencias digitales sociolingüísticas que atiendan a la emergencia de alfabetización crítica en inteligencia artificial.

Todo esto sin dejar de mencionar la necesidad de un debate amplio con los diferentes actores del sistema educativo responsables de la renovación curricular, la promoción de la educación digital y de los planes de formación docente en las disciplinas de humanidades y ciencias sociales para el nivel secundario.

Referencias

Artopoulos, Alejandro (2023a): "Imaginarios de IA generativa en educación: Chatbots que enseñan, bicicletas eléctricas y el quinto Beatle". En *Hipertextos* 11, 19, pp. 070. https://doi.org/10.24215/23143924e070.

Artopoulos Alejandro (2023b). "*Labyrinths of platformization of education in the Global South (and beyond)*" . En Cobo, Cristobal/ Axel Rivas (eds.): *The New Digital Education Policy Landscape.* Nueva York: Routledge, pp. 147-164.

Artopoulos, Alejandro/ Alejandra Lliteras (2024): "La emergencia de la alfabetización crítica en IA : La reconstrucción social de la ciudadanía en democracias bajo acecho digital". En *Revista Diálogo Educacional. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Brasil.* En prensa.

Bach, Benjamin/ Nathalie Henry Riche/ Roland Fernandez/ Emmanoulis Giannisakis/ Bongshin Lee/ Jean-Daniel Fekete (2015): "NetworkCube: Bringing Dynamic Network Visualizations to Domain Scientists". Posters of the Conference on Information Visualization (InfoVis). En https://inria.hal.science/hal-01205822.

Beech, Jason/ Alejandro Artopoulos (2021): "Actor-Network-Theory and comparative and international education". En Travis, Jules / Robin Shields/ Matthew Thomas (eds.): A*ddressing the complexity of socio-material foundations of power in education*. Londres: Bloomsbury Academic, pp. 429–45.

Berry, David (2012): "Introduction: Understanding the Digital Humanities". En Berry, David (ed.): *Understanding Digital Humanities*. Londres: Palgrave Macmillan UK, pp. 1–20. https://doi.org/10.1057/9780230371934_1.

Berry, David, / Anders Fagerjord (2017): "Digital Humanities: Knowledge and Critique in a Digital Age". En *Revista de Humanidades Digitales,* 6, pp. 283-289. https://doi.org/10.5944/rhd.vol.6.2021.28823

Cope, Bill/ Mary Kalantzis (2009): "'Multiliteracies': New Literacies, New Learning". En *Pedagogies: An International Journal,* 4, 3 pp. 164–95. https://doi.org/10.1080/15544800903076044.

Denning, Peter / Matti Tedre (2019): *Computational Thinking*. The MIT Press Essential Knowledge Series. Cambridge, Massachusetts, Londres, Inglaterra: The MIT Press.

Fenwick, Tara (2015): "Sociomateriality and Learning: A Critical Approach". En Scott, D. / E. Hargreaves (eds.): *The SAGE Handbook of Learning.* Londres, SAGE Publications Ltd., pp. 83-93

Fischer, Frank/ Ingo Börner/ Mathias Göbel/ Angelika Hechtl/ Christopher Kittel/ Carsten Milling/ Peer Trilcke (2019): "Programmable Corpora: Introducing DraCor, an Infrastructure for the Research on European Drama". En https://doi.org/10.5281/ZENODO.4284002. [Último acceso: 27-10-2024].

González, A. / J. Portillo/ M. A. Zangara (2024): "La inteligencia artificial generativa en la enseñanza media: propuesta de formación de docentes". En *TE & ET*, 37, pp. 78-88.

Hirsch, Brett (2012): *Digital humanities pedagogy: practices, principles and politics*. Cambridge, Inglaterra: OpenBook Publishers.

Hui, Yuk (2023): "ChatGPT, or the Eschatology of machines". En Aranda, Wood and Vidokle (eds.) *E-Flux Journal*,137, 6/23, pp. 3-10.

Jacob, Sharin Rawhiya/ Mark Warschauer (2018): "Computational Thinking and Literacy". En Howar,N/ Howard, K/ (eds.): *Journal of Computer Science Integration*, 1, 1. pp. 1-19. En https://doi.org/10.26716/jcsi.2018.01.1.1.

Jasanoff, Sheila/ Sang-Hyun Kim (2015): *Dreamscapes of modernity: sociotechnical imaginaries and the fabrication of power*. Chicago: The University of Chicago Press.

Jenkins, Henry (2008): *Convergence culture: la cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.

Jandric, P./ J. Knox (2021): "The postdigital turn: Philosophy, education, research". En *Policy Futures in Education,* 20,7, pp. 780-795. https://doi.org/10.1177/14782103211062713

Kerssens, Niels/ José van Dijck (2022): "Governed by Edtech? Valuing Pedagogical Autonomy in a Platform Society'". En Castner, H. *et al.* (eds.): *The Harvard Educational Review. Cambridge,* 92, 2, pp. 284-303.

Lliteras, Alejandra/ Alejandro Artopoulos (2024a): "Alfadatizando 2.0 applied to data visualization at high school level and for digital humanities. Empowering digital citizens". En Lliteras, A./ V. Agredo/ A. Silva (eds.): *Proceedings of the 19th Latin American Conference on Learning Technologies (LACLO 2024)*, Lecture Notes in Educational Technology. Springer, Suiza. En prensa.

Lliteras, Alejandra/ Alejandro Artopoulos (2024b): "Teaching digital humanities at high school level. A literature and special cases review". En Lliteras, A. /V. Agredo/ A. Silva (eds.): *Proceedings of the 19th Latin American Conference on Learning Technologies (LACLO 2024)*, Lecture Notes in Educational Technology. Springer, Suiza. En prensa.

Moretti, Franco (2013): *Distant Reading*. Londres: Verso.

Moretti, Franco, y Franco Moretti (2007): *Graphs, Maps, Trees: Abstract Models for Literary History*. Londres : Verso.

OECD (2023): *Is Education Losing the Race with Technology?: AI's Progress in Maths and Reading*. Educational Research and Innovation. París: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/73105f99-en. https://doi.org/10.1787/73105f99-en.

Rahm, Lina (2023): "Educational Imaginaries: Governance at the Intersection of Technology and Education". En: *Journal of Education Policy* 38, 1, pp. 46–68. https://doi.org/10.1080/02680939.2021.1970233.

Salomon, G. (2002). Technology and pedagogy: Why don't we see the promised revolution? Educational technology, 42,2, pp. 71-75.

Schneider, Britta (2022): "Multilingualism and AI: The regimentation of language in the age of digital capitalism". *Signs and Society* 10, 3, pp. 362–87.

U.S. Department of Education, Office of Educational Technology (2023): "Artificial Intelligence and the Future of Teaching and Learning". Reporte. Washington DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Technology.

Warschauer, Mark (2011): *Learning in the Cloud: How (and Why) to Transform Schools with Digital Media*. Technology, Education–Connections the TEC Series. Nueva York: Teachers College Press [u.a.].

Alejandro Artopoulos es Doctor en Sociedad de la Información y el Conocimiento por la Universitat Oberta de Catalunya. Sociólogo (UBA). Profesor de Ciencia, Tecnología y Sociedad en UBA, y de Tecnología y Cambio Educativo en la Universidad de San Andrés. Investigador de la Comisión de Investigaciones Científicas, Argentina. Profesor Invitado UdelaR (Uruguay) y Universidad Pedagógica Nacional (Colombia). Miembro de la Red de investigadores NORRAG, Red-IA y STS in Education. Especializado en CTS digitales, está interesado en IA, competencias y desigualdades educativas, imaginarios sociotécnicos del desarrollo y alfabetismos en digitales críticos.

Alejandra Beatriz Lliteras es Candidata a Doctora en Ciencias Informáticas en el área de Tecnología Informática Aplicada en Educación de la Facultad de Informática, UNLP. Es profesora titular de tiempo completo en la Facultad de Informática, UNLP e investigadora en el Centro LIFIA. Dicta como profesora invitada de la Escuela de Educación de la UdeSA el Seminario de Pensamiento Computacional y Programación en la Enseñanza en la Maestría en Educación. Tiene un magíster en Tecnología Informática Aplicada en Educación y es Licenciada en Informática, UNLP. Miembro de la Red HCI-COLLAB.

Una herramienta temida y admirada. Aportes de la Inteligencia Artificial (I.A.) a la enseñanza de las lenguas.

Sophie Ithurria
Liceo Franco-Argentino "Jean Mermoz"
Agencia para la Enseñanza Francesa en el Extranjero (AEFE)[1]
sophie.ithurria@aefe.fr

Siempre que ha habido evoluciones tecnológicas de envergadura, los docentes nos hemos inquietado por el porvenir de la educación. Y nos hemos tenido que resignar siempre: no hay vuelta atrás. O bien seguimos la corriente progresista y la integramos a nuestra pedagogía mal que bien, o bien nos quedamos atrasados mientras los alumnos siguen en el primer vagón contemplando irónicamente nuestra incapacidad de adaptación.

El cambio relámpago que supone para nuestra enseñanza la llegada y la democratización de la I.A. es un desafío mayor que tenemos que asumir cuanto antes los docentes si no queremos quedarnos en el andén de un pasado cumplido. Llevo experimentando con la I.A. desde hace algunos meses, con más o menos éxito, y os propongo compartir mi experiencia más lograda. Estoy segura de que si sumamos nuestros intentos de acercamiento al temido universo de la I.A. y si socializamos nuestras indagaciones y experiencias, conseguiremos domarla. Al fin y al cabo la creó el hombre, ¿verdad?

Relato de experiencia en una clase de lengua y literatura

En tanto docente y formadora pedagógica de profesores de español en la red educativa mundial regida por el AEFE (Agencia para la Enseñanza Francesa en el Extranjero), ocupo el puesto de docente de lengua española en el Liceo franco-argentino "Jean Mermoz" de Buenos Aires, desde al año 2023. En ese marco, enseño a la vez la asignatura "Lengua y Literatura" a los alumnos argentinos, siguiendo los programas de la NES (Nueva Escuela Secundaria), y "Español Lengua Extranjera" (ELE) (asignatura denominada español "Langue Vivante" (LV) en el sistema francés) a los alumnos franceses que llegan a Argentina por movilidad familiar y empiezan a aprender el idioma del país al que han llegado recientemente.

Las experiencias a las que me voy a referir aquí se dieron en el marco de ambas instancias pedagógicas pero están animadas por el mismo espíritu: la voluntad de integrar esta herramienta novedosa que parte de nuestros alumnos usan ya a diario y que genera inquietudes legítimas de mis compañeros de trabajo.

En mi caso particular, lo primero que hice fue integrarla a mis preparaciones de clase y a mis búsquedas de contenidos y advertí rápidamente que conviene hacerlo con prudencia. A poco de emplearla, tomé consciencia, al igual que lo hicieron sin dudas otros, de que cuanto más complejo es el pedido que se le hace al programa, más riesgos corremos de que la respuesta sea imprecisa e incluso incorrecta.

Decidí entonces, un día, usar sus posibles fallas para despertar el espíritu crítico de mis alumnos de Lengua y literatura y preparar un repaso antes de la evaluación final de una unidad. Estábamos finalizando el estudio y el análisis de la obra *Cien años de soledad* de Gabriel

1 https://aefe.gouv.fr/

García Márquez y llegaba el momento de preparar en grupos un panorama temático de la obra, mediante la actividad cooperativa denominada la "clase puzle". El amor, la soledad, la universalidad y el realismo mágico eran algunas de las temáticas de la obra que los alumnos tenían que sintetizar para presentarlas oralmente grabándose en un vídeo de grupo. La mayor parte de la preparación se realizaba en clase pero yo sabía que los estudiantes iban a tener la oportunidad de usar la I.A. en casa para profundizar sus búsquedas antes de pasar al oral en clase. Por eso me anticipé y me propuse usarla con ellos para demostrarles sus ventajas y sus límites. Elegí una temática que no aparecía en la evaluación pero que estaba presente en la novela y que habíamos estudiado: la metaficción para que la trabajáramos en clase recapitulando nuestros conocimientos al respecto.

Una vez convertidos en "expertos", es decir, habiendo hecho el trabajo de revisión y puesta en común, interrogamos a la I.A. y le pedimos que nos explicara y analizara la metaficción en la obra de García Márquez. El "diálogo" con la I.A. se desarrolló ante toda la clase mediante un videoproyector y una computadora a cargo de varios alumnos a quienes se le asignó la función de interrogar al ChatGPT. Si bien fueron numerosas las referencias pertinentes a la metaficción -el manuscrito de Melquíades, el final de la obra o la autorreferencialidad-, discrepamos de cierto modo con la visión que nos proporcionó. sobre el papel del narrador omnisciente como figura metaficticia ya que justamente la habíamos puesto en tela de juicio en clase, basándonos por ejemplo en la cercanía y los guiños irónicos y cariñosos del narrador al referirse al patriarca José Arcadio Buendía. También nos dimos cuenta de que la propia I.A. confundía las generaciones de la estirpe Buendía y que podía equivocarse de Aureliano o de José. Llegamos pues a la conclusión de que la genial ficción creada por Gabriel García Márquez ponía en jaque a la herramienta por su extraordinaria estructura cíclica y sus numerosas remisiones internas. Era cierto que salía airosa ante ciertas consignas: si le pedíamos aclarar un concepto, lo hacía de forma bastante convincente (lo hicimos con *la autorreferencialidad*), aunque otras respuestas resultaban un poco generales o repetitivas. Concluimos entonces que podía resultar útil pedir ayuda a la I.A. para repasar antes de una evaluación siempre y cuando se conservara una distancia crítica y se comparara el resultado de la búsqueda con los conocimientos y los contenidos de clase.

En resumidas cuentas, un uso formativo y bastante eficaz de la I.A. en clase puede consistir en ponerla a prueba para despertar el espíritu crítico de los alumnos. Además de utilizar este procedimiento mediante los contenidos escolares, también se lo puede aplicar del siguiente modo:

- Partir de una temática personal que los alumnos conocen muy bien y solicitarles que testeen la herramienta desde allí. La actividad es interesante, entre otros motivos, porque puede haber tantos ámbitos y temáticas de exploración como alumnos.

- Dejarles un tiempo para actualizar en su memoria lo que saben sobre el tema y profundizar un poco si hace falta.

- Interrogar individualmente la I.A. y analizar sus respuestas a la luz de sus conocimientos previos como "expertos".

- Hacer un análisis crítico y un balance de los resultados obtenidos para sacar conclusiones.

Relato de experiencia en una clase de lengua extranjera

Para aquello que en Francia se denomina "Langue vivante" (LV), la enseñanza está articulada en función de los descriptores de los niveles del Marco Europeo Común de Referencia para los idiomas (MECR). En mi trayectoria como profesora de Español Lengua Extranjera (ELE), me he dado cuenta de la dificultad que supone hacer que los estudiantes identifiquen las expectativas de ciertos umbrales de nivel y logren superarlos. Advierto este problema, particularmente, en los siguientes niveles y para las siguientes competencias.

- En el bloque B, "Usuario independiente", hacerlos progresar en producción del nivel B1 ("Umbral") al B2 ("Avanzado"), lo que requiere producir un discurso más organizado y detallado, con un uso de la lengua más rico y complejo;

- hacerlos llegar a los niveles C como “Usuarios competentes”, en todas las actividades comunicativas de recepción, producción e interacción.

Para sortear esta dificultad uso cada vez más la I.A. para ayudarme a preparar los documentos que pienso utilizar en clase así como para establecer las tablas de criterios adosados al MECR de las evaluaciones de clase. Debo reconocer que la herramienta consigue hacerlo de forma bastante eficaz, siempre y cuando yo tenga bien claro lo que necesito y le explique bien lo que deseo. Por ejemplo, se me ocurrió recurrir a ella para que los alumnos entendieran cómo mejorar sus producciones escritas para superar su nivel. Apunto a continuación lo que les pedí a mis alumnos que preguntaran al ChatGPT a partir de una producción escrita cuya consigna era :

¿Qué iniciativas en relación con las nuevas tecnologías se te ocurren para proteger y difundir las lenguas y culturas indígenas?

Primera pregunta a ChatGPT:

- ¿Puedes evaluar el nivel del marco europeo de esta tarea de producción escrita cuya consigna es…?

El ChatGPT aceptó y pidió entonces copiar y pegar la producción. Lo hicimos y le propuso a cada uno de los estudiantes una evaluación detallada que seguía cuatro criterios y que explicaba las razones por las que alcanzaban tal o tal nivel del MECR en cada uno.

- *Contenido y Riqueza de Ideas*

- *Organización y Cohesión*

- *Precisión Gramatical*

- *Amplitud léxica*

Finalmente, la I.A. concluyó proponiendo para cada copia un nivel global que se apoyaba en los criterios objetivos del MECR; incluso propuso “Sugerencias de mejora” que los estudiantes pudieron pedirle que profundizara.

Llegados a este punto, les mandé pedir más consejos concretos de mejora:

- ¿Qué consejos de mejora podrías darme para llegar al nivel... (nivel superior)?

La I.A. propuso a los estudiantes (impresionados) consejos generales para cada uno de los cuatro ítems anteriores, incluyendo un ejemplo concreto a partir de un fragmento de cada producción : “Ejemplo de mejoras en un fragmento”.

Estos aportes, muy útiles y eficaces, nos impulsaron a ir por más…

- ¿Puedes proporcionarme una versión revisada del texto con mejoras para alcanzar el nivel… (nivel superior)?

El ChatGPT propuso entonces una versión mejorada de cada tarea, llegando incluso a explicar de forma detallada las “Mejoras realizadas” y señalando en negrita las revisiones y modificaciones aportadas en comparación con el texto inicial.

La experiencia fue asombrosa para todos y tuvo como provecho directo que mis alumnos pudieran entender de forma muy concreta lo que tenían que hacer para consolidar su nivel actual y para progresar y alcanzar el nivel superior.

Reflexiones finales

Lo habréis entendido, la integración de la I.A. a mi enseñanza se hace tanteando y experimentando con mis alumnos. No se los escondo, por supuesto, y ellos incluso llegan a darme consejos cuando experimentamos en clase, haciendo que nuestra relación educativa se haga más horizontal, dialogada y bilateral. No estoy totalmente satisfecha y no todos los intentos son fructíferos, ni mucho menos. No pasa nada, es el principio mismo de la adquisición de una competencia. Mis logros y mis "fracasos" son formativos tanto para mí como para los alumnos que siguen en vivo y en directo mis experiencias, propias de todo proceso de aprendizaje. Por eso, en vez de desalentarme frente a la dificultad o renunciar de entrada por miedo a hacer el ridículo, he decidido tomar las riendas del caballo salvaje que representa la I.A. para mí : tropiezo, me siento meneada, puedo caer, sigo atemorizada frente al desafío… pero vuelvo al ruedo.

Sophie Ithurria es profesora de ELE y de Lengua y literatura en el Liceo Franco-argentino "Jean Mermoz" de Buenos Aires así como también Formadora de español y de pedagogía de la enseñanza de las lenguas extranjeras (Langues Vivantes) para los centros escolares franceses de la red AEFE de América latina del hemisferio sur. Se desempeñó, con anterioridad, en el Liceo franco-español de Valencia como profesora de lengua castellana y literatura y de ELE, y como formadora pedagógica de español para los profesores de lengua de los 25 centros franceses de la península ibérica. Anteriormente, ocupó funciones de docente de ELE en el liceo francés de Rabat en Marruecos así como de consejera pedagógica regional de ELE en el Suroeste de Francia para los profesores recién contratados.

¿Instagram en el aula?

@la source de tous les mots: crear, compartir e invitar a producir

Martín Barrangou
IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández"
ISP "Dr. Joaquín V. González"
martinbarrangou@gmail.com

En 2023, junto a un grupo de alumnos de cuarto año de secundaria del colegio Saint Catherine's Moorlands School, desarrollé un proyecto educativo centrado en el uso de Instagram como herramienta pedagógica para la clase de francés lengua extranjera (FLE). Este proyecto se integró en la preparación para el examen IB (International Baccalaureate) de francés de nivel medio y tenía un doble propósito: en primer lugar, ofrecer a los estudiantes un espacio creativo para explorar, aprender y compartir sus producciones; en segundo lugar, fomentar la interacción con un público externo que no solo sería observador, sino que también participaría–esta era nuestra apuesta–en el desarrollo de contenido.

En este artículo, abordaré la primera de las tres etapas que tuvo el proyecto: la creación de haikus.

¿Por qué Instagram?

El propósito del proyecto era, en efecto, doble: por un lado, ofrecer a los estudiantes un espacio creativo donde pudieran expresarse y dar a conocer sus producciones y, por otro, promover una interacción con los seguidores de la cuenta, invitados no solo a explorar, sino también a colaborar activamente en el desarrollo de contenidos. Así, los estudiantes asumieron la responsabilidad de idear publicaciones pero también de gestionar las interacciones en la cuenta, a la que llamamos *@la source de tous les mots*. Estas producciones no estaban impuestas por el programa de contenidos previsto para el año en curso, sino que se le unían con el fin de dar lugar a una dinámica compartida con estos nuevos seguidores quienes también aportaron sus creaciones para enriquecer y hacer evolucionar la cuenta.

En este marco de enseñanza de FLE, se nos daba la posibilidad de compartir las elaboraciones propias con un público más amplio que el del aula o del colegio y de poder a la vez ser lectores de otras producciones que nos venían de un "más allá" del espacio escolar.

¿Cómo se desarrolló el proyecto?

A lo largo del proyecto, utilizamos las distintas funciones que nos ofrecía Instagram para hacer circular nuestros contenidos. En primer lugar, el *feed* como un medio para difundir contenido creativo e informaciones sobre nuestro trabajo, cápsulas informativas o con breves contenidos pedagógicos que luego serían discutidas en clase a la manera de una pequeña clase invertida. En segundo lugar, las *historias*, que utilizamos como una herramienta para generar interacciones con los seguidores a partir de cuestionarios, animaciones y propuestas participativas.

Uno de los objetivos principales era invitarlos a conectar con sus experiencias cotidianas, sus sentimientos, sus emociones y plasmar esa reflexión y esas sensaciones en estos poemas breves, que constituyeron el primer momento del proyecto, enriquecido, en una segunda instancia por el acceso a otras vivencias que llegaban a través del intercambio de poemas que Instagram permitía lograr. Desde esta perspectiva y contrariamente al ritmo y la velocidad con la que se suceden las publicaciones de las redes sociales, para

nosotros era importante “conectar” e interiorizarnos con aquello que íbamos a compartir o que íbamos a pedirle a nuestros seguidores que compartieran con nosotros. Dado que esta primera parte tuvo lugar a comienzo de año, también era una excelente manera de conocernos mejor.

Las etapas de la primera parte del proyecto

Esta primera parte del proyecto se desarrolló en tres etapas. Durante la primera, las y los estudiantes exploraron los distintos aspectos de composición del haiku a veces en el aula yotras veces a través de pequeñas cápsulas subidas a Instagram que contenían explicaciones sobre aspectos estructurales, métricos, temáticos característicos de estos poemas, que eran luego discutidos y ejemplificados en clase. Sin embargo, más allá de las cuestiones técnicas trabajadas, a la hora de crear se trató de generar ambientes inmersivos dentro de nuestro espacio de trabajo y también fuera de él, a través de consignas que invitaban a detenernos un momento y a enfocarnos en lo que estaba sucediendo a nuestro alrededor ya que el haiku trata de captar un instante significativo que nos revela a nosotros mismos. Nuestra primera consigna, por ejemplo, se realizó fuera del aula y fue la siguiente:

En un momento del día que prefieras (mañana, tarde, noche, medianoche) acercate a una ventana. Sin buscar nada en particular observá, escuchá, sentí lo que se te presenta ante los ojos, los oídos, la nariz, la piel ¿Cómo se siente? ¿Qué emociones aparecen?. Escribí cinco palabras aisladas sobre eso que experimentaste en ese instante preciso. A partir de esas cinco palabras escribí tu haiku.”

Ejemplo de haiku obtenido a partir de esta primera experiencia (muchos otros ejemplos pueden verse en el feed de la cuenta).

Durante la segunda parte de nuestro trabajo, buscamos crear espacios inmersivos en el aula experimentando con objetos y texturas, sonidos de la naturaleza, aromas y elementos sensoriales disparadores. La propuesta buscaba que los y las estudiantes conectaran con su interior para facilitar así el momento de la creación. Por ejemplo, las y los estudiantes cierran los ojos y se pulverizan en el aire diferentes aromas a través del salón de clase (café, lavanda, humo, pasto, etc.) ¿Qué evoca ese aroma que sobresale para mí entre los otros y sobre el cual mi mente se detiene? Nuevamente a partir de palabras sueltas que vienen a la memoria tratábamos de focalizar en una que nos permitiera revelar ese sentimiento predominante durante

la experiencia y entregarnos al acto de creación a través de la escritura.

La tercera parte involucró el uso de otras tecnologías y de dinámicas más orientadas hacia lo lúdico ya que estas también pueden servir como disparadores creativos. Un buen ejemplo puede ser pegar códigos QR en distintos lugares del espacio que los alumnos recorren todos los días. La invitación a salir en busca de esos códigos puede servir para resignificar ciertos espacios que se habían vuelto indiferentes de tan comunes: cigarras pueden cantar en la biblioteca, un caballo galopa por un pasillo, en un patio de cemento canta el agua de una fuente … He aquí algunos ejemplos de QR que se pueden pegar en distintos espacios como en una búsqueda del tesoro de emociones y sensaciones olvidadas que serán plasmadas en los haikus.

Participar y compartir

Como dijimos anteriormente, nuestro objetivo era también hacer de nuestros seguidores productores de contenido invitándolos voluntariamente a formar parte del proyecto. Y así ocurrió: familiares, docentes de otras materias, amigos, etc. se fueron sumando poco a poco a *@la source de tous les mots*.

Para ellos también fuimos incluyendo explicaciones sobre el trabajo que íbamos haciendo, así como también dándoles informaciones sobre las características de los poemas que íbamos creando y que ellos también podían crear tanto en francés como en español, tal como se puede ver en las distintas publicaciones.

Así, desde el grupo imaginábamos y proponíamos consignas y desafíos para que los seguidores pudieran participar dejando en los comentarios sus propios haikus.

Ejemplo de “Desafío haiku”

Luego, los haikus eran publicados en las historias destacadas como se ve en el ejemplo siguiente:

Publicaciones en las historias destacadas de los haikus enviados por seguidores.

Después de haber explicado desde pequeñas cápsulas cómo se crea un haiku, cuáles son las temáticas que lo constituyen o cómo se cuentan las sílabas de un verso, nos animamos a proponer intervenciones con consignas más precisas como las del ejemplo que se puede ver a continuación y que podían ser desarrolladas tanto en francés como en español.

Ejemplo de consignas específicas para la creación de haikus.

Resultados y balance de la experiencia

El resultado de esta primera fase del proyecto, que continuó a lo largo de todo el año 2023 con diversas actividades, fue muy positivo. Por un lado, las cápsulas informativas cumplieron eficazmente su función de sensibilizar sobre las actividades y aportar elementos técnicos que tanto los estudiantes como los seguidores pudieron incorporar a las creaciones que querían compartir. Por otro lado, las interacciones con un público externo contribuyeron a sostener el proyecto, ya que se generó un gran interés por mantener la cuenta activa proponiendo nuevas actividades cada semana. En este aspecto, el trabajo colaborativo (que alcanzó un mayor amplitud en las etapas finales del proyecto) constituyó una gran motivación para los estudiantes. Por último, por el carácter a la vez pedagógico y lúdico que tuvo esta primera etapa del trabajo, así como por el placer ante el desafío y las ganas de compartir escritos y vivencias, se dio lugar a la elaboración de poemas cargados de emociones genuinas, lo cual supera ampliamente los objetivos de un mero ejercicio de redacción.

Martín Barrangou es Magíster en Ciencias del Lenguaje por la Universidad de Rouen y profesor de francés (ISP "Dr. J. V. González"). Se desempeña como docente de los cursos de Lengua Francesa III y IV en el Profesorado en Francés del ISP "Dr. J. V. González" y es profesor de Prácticas del lenguaje en francés I y IV y Literatura francesa I en el IES en Lenguas Vivas "J.R. Fernández" y en el colegio St. Catherine's Moorlands School.

El programa “Entre Lenguas” y sus dispositivos para la enseñanza del inglés en escuelas rurales de Córdoba

Pablo Carpintero
Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP)
Facultad de Lenguas (FL), Universidad Nacional de Córdoba (UNC)
pcarpintero029@isep-cba.edu.ar

María José Morchio
Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP)
Facultad de Lenguas (FL), Universidad Nacional de Córdoba (UNC)
mmorchio@isep-cba.edu.ar

Melania Pereyra
Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP)
Facultad de Lenguas (FL), Universidad Nacional de Córdoba (UNC)
mpereyra615@isep-cba.edu.ar

Resumen
En 2021 el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, a través del Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP), puso en marcha el programa educativo “Entre Lenguas”, con el objetivo de fortalecer la enseñanza del inglés en áreas con acceso limitado a la educación en lenguas extranjeras. El programa abarca tres proyectos: Inglés en Jornada Extendida, Inglés en Escuelas Rurales e Inglés en Educación Especial. Este artículo se centra en el subproyecto Co-teaching in English, diseñado para acompañar la enseñanza en escuelas rurales de la provincia. Este modelo colaborativo, que combina métodos presenciales y virtuales, facilita la enseñanza conjunta entre maestros rurales y profesores de inglés. A través de sesiones virtuales semanales, se fomenta la formación docente y el aprendizaje en aulas plurigrado, en busca de promover una educación inclusiva. El artículo examina los objetivos, metodologías, recursos didácticos y el impacto del proyecto, resaltando los desafíos y las áreas de mejora identificadas a través de una evaluación cualitativa y cuantitativa.

Palabras clave: Co-teaching – escuelas rurales – educación inclusiva – enseñanza del inglés – formación docente

Introducción

En el año 2021, el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, a través del Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP), inició la implementación del programa “Entre Lenguas”. Este programa educativo tiene como objetivo principal ampliar y fortalecer la enseñanza del inglés en diversos contextos de la provincia, con especial atención a las áreas con menor acceso a la educación en lenguas extranjeras. El programa se compone de tres proyectos principales: Inglés en Jornada Extendida, Inglés en Escuelas Rurales e Inglés en Educación Especial, cada uno orientado a atender las necesidades específicas de distintos entornos educativos.

Dentro del proyecto destinado a las escuelas rurales, se ha implementado una prueba piloto bajo el nombre de *Co-teaching in English*, diseñada específicamente para apoyar la enseñanza en aulas plurigrado.

Este subproyecto sigue un modelo de modalidad combinada (presencial y virtual), en el que los profesores de inglés del programa colaboran con los docentes rurales mediante clases compartidas. A través de encuentros virtuales sincrónicos, los docentes de inglés interactúan tanto con los alumnos como con los maestros a través de un modelo lingüístico y didáctico concreto que beneficia a ambas partes.

En este artículo, se explorarán en profundidad los objetivos, contenidos, metodologías de implementación y el impacto del Proyecto Inglés en la Educación Rural, con especial énfasis en el subproyecto *Co-teaching in English*.

Fundamentación

Las escuelas de nivel primario de la provincia de Córdoba cuentan con una extensión de jornada a través del Programa de Jornada Extendida que tiene sus inicios en el año 2005. Este espacio educativo tiene como uno de sus objetivos principales fortalecer el acceso equitativo a conocimientos culturales y formales que los estudiantes no podrían adquirir por otros medios. Dentro de estos espacios se ofrece práctica adicional en áreas disciplinares como matemática, lengua, inglés y cultura digital (Torre 2024).

Si bien este programa ha logrado cubrir en muchas regiones la necesidad de formación en lengua inglesa, en algunas localidades más remotas la llegada de profesores de inglés presenta grandes desafíos. Los docentes de estas escuelas, junto con las autoridades locales y la comunidad de padres, han expresado su preocupación por la falta de oportunidades para sus alumnos de acceder a una educación en lengua extranjera, lo cual los deja en desventaja en comparación con otros estudiantes. El Proyecto Inglés en la Educación Rural surge como una respuesta a estos desafíos, con el objetivo de garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a una formación inclusiva y equitativa en inglés, independientemente de su ubicación geográfica.

En este contexto, el subproyecto Co-teaching in English acompaña la formación docente al ofrecer un enfoque mixto que combina métodos de enseñanza presencial y remota. Este modelo permite que los profesores de inglés y los maestros rurales colaboren semanalmente en sesiones virtuales, compartiendo sus conocimientos sobre la enseñanza en contextos plurigrados y sobre la didáctica específica del inglés. A través de este dispositivo se busca garantizar la continuidad de las clases y aumentar la exposición de los estudiantes a la lengua inglesa, aprovechando plenamente las experticias complementarias de los docentes involucrados.

Objetivos

El Proyecto Inglés en el Plurigrado de la Educación Rural, como parte del programa “Entre Lenguas”, tiene como objetivos centrales:

- Crear materiales educativos ilustrados en formatos gráfico y audiovisual, adaptados para el uso tanto virtual como presencial, que respondan a las necesidades específicas de las escuelas rurales.

- Proporcionar guías pedagógicas pensadas para contextos con plurigrado, que apoyen a los docentes en la planificación y ejecución de sus clases.

- Promover el intercambio de prácticas educativas eficaces mediante encuentros sincrónicos y asincrónicos.

- Formar a los maestros rurales para que, gradualmente, adquieran la competencia necesaria para comenzar a enseñar inglés en sus clases.

En el marco de este proyecto, se ha desarrollado el subproyecto *Co-teaching in English*, que tiene los siguientes objetivos específicos para enriquecer la enseñanza del inglés en las escuelas rurales:

- Fortalecer el proceso colaborativo iniciado en los encuentros con los profesores de inglés mediante un dispositivo de enseñanza conjunta, donde los profesores y los maestros rurales trabajan juntos en el aula.

- Crear un espacio de encuentro sincrónico semanal: facilitar reuniones regulares entre los profesores de inglés, los estudiantes y las maestras rurales

para promover una enseñanza interactiva y participativa, aprovechando las tecnologías de comunicación disponibles.

Contexto y Participantes

El Proyecto Inglés en el Plurigrado de la Educación Rural se implementa en varias escuelas primarias rurales de los departamentos de Calamuchita, Río Cuarto, San Javier, San Justo, Tulumba y Unión, en la provincia de Córdoba. Estas instituciones fueron seleccionadas en función de criterios como el acceso a Internet, la exclusión del Programa de Jornada Extendida, la falta de profesores de inglés, y el interés de los docentes de plurigrados en recibir formación en inglés. En la primera cohorte participaron 145 establecimientos, 169 docentes y 2014 estudiantes, mientras que la segunda cohorte incluyó a 199 escuelas, 234 docentes y 1873 estudiantes. En la actualidad se ha comenzado con la implementación de una tercera cohorte. Dentro del marco del proyecto, se desarrolla también el subproyecto Co-teaching in English, que involucra a 23 escuelas en esta tercera etapa, distribuidas en las zonas antes mencionadas.

Metodología de formación y recursos didácticos

La metodología de formación docente del Proyecto Inglés en la Educación Rural se fundamenta en un enfoque colaborativo que combina el trabajo sincrónico y asincrónico para la enseñanza del inglés. En el marco del subproyecto Co-teaching, las maestras rurales se reúnen semanalmente con los profesores de inglés para revisar y comprender los contenidos lingüísticos, además de planificar de manera conjunta las actividades que se llevarán a cabo en el aula. Durante estos encuentros, las maestras no solo adquieren conocimientos de inglés para la enseñanza, sino que también planifican las actividades pedagógicas, evalúan el impacto de las intervenciones realizadas y, en colaboración con los docentes de inglés, analizan las dificultades emergentes con el propósito de establecer estrategias adecuadas para su abordaje.

Los contenidos temáticos del proyecto se estructuran en torno a propuestas didácticas diseñadas específicamente para este fin, que se publican en la plataforma educativa Hacemos Escuela.[1] Se trabaja con cuadernillos, denominados *roadmaps*, que reciben este nombre porque estructuran el proceso de aprendizaje como un itinerario con distintos *stops* o paradas, lo que les permite a los docentes crear o recontextualizar rutas educativas personalizadas según las necesidades de sus grupos plurigrados. Al final de cada *roadmap*, se propone una actividad integradora que permite poner en acción lo aprendido a lo largo del itinerario. Además, estos cuadernillos incluyen orientaciones para el docente, así como material complementario con actividades adicionales (*Activity book*). A continuación, se presenta un ejemplo:

Roadmap N° 1:[2] *Welcome to the English Class*	*Hello and goodbye!*
	One, Two, Three
	All the Colours of the Rainbow
	Greetings and Feelings
	Now I Know

Tabla 1. Proyecto Inglés en Educación Rural. Aprendizajes y contenidos organizados por unidad temática

1 Este es el vínculo correspondiente: https://hacemosescuela.cba.gov.ar/entre-lenguas/
2 https://hacemosescuela.cba.gov.ar/roadmap-1-welcome-to-the-english-class/

Fases del proyecto Inglés en el Plurigrado de la Educación Rural

El Proyecto Inglés en el Plurigrado de la Educación Rural ha sido implementado en tres fases, desde su inicio en el año 2021, con el objetivo de adaptar los contenidos del diseño curricular de la provincia de Córdoba a las realidades de las escuelas rurales y a los contextos con plurigrados.

- Fase 1: La primera fase del proyecto se inició en el 2021 con la participación de 145 escuelas. Durante esta etapa, se desarrollaron y produjeron los dos primeros cuadernillos (*roadmaps*), que estructuran el aprendizaje en itinerarios. Además, se organizaron encuentros de formación con la participación de referentes disciplinares, donde se abordaron temas fundamentales, como la fonética y la fonología del inglés, así como estrategias para desarrollar las habilidades lingüísticas en el aula plurigrado.

- Fase 2: En el 2023, el proyecto se expandió para incluir un segundo grupo de 199 escuelas. Esta fase estuvo marcada por la consolidación de las prácticas pedagógicas colaborativas entre los maestros rurales y los profesores de inglés. Los encuentros de formación continuaron siendo una pieza clave en esta etapa. Se realizaron talleres que se enfocaron en mejorar la didáctica, la fonética y la evaluación en contextos plurigrado.

- Fase 3: En el segundo semestre de 2024, se suma un tercer grupo de escuelas al proyecto. Asimismo, ya se ha publicado el primer cuadernillo de actividades prácticas (*Activity Book*)

Acciones implementadas

Se llevaron a cabo diversas acciones que abarcaron la formación docente, la puesta en marcha en el aula y un monitoreo continuo de las actividades.

- Formación docente: en cada fase, se organizaron talleres y encuentros de formación dirigidos por referentes disciplinares, en los que se abordaron los temas clave de didáctica, fonética y evaluación en el plurigrado, y estrategias para desarrollar las diferentes habilidades lingüísticas en el aula.

- Implementación en el aula: las clases se llevan adelante a través de un modelo bimodal (presencial/virtual), con la colaboración semanal entre los maestros rurales y los profesores de inglés. Los *roadmaps* se utilizan para estructurar el trabajo en el aula, de modo tal que se desarrollen las competencias clave de expresión oral, comprensión auditiva, lectura y escritura.

- Monitoreo y evaluación: al final de cada año lectivo, el Área de Evaluación de ISEP utilizó una serie de instrumentos de recolección de datos para realizar un seguimiento detallado de las acciones llevadas a cabo en el proyecto. Estos instrumentos han permitido evaluar el impacto de las actividades en el aula, así como también identificar las áreas que requieren ajustes o mejoras.

Resultados

Para evaluar el impacto de este proyecto durante 2023, se implementó una metodología mixta que combinó instrumentos cuantitativos y cualitativos, tales como encuestas, rúbricas y formularios de valoración. Estos instrumentos permitieron realizar un seguimiento detallado de las acciones llevadas a cabo en las aulas y en las instancias de formación docente proporcionaron una visión integral de los logros alcanzados y de los desafíos pendientes. A continuación, nos detenemos en algunos de ellos:

- Encuestas a docentes: las encuestas, respondidas por el 57% de los docentes rurales participantes, revelaron una valoración muy positiva de los materiales didácticos y de los *roadmpas* Los docentes indicaron que los materiales son flexibles, variados y adecuados para sus necesidades. Destacaron que permiten la adaptación de los contenidos a las características de sus grupos plurigrado.

- Rúbricas de evaluación de aprendizajes: el relevamiento de aprendizajes mediante rúbricas mostró avances significativos en la comprensión auditiva

(91%) y en la interacción oral (84%). Los estudiantes demostraron mayor facilidad para participar en intercambios sencillos, utilizar expresiones cotidianas y reconocer frases básicas. Sin embargo, se observaron mayores desafíos en la expresión escrita, donde el promedio de logro fue del 72%, lo que sugiere la necesidad de reforzar esta área en futuras etapas del proyecto.

- Valoración de los talleres formativos: los formularios de valoración de los talleres específicos sobre didáctica, fonética y evaluación en el plurigrado indicaron que el 95% de los docentes consideraron que estas instancias mejoraron sus conocimientos de inglés y su capacidad para enseñar la lengua en contextos rurales.

- El subproyecto *Co-teaching in English* fue altamente valorado por los docentes participantes. Las encuestas indicaron que el 94% de los docentes consideran que esta modalidad de trabajo les ha permitido mejorar su propia formación en inglés y adquirir herramientas pedagógicas para sus clases. La relación y el acompañamiento de los profesores de inglés se destacó como una fortaleza del programa, que les permitió a los maestros rurales mejorar sus habilidades tanto en la enseñanza del inglés como en la gestión del aula plurigrado.

Desafíos y áreas de mejora

Si bien el Proyecto de Inglés en el Plurigrado ha logrado avances significativos, también se han identificado algunos desafíos que ofrecen oportunidades de mejora para fortalecer su impacto y garantizar su sostenibilidad a largo plazo. A continuación, se presentan las principales áreas que requieren atención, según los resultados de la evaluación.

- Conectividad: uno de los principales obstáculos reportados fue la falta de conectividad en algunas zonas rurales, lo que dificultó tanto el acceso a los materiales en línea como la participación en los encuentros formativos virtuales. Este factor limitante deberá abordarse en futuras implementaciones para garantizar una mayor equidad en la participación.

- Formación docente: Si bien algunos docentes indicaron que su falta de conocimientos previos en inglés dificultaba la implementación de los materiales, el objetivo del proyecto es acompañarlos en un proceso de formación continua, que les permita adquirir gradualmente las habilidades necesarias para enseñar inglés de manera autónoma en sus aulas de plurigrado.

Conclusión

El Proyecto de Inglés en el Plurigrado ha permitido desarrollar mejoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las escuelas rurales. Los resultados de seguimiento y evaluación muestran que los estudiantes han progresado en el uso de la lengua, mientras que las docentes rurales, a través del acompañamiento y la orientación del equipo, han ganado mayor confianza y capacidad para abordar los contenidos en inglés, a pesar de su falta de formación previa.

Este proceso gradual de formación docente ha superado dificultades como la conectividad preparando el camino para una implementación más amplia en el futuro. El proyecto aspira a seguir creciendo en los próximos años, con el objetivo de incorporar más escuelas rurales y extender la enseñanza del inglés a lo largo de toda la provincia, beneficiando a una mayor cantidad de estudiantes y comunidades rurales.

Referencias

AA. VV.: "Hacemos Escuela. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba". En <https://hacemosescuela.cba.gov.ar/entre-lenguas/> [Último acceso: 10-10-2024].

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2017): "Diseño Curricular de la Educación Primaria Propuesta Pedagógica para el Campo de Formación Lengua Extranjera–Inglés de Jornada Extendida". En <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionPrimaria/SEPARATAprimaria.pdf> [Último acceso: 10-10-2024].

Torre, Esteban/ Tamara Vinacur/ Ivana Zacarias/ Silvina Alegre (2024): *Extensión de la jornada escolar en el nivel primario: una hoja de ruta para su implementación en la Argentina*. Banco Interamericano de Desarrollo, División de Educación (BID). En <https://cdi.mecon.gob.ar/bases/docelec/az6618.pdf> [Último acceso: 07-09-2024].

Pablo Carpintero es Profesor de Inglés egresado de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). Ha culminado su carrera de posgrado correspondiente a la Maestría en Lengua Inglesa, con mención en Lingüística Aplicada (UNRC). Se desempeña como docente en la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y en la cátedra de Lengua Inglesa III, en la Facultad de Lenguas (UNC). Es Coordinador del programa Entre Lenguas: Inglés en el Plurigrado de la Educación Rural, perteneciente al Instituto Superior de Estudios Pedagógicos del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba. Es docente de posgrado en diversos cursos sobre la enseñanza del inglés con fines específicos y académicos.

María José Morchio es Profesora de Lengua Inglesa y Licenciada en Lengua y Literatura Inglesa por la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba (FL, UNC). Cuenta con una Maestría en Educación Universitaria de la Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Córdoba y un Diplomado en Educación y Nuevas Tecnologías de FLACSO. Es docente investigadora en proyectos financiados por la Secretaría de Ciencia y Tecnología (UNC). En los últimos años, ha desarrollado investigaciones en áreas como la evaluación, el uso de tecnologías para la enseñanza de lenguas extranjeras y el diseño de materiales didácticos en el ámbito universitario. Además, se desempeña como Coordinadora del Departamento de Lenguas Extranjeras - Inglés en el Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP), Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Melania Pereyra es Profesora en Lengua Inglesa y Magíster en Lenguajes e Interculturalidad, egresada de la Universidad Nacional de Córdoba, con trayectoria en la enseñanza de inglés a niños, jóvenes y adultos en todos los niveles. Su trabajo se ha desarrollado, principalmente, en instituciones de gestión pública. Se ha especializado en la formación docente y en el área de didáctica de las lenguas extranjeras. Forma parte de equipos de investigación sobre producción de materiales. Actualmente, es profesora de Observación y Práctica de la Enseñanza I, sección Inglés, de la Facultad de Lenguas, UNC, y del espacio curricular Lengua Extranjera-Inglés en la Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano. Es integrante del Departamento de Lenguas Extranjeras y coordinadora del programa Entre Lenguas – Jornada Extendida del Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP), Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Disipando fantasmas: logros y límites de la IA generativa en la traducción de textos complejos

Gabriela Minsky[1]
IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández"
gabriela.minsky.ieslvjrf@gmail.com

La experiencia que relato se realizó durante el primer cuatrimestre de 2024 y, si bien propuse actividades similares en las distintas materias que dicto en el Traductorado en Inglés del IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández" y los resultados fueron equivalentes en todas ellas, me limitaré a lo sucedido específicamente en Traducción Científica II, en la que se trabaja con textos de ciencias sociales y humanísticas, y es una de las últimas materias que cursan los alumnos de la orientación en Traducción Científico-Técnica antes de realizar su Residencia de Traducción y recibirse.

La actividad fue diseñada para responder a la angustia manifestada por los estudiantes ante la posibilidad de que la IA generativa pudiera suplantar la figura del traductor e incluso que esto sucediera en el corto plazo. Esta idea, si bien no era novedosa, apareció en forma explícita en una entrevista que la periodista María Laura Santillán había realizado al divulgador Santiago Bilinkis para *Infobae* en junio de ese mismo año y que circulaba por entonces entre estudiantes y traductores. En ella, luego de que la entrevistadora aseverara que ser traductor ya no va a servir "porque la inteligencia artificial te traduce un texto; por lo tanto, no va a ser remunerable" y lamentara que hay "un montón de tareas que uno va a dejar de hacer y que pueden ser realmente atractivas o eran realmente atractivas para muchas personas", Santiago Bilinkis ejemplificó trayendo el "recuerdo" del ascensorista que ya no está en los edificios públicos porque hoy basta con "apretar un botón" y concluyó que van a quedar pocos traductores, "porque, realmente, el Chat traduce cada vez mejor. Es la realidad. Si vos mirás diez años para atrás y proyectás dos años para adelante, el grueso de la traducción va a ser automática". El desánimo que esta perspectiva generaba era grande, no solo por la idea de no poder vivir de aquello para lo cual se estaban formando, sino también por los efectos que esto causaba en la propia identidad de quienes se conciben como futuros *traductores*, no solo como gente que hace traducciones o se forma para hacerlas. Ante esta situación, se volvió ineludible abordar el tema en forma crítica en el aula; por ello, nos propusimos observar cómo resolvía la IA ejercicios que nosotros habíamos realizado, de manera que pudiéramos comparar los resultados.

Descripción de la experiencia

En el momento en el que la entrevista comenzó a circular con más fuerza, en Traducción Científica II estábamos trabajando con un texto de Teun van Dijk sobre el discurso antirracista[2]. Nuestro primer abordaje fue el análisis genético de la escritura del autor sobre el tema: desde cuándo se ocupaba de esa problemática, cómo había evolucionado su mirada, cómo eso se manifestaba en sus distintos textos. Veíamos que no podíamos recurrir a búsquedas de estilo y de ideolectos

1 Este texto fue escrito con la colaboración de las estudiantes Gala Joly y Narella Maggio, quienes compartieron por escrito alguno de los ejemplos referidos aquí.

2 van Dijk, Teun (2022). "(Anti)Racist Discourse". En Paul Gee y Michael Handford (eds.), *Handbook of Discourse Analysis*. London: Routledge (segunda edición).

sin contemplar cuál era su estilo (y la nomenclatura utilizada) en textos previos y cuál había sido la evolución en su pensamiento. El van Dijk de los 80 no podía ser el que apareciera en este texto de 2022 porque lo atravesaban otros discursos, otras reflexiones. Uno de los objetivos que nos planteamos, entonces, fue indagar cuánto de todo esto podía contemplar y recuperar la inteligencia artificial.

Otro punto en el cual nos detuvimos largamente fue el de los sentidos no dichos y los efectos de sentido del texto. Este punto nos interesaba particularmente teniendo en cuenta que la inteligencia artificial trabaja con lo que está visible. Necesita una palabra o una frase para poner otra. No se maneja con los supuestos, las implicaturas, los conocimientos compartidos, ni analiza los cambios de contexto de producción y circulación de los textos.

Un ejemplo de estas complejidades se planteó ya en la primera oración con la traducción del término *ethnicism*, que en inglés tiene una carga negativa clara, mientras que su equivalente en español, "etnicismo", no necesariamente transmite esa connotación: puede remitir simplemente a la pertenencia o identidad étnica, sin la carga ideológica de discriminación o prejuicio que tiene en el original. Además, a lo largo del texto, el autor utilizaba los términos *racism* y *ethnicism* de manera intercambiable, lo que generaba mayor ambigüedad en su traducción. El fragmento del texto original decía:

> Racism and ethnicism are major forms of social domination and inequality, studied in thousands of books and papers in many disciplines (Solomos, 2020).

Al procesar este fragmento con ChatGPT, obtuvimos la siguiente versión:

> El racismo y el etnicismo son formas principales de dominación social y desigualdad, estudiadas en miles de libros y artículos en muchas disciplinas (Solomos, 2020).

Si bien esta versión era comprensible, se trataba de una traducción literal que no reflejaba con precisión la connotación negativa que pretendía transmitir el texto original. Ante esta dificultad, decidimos consultarle directamente al autor, quien amablemente no solo reflexionó sobre esas ambigüedades, sino que también nos sugirió una posible solución:

> Tienes razón, hay confusión en mi uso del término 'etnicismo'. Lo uso negativamente, como 'etnocentrismo', para hablar de ideologías negativas sobre otros grupos étnicos, diferente de racismo, que muchas veces implica diferencias 'raciales', de apariencias, etc. La confusión es que a veces uso 'racismo' como el concepto más general (cuando hablo de antisemitismo como una forma de racismo), y a veces 'etnicismo' como el concepto más general. Puedes añadir una nota al pie para 'etnicismo', explicando que el término inglés 'ethnicism' es una ideología negativa, como racismo, al igual que ocurre con 'ethnocentrism'.

Dado que existían dudas sobre la mejor manera de traducir el término, mientras esperábamos la respuesta de van Dijk, optamos por utilizar el binomio "étnico-racial" premodificado por el sustantivo "discriminación" para reflejar su carga negativa. Sin embargo, tras recibir su respuesta, decidimos seguir su consejo y utilizar el término "etnocentrismo" en español. El resultado final de nuestra traducción fue el siguiente:

> El racismo y el etnocentrismo son dos de las principales formas de dominación social y desigualdad, que han sido estudiadas en miles de libros y artículos de investigación de numerosas disciplinas (Solomos, 2020).

Este caso demuestra que la traducción no es un proceso mecánico, sino una tarea interpretativa que exige conocimientos especializados y un análisis profundo del contexto, algo que las herramientas automáticas de traducción no pueden realizar con precisión. La intervención del traductor profesional es esencial para garantizar la fidelidad y precisión en la transmisión del significado en textos científicos y académicos. A través de este ejercicio, quedó en evidencia la importancia de la toma de decisiones fundamentadas y, cuando es posible, del diálogo con los autores.

Resultados

El trabajo con el texto de van Dijk había requerido varias horas de clase y muchísimas más fuera del aula en las que se desarrolló una lectura crítica del original, un análisis instrumental, indagaciones de distinto tipo más allá de las cuestiones terminológicas, fraseológicas y estilísticas, para luego pasar a la elaboración de borradores, la lectura minuciosa de esos borradores, su corrección y edición, e incluso realizar consultas al mismísimo autor, todo en un entorno colaborativo en el que las tareas no se repartían para luego aunar los retazos en un gran *patchwork,* sino en el que la totalidad del grupo pensó y construyó en conjunto.

Por contraposición, las distintas herramientas de IA ofrecían traducciones en escasos segundos. Ahora bien, ¿cómo eran esas traducciones? Básicamente, se trataba de textos que podían pensarse como más o menos bien logrados, prolijos, pero muy similares a los que los estudiantes sentían que podrían haber producido en sus primeras instancias de formación o antes de atravesar la carrera.

Por ejemplo, notamos que las versiones obtenidas mediante inteligencia artificial traducían muy bien todo lo que para nosotros no implicaba ningún esfuerzo, ningún desafío, y tal vez ningún placer, y directamente no resolvían o resolvían con errores garrafales cuestiones en las que nos detuvimos y fueron disparadores de debates enriquecedores, de esos que nos hacen crecer en nuestra profesión.

Concluimos, en suma, que la inteligencia artificial no deja de ser un motor de búsqueda muy poderoso que maneja grandes bases de datos y arma un rompecabezas a partir de piezas prefabricadas por alguien o muchas personas en algún momento en contextos muy disímiles. Y nosotros partimos de la idea de que la unidad de sentido es el discurso, y todos esos fragmentos que la inteligencia artificial utiliza como herramientas no siempre funcionan ni pueden formar una unidad coherente. Pero, además, fundamentalmente, los textos que traducimos suelen plantear novedades, diálogos, tensiones o quiebres con lo ya existente. No resulta pertinente, e incluso lógico, buscar expresar lo novedoso en lo ya dicho soslayando todas las sutiles operaciones que vinculan esas discursividades.

Conclusión

Advertir estas diferencias fue sumamente positivo, ya que se puso totalmente de manifiesto y se revalorizó la importancia de la lectura crítica especializada tanto del original como de la traducción, es decir, de una lectura mediada por recursos y dispositivos teóricos que construyen un saber profesional.

A su vez, la experiencia permitió a los estudiantes reconocerse y medirse como profesionales que producen algo diferenciado, algo que escapa a los legos y, al menos por el momento, también a los avances de la IA. Y ese algo les viene dado por la formación. Tal vez ese haya sido el mayor aporte del ejercicio: medirse en relación con la tecnología, observar cuánto habían evolucionado, qué habrían hecho ellos mismos sin formación y qué pudieron hacer gracias a sus lecturas, su esfuerzo, su ejercitación. En ese sentido, pues, fue muy placentero también, muy reconfortante ver los frutos y el valor del camino recorrido.

La experiencia también sirvió de marco para reflexionar acerca del tipo de traductor que querían ser, y cuánto de esa profesión los constituye por el placer, la diversión, el entusiasmo intelectual que genera adentrarse en esas búsquedas, que muchas veces son horas y horas de lectura. Las estudiantes pensaban: “Si hacer todo esto es divertido, es apasionante, ¿por qué me voy a privar de ese placer metiendo un texto en una máquina que me lo devuelve en dos minutos? Ahí está también la ganancia de nuestro trabajo: desarrollar el

reflejo inquisitivo, la curiosidad y aprender, a través del texto, qué está pasando en el mundo, qué se discute, qué se piensa… ¿por qué un autor antes se refería a, en este caso, la 'discriminación racial', y de repente empieza él mismo a usar la expresión 'discriminación étnica'? Todo eso que me voy preguntando, si yo tengo un texto traducido directamente, me lo pierdo".

La experiencia permitió también reflexionar sobre el mundo en el que vivimos, indagar por qué las empresas y los medios recurren a estas herramientas y cómo posicionarnos ante eso: ¿combatir esa amenaza?, ¿aprender a usarla en forma afinada? Nos preguntamos también si todas las traducciones que se están haciendo, o todos los traductores, ejercen su profesión con este detenimiento, con esta dedicación, o hay algunos que todavía siguen traduciendo como lo hace la inteligencia artificial, y entonces, si vale la pena, en esos casos, recomendar o exigir que intervengan las personas.

Advertimos que hay algunos documentos que alimentan un aparato burocrático muy grande, y generan muchas vueltas y costos. ¿Sería un problema que se resuelvan de otra manera? Pensemos en la documentación personal, que es formulaica, como una partida de nacimiento. ¿Tiene sentido que intervenga un traductor profesional? ¿Podría ser un documento multilingüe universal, electrónico? Tal vez haya algunas áreas en las que realmente la IA facilite la vida de la gente y los traductores ya no seamos necesarios. Y tal vez abandonar esas traducciones mecánicas nos "relegue" a ocupar otros espacios más desafiantes, para los que valga la pena formarse. Nosotros acá, en el Lenguas Vivas, formamos a la gente para esos espacios.

Gabriela Minsky es traductora técnico-científica y literaria en inglés, egresada del IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández", y traductora pública en idioma inglés, egresada de la Universidad Argentina de la Empresa. Desde 2007, se desempeña como docente en el IESLV "Juan Ramón Fernández", donde dicta Introducción a la Traducción Técnica, Introducción a la Traducción Científica, Traducción Periodística y Traducción Científica II, todas pertenecientes al Traductorado en Inglés. Entre 2019 y 2023 fue directora de esa misma carrera. Se especializa en la traducción de textos técnicos, científicos, periodísticos y en el análisis del discurso, fundamentalmente en las áreas de investigación clínica farmacológica y derechos humanos.

Spiderweb Method:

Weaving Linguistic Competence to Achieve Faster Communicative Ability in Adult EFL Learners

Cecilia Paula Sassone
IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández" / APIBA
ceciliasassone@gmail.com

Abstract
The Spiderweb Method (SWM) is an innovative approach to English as a Foreign Language (EFL) instruction designed to simplify and accelerate communicative ability in adult learners. Addressing the challenges of time constraints and previous learning experiences, the SWM integrates key theoretical foundations like Swain's Output Hypothesis and Ausubel's Subsumption Theory. The method employs visual learning techniques, translanguaging strategies, and an early focus on communication. It utilizes didactic resources such as grammar card sets and spiderweb posters, implemented through a four-phase plan. Results show rapid progress in language production, increased learner confidence, and enhanced engagement with authentic materials. Despite challenges like resistance to change and material adaptation, the SWM demonstrates significant potential for replication across various languages and learning contexts. This method represents a promising alternative in adult EFL instruction, encouraging a reevaluation of traditional approaches and opening new avenues for research in language teaching methodology. The SWM's success in promoting metalinguistic awareness and accelerating communicative abilities makes it a valuable contribution to the field of language education, particularly for adult learners in today's fast-paced, globalized world.

Keywords: Spiderweb Method – adult EFL learners – accelerated learning – grammar simplification – holistic language instruction

Content Addressed and Relevance to the Discipline

As the world becomes more interconnected, bilingual abilities emerge as indispensable assets for both individual growth and career advancement. In today's hectic world, adult learners face unique challenges in acquiring new language skills; they often juggle demanding careers, family responsibilities, and personal aspirations, all while striving to remain competitive in a global marketplace. These learners, whose life goals many times depend on their ability to do their job in the foreign language, require efficient, effective language instruction that can accelerate their learning process, enabling them to achieve communicative competence faster. When adults lose confidence in their capacity to learn a new language, they frequently discontinue their studies, potentially abandoning career advancement opportunities and personal dreams that depend on bilingual or multilingual competence.

Unfortunately, traditional teaching methods often fall short of meeting these modern demands, leading to frustration and high dropout rates among this population. This situation calls for innovative approaches that can deliver practical language skills to time-constrained adults quickly.

The Spiderweb Method (SWM), developed through 22 years of research into teenage and adult language learning, addresses these challenges. It emerged back in the 1990s from questioning why accomplished individuals often perceive themselves as poor language

learners and frequently walk out of language courses. It creates a more effective, engaging, and holistic approach to language instruction by transforming how language components are presented and linked, meeting the need for a structured, comprehensive learning approach. This method directly addresses adult learners' specific requirements, often overlooked by traditional methodologies.

Central to the SWM's first core block "Structure" is its innovative approach to grammar presentation. It sets a paradigm shift that, consequently, also calls for the redefinition of the teaching and development of vocabulary and skills. Instead of isolated rules, it conceptualizes grammar as an interconnected web of elements. This systematic approach provides learners with a holistic view of English, facilitating deeper understanding, and is particularly beneficial for adult learners who seek to comprehend the language's underlying structure.

The experience I will be sharing offers a glimpse into what language teachers can achieve by challenging traditional methods. Though not a proper research paper, this article presents overall principles and procedures showcasing how the SWM and its web language learning theory can weave language elements to simplify and accelerate adult language learning, making it more effective, engaging, and relevant to teenagers and adults – a fast-paced interconnected method for a fast-paced interconnected world.

Rationale for Work Project Design

As stated earlier, the Spiderweb Method (SWM) was developed to address the limitations of traditional EFL teaching methods for teenage and adult learners. These learners, with well-developed cognitive structures in their first language (L1), often experience frustration when unable to communicate effectively in the second language. As noted by Jakobson (1960) and later by Halliday (1978), adult learners can successfully perform the three macro functions of language in their mother tongue, i.e. to inform, persuade, and entertain, and it is only natural they should feel frustrated at their impossibility to do so effectively in the foreign language. The SWM recognizes the need for a more comprehensive understanding of both language systems and provides early awareness of the learning process, addressing the unique challenges faced by adult learners.

Recent developments in language teaching methodologies have brought significant changes, particularly in the approach to L1 use in the classroom. The increased acceptance of practices like translanguaging (García and Wei 2014), defined as the practice of using multiple languages fluidly and interchangeably in communication, aligns with the principles of the SWM. It emphasizes the idea that bilingual or multilingual individuals do not separate their languages but instead blend them together to make meaning, express themselves, and engage with others. This shift from whole-instruction-in-target-language pervasive since the 1920s with the advent of the Direct Method to an acceptance to use students' L1 in L2 instruction – as addressed by Cook (2001) – has removed many of the obstacles I initially encountered when applying the method. Openness to these innovative practices not only aligns with current research on bilingual education but also creates more inclusive learning environments.

Complementing the translanguaging approach, the SWM draws upon Ausubel's (1968) theory of meaningful learning, which emphasizes the importance of connecting new information to existing knowledge. This approach contrasts with rote memorization, focusing instead on understanding and integrating new concepts into a learner's cognitive structure. By activating prior knowledge of the learners' L1 grammatical structures and creating authentic contexts for language use, the SWM facilitates more effective integration and retention of new linguistic information.

At the very core of SWM's DNA is the concept of a pedagogical rather than an academic grammar. Ellis (2006) explores explicit and implicit approaches to teaching grammar and highlights the role of context in making it more relevant and effective for learners. This approach focuses on presenting grammatical concepts in accessible ways, often incorporating visual aids, authentic examples, and interactive exercises. The SWM's innovative use of visual representations to showcase

the language as a system aligns with the benefits of multimodal learning in adult education.

The systematization offered by the SWM is particularly relevant in addressing the challenges faced by adult EFL learners. As noted by Knowles et al. (2015) in his work on andragogy, adult learners bring a wealth of experience and a desire for practical, immediately applicable knowledge to their learning endeavors. The SWM caters to these needs by providing a comprehensive view of the language system from the outset. Moreover, the SWM's approach to systematization and dosification of information aligns with cognitive load theory (Sweller et al. 2019), which posits that learning is most effective when the cognitive load imposed on learners is managed appropriately, potentially facilitating more efficient learning. This concept is particularly relevant in second language teaching, where the timing, frequency and amount of exposure can significantly impact learning outcomes. In educational contexts, dosification can involve structuring lessons or materials to gradually increase the complexity of language input, allowing learners to build their skills progressively without becoming overwhelmed.

By focusing on early communicative competence, the SWM addresses one of the primary goals of language learning: effective communication. This approach resonates with the communicative language teaching (CLT) paradigm, which has dominated language teaching since the 1980s (Richards 2006). However, the SWM offers a unique twist on CLT by combining communicative goals with a systematic and holistic presentation of highly frequent grammatical structures at the outset.

Finally, the SWM's emphasis on metalinguistic awareness aligns with current research highlighting the importance of this skill in adult language acquisition. Bialystok's (2001) work on metalinguistic awareness has been further developed by recent studies showing its role in enhancing language learning efficiency and transfer between languages (Jessner 2006). By fostering this awareness, the SWM equips learners with tools for autonomous learning and language analysis.

In synthesizing and blending these state-of-the-art concepts – translanguaging or strategic use of L1, meaningful learning theory, pedagogical grammar, systemic instruction, and metalinguistic awareness – the Spiderweb Method offers a novel and comprehensive approach to adult EFL instruction. This method addresses key gaps in current practice and aligns with the latest research on adult language learning, providing a robust framework that recognizes the complex, interconnected nature of language acquisition. As such, the SWM represents a significant contribution to the field, offering a research-based solution to the persistent challenges of adult EFL instruction.

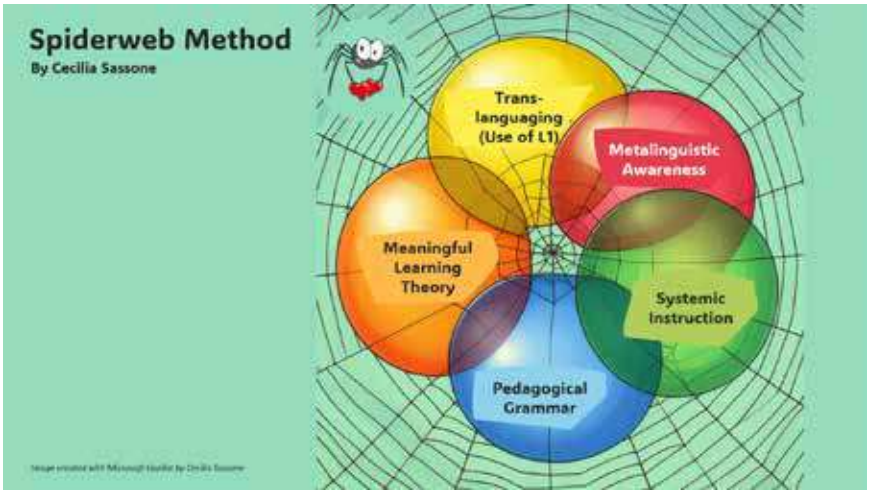


Image 1: Weaving concepts at play in the design of the Spiderweb Method

Initially Formulated Purposes and Objectives

The primary objectives of the SWM have been to:

- Provide a holistic view of the English language system.
- Cross language levels to speed up learning.
- Facilitate early communication in the target language.
- Leverage learners' L1 knowledge to enhance understanding.
- Promote metalinguistic awareness.
- Increase learner engagement and retention rates.
- Make learners develop a positive self-concept as language learners through a true "I-can" feeling.

Methodology and Didactic Resources

Overall methodological principles

While the Spiderweb Method (SWM) now boasts a comprehensive set of language learning materials and an extensive Teacher's Tool Kit, its inception 30 years ago occurred in a landscape where no solid language learning theory offered proper foundations for its development. Consequently, the method's theoretical underpinnings had to be meticulously defined and created, drawing from various disciplines, and adapting to the unique needs of adult language learners.

SWM employs a unique methodology that combines various pedagogical principles. Let us explore the most salient ones:

- **Presentation of the Language as a System:** Grammar is referred to as "structure" in SWM and is presented as a web of interconnected elements. The method prioritizes structures with high communicative value, regardless of their complexity level, the core elements presented being: the verb system, sentence structure, possession, existence, conditions, comparisons, and connections. At higher levels, SWM introduces peripheral elements, i.e., structures with high communicative value but that do not seem to be so tightly bound in a web as the core. The following chart illustrates the transformation in grammar teaching methodology introduced by the Spiderweb Method:

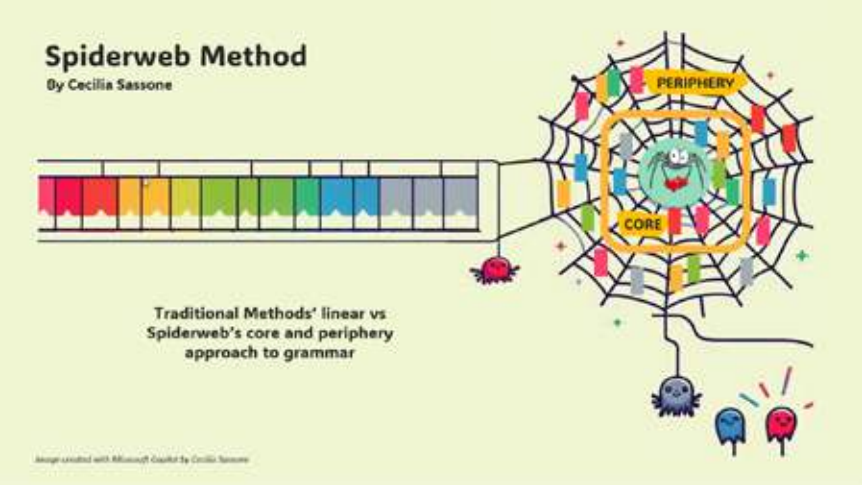


Image 2: Before and after Spiderweb: From Linear to Core and Periphery Grammar Teaching

On the left, the "Before" section depicts the traditional linear approach to grammar instruction, where topics are taught sequentially without clear connections, sequenced according to the criteria of frequency and simplicity. On the right, the "After" section showcases the Spiderweb approach, focused only on the criterion of frequency, and presenting grammar as an interconnected system with core elements at the center and peripheral structures radiating outward, emphasizing the relationships between different grammatical concepts.

The cross-level program implies that the language system, i.e., the most important structures from levels A1 to B2 from the CEFR (Common European Framework of Reference), should be presented in less than a year. This approach allows for a rapid but comprehensive introduction to the language structure, enabling learners to quickly develop a framework for further language acquisition.

- **Vocabulary and Grammar Integration:** Although SWM considers vocabulary to be more important than grammar due to its content load, it maintains that grammar is an integral part of the language whose teaching should not be avoided. The method advocates for early exposure to complex but frequent structures, recognizing their communicative value for learners, gradually incorporating vocabulary items and developing skills. This comprehensive approach facilitates a more holistic understanding of language structures and enables learners to communicate effectively from the early stages of their language learning journey.

- **Visual Representation:** The SWM makes use of colorful cards and signature spiderweb diagrams and charts to visually represent grammatical elements and their relationships. This multimodal approach is sustained by the proven benefits of visual learning in adult education.

- **Translanguaging strategies and Use of L1:** The SWM incorporates judicious use of L1 in the initial stages of instruction, mostly comparing and contrasting L1 and L2 and starting off with mechanical exercises and drills. This approach reduces cognitive load, fosters a deeper understanding of language structures, and enhances metacognitive skills.

- **Early Focus on Communication:** Aligning with Swain's (1993) Output Hypothesis, the SWM emphasizes early communication, providing learners with tools to produce language from the outset and promote active engagement in gap noticing, hypothesis testing and metalinguistic reflection. In addition, there is constant contrastive analysis and translation from and to L2.

- **Meaningful Learning:** Drawing from Ausubel's (1968) Subsumption Theory, the SWM connects new concepts to learners' existing knowledge, facilitating more effective integration and retention of language structures.

Didactic Resources

To enhance knowledge retention and support learning, the Spiderweb Method resorts to a range of didactic materials. These include:

- **Grammar Card Sets:** These are color-coded cards with specific shapes representing different grammatical elements which are used for interactive learning activities. These cards are brain-friendly and have been designed for the teaching of the language as a system. Each card has a specific color, shape, and function. When the learner understands the card's function and its interconnectedness with the rest, they understand the system more easily, making it unnecessary for the teacher to turn to excessive explanations.

- **Spiderweb Posters:** They are colorful visual aids that illustrate the interconnected nature of language structures and present the didactic cards in different layouts.

- **Student's Cheat Sheets:** This set of colored posters for the student is in line with the purpose of reducing student anxiety; the colored cribs explicitly remind students that awareness comes before retention or production and that it is not only

acceptable but also expected that they will need time to fix all the structures presented.

These materials are designed to facilitate the holistic, visual, and interconnected approach to language learning that is central to the Spiderweb Method. Teachers will certainly benefit from resorting to colorful visual representations of the language to save time and foster memorization. Further, existing materials like textbooks can be adapted, and new resources created to align with the SWM's approach. These can include visual representations of grammar "webs" and bilingual resources for early-stage learning.

Work Plan and Actions Implemented

The Spiderweb Method (SWM) is designed for teenage and adult EFL learners who may have experienced frustration with traditional approaches. The implementation involves a structured series of actions to address the unique needs of these age groups while leveraging their existing knowledge and experiences. The key actions in implementing the SWM are divided into four main phases:

1. Preparatory activities
2. Actual instruction
3. Feedback collection
4. Asynchronous work or home assignments

Here is an overview of these phases:

1. Preparatory activities

a) Orienting students to the unique approach of SWM:

- Explaining the method's focus on early communication, experimentation, and metalinguistic awareness,
- Clarifying that initial language system presentations will be in the students' first language,
- Emphasizing SWM's role as a bridge between L1 intended messages and L2 output.

b) Addressing potential learner concerns and presenting a comprehensive program overview.

c) Conducting a needs analysis to understand learners' specific goals and prior experiences.

d) Introducing the concept of language as an interconnected system by means of visual aids.

2. Actual instruction

Though Spiderweb lesson types are varied, those focused on the presentation of language structure typically employ a deductive teaching approach:

Grammar points are presented in L1, starting with the verb system, using strategic card layouts. The SWM's key didactic innovation lies in its transformation of complex grammar rules into intuitive formulas, and from formulas into carefully designed didactic cards. Only two to three points are introduced at a time to align with brain-friendly learning principles. This approach allows for a gradual buildup of knowledge, ensuring that learners can process and internalize new information effectively without becoming overwhelmed.

Below is an example of the basic verb system presented the Spiderweb way: with just seven cards, students have an overview of the entire system of English and can compare it with their L1.

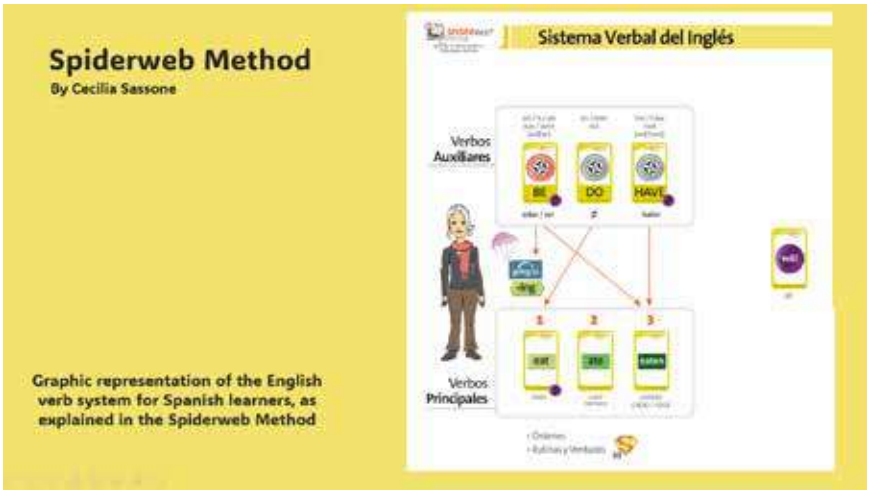


Image 3: Spiderweb Method graphic representation of the English verb system for Spanish learners

- The explanations are minimal and simplified, focused on what the students need to know – dosification of information is paramount. This approach significantly reduces the cognitive load associated with memorizing traditional grammar rules, minimizes excessive teacher explanations, and enables learners to immerse themselves more quickly and deeply in practical language use and experimentation.

- The instructional approach begins with extensive translation exercises from the first language (L1) to the second language (L2), encompassing both oral and written forms. Following this foundational phase, students engage in collaborative translation of their own sentences, which encourages personal relevance in their learning process. As students become more comfortable, they are prompted to construct sentences that reflect their own lives and experiences. This technique evolves by gradually increasing the use of the target language, fostering greater fluency and confidence.

3. Feedback collection

Regular feedback is collected after each lesson through informal discussions, serving to:

- Refine the method's teaching techniques and materials.

- Assess the impact of the method on students' understanding and confidence.

- Identify students' perceived accomplishments and areas for growth.

- Understand ongoing needs and challenges.

4. Asynchronous work or home assignments

Students are encouraged to engage in:

a) Sentence Generation: Creating a list of sentences they want to express in English, starting with SVO patterns similar in L1 and L2. For example:

- In Spanish: "Yo como manzanas."

- English translation: "I eat apples."

b) Peer Exchange: Sharing sentences with peers in the next class, fostering collaborative learning.

Results, Challenges, and Replication Possibilities

Results

The implementation of the Spiderweb Method (SWM) has yielded exceptional results, particularly in terms of student overall language awareness development and

motivation. The approach has effectively demystified language learning for many students, as evidenced by comments like, “So this is what it was all about?” suggesting that the language was more accessible than they had previously believed.

A significant achievement of the SWM is the rapid progress observed in students’ language production. Almost all participants were able to construct complex sentences in the early stages of the learning process, with some even attempting, in their own time, to understand authentic materials like songs or TV series they enjoyed. This willingness to engage with real-world situations demonstrates a marked increase in confidence and motivation.

The SWM’s success is further indicated by the notable boost in student enthusiasm and self-assurance. This revitalized approach has not only enhanced students’ linguistic skills but also fostered a positive attitude towards the learning process itself, creating a more engaging and productive learning environment.

Lastly and most importantly, adult learners reported feeling more confident in their ability to communicate in English from the earlier stages of the learning process. Observed increase in learner engagement and retention rates were notable, with many students approaching authentic materials more easily and expressing appreciation for the method’s holistic simplification and acceleration strategies.

Challenges

The implementation of the SWM was not without its challenges, categorized into three main areas:

- **Resistance to change:** Some learners and educators, accustomed to traditional methods, initially showed resistance to using L1 in the English classroom. This required additional effort in explaining the benefits and rationale behind the SWM.

- **Material adaptation and development:** There was a significant need to adapt existing materials or create new ones to align with the SWM methodology. The creation of supplementary materials for vocabulary and skills acquisition requires extensive analysis, design, and development. These two additional core blocks are currently in the making, but the process is ongoing and demands considerable time and resources.

To address these challenges, strategies were implemented including thorough orientation sessions, ongoing support and training for teachers, and investment in the development of comprehensive, SWM-specific materials.

Replication Possibilities

Despite these challenges, SWM demonstrates considerable potential for replication and adaptation. Its core principles can be effectively applied to the instruction of various languages for adult learners. From its inception, the SWM was conceptualized as a framework or “template” for language learning, with modifications made to accommodate specific linguistic features. These principles may also be adapted for teaching other complex systems or disciplines to adult learners.

The SWM’s emphasis on metalinguistic awareness has proven particularly effective. By promoting conscious reflection on language structures and use, the method enables learners to analyze, compare, and manipulate linguistic elements across languages, enhancing their overall language proficiency and autonomy in language learning.

Conclusion

The Spiderweb Method offers a promising alternative for adult EFL instruction, addressing long-standing issues in the field and opening new avenues for research and practice in language teaching methodology. Future research could focus on quantitative studies comparing the outcomes of the SWM with traditional methods, as well as exploring its applicability to different languages and learning contexts.

As the field of EFL continues to evolve, methods like the Spiderweb Method demonstrate the importance of continually questioning our assumptions and seeking innovative approaches to address the critical challenges faced by learners in today's fast-paced world. This constructive questioning attitude can help improve language learning outcomes and make the process more enjoyable and rewarding for adult learners.

References

Ausubel, David (1968): *Educational Psychology: A Cognitive View.* New York: Holt, Rinehart and Winston.

Bialystok, Ellen (2001): *Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cook, Vivian (2001): *Second language learning and language teaching* (3rd ed.). London: Arnold.

Ellis, Rod (2006): *Grammar teaching – Practice and theory*. Oxford: Oxford University Press.

García, Ofelia/ Li Wei (2014): *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. DOI: https://doi.org/10.1057/9781137385765 [Last access: 25-09-2024].

Halliday, Michael (1978): *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.

Jakobson, Roman (1960): "Closing statements: Linguistics and poetics". In T. A. Sebeok (Ed.), *Style in Language* (pp. 350-377). Cambridge, MA: MIT Press.

Jessner, Ulrike. (2006): Linguistic Awareness in Multilinguals: English as a Third Language. 10.1515/9780748626540. [Last access: 21-12-2024]

Knowles, Malcolm/ Elwood Holton/ Richard Swanson (2015): *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (8th ed.). London: Routledge.

Richards, Jack (2006): *Communicative Language teaching Today*. Cambridge University Press. Richards, Jack. In https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/Richards-Communicative-Language.pdf [Last access: 21-02-2025]

Swain, Merrill (1993): The output hypothesis: Just speaking and writing are not enough. In *The Output Hypothesis: Theory and Research* (pp. 1-23)

Sweller, John/ Paul Ayres/ Slava Kalyuga (2019): *Cognitive load theory* (2nd ed.). Cham, Switzerland: Springer.

Cecilia Sassone es profesora de inglés graduada del IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández” y Licenciada en Lengua Inglesa con orientación en Lingüística por la Universidad de Belgrano. Su formación incluye dos diplomaturas universitarias como experta en *e-learning*, TIC, recursos de código abierto y Moodle (Universidad Tecnológica Nacional/Net-learning), además de certificaciones en *e-learning* 2.0 y 3D para la enseñanza de idiomas, y diseño de juegos y entornos inmersivos para el aprendizaje *online*. Su trayectoria profesional abarca roles como tutora *online* en el British Council (2012-2015) y una activa participación como conferencista en eventos nacionales desde 1994. Desde 1997, dicta la cátedra “Taller de Juegos, Música, Plástica y Tecnología Educativa” en el IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”, institución donde también se desempeñó como Directora de Estudios del Profesorado de Inglés (2017-2018). A lo largo de tres décadas, ha desarrollado su carrera en todos los niveles educativos, especializándose en el diseño e implementación de programas de inglés general y para propósitos específicos en el ámbito empresarial. Su búsqueda por simplificar y acelerar el aprendizaje de lenguas por parte de jóvenes y adultos la llevó a crear el Spiderweb Method (Método de la Telaraña), fruto de 22 años de investigación. Este método le valió el “Premio a la Innovación y el Logro 2015” de SHARE Education. En 2024, amplió el alcance educativo del método al lanzar la versión digital junto con “Spiderweb, the agile language learning network”, una red colaborativa que reúne a docentes comprometidos con la transformación de la enseñanza de idiomas para adolescentes y adultos.

Une expérience d'IA à l'école primaire

Ian Pablo Machuca
ESC 13 DE 1 "General José de San Martín"
ianpmachuca@gmail.com

« La révolution numérique est avant tout une rupture dans la manière dont nos sociétés produisent, partagent et utilisent les connaissances. »
(Cardon 2019, p.5)

Résumé
Cet article s'interroge sur l'utilisation de l'intelligence artificielle (IA) dans l'enseignement du français langue culture étrangère (FLCE) à partir d'une expérience réalisée auprès d'élèves de la 7e année de l'école primaire "General José de San Martín" à Buenos Aires. À travers une activité basée sur l'utilisation de ChatGPT, nous visons à renforcer les compétences linguistiques des élèves tout en les sensibilisant à l'usage des technologies numériques. L'article décrit le public cible, qui comprend des étudiants ayant un niveau de langue relativement faible, ainsi que les objectifs pédagogiques définis pour cette activité. Cette démarche, qui s'inscrit dans un contexte éducatif qui évolue en permanence, met en lumière l'importance d'adapter les pratiques pédagogiques aux nouvelles technologies.

Resumen
Este artículo examina la integración de la inteligencia artificial (IA) en la enseñanza del francés como lengua y cultura extranjera (FLCE) para alumnos de 7º año en la escuela primaria "General José de San Martín" en Buenos Aires. A través de una actividad basada en el uso de ChatGPT, buscamos fortalecer las competencias lingüísticas de los estudiantes mientras los familiarizamos con las tecnologías digitales. El artículo describe el público objetivo, que incluye a estudiantes con un nivel de lengua relativamente bajo, así como los objetivos pedagógicos definidos para esta iniciativa. Este enfoque se inscribe en un contexto educativo en constante evolución y destaca la importancia de adaptar las prácticas pedagógicas a las nuevas tecnologías.

Introduction

Cet article raconte et analyse l'expérience de l'utilisation de l'intelligence artificielle (IA) dans une classe de 7e année de Français Langue Culture Étrangère (FLCE) de l'école primaire "General José de San Martín" à CABA. Il s'agit d'une activité de réemploi à la fin d'une séquence pédagogique visant deux objectifs pragmatiques: « se présenter » et « s'informer sur l'identité de l'autre ».

Nous allons décrire, en premier, le public visé; nous justifierons ensuite cette activité et ses objectifs pédagogiques et finalement, nous analyserons les avantages et les inconvénients de sa mise en place.

Public visé

Cette activité a été réalisée vers la fin du premier semestre dans la classe de 7e année « A » de l'école primaire n°13 « General José de San Martín » ayant vingt étudiants âgés de 12 à 13 ans d'un niveau 2 de FLCE selon le cadre d'enseignement de la ville de Buenos

Aires. Les élèves ont cinq heures hebdomadaires de FLCE et ils apprennent la langue depuis six ans. Il s'agit d'un public captif parce qu' "ils sont 'prisonniers' d'une institution dans laquelle ils sont placés obligatoirement pour apprendre" (Courtillon 2003, p.14). Les apprenants n'ont pas eu la possibilité de choisir la langue étrangère à étudier. C'est pourquoi nous essayons de les motiver à apprendre le français en leur présentant des activités engageantes.

Selon le *Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras* (2001), les élèves de ce niveau devraient être en mesure de pouvoir interagir en contexte scolaire (et en dehors aussi) en LE, de se servir d'un bon nombre d'expressions ou de constructions courantes et de réfléchir à propos du langage, de ses implications et de son apprentissage. Cependant, il s'agit d'un groupe-classe qui s'est heurté, d'une part, au manque de professeurs de français pour une bonne partie de leur scolarité, et, de l'autre, à l'éducation virtuelle à cause de la COVID. Le niveau en LE des élèves était donc très faible, mais surtout, leur savoir-être étudiant était à rebâtir. Concernant leurs compétences langagières, ils témoignaient d'un haut niveau de compréhension, ils suivaient le cours en français et se montraient même étonnés de leur capacité à le faire ; alors qu'en production, ils rencontraient de vraies difficultés à communiquer en LE.

C'est dans ce contexte de groupe-classe que s'inscrit cette proposition de séquence pédagogique. Certains pourraient juger l'activité trop facile, voire peu adaptée au niveau d'une 7ème année de l'école primaire, et nous serions de leur avis sans ces précisions par rapport au public.

Justification

La loi n°26.206, aussi appelée "*Ley de Educación Nacional*" (LEN) signale que la politique éducative cherche, entre autres, à « desarrollar las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación" (art. 11, inciso M); et au sujet de l'éducation primaire, elle propose de "generar condiciones pedagógicas para el manejo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, así como la producción y recepción crítica de los discursos mediáticos" (LEN, 2006, art. 27, p. 6).

De ce fait, la mise en place de l'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE dorénavant) y compris l'intelligence artificielle, nécessite d'une connaissance procédurale et pragmatique de la part des enseignants pour son inclusion dans leurs séquences pédagogiques. À ce sujet, l'UNESCO rappelle que "las TICs son efectivas cuando son capaces de constituirse en un soporte transversal y constituyente del currículo escolar" (2005, p. 22).

Il nous semble important de remarquer aussi, outre le cadre théorique et légal, le fait que les élèves demandent à pouvoir utiliser les ordinateurs disponibles à l'école, ce qui confirme la nature engageante de cet outil pour les apprenants qui ont montré un bel enthousiasme le jour de la mise en place de cette activité.

Objectifs

La mise en place de cette activité se propose comme objectifs de:

- Sensibiliser les apprenants à l'utilisation de l'IA ;
- Créer une ambiance innovante pour motiver l'apprentissage du FLCE;
- Utiliser l'IA au sein d'une activité communicative en guise d'activité de réemploi ;
- Permettre aux élèves de réviser les compétences pragmatiques : « se présenter » et « s'informer sur l'identité de l'autre » à partir de la production de dialogues.

Moyens linguistiques

Pour mener à bout cette activité, les étudiants devront:

- Connaître le lexique approprié à la présentation ;
- Savoir poser des questions pour s'informer sur l'identité de l'autre ;

- Pouvoir aussi répondre sur la leur.

Ressources nécessaires

Nous avons utilisé les ordinateurs du programme « Plan S@rmiento BA » qui étaient disponibles à l'étage. Nous conseillons aux collègues qui souhaiteraient proposer une activité semblable de s'assurer de la disponibilité des netbooks, de leur bon fonctionnement, notamment au niveau de la batterie.

Déroulement de l'activité

Après avoir réalisé les étapes de sensibilisation, de conceptualisation et de systématisation de la séquence didactique sur la présentation de soi, nous sommes passés à la dernière phase : le réemploi (Lemeunier, 2005).

Pour cette étape, nous avons pensé à intégrer l'intelligence artificielle au sein de notre salle de classe par le biais de ChatGPT 3.5. Nos étudiants ont déjà travaillé sur leur présentation personnelle et sur les questions visant à mieux connaître son interlocuteur.

L'activité a duré la totalité de notre cours (40 min). Les étudiants avaient chacun un ordinateur à disposition pour pouvoir faire l'activité. Faute de temps, j'ai décidé de créer moi-même le prompt destiné à l'IA.

> Rappelons que Campus Région Numérique (2023) définit le prompt comme
>
> "une courte phrase ou un court paragraphe qui décrit une tâche à effectuer ou une question à répondre. Dans le contexte de l'IA, le prompt est utilisé pour communiquer avec les modèles de langage et donner des instructions sur la tâche à accomplir. Le prompt est souvent utilisé pour initialiser la réponse d'un modèle de langage et guider sa réponse en fonction de la tâche souhaitée. La qualité du prompt est cruciale pour obtenir des résultats précis et pertinents.

Le jour précédant, j'en ai essayé plusieurs, par exemple :

Prompt « a » : « Bonjour, faisons un dialogue de présentation personnelle »

Prompt « b » : « Bonjour, faisons un dialogue de présentation personnelle. Imagine que tu es écolier. Je pose les questions. Tu y réponds ».

Pourtant, nous obtenions des dialogues complets sans opportunité d'interaction. Après différents essais, nous nous sommes accordés du prompt suivant en raison de la simplicité du lexique et sa précision :

« Bonjour. Imagine que tu es écolier et réponds à mes questions pour que je pratique mon français. Niveau A1[1]. Invente les réponses. »

Les élèves donc sont allés au site « https://chatgpt.com/ », et ils ont écrit le prompt que nous avions copié précédemment au tableau.

Lors de l'activité, nos étudiants ont eu l'occasion de pratiquer leur français et ils se sont beaucoup amusés à l'utiliser les ordinateurs, notamment ChatGPT 3.5. dont ils ne s'étaient jamais servis, si bien que la découverte de l'IA s'est avérée comme un outil très engageant.

Une fois cette activité finie, nous sommes passés à deux autres activités de réemploi et finalement à l'étape d'évaluation la semaine suivante.

Avantages et inconvénients

Tel que nous l'avons mentionné auparavant, l'activité a été très motivante pour les étudiants qui ont fait preuve d'un haut niveau d'engagement et de motivation, ce qui leur a permis de mener à bout le travail dans les meilleures conditions.

Nous considérons qu'un des atouts pour sa réalisation a été le nombre d'ordinateurs disponibles pour

1 Nous avons décidé d'indiquer niveau « A1 » selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) pour une meilleure compréhension du prompt par l'IA

les étudiants ce qui leur a permis de se concentrer de façon individuelle sur la tâche.

Cependant, nous nous sommes heurté à plusieurs inconvénients dont certains inattendus pour l'enseignant que nous sommes. D'abord, les enfants tapaient lentement et/ou maladroitement sur le clavier. Nous croyions, à tort, que cela ne poserait aucun problème ; nous nous sommes bel et bien trompé. À ce sujet, Plantard (2021) a énoncé la théorie du *complexe d'Obélix* où il explique que "les jeunes seraient *tombés dans la marmite étant petits* et n'auraient plus besoin de potion magique pour s'approprier les technologies numériques. C'est bien entendu complètement faux". Il aurait été intéressant de travailler à l'avance comment bien écrire au clavier, d'autant plus que ces enfants seront bientôt à l'école secondaire où ils se verront certainement confrontés à la remise des travaux pratiques en ligne. Il existe des logiciels libres déjà installés dans les ordinateurs pour pallier à ce manque, comme « *Klavaro* », par exemple.

Ensuite, même si tous les étudiants ont utilisé le même prompt, parfois l'IA répondait avec le dialogue complet sans possibilité d'interaction ce qui m'obligeait à intervenir pour créer sur-le-champ un nouveau prompt plus précis pour que l'étudiant puisse continuer l'activité.

Conclusions

Nous sommes arrivés à bout de cette expérience avec un bilan positif. Elle nous a permis, d'un côté, de penser à notre agir en tant qu'enseignant, de réfléchir à la complexité et aux enjeux de mener à bout une séquence pédagogique au sein d'un cours de FLCE ; et de l'autre, de nous mettre dans une situation de réflexion qui a élargi nos connaissances sur l'IA.

Comme point de départ pour d'autres expériences éducatives, nous considérons qu'il aurait été intéressant de préparer avec nos étudiants les prompts pour l'IA dans le but de travailler la clarté et la précision en français, activité que nous n'avons pas faite, faute de temps.

Bibliographie et sitographie

Argentina. Ley No 26.206 (2006). Ley de educación nacional. *Boletín Oficial de la República Argentina*. Buenos Aires, 14 de diciembre de 2006.

Campus Région du numérique (2023): "Ecrire des prompts efficaces pour ChatGPT – conseils pratiques". En https://campusnumerique.auvergnerhonealpes.fr/article/conseils-pratiques-pour-ecrire-des-prompts-sur-chatgpt/ Último acceso: 29-09-2024.

Cardon, Dominique (2019): *Culture numérique*. Paris: Presses de Sciences-Po.

Conseil de l'Europe (2001): *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Editions Didier. En https://rm.coe.int/16802fc3a8 Último acceso: 29-09-2024.

Corradi, Leonor, Franzoni, Patricia, Gassó, Lucila, Klett, Estela y Valsechi, Roberta (2001): *Diseño Curricular de Lenguas extranjeras*. Buenos Aires: Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Courtillon, Janine (2003): *Élaborer un cours de FLE*. Paris: Hachette.

Lemeunier, Valérie (2006): *Élaborer une unité didactique à partir d'un document authentique. Exemple de fiche d'exploitation d'un document authentique.* En https://bop.fipf.org/wp-content/images/stories/dossiers/lemeunier2006.htm Último acceso: 29-09-2024.

Marón, Mariano Leonel (2014): "Una computadora por alumno en el nivel primario de la ciudad de Buenos Aires. Análisis sobre las metodologías de implementación con el Modelo 1 a 1". En *Austral Comunicación*, 3,1, pp.91-107.

Plantard, Pascal (2021): "10 idées reçues sur le numérique". En https://tne.trousseaprojets.fr/sites/default/files/inline-files/Fiche_idee_recue_plantard_0.pdf Último acceso: 29-09-2024.

Unesco (2005): *Formación docente y las tecnologías de información y comunicación*. Santiago: Ediciones Unesco.

Ian Pablo Machuca es Profesor de Educación Superior en Francés (Instituto Superior del Profesorado «Dr. Joaquín V. González», Buenos Aires) y actualmente cursa un Máster 2 en Francés Lengua Extranjera, con especialización en Didáctica del FLE/FLS, en la Universidad de Franche-Comté. Ha enseñado francés en varias instituciones prestigiosas en Argentina, como el Colegio Nacional de Buenos Aires y el Instituto en Lenguas Vivas «Juan Ramón Fernández». Además, ha sido expositor en diversos congresos y jornadas internacionales vinculadas a la enseñanza de la LCE. Sus intereses abarcan tanto la enseñanza de la lengua como la investigación en fonética y didáctica.

Entre los quioscos de Buenos Aires y la basura en la *Fifth Avenue*: acercamientos a la reflexión pedagógica sobre el ensayo[1]

Laura M. Rodríguez
Universidad Nacional de La Plata
lmrodriguez@fahce.unlp.edu.ar

Resumen
Los contenidos curriculares de la asignatura Lengua Inglesa 4, perteneciente a las carreras de inglés de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP), se imparten históricamente en la lengua meta. Un eje central del curso es el ensayo reflexivo[2], el cual se aborda mediante la lectura y el análisis de ensayos clásicos y contemporáneos, así como a través de la escritura sobre diversos temas. En 2022 se llevó a cabo una experiencia de ruptura, a modo experimental, que implicó el contacto entre dos lenguas y distintos lenguajes artísticos. A partir de la lectura de un fragmento de *La cabeza de Goliat: microscopía de Buenos Aires* de Ezequiel Martínez Estrada, los estudiantes reflexionaron sobre el valor simbólico de los quioscos de Buenos Aires y los vendedores ambulantes. Se trabajó con la introducción del ensayo "New York is a City of Things Unnoticed" de Gay Talese, donde el autor describe aspectos de la ciudad que pasan inadvertidos para la mayoría de los transeúntes. A partir de una consigna con imágenes de la ciudad de La Plata, se invitó a los estudiantes a recorrer sus barrios y a registrar aspectos percibidos sólo por ellos: detalles, sonidos, olores. La secuencia culminó con la escritura de ensayos reflexivos, es decir, textos que expresan el resultado de un ejercicio de introspección sobre diferentes temas de la realidad . A lo largo de esta experiencia, surgieron nuevas vivencias en el uso de las lenguas. El pasaje de una lengua a otra permitió valorizar la identidad personal y cultural de un modo que no había sido explorado aún en nuestro espacio formal. Desarrollar la reflexión a partir de "lo nuestro" posibilita un amalgamamiento de lenguas, valores compartidos y emociones que merecen ser reconocidos en el aula. Este abordaje no solo genera un goce estético, sino que también nos invita a reflexionar sobre su importancia como valor pedagógico.

Palabras clave: función reflexiva de la escritura – identidad – ensayo – escribir entre lenguas

En la cátedra de Lengua Inglesa 4, asignatura de las carreras de Profesorado, Traductorado y Licenciaturas en inglés de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, el ensayo es un pilar fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua y cultura extranjera. Dentro de este contexto académico, el ensayo reflexivo se entiende como un género discursivo en el que se lleva a cabo un ejercicio de introspección. En este tipo de texto, quien escribe expresa un punto de vista personal en un intento de explorar y comprender mejor aquello sobre lo que se medita (Aicega).

Tradicionalmente, los contenidos y las tareas en el aula se abordan en inglés, según una lógica en la que la lengua meta constituye un criterio primario a la hora de seleccionar textos, transformarlos en materiales didácticos y trabajar a partir de ellos. Ante la

1 Dedico este texto a la memoria de Ana Moldero, quien me enseñó con sus palabras, ejemplo y corazón.
2 Este tipo de ensayo conecta la visión personal del autor sobre un tema con su forma de expresarla.

vastedad de un corpus potencialmente infinito, la mirada se centra en ensayos de autores angloparlantes cuyas temáticas y formas textuales invitan a desarrollar la lectura crítica, la exploración y la escritura en torno a diversos temas de la experiencia humana. Por la propia naturaleza del género, el ensayo propicia una búsqueda de sentido en lo cotidiano, una necesidad de expresar, desde la subjetividad, pensamientos que pueden quedar inacabados (Goméz Martínez). En este proceso de desarrollar una voz propia, emergen aspectos vinculados con la identidad personal, social y cultural.

Por el modo en que solemos abordar la práctica docente, nuestras aulas se convierten rápidamente en espacios monolingües donde el inglés, que no es la primera lengua de quienes cursan la materia, monopoliza todos los intercambios. A lo largo de los años, he observado una capacidad particular en la que docentes y estudiantes aceptamos un *almost that but not quite* [3], es decir, un modo no del todo satisfactorio de expresar aquello que queremos decir. Ya sea debido al uso de un código lingüístico distinto o por la propia limitación del lenguaje para expresar determinadas experiencias y sensaciones, hay significados que se asoman pero permanecen soslayados, distorsionados, o injustamente, condenados al olvido.

Con el propósito de rescatar esos desplazamientos y ausencias, invité a un grupo de estudiantes a participar de una propuesta didáctica que combinaba el inglés y el español. Las actividades no solo abordarían aspectos lingüísticos sino que también integrarían los sentidos como fuentes de conocimiento.

La propuesta se organizó en torno a las siguientes actividades:

- Leer un fragmento de *La cabeza de Goliat: microscopía de Buenos Aires* de Ezequiel Martínez Estrada.
- Reflexionar sobre el valor simbólico de los quioscos de Buenos Aires y la figura de los vendedores ambulantes en la cultura argentina.
- Analizar la introducción del ensayo “New York is a City of Things Unnoticed” de Gay Talese.
- Recorrer algunos barrios de la ciudad de La Plata y registrar detalles, sonidos, olores y sensaciones.
- Escribir ensayos reflexivos sobre la ciudad.

Vendedores de menudencias

> El primer paso consistió en justificar la lectura de un texto en español en nuestro contexto áulico, así como en presentar el libro que nos interesaba y su autor. Para ello leímos fragmentos del prólogo a *La cabeza de Goliat*, donde Christian Ferrer describe a Martínez Estrada como “indisputablemente y sobre todo, el mayor ensayista argentino del siglo XX” (Ferrer 6). El crítico narra el proceder del escritor que consiste, como lo indica el subtítulo *Microscopía de Buenos Aires,* en un “paseo urbano” que invita a la exploración y a la reflexión a partir de los estímulos externos a los cuales el ensayista está abierto:
>
> “En el incesante y feroz laboratorio urbano [Martínez Estrada] observaba los tipos caracterológicos, y de ellos practicó una descomposición de gestualidad y movimientos del porteño, de su modo de transitar por las calles, de su apostura, de su modo de mirar el cielo, de su modo de escuchar la radio o de experimentar el fin de semana” (Ferrer, 2001: 9).

Cada capítulo del ensayo representa, en efecto, una meditación sobre los mosaicos simbólicos que componen la ciudad. A decir de Ferrer, en este deambular

> Estrada había descubierto que bajo la membrana cultural argentina medraban focos infecciosos […]. Había descubierto que la Argentina constituía una *nacionalidad débil*, más allá de sus pomposas creencias acerca de sí misma, y que la ciudad de Buenos Aires no dejaba de ser una *cultura vulnerable* (Ferrer, 2001: 8, énfasis original).

3 Casi, pero no exactamente eso.

Para profundizar el interés en la lectura, compartí fragmentos del prólogo y animé a los estudiantes a reflexionar sobre la siguiente afirmación:

> "El argentino es un tipo humano constituido por partes iguales de talento y amoralidad."
> (Martínez Estrada, 2001: 8)

What do you think? ¿Están de acuerdo con esta visión?

Luego de intercambiar opiniones sobre lo que nos identifica (o no) como miembros de una misma nación y cultura, propuse la lectura del ensayo "Vendedores de menudencias" en su versión original. Con tono sagaz, Martínez Estrada retrata los quioscos de Buenos Aires como espacios físicos y simbólicos: "Entre el negocio establecido en un local y el vendedor ambulante, a igual distancia, está el quiosco. Existe en la calle y se piensa en aquellos dueños de tienda…" (Martínez Estrada, 2001: 119)

Introducir esta mirada en el aula, y hacerlo en español, habilitó un acercamiento al concepto "quiosco" cargado de valor afectivo. Es difícil evitar el apego y los recuerdos que evocan los quioscos de nuestras ciudades, pueblos y barrios, especialmente aquellos que frecuentamos durante la infancia.

Tras explorar el papel de los quioscos, Estrada reflexiona sobre la figura del vendedor ambulante:

> Al pobre comerciante que no se atreve a ser franco ni a proceder sobre un supuesto de franqueza y buena fe, le sirve de andador su caja, hasta que aprende a marchar sin necesidad de ese adminículo y se acostumbra a tender la mano sin lápices. Lo que entonces vende es una mercadería inferior al trabajo, que es el cuerpo como herramienta: vende de la ancianidad, la orfandad, la viudez y otros muchos retazos y migajas de la vida (Martínez Estrada, 2001: 120).

A partir de preguntas formuladas en inglés (pero que podían responderse en ambos idiomas), los estudiantes reflexionaron y compartieron sus percepciones sobre los "vendedores de menudencias" presentes en su entorno. La relación entre el texto, los lectores y las propias realidades generó configuraciones que interpelaron profundamente la subjetividad de todos nosotros. Nos permitimos revelar contradicciones y ambivalencias en el modo de situarnos y de actuar en nuestro entorno social.

De Buenos Aires a Nueva York

En un tercer momento, la secuencia se centró en el análisis de un fragmento de "New York is a City of Things Unnoticed" de Gay Talese. En este ensayo, Talese describe aspectos de la ciudad que pasan inadvertidos para la mayoría de los transeúntes:

> *New York is a city of things unnoticed. It is a city with cats sleeping under parked cars, two stone armadillos crawling up St. Patrick's Cathedral, and thousands of ants creeping on top of the Empire State Building. The ants probably were carried up there by wind or birds, but nobody is sure; nobody in New York knows any more about the ants than they do about the panhandler who takes taxis to the Bowery; or the dapper man who picks trash out of Sixth Avenue trash cans; or the medium in the West Seventies who claims, "I am clairvoyant, clairaudient, and clairsensuous."*
>
> *New York is a city for eccentrics and a center for odd bits of information. New Yorkers blink twenty-eight times a minute, but forty when tense. Most popcorn chewers at Yankee Stadium stop chewing momentarily just before the pitch. Gum chewers on Macy's escalators stop chewing momentarily just before they get off—to concentrate on the last step. Coins, paper clips, ballpoint pens, and little girls' pocketbooks are found by workmen when they clean the sea lions' pool at the Bronx Zoo*[4] (Talese, 2003: 13).

4 Nueva York, ciudad de cosas inadvertidas. Nueva York es una ciudad de cosas inadvertidas. Es una ciudad de gatos que dormitan debajo de los coches aparcados, de dos armadillos de piedra que trepan la catedral de San Patricio y de millares de hormigas que reptan por

En pequeños grupos, los estudiantes tomaron nota de las referencias culturales y de las imágenes sensoriales presentes en el fragmento. Tras apreciar la minuciosidad de la descripción, los invité a reflexionar sobre sus propias experiencias en la ciudad en la que nos encontrábamos: La Plata.

Como punto de partida, proyecté imágenes de diversos rincones de la ciudad: calles, veredas, árboles, edificios, vehículos y plazas. El grupo compartió oralmente sus relaciones personales con las representaciones de las fotos. La actividad central, prevista para la semana siguiente, consistiría en recorrer la ciudad bajo esta consigna:

"La Plata is a City of Things Unnoticed".

La propuesta consistió en caminar individualmente por la ciudad y utilizar todos los sentidos para captar conversaciones ajenas, sonidos, olores, detalles visuales, movimientos, vivencias y sensaciones. La "microscopía" urbana podía registrarse de la manera que cada estudiante considerara más adecuada: mediante notas, grabaciones, fotos, o incluso simplemente imágenes mentales.

En la actividad de cierre, los estudiantes volcaron sus pensamientos, valoraciones y reflexiones en ensayos sobre la ciudad de La Plata. Sus escritos se poblaron de un *spanglish* cargado de agudeza y una profunda sensibilidad.

La experiencia resultó profundamente significativa. Alternar el uso de nuestro idioma en un ámbito donde esto no solía hacerse generó sorpresa y un disfrute estético particular. Era evidente que términos como *kiosk*, *newsstand* o *drugstore* no lograban capturar el sentido completo de lo que queríamos comunicar. El inglés, insuficiente para expresar los matices de nuestra realidad local, se adaptó para incorporar palabras como *kiosco*, nombres de golosinas, personajes de pueblo como "la Coca", "Pochita" y un sinfín de microexperiencias culturales compartidas. El español, por su parte, permitió descubrir y apreciar idiolectos con nuevos acentos y voces. En esta hibridez lingüística surgieron matices que habían permanecido ocultos, a pesar de las largas horas que habíamos compartido en clase desde el inicio del año.

El "paseo urbano", tanto desde el imaginario como desde la experiencia corporal y emocional, propició nuevas formas de construir significados, que luego se reflejaron en la escritura. Al poner en valor los sentidos para fomentar la reflexión, los estudiantes lograron desarrollar una voz personal más sutil y profunda.

El juego con los significantes y el compromiso afectivo enriquecen el aprendizaje y el uso de una lengua extranjera. En el ámbito académico formal, donde a menudo predominan la seriedad y la racionalidad, estas inflexiones permiten cultivar una sensibilidad que, como docente, no desearía pasar por alto.

---

la azotea del Empire State. Las hormigas probablemente fueron llevadas hasta allí por el viento o las aves, pero nadie está seguro; nadie en Nueva York sabe más sobre esas hormigas que sobre el mendigo que toma taxis para ir hasta el barrio del Bowery, o el atildado caballero que hurga en los cubos de la basura de la Sexta Avenida, o la médium de los alrededores de la calle 70 Oeste que afirma: «Soy clarividente, clariaudiente y clarisensual».

Nueva York es una ciudad para los excéntricos y una fuente de datos curiosos. Los neoyorquinos parpadean veintiocho veces por minuto, pero cuarenta si están tensos. La mayoría de quienes comen palomitas de maíz en el Yankee Stadium deja de masticar por un instante antes del lanzamiento. Los mascadores de chicle en las escaleras mecánicas de Macy's dejan de mascar por un instante antes de apearse: se concentran en el último peldaño. Monedas, clips, bolígrafos y carteritas de niña son encontrados por los trabajadores que limpian el estanque de los leones marinos en el zoológico del Bronx (Traducción de Carlos José Restrepo, 2010).

Referencias

Aicega, Dolores (2023): Lengua Inglesa IV: Programa 2023. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. En: www.memoria.fahce.unlp.edu.ar [Último acceso: 03-12-2024].

Gómez Martínez, José Luis (1987): *Teoría del ensayo*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Martínez Estrada, Ezequiel (2001): *La cabeza de Goliat*. Barcelona: Editorial Losada.

Talese, Gay (2003): *The Gay Talese Reader: Portraits and Encounters*. New York: Bloomsbury.

Laura M. Rodríguez es Profesora en Lengua y Literatura Inglesa, Traductora Pública (FaHCE, UNLP) y Diplomada en Enseñanza de ELSE (UNSAM). Se encuentra realizando la Maestría en Lengua Inglesa con mención en Estudios Literarios en la UNC. Se desempeña como docente en las asignaturas Lengua Inglesa 4 y Lengua Inglesa 3 de la FaHCE, e Inglés Módulo I y II de la Facultad de Psicología, UBA. Forma parte del equipo de Gestión Curricular de Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires.

FaHCE: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

UNLP: Universidad Nacional de La Plata

UNSAM: Universidad de San Martín

UNC: Universidad Nacional de Córdoba

DE CARNE Y HUESO, colectivo por una traducción humana

Lxs traductorxs en lucha contra la IA generativa

Margot Nguyen Béraud y Pauline Tardieu-Collinet, para el colectivo DE CARNE Y HUESO
Traducción de Agustina Chiappe

Desde 2023, a la vanguardia de la reflexión francesa sobre la TAN (traducción automática neuronal, o IA generativa aplicada a la traducción), el colectivo independiente de traductorxs DE CARNE Y HUESO milita activamente para esclarecer y repolitizar la cuestión de la IA generativa, defendiendo una ética y una práctica de la traducción incompatibles con su automatización.
Aunque fundado en Francia y en francés, el colectivo DE CARNE Y HUESO considera que su pensamiento y sus textos están hechos para viajar y ser traducidos, puestos al alcance de cualquier persona que quiera apropiárselos para la lucha. Gracias a una "internacional de traductorxs" muy informal pero no por ello menos enérgica, nuestro "Manifiesto por una traducción humana" ya está disponible en 16 idiomas. Nos alegra que esté dando la vuelta al mundo. En esta oportunidad, la revista *Lenguas V;vas* (a la que agradecemos profundamente) nos ha invitado a hacer una escala en Argentina.
Este artículo, que asume una postura muy clara (sus autoras son integrantes fundadoras y activas del colectivo DE CARNE Y HUESO), se cimienta en la reflexión informada, el pensamiento crítico y nuestro deseo de echar luz sobre la complejidad del tema; a continuación, vamos a detenernos en la creación del colectivo, en su lucha actual, y a explicar por qué la IA generativa aplicada a la traducción no es ni útil, ni deseable ni ineludible.

"La tecnocrítica pretende hacer un cuestionamiento político de la técnica y, en particular, del modo en que esta se vincula con las formas de poder de una sociedad determinada. Frente a una supuesta neutralidad de la técnica y, más aún, frente a su asimilación espontánea a un 'progreso' universal, este enfoque pretende mostrar cómo los avances de la técnica están sujetos a las relaciones de poder de las sociedades que los originan, y cómo a su vez tienden a rearticularlas".

Le mouton numérique[1]

ECEO, mucho gusto

El colectivo DE CARNE Y HUESO (en francés *EN CHAIR ET EN OS*, o ECEO) está conformado actualmente por trece traductorxs (con el apoyo de otrxs miles, dentro y fuera de Francia) que reflexionan juntxs en el día a día, que manifiestan sus ideas, que escriben colectivamente textos críticos y cartas abiertas destinadas al público general y a los agentes culturales, pero también a las instituciones y organizaciones que los representan. El colectivo también elabora fichas informativas destinadas a lxs profesionales de la traducción y de la edición, para ayudarnos mutuamente a entender los riesgos y desafíos que suscita el uso creciente de la IA generativa en la cultura. Dentro de nuestras posibilidades, procuramos permanecer alerta y mantener

1 "Gros mots et grandes idées, quelques ressources pour une analyse intersectionnelle des technologies". En *Le mouton numérique* (2021). Disponible en: <https://mouton-numerique.org/gros-mots-et-grandes-idees> [Último acceso: 07-11-2024].

al tanto a quienes nos siguen de las novedades sobre la IA que nos resulten problemáticas o demasiado discretas: acuerdos suscritos por instituciones culturales públicas, grandes grupos mediáticos y empresarios de la industria digital; ofertas de trabajo *freelance* en posedición; cursos de formación acelerada en IA para el sector de la cultura, etc. Estamos decididxs a seguir alimentando esta convicción "actuando", es decir, informándonos, dialogando entre nosotrxs y con otrxs. En un principio, nos propusimos entender *qué era realmente* la IA generativa, primero en relación con nuestra profesión, más tarde en todas sus manifestaciones sociales. Poco a poco, nos fuimos espabilando, fuimos aprendiendo a desterrar el simplismo y las frases hechas: "sólo es una herramienta", "cada uno hace lo que quiere", "la IA va a aligerar el trabajo para que nosotrxs podamos concentrarnos en las tareas propiamente creativas". Desde que fundamos el colectivo un año atrás, nos comprometimos a reflexionar siempre desde distintas perspectivas: política, social, ecológica, ética, filosófica, para poder darle al debate sobre la IA la profundidad que se merece. En suma, empezamos preguntándonos: "¿cómo nos afecta a nosotrxs, lxs traductorxs, la *traducción automática*?", y muy pronto lo ampliamos a: "¿cómo afecta al mundo la *IA generativa*?".

Queremos insistir entonces en que *la traducción no es un problema que haya que resolver*, y en que su existencia (como profesión y como disciplina universal) debe protegerse, defenderse, comprenderse mucho más cabalmente. En pocas palabras, somos traductorxs que se niegan a convertirse en merxs controladorxs de calidad de autómatas inútiles. ¡Mucho gusto!

No lo olvidemos: la IA generativa es un negocio como cualquier otro

Dejémonos ya de fantasías y vayamos directo al grano: el colectivo DE CARNE Y HUESO sostiene que el problema de la universalización de la IA en todos los ámbitos de la vida no es un "giro civilizacional" ante el cual sólo cabrían dos posturas: subirse al tren (mirar hacia el futuro), o bien oponerse (repudiar la tecnología). Al contrario, se trata de una "huida hacia adelante" productivista que se inscribe en un doble dogma: el del fin del trabajo humano gracias a la maquinización; y, justificado por el primero, el de una sociedad automática donde cada pequeña acción pueda calcularse, en nombre de la optimización, la eficiencia, el control, la productividad. Es decir que la creciente universalización de la IA es ante todo una cuestión técnico-económica; se inscribe en una carrera mundial por la innovación, disputada por los empresarios de la industria digital con el apoyo y financiamiento de los Estados que permiten la privatización de los datos, datos sin los cuales estos productos digitales no pueden funcionar (ya volveremos sobre este punto). Antes de abordar el caso específico de la traducción, y ya que nuestrxs lectorxs probablemente desconocen la situación francesa, queremos ofrecer algunas precisiones nacionales (aunque seguramente aplicables a muchos otros países), en pos de entender mejor el contexto desde el cual intentamos reflexionar. En 2017, bajo la dirección de un gobierno liberal tecnosolucionista, entró en vigor en Francia la llamada Estrategia Nacional de Inteligencia Artificial.[2] Se trata de una decisión política discutible y que, sin embargo, nadie discute: invertir de forma masiva en *startups* francesas (unas diez "relevantes" en este momento) que desarrollan y comercializan productos derivados de esta tecnología, para después imponerlos (sin ningún debate público) en la educación, la policía, la justicia, los museos, los servicios sociales, la administración pública (como la Caja de Subsidios Familiares, el servicio público de empleo France Travail, la emisión de permisos de residencia, entre otros). Mencionemos también el caso aun más reciente de un informe publicado a instancias del gobierno francés, donde se enuncian 25 recomendaciones para extender el alcance de la IA a todas las esferas de la sociedad, incluida la cultura.[3] Y no ahondemos por ahora en los muchos otros usos de la IA, públicos o privados, basados en la elaboración de perfiles de los individuos: contratación, vigilancia en el

2 Cf. la página web del Ministerio de Economía, Finanzas e Industria [en francés]: <https://www.economie.gouv.fr/strategie-nationale-intelligence-artificielle> [Último acceso: 07-11-2024].

3 Por ejemplo, la recomendación 12: "hace falta invertir en IA entre cinco y ocho mil millones de dólares más por año, es decir triplicar el monto que se le destina actualmente". En Commission de l'intelligence artificielle (2024): *IA, notre ambition pour la France*, p. 90.

trabajo, *marketing*, planificación, terapia, préstamos bancarios, tecnología aeroespacial, seguros, dispositivos conectados, etc. En este contexto, el colectivo DE CARNE Y HUESO sostiene que la IA no constituye ni un progreso intrínseco ni un fenómeno natural "ineludible": se trata de una mera manifestación momentánea y cortoplacista del liberalismo digital. Tras repolitizar el panorama, abramos paso a un antifatalismo alentador: pensemos actuando. Ese es uno de los horizontes del colectivo DE CARNE Y HUESO, por una traducción humana.

"Acá traducimos con el alma, el corazón y las tripas".
Manifiesto DE CARNE Y HUESO[4]

Breve historia del colectivo ECEO: una lucha contra la automatización de la traducción

En Francia, entre lxs traductorxs editoriales, hablamos en voz baja de traducción automática desde hace varios años. La opinión general alegaba que este fenómeno nunca iba a afectar a la literatura: se consideraba que los oficios y actividades intelectuales eran inmunes a la mecanización. En definitiva, si "la máquina" podía reemplazar a "los músculos", al menos "el cerebro" estaba a salvo. Esta idea desoía completamente lo que venía ocurriendo en traducción pragmática y audiovisual, donde ya regía la lógica del *good enough*: es decir, publicar a sabiendas traducciones mediocres, a las que el público se acostumbrará tarde o temprano, con tal de reducir los costos de producción. En 2018, la asociación ATLAS (para la Promoción de la Traducción Literaria) instaura el Observatorio de la Traducción Automática que, a partir de un corpus de cuarenta textos de la literatura mundial, intenta dar cuenta de los posibles "progresos" de distintos *softwares* de TAN (DeepL, Google Traductor y Systran) y trata de entender su funcionamiento.[5] Este dispositivo tuvo el mérito de sacar a la luz dos evidencias: en primer lugar, que la pregunta fundamental no era realmente si la susodicha tecnología progresaba o no (la calidad de los textos resultantes no mejoraba tanto con el paso de los años); en segundo lugar, que la cuestión de la "traducción automática" no se podía disociar de una reflexión crítica articulada, global y política sobre la IA generativa: su origen, su historia, su desarrollo industrial, su financiamiento, el mundo que sustenta y sus consecuencias concretas sobre las condiciones de trabajo y de existencia de lxs traductorxs (entre otrxs trabajadorxs afectadxs, que ya veremos más adelante). En 2022, el STAA (Sindicato de Trabajadorxs Artistas-Autorxs) publica por su parte una reflexión pionera sobre la mecanización de los oficios artísticos con una mirada crítica de la tecnología, que sostiene que "la traducción no es un problema que resolver",[6] y cinco meses más tarde le sigue otro texto sobre las artes gráficas.[7] A principios de 2023, a su vez, las dos asociaciones profesionales francesas de traductores literarios, ATLAS (Asociación para la Promoción de la Traducción Literaria) y la ATLF (Asociación de Traductores Literarios de Francia), firman en conjunto un editorial claro, ampliamente compartido y traducido: "IA y traducción literaria: las traductoras y los traductores exigen transparencia".[8] Por primera vez, las principales organizaciones profesionales de traductores literarios adoptan una posición firme y conjunta con este texto explicativo de dieciséis páginas: "La IA no es una mera herramienta: devora la creación humana, aplana, normaliza, optimiza", y llaman a toda la cadena del libro a movilizarse para "proteger la creación humana". Unos meses más tarde, nace de forma independiente el colectivo DE CARNE Y HUESO. Al principio lo integran cinco traductores y traductoras, algunxs provenientes de dichas organizaciones profesionales, otrxs no. Convencidxs de que es momento de actuar, forman un equipo inicial que irá creciendo con el paso de los meses y de los encuentros. El Manifiesto DE CARNE Y HUESO se publica en el diario nacional *Libération* el 4 de octubre

4 Los afiches (de acceso libre) del colectivo ECEO están disponibles para descargar e imprimir en <https://enchairetenos.org/ressources/>.
5 Cf. la página oficial de ATLAS sobre el Observatorio de la Traducción Automática [en francés]: <https://www.atlas-citl.org/lobservatoire-de-la-traduction-automatique/> [Último acceso: 07-11-2024].
6 Disponible en: <https://staa-cnt-so.org/2022/11/11/non-a-lautomatisation-des-metiers-de-lart/> [Último acceso: 07-11-2024].
7 Disponible en: <https://staa-cnt-so.org/2023/03/17/non-a-lautomatisation-des-metiers-de-lart-2/> [Último acceso: 07-11-2024].
8 Disponible en español en: <https://www.atlas-citl.org/tribune-ia/> [Último acceso: 07-11-2024].

de 2023,[9] e inmediatamente recibe el apoyo y la firma de varixs cientos de traductorxs, filósofxs, cineastas, editorxs y escritorxs, entre ellxs tres premios Nobel de Literatura. El manifiesto alcanza cierta repercusión, pero no logra dar lugar a medidas concretas ni generar una reacción de parte de los poderes públicos. Menos de un año más tarde, al momento de escribir este artículo en septiembre de 2024, el manifiesto cuenta con más de 18 000 firmantes de todo el mundo. A modo ilustrativo, en Francia son alrededor de 10 000 lxs traductorxs adheridxs al régimen de seguridad social para artistas y autorxs.

Detallamos estas distintas etapas con el fin de mostrar que, en nuestro país y en nuestro entorno profesional, hizo falta un largo proceso para tomar conciencia de la gravedad de los problemas que plantea la IA, y para instalar la reflexión colectiva tan necesaria para pasar a la acción. Ojalá este recorrido pueda inspirar más historias en otras latitudes.

La traducción y el yunque: una disciplina no optimizable

"Plasmar un corpus de conocimiento en un formato susceptible de ser utilizado por la máquina": así resume el filósofo de la tecnología digital Éric Sadin la "reducción digital" que subyace a los grandes modelos de lenguaje (o LLM, *Large Language Models*) sobre los que se construyen los motores de IA generativa; dicho de otro modo, se trata de "reducir los símbolos a cifras" (Sadin 2021). Este punto es fundamental si queremos entender bien el problema.

La IA generativa es ante todo *software*: grandes modelos de lenguaje transformados en productos, vendidos como herramientas *al servicio* de los seres humanos. Sin embargo, los Google Traductor, ChatGPT, DeepL y otros no son ni cinceles, ni sierras, ni biromes de alto rendimiento; ni siquiera un buen motor de búsqueda de Internet o un programa de CAT (traducción asistida por computadora, por sus siglas en inglés, que permite armar una base de datos terminológica, por ejemplo); no, son productos específicamente diseñados para crear nuevas necesidades, que no nos ayudan ni a traducir mejor ni a desarrollar nuestras competencias. Por el simple motivo de que la utilidad de estos *softwares* es sólo aparente. Para considerarlos útiles, habría que concebir la traducción como *un problema matemático que resolver*. Pero cualquier profesional de la traducción que esté de acuerdo con esta afirmación quizá debería pensar en cambiar de oficio. La verdad es que estos sistemas digitales predictivos se apoyan en la estadística y en la potencia de cálculo, a partir de la recolección masiva de datos provenientes —hasta la fecha— de Internet; es decir, buscan transformar la lengua en lenguaje binario, supuestamente objetivo y por tanto real, exacto y verdadero. Ahora bien, la traducción no permite certezas, nunca hay una sola manera correcta de decir las cosas; nuestra ética es la de dialogar con el texto que se nos confía: traducir es un proceso, nunca sabemos de antemano qué va a suceder, así como dos personas distintas nunca van a traducir igual un mismo texto. En realidad, calcular o predecir una lengua es lisa y llanamente imposible: el carácter sensible de la traducción se opone inexorablemente a este régimen computacional. Afirmar o sugerir que el cerebro y lo electrónico pueden funcionar de la misma manera es una alegación falsa, atribuible en el peor de los casos a la falta de honestidad y, en el mejor, al sometimiento (por más involuntario que sea) a un discurso marketinero idólatra de la tecnología.

Todo esto equivale a rendirse a los cantos de sirena de un supuesto ahorro de tiempo y de dinero, ahorro que conlleva resignar la calidad. Preferir la *posedición* del producto generado por la máquina en vez de la traducción con tal de ganar tiempo significa conformarse con un resultado apenas aceptable y tolerar los posibles errores. Pues para obtener un resultado de la misma calidad que una verdadera traducción, habría que volver a acercarse lo más posible al texto fuente, con el esfuerzo extra que supone despegarse de lo que propone la máquina. Por lo que termina siendo un proceso que lleva el mismo tiempo, si no más, que una traducción humana de principio a fin, sólo que más tedioso y menos estimulante; en definitiva, sin ningún

9 Disponible en: <https://www.liberation.fr/idees-et-debats/tribunes/face-a-lia-lacte-de-traduction-est-fondamentalement-humain-20231003_N7EQRQJLQ5AMNLFWS7AP46CV6Y/> [Último acceso: 07-11-2024].

interés, salvo el de producir contenido *good enough* a bajo costo.

El texto generado por la máquina (mera apariencia de traducción), muy lejos de ser un paso más hacia la traducción final, es un tercer elemento con el que lxs poseditorxs tienen que resignarse a trabajar, además del texto fuente y del texto meta en proceso. Distanciarse de este tercer texto supone un esfuerzo intelectual importante, agotador e insatisfactorio; no simplifica el proceso de traducción, como suele decirse, sino que le agrega etapas parasitarias. Hay estudios que demuestran que, cuando existen varias interpretaciones posibles para una misma frase, el poseditor o la poseditora tiende a elegir la alternativa que le sugiere la máquina, fenómeno conocido como efecto de anclaje.[10] Entonces las consecuencias son dobles: degradación de las condiciones de trabajo de lxs traductorxs y homogeneización de los textos. Así pues, sostenemos que es fundamental seguir celebrando y valorando la experiencia humana, corpórea, física, así como las distintas formas de percibir los fenómenos y de expresarse. Eso es lo que nos hace humanxs: la diversidad (que, por cierto, es la razón de ser de la traducción), y no la norma estandarizada.

Por eso no estamos de acuerdo con reclamar una indemnización económica por el uso de nuestras producciones como datos para entrenar a la IA. Ciertos interlocutores intentan desviar el debate hacia el tema de la remuneración, como si nuestra negativa sólo apuntara a ejercer presión para negociar una mejor compensación económica. Pero esa es una visión cortoplacista que sólo puede contribuir a acelerar el debilitamiento de nuestra profesión y nuestras prácticas. Nos negamos a malvender nuestra actividad.

Algoritmos aplicados a las lenguas: en pos de una "solución promedio"

La TAN (traducción automática neuronal) no tiene en cuenta el contexto, sino el cotexto, es decir las "coocurrencias". En otras palabras, a partir de un enfoque estadístico, el *software* de TAN agrupa y empareja palabras o sintagmas que suelen aparecer juntos en el corpus con el que esté entrenado el sistema algorítmico. De ahí el empobrecimiento y el aplanamiento de la lengua que denunciamos en nuestro manifiesto; es la ley calculadora del uso "más frecuente", "más habitual", o incluso "más normal", que definitivamente se contradice con el arte de la traducción. Dicho aun más claramente, es como tener que traducir usando únicamente un diccionario bilingüe de bolsillo con una y sólo una traducción para cada término. Quien sea que haya traducido algo alguna vez (ya sea profesionalmente o en un curso para principiantes, por ejemplo) sabe que no funciona así. Una palabra en un idioma casi nunca tiene un único equivalente en otro: todo depende siempre del contexto y del proyecto editorial que alberga la traducción. Y un texto es mucho más que una mera yuxtaposición de palabras autónomas: un texto se lee como un todo, una frase se lee como un todo, en constante ida y vuelta entre distintos niveles. Cada idioma tiene su gramática, su lógica, su trasfondo cultural, y el trabajo de lxs traductorxs es justamente "sentir" el efecto y el sentido que se genera más allá de la sucesión de palabras, para recrearlos lo mejor posible con los recursos de otro idioma. Así, machacar un texto con un *software* de IA generativa para "traducirlo" es básicamente mutilarlo, reducirlo a su sentido más básico, a una mera apariencia de texto, a una *impresión de sentido*, y eso en el mejor de los casos, si no contiene lisa y llanamente errores.

El término "traducción" designa tanto el proceso como el producto terminado: la supuesta "traducción" automática nos da el producto sin el proceso, o sea una ilusión de texto. Justamente estas falencias suelen ser un punto ciego del pensamiento ingenuo sobre esta tecnología (que en realidad, vista de cerca, es mucho menos eficiente de lo que parece), y de una representación igualmente ingenua del acto de traducir. De ahí que las famosas "alucinaciones" de la IA lleven ese nombre tan desatinado, antropomórfico como el

10 Cf. los estudios de Waltraud Kolb, investigadora del Centro de Estudios de Traducción de la Universidad de Viena (Austria). Cf. también el famoso ejemplo de efecto de anclaje "Luz sat on the bed", en su ponencia para el Observatorio de la Traducción Automática Año 04 (XXXIX Jornadas de Traducción Literaria, Arlés, 12/11/2022). Disponible en: <https://youtu.be/SZT74EskABM> [Último acceso: 07-11-2024].

propio término "inteligencia" artificial: son simplemente errores, muchas veces groseros, inherentes a esta tecnología. Un sistema probabilístico de este tipo siempre va a cometer aberraciones, porque la lengua no se puede calcular, como tampoco existe una "lengua promedio": la lengua la practican seres humanos, dueños de un cuerpo y una biografía que impregna la lengua que hablan.

> "En vez de hacer la pregunta de si los robots reemplazarán a los humanos, me interesa la forma en que los seres humanos son tratados cada vez más como robots".
>
> **Kate Crawford**[11]

Explotación de humanos, agotamiento de recursos: la "huida hacia adelante" del capitalismo digital

La IA generativa está empujando insidiosamente nuestra profesión hacia la *posedición* (acicalamiento fastidioso de lo que arroja la máquina, sólo que con plazos reducidos y menores tarifas),[12] obligando a la traducción a integrarse a un taylorismo de nueva generación, en tanto externaliza una parte esencial de nuestro trabajo (el famoso "primer borrador", que sin embargo es un momento clave de contacto con el texto, una etapa esencial para comprenderlo a fondo). Pero también se basa en la explotación de decenas de millones de "trabajadores del clic" en los cinco continentes: *digital workers* uberizados, pagados por microtarea, que se desempeñan en "granjas de clics" o con su propia computadora, moderando contenidos y filtrando los datos masivos necesarios para entrenar a la IA y para asegurar su funcionamiento. Este fenómeno sólo es un paso más en la desregulación exponencial de las condiciones de trabajo humano a escala mundial. El colectivo DE CARNE Y HUESO milita por tomar conciencia urgentemente de esta materialidad humana de la IA que, pese a la palabrería marketinera de sus desarrolladores, no tiene nada de *autónoma*. Depende de millones de seres humanos mal remunerados que no acceden a la protección social y responde a una lógica de deslocalización laboral y de *dumping* social. Invitamos enérgicamente a lxs lectorxs a profundizar en los trabajos esclarecedores sobre este tema del sociólogo Antonio Casilli, que lleva años documentando este *digital labor* extremadamente precario e invisibilizado (Casilli 2019).

Más allá de la mano de obra humana, los datos constituyen el quid de la guerra político-industrial de la IA. OpenAI y todas las compañías del sector digital lo saben: sin saqueo masivo de datos humanos, no puede haber IA eficiente. En ese sentido, Kate Crawford se refiere a los datos como el nuevo petróleo. Ahora bien, a día de hoy no existe ninguna obligación real de transparencia respecto de los datos que se usan para entrenar a los grandes modelos de lenguaje y de imagen, ya que esta transparencia iría en contra del "secreto comercial" y de la innovación; una especie de dogma de Estado que nadie cuestiona. La famosa excepción a la TDM (*Text and Data Mining*) de la directiva europea del 17 de abril de 2019 autoriza la minería de textos con fines de investigación, pero también para usos comerciales, incluyendo los textos sujetos a derechos de autor. Hasta ahora, nunca se cuestionó la validez de esta excepción en torno al entrenamiento de la IA generativa; sin embargo, esta aplicación es objetable: ¿realmente es "lícita" la extracción masiva de datos con estos fines?[13] En la práctica, los *scrapers* o bots de extracción de datos tienen vía libre para recolectar contenido en Internet, incluso quebrantando el Código de Propiedad Intelectual francés y el RGDP (Reglamento General de Protección de Datos de la Unión Europea). En cuanto a la Ley de IA de febrero de 2024 —un reglamento destinado a regular el uso de la IA a nivel europeo—, por ahora sigue siendo demasiado tímida e imprecisa, plagada de excepciones, ineficaz para proteger las obras y a sus autorxs, ya que los así llamados mecanismos de *opt-out* (reserva de

11 Crawford 2022: 70 [trad. esp.: Crawford 2022: 95].

12 Cf. la encuesta de la ATLF "Traduction automatique et post-édition" (2023), disponible en <https://atlf.org/latlf-a-interroge-ses-adherents-sur-la-post-edition/> [Último acceso: 07-11-2024].

13 Cf. el artículo L. 122-5-3 del CPI (Código de Propiedad Intelectual): "cualquier individuo podrá realizar copias o reproducciones digitales de obras a las que haya accedido lícitamente con fines de minería de textos y de datos, independientemente de su finalidad, salvo que medie oposición del autor de forma apropiada, particularmente mediante procedimientos legibles por máquina en el caso del contenido disponible en línea".

derechos) "legibles por máquina" todavía están muy poco extendidos y es difícil hacerlos respetar.

Más allá de los datos, el *boom* de la IA se alimenta de otros recursos materiales situados en el epicentro mismo del sistema digital, recursos naturales cuyo uso masivo hace que esta tecnología sea ecológicamente insostenible: saturación de la red eléctrica para abastecer los *data centers*, uso masivo de agua para refrigerarlos, extracción de metales estratégicos conocidos como tierras raras para producir componentes electrónicos (circuitos integrados, baterías, servidores que hay que reemplazar con frecuencia, etc.).[14] Por mencionar solamente una cifra, esta es bastante elocuente: las emisiones de gases de efecto invernadero de Google aumentaron un 48% en cinco años debido al apogeo de la IA generativa.[15] No es ninguna sorpresa si consideramos que "cada vez que un usuario le hace una consulta a un asistente de IA como ChatGPT, consume unas diez veces más energía que si usara un motor de búsqueda clásico" (*ibid*.). La IA es "una bomba climática y tóxica"[16] basada en la explotación minera de múltiples metales comunes o raros (unos cincuenta en total): carbón para la energía; cobre, níquel, cobalto y litio para las baterías; fósforo y arsénico para los semiconductores de los dispositivos electrónicos… Como consume enormes cantidades de agua para triturar el mineral y genera residuos altamente contaminantes, la minería industrial es "la industria más tóxica que existe" (*ibid*.). Hablar de "IA frugal" cuando ya vimos que el único objetivo de la IA es acelerar el productivismo no tiene ningún sentido ecológico, es negarse a hacer frente a "la cara oculta de la transición energética y digital" (Pitron 2023).

Buenas noticias: la traducción no necesita IA generativa

No nos cansamos de repetirlo: la IA en traducción, como en muchos otros campos, es una tecnología inútil, contaminante y nefasta. Nos mantiene presa de un "imperativo funcional",[17] la promesa ilusoria de inmediatez de pensar que se puede apretar un botón para generar un texto. Pero traducir no es como seguir las indicaciones de un GPS. La traducción, como tantas otras actividades humanas, encuentra valor y sentido en las decisiones humanas que conlleva; es obra de traductorxs responsables de sus decisiones, responsabilidad de la que sería peligroso abdicar. Este nivel de automatización no es ni deseable ni necesario para lxs traductorxs o sus traducciones. Lo que sí necesitamos es trabajar con dignidad, en buenas condiciones que nos protejan. Estamos decididxs a seguir siendo dueños y dueñas de nuestras capacidades cognitivas (y no a delegarlas en grandes empresas capitalistas), al igual que de nuestras herramientas de trabajo, las que realmente nos ayudan a traducir bien: nuestros diccionarios, nuestros libros, nuestra memoria humana a veces falible, Internet, nuestros amigos, los intercambios con nuestras editoras, nuestros autores, nuestras correctoras, nuestra intuición, nuestros gustos, nuestra curiosidad, nuestras experiencias de vida. Dentro de este "capitalismo en esteroides algorítmicos",[18] necesitamos dar lugar a un verdadero debate público sobre los espacios en los que la IA no tiene nada que hacer: la vida es más que cálculo y optimización.

Mientras tanto, es posible y recomendable:

1) desertar activamente de los usos inútiles de la IA;

2) incorporar a los propios contratos de traducción cláusulas que prohíban la minería de textos;[19]

14 Izoard 2024. Sobre el extractivismo, cf. también el capítulo "La Tierra" en Crawford 2022: 35-36 [trad. esp.: Crawford 2022: 59-61].
15 Piquard, Alexandre (2024): "Après Microsoft, Google voit ses émissions de CO2 bondir à cause de l'IA". En *Le Monde*, 2 de julio de 2024.
16 Izoard, Celia, entrevistada en el *podcast IA qu'à m'expliquer*. En *Le Temps*, 26 de agosto de 2024. Disponible en: <https://www.letemps.ch/podcasts/ia-qu-a-m-expliquer/podcast-le-fardeau-environnemental-de-l-ia-et-les-deboires-d-intel> [Último acceso: 07-11-2024].
17 Vitali-Rosati, Marcello (2024): *Éloge du bug. Être libre à l'époque du numérique.* París: Zones.
18 Entrevista a Antoinette Rouvroy (2024): "Les algorithmes, un art de ne pas changer le monde". En *Agir par la culture*, 22 de abril de 2024. Disponible en: <https://www.agirparlaculture.be/les-algorithmes-un-art-de-ne-pas-changer-le-monde-entretien-avec-antoinette-rouvroy/> [Último acceso: 07-11-2024].
19 Cf. la página web de la ATLF (Asociación de Traductores Literarios de Francia) [en francés]: <https://atlf.org/mise-a-jour-du-modele-

3) sumarse a la lucha colectiva contra la automatización, desde cualquier lugar y de la mejor manera en que cada unx pueda.

Y así, el colectivo DE CARNE Y HUESO se despide con una cita del *Atlas de inteligencia artificial* de Kate Crawford, quien cita a su vez a Frederick Douglass: "El poder no concede nada si no se le exige".

ECEO, septiembre 2024

Manifiesto por una traducción humana (fragmento)– Reivindicaciones principales[20]

Texto completo disponible en 16 idiomas: https://enchairetenos.org/

Traductoras y traductores, creadoras y creadores en las áreas de literatura, cine, audiovisual, videojuegos y prensa alertamos contra el uso de programas de transcodificación lingüística, tanto en nuestro trabajo como, más ampliamente, en la generación de objetos culturales e intelectuales. Nuestros actos de traducción son fundamentalmente humanos. Implican una experiencia, una reflexión, una percepción y una decisión estilística que nunca podrían surgir de una reproducción automática basada en datos estadísticos. Por eso es aberrante e inútil imaginar que puedan someterlos a máquinas por motivaciones financieras o de ahorro de tiempo, real o supuesto.

No queremos que la IA se convierta en una alternativa aceptable para la creación humana. Por lo tanto, solicitamos expresamente:

- que editoriales, empresas de subtitulado, doblaje y voz en *off*, sociedades de producción y distribución cinematográfica y audiovisual, productoras de videojuegos y órganos de prensa no recurran a la IA como herramienta de supuesta traducción y creación de obras de arte y de textos;

- que los agentes de difusión tengan la obligación de informar al consumidor cuando cualquier producto cultural ha sido sometido a la IA en cualquier etapa de la cadena de producción;

- que las obras concebidas por IA, en su totalidad o parcialmente, no reciban ninguna clase de ayuda pública.

Para leer y escuchar: editoriales, artículos, blogs, libros

Editoriales y Manifiesto ECEO

- Editoriales del STAA sobre la traducción y las artes gráficas: "Non à l'automatisation des métiers d'arts", partes 1 y 2 (en francés). En: https://staa-cnt-so.org/publications/

- Editorial conjunto de ATLAS y la ATLF: "IA et traduction littéraire. Les traducteurs et traductrices exigent la transparence" (disponible en español [trad. de María José Furió]). En: https://atlf.org/tribune/

- "Manifiesto DE CARNE Y HUESO, por una traducción humana" (disponible en español). En: https://enchairetenos.org/

Web

- *Le mouton numérique*, sitio web colectivo de reflexión tecnocrítica (en francés): https://mouton-numerique.org/

- *Mais où va le web ?*, blog de Irénée Régnault (en francés): https://maisouvaleweb.fr/

- *Dans les algorithmes*, *newsletter* de Hubert Guillaud (en francés): https://danslesalgorithmes.net

de-contrat-de-traduction/> [Último acceso: 07-11-2024].

20 Traducción del francés al español realizada por alitral (Alianza Iberoamericana para la Promoción de la Traducción Literaria).

Libros y artículos

- Casilli, Antonio A. (2019): *En attendant les robots. Enquête sur le travail du clic.* París: Seuil [trad. esp.: *Esperando a los robots. Investigación sobre el trabajo del clic.* Trad. de Juan Riveros. Santiago de Chile: LOM, 2022].

- Crawford, Kate ([2021] 2022): *Contre-Atlas de l'intelligence artificielle. Les coûts politiques, sociaux et environnementaux de l'IA.* Trad. de Laurent Bury. París: Zulma [trad. esp.: *Atlas de inteligencia artificial. Poder, política y costos planetarios.* Trad. de Francisco Diaz Klaassen. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2022].

- Hurot, Laura/ Samuel Sfez/ Marie Van Effenterre (2024): "La traduction d'édition face à l'IA : la réflexion s'impose" (por el colectivo ECEO). En *Traduire*, 250, pp. 70-82. DOI: https://doi.org/10.4000/123tv.

- Izoard, Celia (2024): *La ruée minière au XXIème siècle. Enquête sur les métaux à l'ère de la transition.* París: Seuil.

- Pitron, Guillaume ([2018] 2023): *La guerre des métaux rares. La face cachée de la transition énergétique et numérique.* 3ra ed. París: Les Liens qui Libèrent [trad. esp.: *La guerra de los metales raros. La cara oculta de la transición energética y digital.* Trad. de Rosa Alapont Calderaro. Barcelona: Península, 2019].

- Sadin, Éric ([2018] 2021): *L'intelligence artificielle ou l'enjeu du siècle. Anatomie d'un antihumanisme radical.* París: L'échappée [trad. esp.: *La inteligencia artificial o el desafío del siglo. Anatomía de un antihumanismo radical.* Trad. de Margarita Martínez. Buenos Aires: Caja negra, 2020].

Pauline Tardieu-Collinet traduce para editoriales —literatura, ciencias humanas, libros de viaje— del inglés al francés.

Margot Nguyen Béraud es traductora al francés de literatura hispanoamericana.

Son cofundadoras y miembros del colectivo De Carne y Hueso, por una traducción humana.

Agustina Chiappe es estudiante avanzada del Traductorado en Francés (IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández"). Fue alumna ayudante de la materia Estudios de Traducción durante el primer cuatrimestre de 2021. Desde abril de 2024, integra el grupo de archivo de traductorxs coordinado por Griselda Mársico.

EN CHAIR ET EN OS, collectif pour une traduction humaine:

Les traducteur·ices en lutte contre l'IA générative

Margot Nguyen Béraud et **Pauline Tardieu-Collinet**,
pour le collectif En Chair et En Os

Depuis 2023, à l'avant-garde des réflexions amorcées en France sur la TAN (traduction automatique neuronale, ou IA générative appliquée à la traduction), le collectif de traducteur·ices indépendant EN CHAIR ET EN OS milite activement pour rendre intelligible et repolitiser la question de l'IA générative ; il défend une éthique et une pratique de la traduction incompatibles avec son automatisation.
Fondé en France et en français, le collectif EN CHAIR ET EN OS estime cependant que sa pensée et ses textes sont faits pour voyager et être traduits, saisissables par quiconque voudra s'en emparer pour lutter. Grâce à la très inofficielle mais néanmoins vigoureuse « internationale traductive », notre Manifeste pour une traduction humaine est désormais traduit dans 16 langues. Nous sommes heureux·ses qu'il fasse ainsi le tour du monde. Pour la revue *Lenguas vivas*, que nous remercions vivement pour son invitation, nous faisons aujourd'hui escale en Argentine.
Dans cet article au propos situé (les autrices sont membres fondatrices et actives du collectif EN CHAIR ET EN OS), ayant pour ligne de conduite la réflexion documentée, l'esprit critique et le désir de faire comprendre le sujet dans sa complexité, nous vous proposons de revenir sur la création du collectif, sa lutte en cours, et d'expliquer en quoi l'IA générative appliquée à la traduction n'est ni utile, ni souhaitable, ni inéluctable.

« La technocritique entend interroger de manière politique la technique, c'est-à-dire notamment, les liens qu'elle tisse avec les formes de pouvoir d'une société donnée. Contre une prétendue neutralité de la technique et plus encore contre son assimilation spontanée à un « progrès » universel, cette approche entend donner à voir comment les évolutions techniques sont orientées par les rapports de pouvoirs des sociétés dont elles sont issues et comment elles tendent dans le même mouvement à les réarticuler. »

Le Mouton numérique[1]

ECEO, enchanté·es

Le collectif EN CHAIR ET EN OS (ECEO), c'est aujourd'hui treize traducteur·ices – soutenu·es par des milliers d'autres, en France et ailleurs – qui réfléchissent ensemble quotidiennement, prennent la parole, écrivent collectivement textes critiques et lettres ouvertes à destination du grand public et des acteurs de la culture, mais aussi des institutions et des organisations qui les représentent. Le collectif réalise par ailleurs des fiches-outils destinées aux professionnel·es de la traduction et de l'édition pour s'aider mutuellement à comprendre les enjeux et risques induits par la généralisation de l'IA générative dans la culture. Nous

1 https://mouton-numerique.org/gros-mots-et-grandes-idees

tâchons, à la mesure de nos moyens, de rester alertes et d'informer les personnes qui nous suivent sur les actualités de l'IA qui nous semblent problématiques ou trop discrètes : accords passés entre institutions culturelles publiques, grands groupes de presse et industriels du numérique, annonces d'emploi free-lance de post-éditeur, formations accélérées à l'IA dans la culture, etc. Une pensée que nous avons à cœur de ne jamais cesser de nourrir « en agissant », c'est-à-dire en se documentant, en se parlant, en dialoguant avec d'autres. À l'origine, nous avons voulu comprendre *ce qu'était vraiment* l'IA générative, d'abord concernant notre métier, puis l'ensemble de ses manifestations sociales. Petit à petit, nous nous sommes déniaisé·es, nous avons appris à bannir le simplisme et les phrases toutes faites : « c'est juste un outil », « chacun fait comme il veut », « l'IA va libérer le travail pour que nous puissions nous consacrer à des tâches de pure création ». Depuis la fondation du collectif il y a un an, nous tenons à toujours réfléchir depuis plusieurs angles : politique, social, écologique, éthique, philosophique, afin de redonner de l'épaisseur au traitement de la question de l'IA. Nous avons ainsi commencé par nous demander « qu'est-ce que la *traduction automatique* nous fait, à nous traducteur·ices ? », pour bien vite l'élargir à « qu'est-ce que l'*IA générative* fait au monde ? ».

Aussi tenons-nous à répéter que *la traduction n'est pas un problème à résoudre*, et que son existence — en tant que métier et en tant que discipline universelle — doit être protégée, défendue, bien mieux comprise qu'elle ne l'est. Enfin, en deux mots, nous sommes des traducteur·ices qui refusons de devenir les contrôleurs-qualité d'automates inutiles. Enchanté·es !

Rappel salutaire : l'IA générative est un marché comme un autre

Coupons tout de suite court aux fantasmes et allons droit au but : le collectif EN CHAIR ET EN OS soutient que le problème du tout-IA n'est pas un « tournant civilisationnel » qu'il faudrait soit ne pas louper (être tourné vers l'avenir) soit refuser (vivre en technophobe), mais une fuite en avant productiviste qui s'inscrit dans un double dogme : celui de la libération du travail par la machinisation, et celui, justifié par le premier, d'une société automatique où tout geste devrait être calculable au nom de l'optimisation, de l'efficacité, du contrôle, de la productivité. La question du développement du tout-IA est ainsi avant tout technico-économique ; elle s'inscrit dans une course mondiale à l'innovation, jouée par les industriels du numérique, soutenus et financés par des États autorisant la privatisation des données, indispensables au bon fonctionnement de ces produits numériques (nous y reviendrons). Avant même de parler de traduction, et puisque nous nous adressons à un lectorat sans doute étranger à la situation française, voici quelques précisions nationales (mais sans doute déclinables dans bien d'autres pays), afin de mieux comprendre le contexte depuis lequel nous tâchons de réfléchir : depuis 2017, l'État français, dirigé par un gouvernement libéral techno-solutionniste, mise en effet sur ce qui a été appelé la *Stratégie Nationale pour l'Intelligence Artificielle*[2]. Il s'agit d'un choix politique discutable et pourtant jamais discuté : investir massivement dans des start-up françaises (une petite dizaine « qui comptent » à l'heure où nous parlons) développant et commercialisant des produits issus de cette technologie, puis les imposer — sans aucun débat public — dans l'éducation, la police, la justice, les musées, les services sociaux, l'administration publique (Caisse des Allocations Familiales, l'agence pour l'emploi France Travail, la délivrance des titres de séjour, notamment). Notons, encore plus récemment, la publication d'un rapport commandé par le gouvernement français formulant 25 recommandations pour étendre le déploiement de l'IA dans tous les domaines de la société, dont la culture[3]. Et passons pour l'instant sur les nombreux autres usages, publics ou privés, de l'IA fondés sur le profilage des individus : embauche, surveillance au travail, marketing, plannings, thérapies, prêts bancaires, aérospatiale, assurance, gadgets connectés, etc. Dans ce contexte, le collectif EN CHAIR

2 Site du Ministère de l'Economie, des Finances, et de la Souveraineté industrielle et numérique : https://www.economie.gouv.fr/strategie-nationale-intelligence-artificielle#

3 Dont la recommandation 12 « il est nécessaire d'investir dans l'IA entre 5 et 8 milliards de dollars en plus par an, soit un triplement des sommes actuellement engagées » in Commission de l'intelligence artificielle, *IA, notre ambition pour la France*, mars 2024

ET EN OS défend l'idée que l'IA ne constitue ni un progrès en soi ni un phénomène naturel « inéluctable ». Il s'agit d'une manifestation momentanée et court-termiste du libéralisme numérique. Repolitisation faite, place à un anti-fatalisme réjouissant : *pensons en agissant*. Tel est l'un des horizons du collectif EN CHAIR ET EN OS, pour une traduction humaine.

« *Ici on traduit avec l'esprit, avec le cœur et avec les tripes* »
Manifeste EN CHAIR ET EN OS[4]

Brève histoire du collectif ECEO : une lutte contre l'automatisation de la traduction

En France, chez les traducteur·ices d'édition, on parle de traduction automatique à bas bruit depuis plusieurs années. La voix moyenne prétendait que la littérature ne serait jamais touchée par ce phénomène ; les métiers et activités intellectuelles étaient perçus comme inaccessibles à la mécanisation. En somme, si l'on pouvait remplacer « les muscles » par « la machine », « le cerveau », lui, était à l'abri. C'était être tout à fait sourd à ce qui se passait déjà en traduction pragmatique et audiovisuelle : la logique du « *good enough* » déjà en place. Autrement dit, publier des traductions à la médiocrité assumée, à laquelle le lectorat finira par s'habituer, afin de réduire les coûts de production. En 2018, l'association ATLAS (pour la promotion de la traduction littéraire) met en place un Observatoire de la Traduction Automatique pour tenter, à partir d'un corpus de quarante textes de la littérature mondiale, de rendre compte des éventuels « progrès » de différents logiciels de TAN (DeepL, Google Translate et Systran) et tâcher de comprendre comment tout ceci fonctionnait[5]. Ce dispositif a eu le mérite de lever le voile sur deux évidences : premièrement, la question fondamentale n'était pas tant celle du progrès ou non de ladite technologie (la qualité des « sorties-machines », les années passant, ne s'améliorait pas tellement); deuxièmement, l'on ne pouvait isoler la question de la « traduction automatique » d'une réflexion critique articulée, globale et politique sur l'IA générative : son origine, son histoire, son développement industriel, son financement, le monde qu'elle sous-tend et ses conséquences concrètes sur les conditions de travail et d'existence des traducteur·ices — entre autres travailleur·euses concerné·es, comme nous le verrons plus tard. En 2022, c'est le STAA (Syndicat des travailleur·euses artistes-auteur·ices) qui fait paraître une tribune pionnière technocritique, intitulée « La traduction n'est pas un problème à résoudre », sur la machinisation des métiers d'art[6], suivie d'un autre texte cinq mois plus tard sur les arts graphiques[7]. Début 2023, les deux associations professionnelles de traducteurs littéraires françaises, ATLAS (association pour la promotion de la traduction littéraire) et l'ATLF (association des traducteurs littéraires de France), cosignent à leur tour une tribune claire, largement partagée et traduite : *IA et traduction : les traductrices et traducteurs exigent la transparence*. Pour la première fois, les principales organisations professionnelles de traducteurs littéraires prennent une position ferme et conjointe avec ce texte explicatif de seize pages, « L'IA n'est pas un simple outil, elle avale la création humaine, lisse, normalise, optimise », et appellent l'ensemble de la chaîne du livre à se mobiliser pour « protéger la création humaine »[8]. Quelques mois plus tard, le collectif EN CHAIR ET EN OS naît en toute indépendance. Il est d'abord composé de cinq traducteurs et traductrices convaincu·es que l'heure est à l'action – certains membres issus de ces organisations professionnelles, d'autres pas ; une équipe qui s'étoffera au fil des mois et des rencontres. Le Manifeste EN CHAIR ET EN OS est publié dans le quotidien national *Libération* le 4 octobre 2023, soutenu et signé immédiatement par plusieurs centaines de traducteur·ices, de philosophes, de cinéastes, d'éditeur·ices, d'écrivain·es, dont trois prix Nobel de littérature. Le manifeste connaît un certain retentissement, sans toutefois aboutir à des mesures concrètes ni à une réaction des pouvoirs publics[9].

4 Les affiches (en libre accès) du collectif ECEO sont téléchargeables et imprimables sur https://enchairetenos.org/ressources/
5 https://www.atlas-citl.org/lobservatoire-de-la-traduction-automatique/
6 https://staa-cnt-so.org/2022/11/11/non-a-lautomatisation-des-metiers-de-lart/
7 https://staa-cnt-so.org/2023/03/17/non-a-lautomatisation-des-metiers-de-lart-2/
8 https://www.atlas-citl.org/tribune-ia/
9 https://www.liberation.fr/idees-et-debats/tribunes/face-a-lia-lacte-de-traduction-est-fondamentalement-humain-20231003_N7EQRQJLQ5AMNLFWS7AP46CV6Y/

Moins d'un an plus tard, à l'heure où nous écrivons cet article, en septembre 2024, le manifeste compte plus de 18 000 signataires du monde entier. À titre indicatif, la France compte environ 10 000 traducteurs et traductrices dépendant du régime des artistes-auteurs.

Nous évoquons en détail ces différentes étapes pour témoigner que, dans notre pays et dans notre milieu professionnel, la prise de conscience de la gravité des problèmes posés par l'IA, et la nécessaire réflexion collective menant à l'action, a été un long processus. Puisse cette histoire en inspirer d'autres ailleurs.

La traduction et l'enclume. Une discipline non optimisable.

« Représenter un corpus de connaissances sous une forme utilisable par une machine », voici comment le philosophe des technologies numériques Éric Sadin résume la « réduction numérique » sur laquelle reposent les grands modèles de langage (ou LLM – *Large Language Models*) qui structurent les moteurs d'IA générative ; c'est-à-dire « réduire les symboles à des chiffres »[10]. Ce point est fondamental si l'on veut bien comprendre le problème.

L'IA générative, ce sont donc des logiciels, des grands modèles de langage déclinés en produits, vendus comme des outils *au service* des humains. Pourtant, les Google Translate, ChatGPT et autres DeepL ne sont ni des burins, ni des scies, ni des stylos ultra-performants, ni même un bon moteur de recherche Internet ou un logiciel de TAO (traduction assistée par ordinateur, permettant par exemple de constituer une base terminologique), non, ce sont des produits destinés à créer de nouveaux besoins, qui ne nous aident ni à mieux traduire ni à épanouir nos savoir-faire. Pour la simple raison que ces logiciels ne nous sont utiles qu'en apparence. Pour considérer ces logiciels comme utiles, il faudrait considérer la traduction comme *un problème mathématique à résoudre*. Mais tout professionnel de la traduction d'accord avec cette dernière phrase ferait sans doute mieux de songer à une reconversion. Ces systèmes numériques prédictifs se fondent en réalité sur la statistique et la puissance de calcul, à partir de données collectées massivement jusqu'à présent sur Internet, c'est-à-dire qu'ils ont pour but de transformer la langue en langage binaire, supposément objectif et donc réel, juste et vrai. Or, la certitude ne peut exister en traduction, il n'y a jamais une seule bonne manière de dire les choses ; notre éthique est celle de l'interlocution avec le texte qui nous est confié : traduire est un processus, on ne sait jamais à l'avance ce qui va s'y passer, de même que jamais un texte ne sera traduit de la même façon par telle ou telle personne. En fait, on ne peut tout simplement ni calculer ni prédire une langue ; le sensible de la traduction s'oppose résolument à ce régime computationnel. Faire ou laisser croire que le cerveau et l'électronique fonctionneraient de la même manière est une fausse allégation qui relève au pire de la malhonnêteté, au mieux de la soumission (fût-elle involontaire) à un discours marketing technobéat.

Cela revient à céder aux sirènes d'un gain de temps et d'argent supposé – un gain de temps qui implique de rogner sur la qualité. Choisir la *post-édition* après sortie-machine au lieu de la traduction pour gagner du temps, cela suppose de se satisfaire d'un résultat tout juste passable et de s'accommoder d'erreurs éventuelles. Car pour obtenir un résultat d'aussi bonne qualité que celui d'une véritable traduction, il faudrait revenir au plus près du texte source, et ce tout en faisant l'effort de passer outre l'écran que constitue la sortie-machine. C'est donc finalement un processus qui prend au moins autant, voire davantage de temps qu'une traduction humaine de bout en bout, et qui est plus pénible et moins intéressant – bref, sans aucun intérêt, à moins de vouloir faire du *good enough* à bas coût.

La sortie-machine (qui n'est qu'un semblant de traduction), bien loin d'être une étape vers la traduction finale, est un objet tiers avec lequel le post-éditeur ou la post-éditrice doit composer, en plus du texte source et du texte cible en cours d'élaboration. Prendre de la distance avec cette sortie-machine constitue un effort intellectuel important, éreintant et peu gratifiant ; elle rajoute des étapes parasites au processus de traduction au lieu de le simplifier, comme on l'entend

10 Éric SADIN, *L'intelligence artificielle ou l'enjeu du siècle*, L'échappée, 2021

souvent dire. Des études ont montré que lorsque plusieurs interprétations d'une même phrase sont possibles, le post-éditeur ou la post-éditrice a tendance à choisir celle qui est proposée par la machine – ce que l'on appelle le biais d'ancrage[11]. Les conséquences sont donc doubles : dégradation des conditions de travail des traducteur·ices et uniformisation des textes. Aussi soutenons-nous qu'il est fondamental de continuer de célébrer et valoriser l'expérience humaine, corporelle, physique, de même que la différence de perception des phénomènes et des modes d'expression. Voilà ce qui fait notre humanité : la diversité (qui est, en passant, la raison d'exister de la traduction), et non la norme standardisée.

C'est pourquoi nous ne partageons pas le point de vue qui consisterait à réclamer un dédommagement financier pour l'utilisation de nos productions comme données d'entraînement des IA. Certains interlocuteurs redirigent le débat sur la question de la rémunération, comme si notre refus n'était qu'un moyen d'exercer une pression pour négocier une meilleure compensation financière. Mais ce serait avoir une vision à court terme, qui précipiterait la fragilisation de nos métiers et de nos pratiques. Nous refusons de brader notre activité.

Les algorithmes appliqués aux langues, une recherche de « solution moyenne »

La TAN (traduction automatique neuronale) ne prend pas en compte le contexte, mais le cotexte, c'est-à-dire les « co-ocurrences ». Autrement dit, à partir d'une approche statistique, le logiciel de TAN regroupe et rapproche des mots ou syntagmes qui apparaissent souvent ensemble dans le corpus sur lequel le système algorithmique est entraîné. D'où l'appauvrissement et le lissage de la langue que nous dénonçons dans notre manifeste ; c'est la loi calculatrice du « plus courant », du « plus fréquent », voire de l'usage « le plus normal », résolument contradictoire avec l'art de la traduction. Pour le dire encore autrement, c'est un peu comme si vous traduisiez uniquement avec un dictionnaire bilingue de poche qui ne proposerait qu'une seule et unique traduction pour tel ou tel terme. Toute personne ayant déjà fait l'expérience de la traduction – professionnellement, ou dans le cadre d'un atelier d'initiation, par exemple – sait que ce n'est pas pertinent. Un mot dans une langue est rarement équivalent à un seul autre mot dans une autre ; tout dépend toujours du contexte et du projet éditorial dans lequel il s'inscrit. Et un texte est bien davantage qu'un enchaînement de mots autonomes ; un texte se lit comme un tout, une phrase se lit comme un tout, dans un va-et-vient constant entre les échelles. Chaque langue a sa grammaire, sa logique, son arrière-plan culturel, et c'est le travail des traducteur·ices que de « sentir » l'effet et le sens produit au-delà de la suite de mots, pour les restituer au mieux à la façon d'une autre langue. Un texte passé à la moulinette d'un logiciel d'IA générative dans une visée de « traduction » est ainsi rétréci, rabougri à son seul sens basique, à une apparence de texte, une *impression de sens*, quand il n'est pas tout simplement erroné.

Le terme « traduction » désigne à la fois le processus de traduction et l'objet fini qu'est la traduction: avec la soi-disant « traduction » automatique, on a le texte sans le processus, donc un mirage de texte. Ces défaillances sont d'ailleurs souvent un angle mort de la pensée naïve devant cette technologie, qui n'est en réalité pas si performante que cela si on regarde dans le détail, et d'une représentation tout aussi naïve de l'acte traductif. Les fameuses « hallucinations » des IA portent ainsi un bien mauvais nom, anthropomorphisé comme l'est le terme même d' « intelligence » artificielle : ce sont tout simplement des erreurs, souvent grossières, inhérentes à cette technologie. Un tel système probabiliste ne peut que commettre des aberrations car la langue n'est pas calculable, pas plus qu'il n'existe de « langue moyenne » ; elle se parle et se pratique par des êtres humains qui ont un corps et sont porteurs d'une biographie dont leur langue est empreinte.

« Au lieu de me demander si les robots remplaceront les humains, je m'intéresse à la façon dont les individus

11 Lire les études de Waltraud KOLB, chercheuse au Center for Translation Studies, Université de Vienne (Autriche). À écouter également, le fameux exemple de biais d'ancrage « *Luz sat on the bed* », Observatoire de la traduction automatique An 04 : https://youtu.be/SZT74EskABM (12/11/2022, Assises de la traduction littéraire, Arles).

sont de plus en plus traités comme des robots »
Kate Crawford[12]

Exploitation des humains, épuisement des ressources: la fuite en avant du capitalisme numérique

L'IA générative fait insidieusement glisser notre métier vers la *post-édition* (toilettage fastidieux, dans des délais raccourcis, des « sorties-machine » à des tarifs moindres)[13], inscrivant à marche forcée la traduction dans un taylorisme nouvelle génération par l'externalisation d'une partie essentielle de notre travail (le fameux « premier jet », qui est pourtant un moment clé de prise de contact avec le texte, une étape essentielle à sa bonne compréhension). Mais elle repose également sur l'exploitation de dizaines de millions de « tâcherons du clic » sur tous les continents : des *digital workers* ubérisés, rémunérés à la micro-tâche, exerçant dans des « fermes à clics », ou devant leur ordinateur personnel, pour modérer les contenus et trier les données de masse nécessaires à l'entraînement et au fonctionnement des IA. Ce phénomène n'est qu'un pas de plus dans la dérégulation exponentielle des conditions de travail des humains à l'échelle mondiale. Le collectif EN CHAIR ET EN OS milite pour une prise de conscience urgente de cette matérialité humaine de l'IA qui, malgré les boniments des discours marketing de ceux qui la développent, n'est nullement *autonome.* Elle repose sur des millions d'êtres humains sous-payés qui échappent à la protection sociale, et s'inscrit dans une logique de délocalisation du travail et de dumping social. Nous encourageons d'ailleurs vivement les lecteur·ices à se plonger dans les travaux éclairants du sociologue Antonio Casilli à ce sujet, qui documente depuis des années ce *digital labor* ultra-précaire et invisibilisé[14].

Outre la main-d'œuvre humaine, les données constituent le nerf de la guerre politico-industrielle de l'IA. OpenIA, et toutes les sociétés du numérique le savent: sans pillage massif de données humaines, point d'IA performante. Kate Crawford compare d'ailleurs les données au nouveau pétrole. Or, à l'heure où nous écrivons, il n'existe aucune obligation réelle de transparence quant aux données d'entraînement des grands modèles de langage et d'image, cette transparence contrevenant au « secret des affaires » et à l'innovation — sorte de dogme d'État jamais véritablement questionné. La fameuse exception TDM (*Text and Data Mining*) de la directive européenne du 15 avril 2019, autorisant la fouille de textes à des fins de recherche mais aussi à des fins commerciales, y compris ceux soumis au droit d'auteur, n'a jusqu'à présent jamais été remise en question concernant l'alimentation des IA. L'application de cette exception TDM à l'entraînement d'IA génératives est pourtant contestable : l'extraction massive de données à ces fins est-elle vraiment « licite »[15] ? En pratique, les robots *scrapers* récolteurs de données sur Internet ont les coudées franches pour moissonner du contenu, y compris au mépris du Code de la Propriété Intellectuelle et du RGPD (règlement général sur la protection des données dans l'Union européenne). Quant à l'*IA Act* de février 2024 visant à encadrer l'usage des IA au niveau européen, il demeure à l'heure actuelle timide et flou, truffé d'exceptions, inefficace à protéger les œuvres et leurs auteur·ices, les procédés dits d'*opt-out* (droit de retrait) « lisibles par la machine » demeurant trop peu généralisés et difficiles à faire respecter.

Au-delà des données, le boom de l'IA se nourrit d'autres ressources matérielles, des ressources naturelles qui sont au cœur du système numérique, dont l'utilisation massive rend cette technologie insoutenable écologiquement : saturation du réseau électrique pour faire fonctionner les *data centers*, utilisation massive d'eau pour les refroidir, extraction de terres rares pour la production des composants électroniques

12 Kate CRAWFORD, *Contre-atlas de l'intelligence artificielle*, trad. Laurent Bury, Zulma, 2022, p. 70
13 Enquête ATLF 2023 : https://atlf.org/latlf-a-interroge-ses-adherents-sur-la-post-edition/
14 Antonio A. CASILLI. *En attendant les robots. Enquête sur le travail du clic*, Seuil, 2019
15 Article L. 122-5-3 du CPI (Code de la propriété intellectuelle) : « des copies ou reproductions numériques d'œuvres auxquelles il a été accédé de manière licite peuvent être réalisées en vue de fouilles de textes et de données menées à bien par toute personne, quelle que soit la finalité de la fouille, sauf si l'auteur s'y est opposé de manière appropriée, notamment par des procédés lisibles par la machine pour les contenus mis à la disposition du public en ligne. »

(circuits intégrés, batteries, serveurs à remplacer régulièrement, etc.)[16]. Si on devait n'en retenir qu'un, ce chiffre est éloquent : Google a vu ses émissions de gaz à effet de serre augmenter de 48 % en cinq ans à cause de l'explosion de l'IA générative[17]. Guère étonnant lorsqu'on apprend qu'« une requête d'un internaute sur un assistant d'IA comme ChatGPT consomme environ 10 fois plus d'énergie qu'une requête sur un moteur de recherche classique »[18]. L'IA est « une bombe climatique et toxique »[19] reposant sur l'extraction minière de nombreux métaux classiques ou rares (une cinquantaine en tout) : charbon pour l'énergie, cuivre, nickel, cobalt et lithium pour les batteries, phosphore et arsenic pour les semi-conducteurs des appareils numériques... Parce qu'elle consomme énormément d'eau pour broyer le minerai et génère des résidus miniers très polluants, la mine industrielle est ainsi « la plus toxique de toutes les industries »[20]. Prétendre à une « IA frugale » quand l'IA, nous l'avons vu, n'a pour but que d'accélérer le productivisme n'a écologiquement aucun sens, c'est refuser de voir en face « la face cachée de la transition énergétique et numérique »[21].

Bonne nouvelle, la traduction n'a pas besoin d'IA générative

Nous le répétons souvent, l'IA est en traduction comme pour beaucoup d'autres usages, une technologie inutile, polluante et néfaste. Elle nous maintient dans « un impératif fonctionnel »[22], fantasme d'immédiateté qui serait celui d'appuyer sur un bouton pour générer un texte. Mais on ne peut pas traduire comme on suit un GPS. La traduction, comme bien d'autres activités humaines, tient sa valeur et son sens des choix humains qu'elle implique ; elle est l'œuvre de traducteur·ices responsables de leurs choix – une responsabilité qu'il serait dangereux d'abdiquer. Ce geste automatisé n'est pas désirable, ni les traducteur·ices ni leurs traductions n'en ont besoin. Ce dont nous avons besoin, c'est de travailler dignement, dans de bonnes conditions qui nous protègent. Nous tenons à rester maîtres et maîtresses de nos capacités cognitives (et non pas à les déléguer à de grandes entreprises capitalistes), au même titre que de nos outils de travail, ceux qui nous servent réellement à bien traduire : nos dictionnaires, nos livres, notre mémoire humaine parfois défaillante, Internet, nos amis, les échanges avec nos éditrices, nos auteurs, nos correctrices, notre intuition, nos goûts, notre curiosité, notre épaisseur de vie. Dans ce « capitalisme sous stéroïdes algorithmiques »[23], un véritable débat public doit avoir lieu sur les endroits où l'IA n'a rien à faire : calcul et optimisation ne sont pas la vie.

En attendant, il est possible et recommandé de :

1) Déserter activement les usages inutiles de l'IA ;

2) Faire insérer des clauses interdisant la fouille de textes sur ses contrats de traduction[24] ;

3) Prendre part à cette lutte collective contre l'automatisation, où que l'on soit et du mieux que l'on peut.

Et nous, collectif EN CHAIR ET EN OS, de conclure en citant Kate Crawford, citant elle-même Frederick Douglass dans son *Contre-atlas de l'intelligence artificielle* : « Le pouvoir ne concède rien qui ne soit exigé ».

ECEO, septembre 2024

16 Celia IZOARD, *La ruée minière au XXIème siècle. Enquête sur les métaux à l'ère de la transition*, Seuil, 2024. Sur l'extractivisme, lire également le chapitre « La terre » du *Contre-Atlas de l'IA*, de Kate Crawford, pp. 35-66.
17 Alexandre PIQUARD, « Après Microsoft, Google voit ses émissions de CO2 bondir à cause de l'IA », *Le Monde*, 2 juillet 2024
18 Idem.
19 Celia IZOARD, dans le *podcast* du *Temps* « IA qu'à m'expliquer » https://www.letemps.ch/podcasts/ia-qu-a-m-expliquer/podcast-le-fardeau-environnemental-de-l-ia-et-les-deboires-d-intel (26 août 2024)
20 Idem.
21 Guillaume PITRON, *La guerre des métaux rares. La face cachée de la transition énergétique et numérique*, Les Liens qui Libèrent, réédition 2023
22 Marcello VITALI-ROSATI, *Éloge du bug. Être libre à l'époque du numérique*, Zones, 2024
23 Entretien avec Antoinette Rouvroy, « Les algorithmes, un art de ne pas changer le monde » in *Agir par la culture* https://www.agirparlaculture.be/les-algorithmes-un-art-de-ne-pas-changer-le-monde-entretien-avec-antoinette-rouvroy/ (22/04/2024)
24 Site de l'ATLF (Association des traducteurs littéraires de France) : https://atlf.org/mise-a-jour-du-modele-de-contrat-de-traduction/

Manifeste pour une traduction humaine–Extrait et revendications principales

Texte intégral à lire en 16 langues : https://enchaire-tenos.org/

Nous, traductrices et traducteurs, créatrices et créateurs dans les domaines de la littérature, du cinéma, de l'audiovisuel, du jeu vidéo et de la presse, alertons sur l'usage de ces programmes de transcodage linguistique dans nos métiers et, plus largement, dans la génération d'objets dits culturels et intellectuels. Nos actes de traduction sont fondamentalement humains. Ils impliquent une expérience, une réflexion, un ressenti, un parti pris stylistique qui ne sauraient être le produit d'une reproduction automatisée établie sur une base statistique. C'est pourquoi il paraît aberrant et vain d'imaginer pouvoir les sous-traiter à des machines pour des considérations financières ou de gain de temps, réel ou supposé.

Nous ne voulons pas que l'IA devienne une alternative envisageable à la création humaine. Par conséquent, nous demandons expressément :

- que les maisons d'édition, prestataires techniques de sous-titrage, de doublage et de voice-over, sociétés de production et de distribution cinématographique et audiovisuelle, studios de jeux vidéo et organes de presse refusent le recours à l'IA comme outil de prétendue traduction et de création d'œuvres d'art et de textes ;

- que les diffuseurs soient dans l'obligation de signaler au consommateur tout produit culturel ayant été soumis à l'IA, à quelque endroit que ce soit de la chaîne de production ;

- qu'aucune aide publique ne soit attribuée à des œuvres conçues entièrement ou en partie par des IA.

À lire et écouter – tribunes, articles, blogs, livres

Tribunes et Manifeste

- Tribunes du STAA sur la traduction et les arts graphiques, « Non à l'automatisation des métiers d'arts–1 et 2 » (en français) https://staa-cnt-so.org/publications/

- Tribune ATLAS-ATLF, « IA et traduction littéraire. Les traducteurs et traductrices exigent la transparence » (disponible en espagnol) https://atlf.org/tribune/

- Manifeste EN CHAIR ET EN OS, pour une traduction humaine (disponible en espagnol) https://enchaire-tenos.org/

Web

- Site du Mouton numérique, collectif de réflexion technocritique (en français) https://mouton-numerique.org/

- « Mais où va le web ? » blog d'Irénée Régnault (en français) https://maisouvaleweb.fr/

- Newsletter « Dans les algorithmes », par Hubert Guillaud (en français) https://danslesalgorithmes.net

Livres et articles

- Casilli, Antonio A, *En attendant les robots. Enquête sur le travail du clic*, Seuil, 2019

- Crawford, Kate, *Contre-Atlas de l'intelligence artificielle*, traduit de l'anglais par Laurent Bury, Zulma, 2021

- Hurot, Laura; Sfez, Samuel; Van Effenterre, Marie, pour le collectif En Chair et En Os, "La traduction d'édition face à l'IA: la réflexion s'impose". In Traduire, juin 2024. 250, pp. 70-82. DOI: https://doi.org/10.4000/123tv

- Izoard, Celia, *La ruée minière au XXIème siècle. Enquête sur les métaux à l'ère de la transition*, Seuil, 2024

- Pitron, Guillaume, *La guerre des métaux rares. La face cachée de la transition énergétique et numérique*, Les Liens qui Libèrent, réédition 2023

- Sadin, Eric, *L'intelligence artificielle ou l'enjeu du siècle*, L'échappée, 2021

Pauline Tardieu-Collinet traduit pour l'édition–littérature, sciences humaines, voyage–de l'anglais vers le français.

Margot Nguyen Béraud est traductrice de littérature hispano-américaine et espagnole en français.

Elles sont toutes deux cofondatrices et membres du collectif En Chair et En Os, pour une traduction humaine.

La inteligencia artificial en el campo de la traducción

Asociación Argentina de Traductores e Intérpretes

info@aati.org.ar

Si bien el mundo de la traducción ha atravesado numerosos cambios con el correr del tiempo y los avances tecnológicos, y seguirá atravesando muchos más seguramente, el advenimiento de las herramientas de **inteligencia artificial generativa (IAG)** en el campo de la traducción plantea ya desde el comienzo ciertas preocupaciones que consideramos importante conocer y comprender para tenerlas en mente al momento de decidir utilizar las herramientas disponibles y las que puedan surgir en el futuro.

En la **Comisión de Traducción para Editoriales y Derechos de Autor** de la **Asociación Argentina de Traductores e Intérpretes (AATI),** trabajamos en conjunto y a la par de otras entidades internacionales para concientizar sobre algunas cuestiones problemáticas que fueron surgiendo estos últimos años en el mundo de la traducción relacionadas con las nuevas tecnologías a disposición del público en general, con la mirada puesta en la protección de los derechos y el amparo de la profesión.

Con estos objetivos en mente, el pasado diciembre de 2023, publicamos una nota de opinión en ***Calidoscopio***, la publicación de nuestra organización, en la cual mencionamos cuatro temas a los que aconsejamos estar atentos ante el surgimiento y la utilización de estas nuevas herramientas tecnológicas llamadas actualmente de inteligencia artificial generativa (de ahora en más, "IAG", dentro de esta nota).

Nueve meses más tarde, ante la convocatoria de ***Lenguas V;Vas*** a presentar un artículo para el número dedicado a las **"Lenguas extranjeras y tecnologías digitales"**, propusimos expresar nuestra visión sobre el tema con la intención de continuar en el camino de la concientización y la lucha por los derechos adquiridos. Por esto, hemos ampliado los puntos de interés sobre los que habíamos reflexionado inicialmente y hemos incorporado algunas acciones llevadas a cabo posteriormente por nuestra asociación y otras entidades que transitan ese mismo camino.

Un tema de especial interés desde el punto de vista de los derechos de autor es la falta de atribución autoral por el uso de obras existentes, tanto para el entrenamiento de las herramientas como para la producción de textos. Asimismo, casi diez meses después de haber esbozado esas ideas, ya hoy no es una suposición ni una preocupación, sino una realidad, que muchos actores del mundo editorial están utilizando las nuevas herramientas para reducir a la traducción a una tarea de posedición, lo que degrada su calidad, especialmente en el campo de la literatura y las ciencias humanas, y precariza la profesión y la remuneración obtenida a cambio del trabajo humano.

Ante un panorama de cambios cada vez más veloces, crecientes y preocupantes, abordaremos en esta nota, entonces, algunos puntos de interés que ya están afectando las prácticas de la traducción y los derechos de quienes traducen.

Derechos de autor

No se puede negar que los derechos de autor, que también pertenecen a quienes traducen obras, ya se vieron afectados en el momento mismo de la aparición de herramientas de IAG alimentadas con material protegido por las leyes de propiedad intelectual y utilizado no solo sin aviso, sino también sin remuneración a sus autores y autoras, para entrenar a los modelos de los sistemas de aprendizaje automático. Asimismo, los nuevos textos generados a partir de ese material

no atribuyen autoría a los creadores y creadoras de las fuentes utilizadas.

Existe un **derecho moral de atribución autoral de obras**, además de un **derecho de decisión sobre su distribución** y, en algunos casos, un **derecho patrimonial de recibir compensación** para quienes crean contenido (es decir, contenido en sentido amplio, que incluye imágenes, textos, libros u otras obras artísticas que se encuentren accesibles virtualmente), derechos que están siendo vulnerados por estas nuevas herramientas, ya que recopilan sin autorización contenidos con derechos protegidos que luego se utilizan para generar otros.

Sobre el tema, el ***Author'sGuild*** también se pronunció en el comunicado publicado el 20 de septiembre de 2023, en el que se anunciaba una demanda colectiva que varios autores y autoras de renombre internacional habían iniciado contra algunos de los proveedores de herramientas de IA luego de haber comprobado que varios de sus libros habían sido utilizados sin su consentimiento para entrenar los motores de las herramientas que esos proveedores administran. Hoy existen varias demandas en curso en los Estados Unidos contra empresas como OpenAI y otros desarrolladores de tecnologías de inteligencia artificial generativa. Las demandas persiguen diferentes resultados. Algunos de los demandantes instan a la remoción del material utilizado sin permiso para alimentar las herramientas de los modelos de datos de entrenamiento. En ciertos casos, hasta solicitan directamente que se destruyan los modelos que se entrenaron utilizando sus obras. Otras demandas buscan compensación económica por la violación de los derechos de autores y autoras en el uso y la reproducción casi total de sus obras sin acreditar la autoría adecuada. Una de las demandas más relevantes contra OpenAI, impulsada por la organización de medios estadounidense *New York Times*, se basa en que la utilización de notas periodísticas protegidas por el derecho de autor como insumo para entrenar a los modelos de inteligencia artificial generativa puede dar lugar a textos con un alto porcentaje de exactitud con respecto a las notas originales y, por lo tanto, al plagio, porque no se hace referencia como fuente al material completo disponible en las bases de datos de los sistemas. Y hay algunas demandas en las que se menciona la necesidad de regulación y legislación para el tratamiento de estas disputas.

Respecto de este último punto, según una nota publicada recientemente en la página web de **CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos)**, un estudio reciente del Parlamento Europeo indica que el uso de material sujeto a derechos de autor para entrenar estas herramientas podría ya estar infringiendo las leyes de propiedad intelectual. La Unión Europea está trabajando hace tiempo en la generación de legislación de amparo contra el uso de la IA, pero no se limita al campo editorial, sino que es de carácter general. Existen también proyectos de ley en otros países, como Brasil, Singapur y Japón.

La entidad **DACS** (que realiza la gestión colectiva de los derechos de autor y regalías para artistas visuales en Gran Bretaña, **Design and Artists Copyright Society**), presentó un informe sobre acciones dirigidas hacia la legislación en materia de inteligencia artificial. Además, la entidad propone la creación de estándares internacionales en lugar de legislación local.

Por otro lado, en una charla virtual llevada a cabo el pasado agosto de 2024 entre Federico Polak, presidente de **CADRA (Centro de Administración de Derechos Reprográficos de Argentina)**, Diego Garazzi de **ADEPA (Asociación de Entidades Periodísticas Argentinas)** con Daniel Gervais (especialista en propiedad intelectual e inteligencia artificial y director del Programa de Inteligencia Artificial en la Universidad Vanderbit de los Estados Unidos) y Lucas Rizzo (abogado argentino especialista en propiedad intelectual y derecho internacional), se trató el tema de la infracción de los derechos de autor en el entrenamiento de los sistemas de inteligencia artificial y la necesidad de contar con derecho internacional para el amparo de estos derechos. En esa charla, Daniel Gervais define los sistemas de IA como "sinónimos de aprendizaje automático, sistemas que proporcionan algoritmos capaces de programarse a sí mismos, sin seres humanos, a partir del procesamiento de un corpus de datos", y explica que, para hacer esto, la máquina *tokeniza* ese corpus de datos del que se alimenta y realiza copias parciales (en *tokens* o porciones pequeñas) de esa información para analizarla luego al buscar predicciones en su base de datos. El

problema reside en que estas copias de datos pueden quedar almacenadas en esas bases de datos de forma no transitoria, y eso habilita a que se sigan utilizando *ad infinitum* sin autorización de sus autores y autoras, y sin su correspondiente remuneración, lo que va en contra de los derechos de propiedad intelectual según el Convenio de Berna. Las entidades mencionadas recalcaron en esa charla la necesidad de contar con legislación internacional, así como de que organismos de gestión colectiva participen de las conversaciones con los responsables en materia legislativa para la redacción de los proyectos de ley y los mecanismos de recolección y repartición de compensación y regalías por la utilización de obras protegidas por los derechos de autor.

Asimismo, la **Sociedad de Autores (SoA)** de Gran Bretaña escribió ya en 2023 a las empresas de IA (Microsoft, Google, OpenAI, Apple y Meta) pidiendo autorización y remuneración para autores y autoras antes de utilizar sus obras para entrenar sus herramientas. El reconocimiento y la compensación por el uso de las obras son fundamentales para salvaguardar los **derechos a la atribución** y a la **compensación** antes mencionados.

Cambio de rumbo

Si dejamos de lado momentáneamente los derechos de autor, que están en boca de todos desde la proliferación de los asistentes de IAG y su disponibilización para la totalidad de la población mundial, debido al proceso mismo con el que fueron entrenados, y nos adentramos en el mundo editorial, hoy nos encontramos con que varios grandes conglomerados de esa industria ya están utilizando las nuevas tecnologías para la "mejora y automatización" de sus procesos y una supuesta reducción de costos y tiempos de producción. Esto nos lleva a reflexionar sobre dos cuestiones: primero, ¿cuál es el mercado que está dispuesto a consumir contenidos generados por IAG? Y segundo, ¿es real el ahorro de tiempo y costos o es solo una percepción o creencia para dar legitimidad al uso y a la inversión insumida en este tipo de tecnologías?

Por un lado, pocos días antes de la redacción de esta nota, Brian Murray, director ejecutivo del grupo editorial **HarperCollins Publishers**, declaró en una entrevista publicada en *La Vanguardia* que ya están utilizando IAG para la generación de audiolibros y que ya la usan para traducir porque "[…] (en algunos casos) *el mercado es demasiado pequeño para permitirnos un traductor. Incluso hay escasez de traductores*". Y agregó: "*Creo que en el futuro usaremos traductores, pero el primer borrador lo hará la IA. El tiempo y el coste se reducirán…*".

Asimismo, el grupo editorial multinacional estadounidense **John Wiley & Sons, Inc.** (conocido como "Wiley"), que se dedica a la publicación de libros en su mayoría académicos y técnicos, pero que también incluye obras de ficción, confirmó recientemente un contrato multimillonario para permitir que las empresas generadoras de modelos de IAG utilicen todo el contenido de los autores de su catálogo, e impide que sus autores opten por negarse a participar, a pesar de las quejas recibidas por muchos de ellos.

La **RAE** celebró un acuerdo similar con Google a fines del 2023, en el marco del proyecto **LEIA (Lengua Española e Inteligencia Artificial)**, por el cual se incluyen las definiciones del **DLE (Diccionario de la lengua española)** en el buscador. Es un primer paso del proyecto de colaboración entre estas dos empresas.

Y no solo las editoriales están abriendo paso a estas nuevas tecnologías al permitir el uso de sus obras para entrenarlas, sino que ellas también se están colando en los salones de clase, en la generación de contenidos para redes y publicidades, y hasta en concursos y eventos literarios, como es el caso de **NaNoWrite**. En este evento literario, anual que se lleva a cabo todos los meses de noviembre y nuclea a autores y autoras de todas partes del mundo en un espacio virtual para escribir novelas, según indican en sus pautas, este año permitirán el uso de la IAG a quienes participen. Esto ha dado lugar a muchos planteos por parte de la comunidad de escritores y escritoras, participantes habituales del evento, ya que se trata de un evento que impulsa la creatividad y la productividad humanas, así como inspira e impulsa la escritura. ¿Cuál es la necesidad de participar del evento si se va a generar la producción con herramientas automáticas? ¿Habrá público capaz

de disfrutar de producciones literarias generadas por medios artificiales?

En relación con el punto anterior, surge también una **necesidad ética de informar cómo fueron creados los contenidos que se publican**. Más allá del reconocimiento de autoría, existe un engaño disimulado al publicar sin revelar que los contenidos han sido generados o traducidos mediante el uso de herramientas de inteligencia artificial generativa, reconocimiento que podría influir en la decisión de quien consume esos contenidos en cuanto a adquirirlos o no.

Sobre este punto, en *Universo Abierto*, el blog de la **Biblioteca de Traducción y Documentación de la Universidad de Salamanca**, se encuentra una entrada publicada el 4 de octubre de 2023 referida a un nuevo proyecto de ley presentado en los EE. UU. para exigir a los vendedores de libros que divulguen si sus productos han sido generados en forma total o parcial mediante el uso de herramientas de IA.

Asimismo, el 26 de septiembre de 2023, la **ACE (Asociación Colegial de Escritores de España)** publicó un comunicado que hace referencia a la importancia de indicar al consumidor si un texto (o imagen, o cualquier tipo de contenido) ha sido generado por inteligencia artificial, y a un autor o autora si una traducción de su obra ha sido generada mediante traducción humana o automática. En este comunicado, se pueden encontrar varias fuentes adicionales en donde se expresan preocupaciones similares. Esto nos lleva a pensar, ¿querrá un autor o una autora, que ha pensado cada palabra de su obra y ha trabajando incontables horas para crear un texto sentido y ha decidido compartirlo con el mundo entero, que su obra sea traducida a otros idiomas en una fracción insignificante de tiempo por una herramienta que, aunque lleve el nombre de "inteligencia", no sea realmente capaz de pensar y decidir cada palabra utilizada para transmitir el mismo mensaje en otra lengua?

Amparo de la profesión

Se ha visto en avances tecnológicos anteriores, y se está viendo hoy con la disponibilidad de las nuevas herramientas puestas al alcance de nuestras manos por la IAG, que hay quienes se aprovechan de estos medios para intentar (y muchas veces lograr) **precarizar el trabajo de traducción humana** mediante el abuso de las herramientas de traducción automática y las posediciones, que, como todos sabemos, siempre requieren (en mayor o menor medida) de intervención humana. Difícilmente una herramienta pueda considerar todos los matices y tomar todas las decisiones que se requieren al momento de traducir un contenido, en especial en ciertos campos como el literario y el de traducción de ciencias humanas. Sin embargo, ya vivimos varias situaciones en las que muchos lucran con la existencia de estas herramientas para hacer un primer borrador de trabajo con ellas y luego disfrazar la contratación de quienes están realmente capacitados para traducir y revisar (o rehacer) esos trabajos bajo un rol de corrección, que en realidad es traducción por menor paga, como se ve claramente en la intención de HarperCollins.

Sobre este punto, vienen tomando diversas acciones los organismos y asociaciones que, al igual que la AATI, buscan proteger los derechos adquiridos, concientizar y proteger de estas prácticas peligrosas a quienes traducen.

Desde la **AATI**, hemos actualizado la versión del modelo de contrato de traducción con editoriales que se encontraba en nuestra página web para incluir cláusulas en contra de la utilización de IAG tanto de parte de la editorial como de quien traduce.

Por su parte, En chair et en os, el colectivo francés en defensa y promoción de la "traducción humana", lanzó en 2023 un manifiesto al que adhirió la AATI y que ya cuenta con miles de apoyos institucionales, colectivos e individuales a nivel internacional. Por ejemplo, **Atlas (Asociación para la Promoción de la Traducción Literaria en Francia)** invitó a firmar dicha petición colectiva en sus redes, ya que en ella se insta a abogar por la regulación de los modelos generativos de idioma de aparición reciente, invitando a resaltar la importancia de las traducciones humanas en detrimento de las traducciones "sin alma" en los campos de la literatura, el cine, la prensa y los videojuegos. El colectivo de artistas de habla hispana **Arte es Ética** también propuso firmar un manifiesto y un pedido regulatorio

similar, impulsado por el uso de imágenes o voces de artistas con contenidos generados mediante IA sin su consentimiento.

Otras consideraciones

Si nos ponemos a profundizar en el tema, no son solo los derechos de autoría y la desvalorización del trabajo que supone la traducción de una obra los temas que deberían preocuparnos ante la proliferación de estas nuevas tecnologías. El uso de estas herramientas también podría afectar la relación con nuestros clientes en el corto plazo, y hasta con nuestro planeta en el largo plazo.

Por un lado, la tendencia actual de consultar y utilizar herramientas de IAG en el campo de la traducción choca contra la **premisa de confidencialidad** entre quien traduce y quien contrata la traducción, muchas veces incluso respaldada por un contrato o cláusula en tal sentido. Ingresar información confidencial a una herramienta conectada a Internet supone una violación a esos acuerdos de validez jurídica porque implica diseminar información que nos es confiada y que tenemos la responsabilidad de resguardar.

El ingreso de información sensible a cualquier motor de búsqueda o herramienta externa a las habilitadas para un trabajo puntual muchas veces está prohibido cuando existen intermediarios o contratos, y otras veces, aunque no esté prohibido, podría ser considerado una mala práctica, ya que quizá se están diseminando datos confiados en forma privada con un propósito específico. Hay agencias de traducción y productoras audiovisuales que, por este motivo, ya prohíben expresamente el uso de estas herramientas a los traductores que contratan.

Por otro lado, el uso de las IAG supone problemas que van más allá de las preocupaciones que podemos pensar para la industria editorial y de la traducción. Ya se ha dado a conocer que la cantidad de energía y agua necesarias para el funcionamiento y la refrigeración de los centros que almacenan los servidores que utilizan estas nuevas tecnologías es inconcebible, lo que implica un enorme impacto ambiental.

Reflexión

Es sabido que en el mundo de la traducción ya hemos incorporado en el pasado cambios tecnológicos que suponen una reformulación de los procesos y metodologías de trabajo, como la incorporación de las herramientas de traducción asistida e incluso la pretraducción automática, y nos hemos adaptado para incorporar y aceptar esos cambios a nuestra forma de trabajo. Se critica mucho la resistencia a incorporar estas nuevas herramientas que aparecen hoy para sacudir la estructura de base de nuestra cotidianidad, e incluso algunos aducen que el miedo es lo que nos motiva a salir a defender nuestros derechos. No hay que confundir la concientización y la intención de alertar, aun sumándose a la introducción de cambios a la industria, con miedo o resistencia.

Desde la **AATI** hemos realizado charlas sobre el uso de nuevas herramientas de IAG y su aplicación en el campo de la traducción, y en las últimas ediciones de las **Jornadas de Traducción en el Ámbito Editorial,** que organiza todos los años la **AATI** a través de su Comisión de Traducción Editorial y Derechos de Autor en el marco de la **Feria Internacional del Libro de Buenos Aires,** hemos incorporado paneles de discusión sobre el tema, porque entendemos que la mera existencia de estas herramientas hará casi inevitable su uso en todas las disciplinas en las que puedan aportar alguna mejora, ya sea mediante la automatización o el ahorro de tiempo. Sin embargo, también entendemos que no podemos dejar de concientizar sobre su uso y abuso ni de abogar por la protección de los derechos adquiridos en materia de propiedad intelectual y derechos de autor. Tampoco podemos alentar usos que atenten contra la calidad del trabajo de traducción ni el concepto de *goodenough* al que lentamente van adhiriendo varios solicitantes de trabajos de escritura y traducción, quienes intentan contratarnos para la posedición de material generado por IAG con la sola intención de que “se entienda a grandes rasgos” en un afán de que se haga todo más rápido y a menor costo, aun en detrimento de la calidad y con la consecuente estandarización y el empobrecimiento del lenguaje.

Desde la **AATI** nos parece indispensable dar a conocer el panorama actual, con los riesgos y los beneficios

resultantes del uso de la IAG que se van descubriendo, para así poder tomar decisiones informadas a la hora de comenzar a utilizar la nueva miríada de herramientas que se encuentra a disposición y crece día a día. No es nuestra intención desecharlas ni disminuir las posibilidades que nos podrían brindar, sino instar a tomar conciencia antes de entrar en el juego. Aún más, alentamos a nuestros y nuestras colegas a hacer valer nuestras opiniones y derechos como consumidores, productores de contenido, profesionales de la lengua y personas centradas en la calidad de nuestro trabajo en cada momento, en cada frase, en cada palabra, pero también en el aspecto ético de nuestra profesión al tener en cuenta los derechos de autor y de creación.

Alejo, Alejandra / Consigli, Estela / Cristante, Federico / de la Vega, María Cecilia

Comisión de Traducción Editorial y Derechos de Autor de la Asociación Argentina de Traductores e Intérpretes

Referencias de fuentes digitales

ACE Traductores (18-12-2023): "Comunicados sobre la Inteligencia Artificial" [noticia destacada en sección de la página web]. En <https://ace-traductores.org/comunicados-sobre-la-inteligencia-artificial/> [Último acceso: 30-07-2024]

ADEPA, CADRA (08-08-2024): "Int. artificial, propiedad intelectual y libertad de prensa: una conversación con Daniel Gervais" [video de conferencia virtual publicado en YouTube por CADRA Argentina]. En <https://www.youtube.com/watch?v=i-9nE2BS-Lyc> [Último acceso: 30-07-2024]

Alejo, Alejandra / Consigli, Estela / Cristante, Federico / de la Vega, María Cecilia (12-2023): "Descargo de la ComTred sobre Inteligencia Artificial" [Publicación digital de AATI: *Calidoscopio*]. En <https://www.aati.org.ar/content/3-novedades/2-boletin/20231214-calidoscopio-2023-4/calidoscopio-2023-n.69.pdf> [Último acceso: 30-07-2024]

Arte es Ética (2023): "Manifiesto. Arte es ética para comprender y regular la I. A. generativa" [manifiesto publicado en página web]. En <https://arteesetica.org/> [Último acceso: 30-07-2024]

Barranco, Justo (19-09-2024): "Entrevista con Brian Murray" [nota publicada en *La Vanguardia*]. En <https://www.lavanguardia.com/cultura/20240919/9951537/bria-murray-harpercollins-editorial-inteligencia-artificial-tiktok-audiolibros.html> [Último acceso: 30-07-2024]

Barrenechea, Alejo / Di Lella, Mariana / Díaz de Olarte, Javier / Modera: Ezequiel Canle Santamaría (25-04-2024): "IA generativas y autoría" [video publicado en YouTube sobre mesa organizada por la ComTred de la AATI en las IX Jornadas Profesionales de Traducción en el Ámbito Editorial, en la 48° Feria Internacional del Libro de Buenos Aires]. En <https://www.youtube.com/watch?v=9Wxreot0tLY&list=PLquOdNgXFqvS63Puj8M8uFTA05Jo3xatf&index=3> [Último acceso: 30-07-2024]

Battersby, Matilda (23-08-2024): "Society of Authors writes to AI firms demanding 'appropriate remuneration' and consent for authors" [nota publicada en la sección noticias del sitio web de *The Bookseller*]. En <https://www.thebookseller.com/news/society-of-authors-writes-to-ai-firms-demanding-appropriate-remuneration-and-consent-for-authors> [Último acceso: 30-07-2024]

Battersby, Matilda (30-08-2024): “Wiley set to earn $44m from AI rights deals, confirms ‘no opt-out’ for authors” [nota publicadaen la sección noticias de la página web de The Bookseller]. En <https://www.thebookseller.com/news/wiley-set-to-earn-44m-from-ai-rights-deals-confirms-no-opt-out-for-authors> [Último acceso: 30-07-2024]

Biblioteca de Traducción y Documentación de la Universidad de Salamanca (09-2023): “Nuevo proyecto de ley en la Asamblea del Estado de Nueva York sobre venta de libros creados con IA generativa” [publicación en blog *Universo Abierto*]. En <https://universoabierto.org/2023/10/04/nuevo-proyecto-de-ley-en-la-asamblea-del-estado-de-nueva-york-sobre-venta-de-libros-creados-con-ia-generativa/> [Últimoacceso: 30-07-2024]

CEDRO (11-09-2024): “Entrenar la IAG con obras protegidas sin permiso infringiría la normativa europea” [nota publicada en sección noticia de la página web de CEDRO]. En <https://www.cedro.org/sala-de-prensa/noticias/noticia/2024/09/11/entrenar-la-iag-con-obras-protegidas-sin-permiso-infringiria-la-normativa-europea> [Último acceso: 30-07-2024]

Cooper, Sean Patrick (15-09-2024): “Noisy, Hungry Data Centers Are Catching Communities by Surprise” [nota publicada en la sección “Opinion” de *The New York Times*]. En <https://www.nytimes.com/2024/09/15/opinion/data-centers-ai-amazon-google-microsoft.html?unlocked_article_code=1.K04.ikl1.8tdez0CN21HZ&smid=url-share> [Último acceso: 30-07-2024]

DACS (21-01-2022): “DACS publishes a new report on artists’ experiencesof Artificial Intelligence in response to a consultation from government” [comunicado publicado en la sección Advocacy de la página web de DACS]. En <https://www.dacs.org.uk/news-events/dacs-publishes-a-new-report-on-artists-experiences-of-artificial-intelligence-in-response-to-a-consultation-from-government> [Último acceso: 30-07-2024]

En chair et en os (2023): “Literatura, cine, prensa, videojuegos: NO a traducciones sin alma” [pedido de firmas publicado en página web]. En <https://enchairetenos.org/?fbclid=IwAR1gC1G1z_ueQ0G-JkaWt9wA-IoLjvuovCDaLz-drJ5O6mPgALyc5wDO-tumA> [Último acceso: 30-07-2024]

Grynbaum, Michael M. / Mac, Ryan (21-12-2023): “The New York Times demanda a OpenAI y Microsoft por el uso de obras con derechos de autor en la IA” [nota publicada en *The New York Times en Español*]. En <https://www.nytimes.com/es/2023/12/27/espanol/new-york-times-demanda-openai-microsoft.html> [Último acceso: 30-07-2024]

International AuthorsForum (21-09-2023): “IAF’sprinciplesfor Artificial Intelligence and Authorship” [publicación en sección noticias de sitio web]. En <https://internationalauthors.org/news/iaf/iafs-principles-for-artificial-intelligence-and-authorship/> [Último acceso: 30-07-2024]

Samuelson, Pamela (11-06-2024): “How to Think About Remedies in the Generative AI Copyright Cases” [nota de opinión publicada en *Communications of the ACM*]. En <https://cacm.acm.org/opinion/how-to-think-about-remedies-in-the-generative-ai-copyright-cases/> [Último acceso: 30-07-2024]

Real Academia Española (13-12-2023): “La RAE y Google presentan los resultados de su colaboración enmarcada en el proyecto LEIA” [publicación en la sección “Noticias del español” del sitio web de Fundéu RAE]. En <https://www.fundeu.es/noticia/la-rae-y-google-presentan-los-resultados-de-su-colaboracion-enmarcada-en-el-proyecto-leia/> [Último acceso: 30-07-2024]

The Authors Guild (20-09-2023): “The Authors Guild, John Grisham, Jodi Picoult, David Baldacci, George R.R. Martin, and 13 Other Authors File Class-Action Suit Against OpenAI”**.** En https://authorsguild.org/news/ag-and-authors-file-class-action-suit-against-openai/ [Último acceso: 30-07-2024]

Weatherbed, Jess (03-09-2024): “NaNoWriMo is in disarray after organizers defend AI writing tools” [nota publicadaen la sección Tech de *The Verge*]. En <https://www.theverge.com/2024/9/3/24234811/nanowrimo-ai-stance-classist-ableist-criticism> [Último acceso: 30-07-2024]

La **AATI** es una asociación sin fines de lucro fundada en 1983 con el objetivo principal de representar y defender los intereses de traductores técnicos, científicos y literarios. Con más de seiscientos miembros en la actualidad y con un equipo de personas que colaboran voluntariamente, cuyo número asciende a cerca de cincuenta, realiza de manera permanente diversas acciones destinadas a cumplir con dicho objetivo. Se realizan talleres, cursos, charlas, jornadas, campañas, sorteos y convenios, cuya concreción está a cargo de diferentes comisiones y grupos de trabajo. La **Comisión de Traducción para Editoriales y Derechos de Autor** es una de ellas, y algunos de sus integrantes nos abocamos más en detalle a investigar y actuar en defensa de los derechos de autor de los/las traductores/as. Es por eso que el presente artículo fue redactado conjuntamente por los arriba firmantes.

“Una excusa para empezar a discutir”

Entrevista a Jorge Fondebrider sobre El Club de Traductores Literarios de Buenos Aires y sus distintos formatos, de lo presencial a lo virtual

Por Matías Battistón

Desde hace más de una década y media, el Club es un lugar de encuentro y debate sobre todo lo relacionado con el oficio de la traducción literaria y el mercado editorial. A las charlas presenciales –muchas de antología, como las de Ricardo Piglia, Sylvia Molloy o Andrés Ehrenhaus–, siempre grabadas y subidas a YouTube, hay que sumar el enorme archivo virtual de artículos, polémicas y noticias que alimentan el blog del Club hasta el día de hoy, y que lo convierten en un recurso único. Jorge Fondebrider, autor y traductor de incontables títulos, quien lleva adelante el proyecto, tuvo la amabilidad de responder algunas preguntas al respecto.

El Club de Traductores Literarios de Buenos Aires surge en 2009, ¿por qué?

Traducir siempre fue una actividad solitaria. Cuando se hace profesionalmente, intervienen otros factores. El más notorio es la plata. Muchos editores se aprovechan del aislamiento de quienes traducen para fijar condiciones de trabajo del todo arbitrarias, que incluyen tarifas indignas, arguyendo falsas circunstancias del mercado.

¿Cómo es eso?

Se dio el caso de editoriales argentinas que se pusieron de acuerdo para mantener tarifas por debajo de la mínima. Cuando los traductores protestaban, les indicaban que eran los valores del mercado y que, para comprobarlo, podían consultar con otras editoriales, indicando los nombres de aquellas que formaban parte del contubernio. Y pueden hacerlo porque los traductores generalmente no conocen sus derechos. De ese modo, y enterado de esa situación, ante un caso puntual, del todo abusivo, le propuse a Julia Benseñor, amiga de una amiga en común, que inventáramos una excusa para empezar a discutir esas cosas públicamente. Ella prestó el que entonces era su estudio y así, en mayo de 2009, empezamos organizando dos reuniones mensuales. Convocamos, en principio, a los traductores que conocíamos, quienes a su vez trajeron a otros traductores, y decidimos que, para que las reuniones resultaran atractivas y se sostuvieran en el tiempo, tenían que ocuparse de problemas concretos, algunos de naturaleza técnica, otros de naturaleza cultural y, en ese tránsito, aprovechar esas reuniones para intercambiar, durante las comidas posteriores al evento, informaciones útiles sobre buenas y malas prácticas editoriales, contratos y tarifas.

Entiendo que, en paralelo, empezaron a publicar distintas cosas en un blog que existe hasta el día de hoy.

Sí. Muy pronto nos dimos cuenta de que muchas de las cosas que pasaban en las reuniones eran realmente interesantes y que tenía sentido compartirlas con otras personas, en otras partes del país y del mundo. Jorge Aulicino, que ya publicaba *Otra iglesia es imposible*, su blog diario de poesía, nos sugirió un blog. Rápidamente lo armamos y empecé a administrarlo ¡publicando tres o cuatro noticias diarias! Vale decir, a las “noticias” que generábamos, empecé a sumar las que se generaban en otros lugares, fueran esos blogs ajenos (como *El Trujamán*, de ACEtt, en España), revistas *online*, diarios argentinos e internacionales, etc. Creo que el primer año, con lo que íbamos haciendo y con lo publicado en otras partes antes de la existencia del Club, teníamos con qué divertirnos. Pero, de a poco,

empezamos a ocuparnos también de otras cosas: por un lado, de la actualidad del mundo editorial, que es el ámbito natural de los traductores literarios; por otro, de las polémicas ligadas a la actualidad de la lengua castellana, lo que nos llevó a tomar posición muy clara respecto de España. Ambas cuestiones nos llevaron a otras. Por ejemplo, a tratar de ver qué sabían sobre la traducción los escritores, los periodistas culturales, los editores, los libreros y todos los intervinientes en el mundo del libro. También a examinar las políticas referidas a la lengua, en la constante intrusión de las instituciones españolas (Real Academia, Instituto Cervantes, Fundéu, etc.) en el desarrollo del castellano de los distintos ámbitos latinoamericanos. Son muchos años de trabajo que hoy se revelan como un archivo francamente enorme que, por lo que sabemos, se consulta a diario.

¿El ritmo de publicación es el mismo?

No. Desde hace algunos años, ya no publicamos varias entradas diarias, sino apenas una, y ya no lo hacemos siete días a la semana, sino apenas cinco, tomándonos el mes de enero como descanso. El número de consultas sigue siendo el mismo. En estos quince años, hemos tenido 2.912.555 visualizaciones, con un promedio diario de unas 500 consultas. Y, de hecho, como está habilitada la posibilidad de comentarios, vemos que, curiosamente, hay gente que comenta sobre las discusiones varios años después de que tuvieron lugar. Exigimos que los comentarios sean firmados, algo que se advierte a la derecha de la página. Entendemos que esconderse detrás del anonimato es una forma de cobardía, sobre todo cuando quien comenta tiene intereses creados referidos a la entrada. En varias ocasiones, pescamos a funcionarios de la Fundéu, o de las empresas que la subvencionan (como Telefónica de España), que buscaban refutar nuestros dichos sin arriesgarse a decir quiénes eran.

¿Dónde funcionó históricamente el Club?

Primero, como comenté, en esas oficinas que tenía Julia Benseñor. A los seis meses, gracias a la gestión de la escritora Mercedes Álvarez, tuve la posibilidad de convencer a Ricardo Ramón Jarne, por entonces nuevo director del Centro Cultural de España, para que alojara nuestras actividades. Allí estuvimos durante siete años en las mejores condiciones y lo aclaro porque no fueron pocas las veces que en esa casa cuestionamos la injerencia de España en las políticas de la lengua. Dado que esa institución grababa todas las actividades que se realizaban, el Club empezó a crear un archivo de las reuniones que, de inmediato, empezó a estar disponible en la web de los españoles y en el blog del Club. Al cabo de ese tiempo, gracias a Carla Imbrogno, mudé el club a la biblioteca del Instituto Goethe. Las reuniones continuaron siendo grabadas y el director de la institución nos ofreció un "viático", con el cual se pudo pagar la cena que se ofrecía después de las actividades. Allí, en la biblioteca del Goethe, estuvimos cinco años. Con la pandemia, todo se interrumpió. Terminada la pandemia, hubo un cambio de director en el Goethe y la bibliotecaria, a la que molestaba que una vez al mes usáramos la biblioteca, convenció al nuevo director de que no siguiera albergando el Club. Por ese entonces, atravesamos también un período turbulento debido a una fuerte pelea con Julia Benseñor, a quien, siendo parte también de la AATI, no le gustaba el continuo cuestionamiento que esa institución recibía por parte del Club. Así, entre 2020 y 2023, las actividades se limitaron a algún encuentro ocasional, a la participación en ámbitos internacionales y al blog. En 2024, gracias a la buena voluntad de sus dueños, nos recibió la librería El Jaúl, donde actualmente tienen lugar nuestras reuniones mensuales, que también se filman y se suben al canal de YouTube de la librería y al blog.

El corpus de encuentros del Club sobre traducción, grabados y disponibles en línea en YouTube, es hasta lo que yo sé, el más extenso o importante en cualquier idioma o país. ¿Qué repercusión tuvo, a tu parecer, esta presencia digital? ¿Conocés iniciativas similares que hayan tomado al Club como modelo?

A medida que pasa el tiempo, las cosas, como el polvo, se van acumulando. También los videos de nuestras reuniones que, dadas las dos instituciones y la librería, tienen como único lugar común el archivo del blog. Se accede a esos materiales haciendo clic en el ítem "Reunión del Club de Traductores Literarios", en la columna de la derecha del blog, que está ordenada alfabéticamente. Sinceramente, no sé de otros archivos similares, aunque imagino que deben existir porque,

en estas cosas, nadie inventa la pólvora. Hubo iniciativas argentinas, como la del Museo del Libro y de la Lengua, que grabó a diversos traductores hablando sobre el oficio. Y hubo algunas otras tentativas, como la que llevaron adelante Ariel Dilon y Martina Fernández Polcuch. Imagino que en otros países se habrán tomado iniciativas similares. En cuanto al Club como modelo, el único caso concreto que recuerdo es el del Círculo de Traductores de México. Durante uno de mis viajes a ese país, conocí a Lucrecia Orensanz, quien, con otros traductores, atravesaba circunstancias similares a las que le habían dado origen al Club. A ella le interesó mucho lo que hacíamos y se cargó el trabajo al hombro, creando el Círculo de Traductores, que, si no me equivoco, fue el germen de la AMETLI (Asociación Mexicana de Traductores Literarios). También tuvieron un blog y también grabaron los encuentros. Con todo, la realidad editorial mexicana es muy distinta de la nuestra, y quienes siguieron la labor de Lucrecia tomaron otros caminos.

Una parte importante del blog son tanto los artículos de opinión como las polémicas que el Club retoma o impulsa. ¿Qué importancia te parece que tienen la polémica y los cruces en la discusión sobre traducción y el mercado editorial?

Mi sensación es que el blog del Club ofrece dos tipos de aportes distintos: los que genera y los generados por fuera de él. Estos últimos son, si se quiere, material de archivo, generalmente desperdigado, pero que el blog ordena temáticamente por ítem, de manera tal que si uno quiere saber sobre, por ejemplo, Borges y la traducción, puede recurrir a las muchísimas entradas que se ocupan del tema. Pero lo que el Club genera es lo realmente central. Hay ensayos, hay encuestas (para traductores, para escritores, para editores, para periodistas, para libreros, etc.), hay artículos de opinión sobre los más diversos temas, hay polémicas (sistemáticamente con España, pero también algunas locales y verdaderamente apasionadas, como las que de vez en cuando se generan entre traductores de poesía o teatro). Entiendo que, a medida que se fijan posiciones, hay quienes se pueden llegar a sentir molestos o excluidos. Por caso, hemos mantenido durante meses un ítem en el que nos ocupamos de señalar por qué el *Diccionario de la Real Academia* es malo, citando casos puntuales y recomendando que no se use como criterio de autoridad. Consecuentemente, en el Congreso de la Lengua de Córdoba, en una mesa redonda sobre "Corrección política y traducción", yo mismo le recomendé al responsable del *DRAE* que sería más útil traducir al castellano el Webster o el Robert para mejorar las definiciones españolas (la filmación de esa discusión está en el blog). No podemos pretender que, después de ambas iniciativas, la Real Academia nos quiera… Y lo mismo pasa cuando denunciamos malas prácticas editoriales. El caso de Anagrama es paradigmático y universal, al punto de que Jorge Herralde, su expropietario y director editorial, tuvo que salir a defender en Facebook su criterio respecto de las traducciones, dados los muchos y razonables ataques que sufrió la editorial desde toda América. Hubo asimismo en el blog una polémica que recogió un suelto de Mori Ponsowy en *La Nación*, en el que se hablaba de cómo el traductor de Anagrama le había cambiado el estilo a Raymond Carver. Al cabo de varios intercambios en el blog del Club, tuvo la nobleza de admitirlo y disculparse, prometiendo enmendar lo hecho en futuras reediciones, algo que nunca sucedió. Otro caso concreto en el que creo que aportamos algo se refiere a la visibilidad de los traductores. Nos ocupamos muchas veces de la necesidad de que el nombre de quien traduce figure en la tapa de los libros, algo que beneficia tanto al traductor como al editor. De a poco, y luego de muchas charlas, hubo editores que advirtieron la importancia de hacerlo y cambiaron sus políticas de edición. Y otro tanto sucedió con la mención de los traductores en la prensa escrita porque, hasta entonces, para muchos, los libros traducidos se traducían solos.

¿Quiénes suelen colaborar en el blog? ¿Puede participar cualquier persona?

Hay un núcleo duro, que se mantiene desde el principio: Jorge Aulicino, Andrés Ehrenhaus y Marietta Gargatagli. Con el tiempo, y con diversas participaciones, hay que mencionar a Alejandro González, a María José Furió, a Magdalena Cámpora, a Pedro Serrano, a Ian Barnett, Verónica Zondek… Hubo mucha otra gente –como Julia Benseñor, Silvia Camerotto, Florencia Baranger y otros– que nos acompañó por un tiempo y después, por diversos motivos, desapareció. Y sí, en el

blog del Club puede participar cualquier persona. Basta con ponerse en contacto con nosotros.

¿El Club es una institución?

No somos una institución. Elegimos llamarnos "club" para abreviar, pero carecemos de estatuto, mecanismo de ingreso y condiciones en términos generales. Somos los que somos, y nos juntamos cuando queremos. Tenemos, sí, un sesgo: somos traductores literarios en actividad. Eso implica que nuestra labor es eminentemente práctica como son prácticos nuestros problemas. Y aunque algunos somos universitarios y nos dedicamos, también, a la enseñanza de la traducción en ámbitos académicos, solo incidentalmente abordamos en el blog la historia de la traducción, y eso apenas para recordar a colegas que parecen sumidos en el olvido. En el Club no estamos interesados en la teoría de la traducción, la filosofía de la traducción, ni en Walter Benjamin, Paul de Man, Antoine Berman y toda la comparsa. Ya hay gente que hace eso con toda probidad en otros ámbitos. Sistemáticamente, compartimos en el blog las actividades del SPET, seminario que nos merece el mayor respeto y a cuyos miembros tenemos en muy alta estima. Pero no nos ocupamos de lo que ellos se ocupan.

Además de los artículos y los comentarios a los artículos, ¿qué comunicación suele establecerse entre los lectores y el blog? ¿Recibís muchas consultas y comentarios privados? ¿De qué tipo?

De esto hablaba cuando decía que nuestra perspectiva es otra. Lo nuestro es mucho más inmediato. Entre otras cosas, nos ocupamos de lo que nos parece ausente en los llamados "estudios de traducción". Por caso, recibimos muchas consultas de jóvenes traductores vinculadas a la ausencia de contratos o al modo en que están confeccionados, a las tarifas indicativas –que, a diferencia de la encuesta que realiza la AATI, suelen tomar parámetros menos tautológicos que el mero promedio de lo que les pagaron a los socios que la responden–, a los derechos y cosas así que forman parte de la realidad de los traductores literarios, quienes, dicho sea de paso, a la hora de ponerse a traducir un texto concreto, raramente piensan en lo que dijo sobre la traducción Benjamin.

Entiendo que establecieron distintas alianzas para llevar adelante proyectos vinculados a la traducción.

Sí, fueron fundamentales. Cada vez que pudimos, intentamos sumar fuerzas con instituciones de muy diversa naturaleza. En el plano internacional, a lo largo de los años, hemos estado presentes en actividades realizadas por la Fundación Para las Letras Mexicanas (de la Ciudad de México), en la Universidad Austral y en la Universidad Diego Portales (ambas de Chile), en la East Anglia University (del Reino Unido), en la Cardiff University (de Gales), en el Trinity College, la Galway University y Literature Ireland (de Irlanda), en el Instituto Ramón Llull (de España). Asimismo, en distintas ocasiones recibimos apoyo real de Hernán Lombardi (ex Ministro de Cultura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires), Isabelle Berneron y Mateo Schapire (responsables del libro en el Instituto Francés de Buenos Aires), Horacio González (ex Director de la Biblioteca Nacional de la Argentina), Victoria Rodríguez Lacrouts (ex responsable de la sección Letras de la Fundación TyPA), Sioned Puw Rowlands (Directora del Wales Literature Exchange), Justin Harman (Embajador de Irlanda en la Argentina), Diarmuid O Giollain Gillan (Director del Programa de Estudios Irlandeses de la Universidad de Notre Dame, Indiana), etc. En los papeles, organizamos dos encuentros internacionales sobre traducción, con participantes de Argentina, Chile, España y México en Buenos Aires, uno en Bariloche y dos en Valdivia (Chile); también unas jornadas internacionales dedicadas a Georges Perec, un simposio dedicado a Joyce y sus traductores, una serie de presentaciones de escritores galeses en Argentina, diversas actividades dedicadas a Flaubert, etc. Luego, con el Programa Sur, organizamos varias mesas dedicadas a la promoción de la traducción literaria y al intercambio con programas afines extranjeros tanto en la Feria de Frankfurt como en la de Guadalajara.

Después de una década y media del Club, ¿hay alguna conclusión que hayas sacado del proyecto?

Varias. La primera es la del comienzo: traducir es una tarea solitaria que, por lo tanto, exige intercambio con otros. Digamos que todos los que frecuentamos el Club aprendimos mucho. Personalmente, encontré soluciones vinculadas a problemas de traducción en lugares

insospechados. Recuerdo en particular una charla de Alejandro González sobre las traducciones de Dostoievski en castellano que me revelaron, Vladimir Nabokov mediante, una solución sobre un problema estilístico que había tenido traduciendo a Flaubert. Eso, que parece tan abstracto, fue muy contundente y me ayudó a entender mejor lo que estaba traduciendo. Y creo que ahí está la raíz de todo: el Club, desde muy diversas perspectivas, ayudó a entender. Por ejemplo, la problemática de los intervinientes en el mundo del libro que no son traductores. Muchas veces he visto que los editores no siempre obran por mala voluntad, sino que muchas veces se equivocan por ignorancia, y el Club está ahí para aclarar los términos. Lo mismo ocurre con los traductores: en la medida que trabajan en un mundo regido por plata, tienen que saber de dónde sale el precio de un libro y cuáles son las posibilidades y los límites que existen para obtener una tarifa justa. Luego, los traductores también tienen que saber que la palabra nombra a distintos tipos de personas que se ocupan de distintas tareas desde diferentes perspectivas. No es lo mismo traducir filosofía o psicoanálisis que novelas. Y no es lo mismo traducir novelas que poesía o teatro. Y no es lo mismo que un traductor sea además escritor o que sea solamente traductor. Se trata de gente muy distinta que, finalmente, se enfrenta a problemas análogos, pero que no tienen una única respuesta. Dicho de otro modo, el Club asumió la responsabilidad de informar a los traductores literarios de aquellas cosas que los colegios de traductores (que se ocupan fundamentalmente de la traducción jurídica) o que la AATI (que tiene una mayoría de intérpretes y traductores científico-técnicos por encima de los traductores literarios con trabajo en el mercado) no se ocupan. Lo curioso es que, como traducir contratos o partidas de nacimiento no es sexy, o traducir manuales sobre caños o folletos de medicamentos tampoco, todo el mundo quiere ocuparse de la literatura y afines, aunque no esté preparada para eso. Y lamento decir que la preparación no es ni una matrícula ni un carnet societario. Ni siquiera un título de traductor. Para demostrarlo, alcanzaría con comprobar, libros en mano, los nombres de quienes los traducen y su falta de adscripción a las instituciones nombradas. El Club, por suerte, no es una institución.

Jorge Fondebrider es poeta, ensayista, periodista y traductor. Ha traducido a Gustave Flaubert, Claire Keegan, Georges Perec, Anthony Cronin y Patricia Highsmith, entre muchos otros. Es miembro fundador de *Diario de Poesía*, donde ocupó el cargo de secretario de redacción entre 1986 y 1992. En el 2004 recibió las Palmas Académicas de la República Francesa. En la actualidad y desde 2009, dirige el Club de Traductores Literarios de Buenos Aires.

Matías Battistón es traductor y escritor. Ha traducido a Samuel Beckett, Édouard Levé, John Cage, Marcel Proust y Deborah Eisenberg, entre muchos otros. En los últimos años ha sido becado para diversos proyectos en Irlanda, Suiza, Francia y Argentina. Actualmente enseña traducción literaria en la UBA, la UB, la E.N.S. en Lenguas Vivas “Sofía Broquen de Spangenberg” y el I.E.S. en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”.

“El lugar de la divulgación estaba vacante en nuestro campo”

Entrevista con María López García, Juan Eduardo Bonnin y Santiago Kalinowski, lingüistas que idean, producen y conducen, desde 2020, *Hablando mal y pronto,* un *podcast* en el que abordan en profundidad y con rigor científico, pero también con mucha frescura y buen humor, temas vinculados con las lenguas, las variantes dialectales, la gramática, la ortografía, la regulación lingüística y sus instrumentos, y otros fenómenos o prácticas “lenguosas en general”.

Por Jimena Portas Robaina

¿Cómo surgió la idea de hacer un *podcast*? ¿Lo pensaron más bien como un espacio didáctico o de divulgación o lo pensaron más como un espacio para debatir entre colegas?

SK: Yo venía escuchando algunos *podcasts* en inglés –que hay muy buenos–, los venía siguiendo. Hay uno que se llama *Lexicon Valley,* que no está hecho por lingüistas y, en un momento, se metieron en un lío con el tema del “*vocal frying*”, y entonces ese *podcast* lo terminó agarrando John McWhorter, que al final después también se comió alguna cancelada y nunca entendí muy bien por qué. Después hay otros dos que yo venía siguiendo bastante, *Lingthusiasm* y *The Vocal Fries.* Las que hacen *The Vocal Fries* son dos doctoras jóvenes en lingüística de Estados Unidos, y un día les escribí por si querían hablar de lenguaje inclusivo. A mí me buscaban bastante para hablar de ese tema, y las entrevistas no siempre eran muy edificantes, porque terminás hablando con periodistas, con gente que tiene su propia agenda… y me dieron ganas de hablar con gente más del palo, y que fuera más ameno, más agradable, más informativo. En base a esas experiencias, en la pandemia, un día veníamos discutiendo con Juan un malentendido sobre “la” norma y le dije: “Bueno, vos y yo deberíamos tener un *podcast*”, y él se enganchó. Con Magui nos veníamos cruzando en distintos espacios, nada muy constante, pero surgió inmediatamente también la idea de sumarla. ¿Vos lo conocías a Juan de antes, Magui?

MLG: Sí, lo conozco hace varios años ya. Y trabajamos juntos antes, de hecho, en otros proyectos. Y a vos te conocía de vernos en congresos, de charlar de estas cuestiones, de ir a comer.

SK: También del medievalismo, tenemos algunos contactos del hispanomedievalismo de la Ciudad de Buenos Aires. Y entonces a mí se me ocurrió hacer este *podcast* porque estoy un poco harto de que la divulgación consista solamente en decir: “Ustedes hablan como el orto, y yo sé cómo se habla, y ustedes tienen que hacer lo que yo digo”. Esa mirada tiene un arraigo en el discurso público que es excesivo y, por otro lado, estaba, por ejemplo, el profesor Giménez, que es un tipo que te dice dónde poner las mayúsculas y cosas por el estilo. Me acuerdo que me crucé con él en el programa *Intratables,* donde tenía una especie de gran prestigio, y entonces el conductor, Pablo Vilouta, le decía: “¡profesor, profesor!”, y yo pensaba: “yo también soy profesor, y además tengo un doctorado”. Me pasaba eso, estaba un poco cansado de que ese lugar de la divulgación, que es fundamental, estuviera vacante en nuestro campo. Uno ve que hay grandes ejemplos de divulgadores científicos en distintos ámbitos, pero los lingüistas con formación científica les habíamos cedido ese espacio a todos estos “mayusculeros”, digamos, que lo único que hacían era estigmatizar, tratar de que la gente tenga cada vez más inseguridad lingüística para después venderles el librito: “Mirá, ahora yo te voy a curar la inseguridad lingüística con este librito”. La verdad es que eso me resultaba indignante. También hay que decir que muchísimas de las políticas de divulgación de la RAE son nefastas, y desde siempre las critico. Entonces se me ocurrió que, bueno, había que plantarse ahí.

JEB: Además, la divulgación científica quedó como un terreno exclusivo de las ciencias naturales y experimentales. Tenemos decenas de programas, canales de youtube, publicaciones, columnistas que hablan de neurociencias, medicina, biología… Pero en el terreno de las ciencias sociales no. Quizás la historia es la disciplina que más peso tuvo en la discusión pública, aunque, lamentablemente, hoy parece ser menor.

MLG: Algo que yo agregaría sobre la divulgación, que me está pasando últimamente, es que, las entrevistas o consultas que me han hecho, rápidamente viran hacia la opinión política. Yo trabajo en el CONICET en políticas lingüísticas, y entonces la palabra "política" aparece rápidamente y me hacen preguntas relacionadas con la política partidaria. Hay una tendencia a pensar que, si vos tenés a un especialista adelante, puede opinar sobre todo, una tendencia al panelismo. Y me preocupa, en el fondo, porque el *podcast* está hecho por especialistas y tenemos formación para decir lo que estamos diciendo, independientemente de que tratemos de vehicular esa información de una manera más amena. En el fondo, estamos hablando de cosas que sabemos. Es más, cuando no sabemos al punto de la especialización, llamamos a un especialista especialista, es decir, a un lingüista que tiene un desarrollo en lexicografía, en lengua de señas, en lenguas indígenas, etc. Pero cuando me preguntan sobre política partidaria, mi opinión tiene el mismo valor que la del verdulero de la esquina, en ese sentido es "hablemos sin saber". Y me preocupa que, cuando me llaman de la radio, arrancamos con la etimología de la palabra "boludo" –que son las típicas preguntas que te hacen en la radio– y de pronto: "¿Qué pensás de las políticas del CONICET?". Y no sé, yo trabajo en el CONICET, pero no soy especialista en políticas públicas o en política científica. Esa sensación tengo, de que de pronto a los especialistas nos llevan hacia lugares en los que nosotros no somos especialistas y en los que nuestra opinión no vale más que la de cualquiera. Me parece peligroso que circule públicamente información que no tiene ningún fundamento, que es solamente una opinión. Y entonces votamos desde la opinión, tomamos decisiones en función de opiniones que circulan sencillamente porque es posible, porque están los medios de comunicación ahí funcionando.

SK: Una de las cosas que me gustó de cuando conocí a Juan es que dijo eso precisamente: "Bueno, siempre que hay un debate lingüístico, convocan a gente que es especialista en cualquier banana" y usó esa expresión un poco retro.

MLG: Bueno, la idea del *podcast* es romper con eso.

JEB: De hecho, uno de los principales desafíos es el de pensar el lugar del especialista en el espacio público como alguien que no necesariamente tiene una respuesta simple o intuitiva. Y, definitivamente, no tenemos una respuesta normativa que te resuelva el problema de tener que pensar. Cuando nos preguntan "se dice así o se dice asá", nuestra respuesta simple es "depende", nuestra respuesta compleja es "la norma lingüística es un efecto de las relaciones de poder" y lo que realmente queremos decir es "¿por qué usaste "se" para esa construcción impersonal? En un punto, divulgar lingüística es, también, divulgar una manera de pensar el lenguaje y el saber sobre el lenguaje; es invitar a pensar como lingüistas.

SK: Estamos en un momento en el que se dice cualquier cosa y el valor de la verdad de lo que se dice está totalmente devaluado, porque lo único que importa es la cantidad de reproducciones y la cantidad de likes. La validación está dada por la cantidad de likes. Es una encerrona. Si vos decís: "Bueno, ¿qué hago para obtener muchos likes?", terminás reforzando el prejuicio que la gente ya tiene. Eso te da muchos likes. Y nosotros muchas veces tenemos que remar en contra de nociones que están instaladas en el público. Es un equilibrio muy complicado, pero muy necesario. Tratamos de hablarle a la gente en general sobre estos temas desde un lugar de conocimiento y sin falsear la realidad para obtener más repercusión. Y eso es algo que no lo podés hacer en un minuto.

¿Por qué eligieron el formato de *podcast* y no otro formato, como un blog o un boletín informativo que se distribuya por correo?

MLG: Juan y Santiago me convocaron en su momento para hacer un *podcast*. Pero ahora que lo pienso, si hubiéramos tenido que hacer otro formato… De hecho, en este momento ni siquiera tenemos tiempo

para armar el *podcast*. Es muchísimo trabajo. El *podcast* tiene otra frescura, otra inmediatez, es otro tipo de conversación la que se genera y es una manera más inmediata de estar ya conversando y proyectando esa conversación a otros colegas, a quienes quieran escuchar. Por otro lado, creo que también tiene que ver con la pandemia y con nuestra edad, porque las generaciones nuevas, como Linguriosa u otras chicas o chicos que hacen divulgación de disciplinas científicas, lo hacen en formato TikTok o video de Instagram, y tienen otro vínculo con la divulgación. Es decir, a veces divulgan una pastilla, una idea o te hacen un resumen de un artículo en un minuto. Es un tipo de forma de divulgar propia de las nuevas generaciones que están pensando en la inmediatez, la exposición. Nosotros, tal vez por la formación, por la edad, por el vínculo que tenemos con la tecnología, estamos más habituados a una forma más demorada, quizás, más explicativa, más desarrollada, más de conversación. No es que te digo cuál es la etimología de tal cosa y chau. Por ejemplo, Linguriosa, que me parece superinteresante y superdivertida, pero te dice: "¿Cuál es la etimología de tal palabra? Bueno, los romanos…" y te da esos datos que al final un poco –y esta es mi opinión personal– están replicando al profesor Giménez. Yo vengo, te digo una información, te digo cuál es, pero no te digo cómo se busca, no te digo cómo llegamos ahí, no te muestro que es un debate entre científicos. Vengo y te tiro la pastillita en un minuto y adiós. Me parece que estas dos cuestiones, la pandemia y nuestras edades y nuestros recorridos hicieron que este formato de *podcast* funcionara mejor, al menos para nuestra forma de entender la divulgación.

JEB: De hecho, después de los primeros episodios (creo que los del primer año) tuvimos que imponernos cierta estructura, cierta duración, etc. para cada uno, porque entendimos que estaban quedando demasiado conversados (y extensos). En un momento tuvimos que pensar que no estábamos solamente encontrándonos para hablar de lingüística (algo que queríamos y nos venía bien), sino que teníamos que armar un formato que tuviera en cuenta a otros participantes distintos de nosotros mismos.

¿Tenían claro desde el principio lo que querían hacer o el proyecto fue mutando a medida que aprendían más sobre el género?

SK: El primer capítulo fue un fracaso rotundo.

MLG: No lo publicamos.

SK: No, el primer capítulo era impublicable. Eran tres conferencias de veinte minutos cada una. Era para pegarse un tiro.

JEB: Bueno, tampoco para pegarse un tiro. Era muy aburrido.

MLG: Total. Horrible, horrible. Terminamos y los tres dijimos: "Esto es horrible, de ninguna manera puede salir".

SK: Creo que veníamos todos formateados para dar conferencias en congresos, ¿no? La conferencia de congreso tiene su estructura, qué sé yo, uno la arma y la da. Pero, claro, es un formato infumable para la gente y a veces para nosotros mismos también. Puede pasar que en un congreso te querés pegar un tiro del aburrimiento. Entonces dijimos: "Bueno, pero bardiemos un poco, charlemos entre nosotros, discutamos". Yo no sé si lo había pensado antes, pero me parece que lo que dice Magui es fundamental: la propuesta es ver qué significa, no dar el conocimiento como cerrado, no decir: "Te doy la pastilla, esta pastilla es así y creo en la ilusión de que las etimologías están todas escritas en un código eterno", cuando en realidad son hipótesis, ¿no?, cosas que se van proponiendo, ejercicios del pensamiento. Entonces es importantísimo que la divulgación consista también en esa discusión, en ver cómo vamos empujándonos entre nosotros a ver qué idea queda mejor parada o cómo mi idea rebota con la tuya y se enriquece, y después sigue, y después muta, y después avanza.

Cuando hacen el *podcast*, ¿en qué tipo de oyente ideal están pensando? ¿Quién los está escuchando mientras ustedes hacen el *podcast*? ¿Qué tipo de devoluciones reciben en los comentarios, en las preguntas?

MLG: Ahora ya sabemos quiénes nos escuchan. Con el tiempo nos dimos cuenta de que nos escuchan colegas, que arman sus propias discusiones aparte y luego nos escriben, o docentes, que se quejan de que usamos muchas malas palabras, ¿no?

SK: Se quejan de que no pueden usar los episodios en clase porque puteamos.

JEB: Siempre las dos quejas: que puteamos mucho y que el sonido sale mal.

MLG: Claro. Pero, al principio, ¿qué pensábamos? En gente que estuviera interesada en cuestiones lingüísticas. Es decir, yo no voy a decir "fonema" sin destinarle una cláusula explicativa. No estoy esperando que la persona entienda lo que es un fonema. Por otro lado, estamos pensando en un oyente o una oyente que está dispuesto a interesarse en una cuestión lingüística debatida por tres lingüistas durante cuarenta minutos. Es decir, es un oyente dispuesto a prestar atención, pero que no tiene por qué conocer la terminología técnica ni los debates vigentes. En ese delicado equilibrio tratábamos de manejarnos y en cierta forma nos apañábamos entre nosotros, eso está rebueno. Quizás Juan decía…

SK: "Pará, pará, explicá esto". Y el oyente lo tiene que poder escuchar mientras lava los platos, esa es la idea.

¿Y hubo algún episodio que les sorprendiera a ustedes la reacción que generó o alguno que fuera más polémico, alguno que fuera el favorito? ¿Fue creciendo ese interés? ¿Notaron cada vez más devoluciones, comentarios, reproducciones?

MLG: Los episodios que más reproducciones tuvieron, por lejos, fueron los del lenguaje inclusivo y el de antropología lingüística. Esos dos temas tuvieron diez veces más escuchas que los otros. Y a mí lo que me sorprende es que siguen vigentes, en el sentido de que la gente sigue escuchando y cada vez crece. Están colgados ahí y efectivamente siguen funcionando. Todos los episodios de algún modo van creciendo en cantidad de oyentes. Pero no recuerdo comentarios así específicos, ¿vos te acordás algunos?

SK: No, estaba repasando porque hace mucho que no entro a mirar las estadísticas. Hay una característica que tiene el *podcast* que es: uno crea el archivo de audio y ya está. Luego hay plataformas, nosotros usamos Anchor, que los distribuyen por todos lados y se actualizan automáticamente en Spotify, en Apple *Podcast*s, en cualquier otra aplicación que la gente use. Ese es otro de los grandes valores que tiene el formato. Si ya más o menos conseguiste los oyentes, no hay que ocuparse de otras cosas una vez que subiste el episodio. Si alguien agregó el *podcast* a su lista –yo uso por ejemplo Pocket Casts, que es una aplicación del teléfono–, ya se actualiza automáticamente. Es muy fácil la distribución. No tenés que preocuparte, como pasa en Instagram si no tenés muchos seguidores, porque el video de Instagram está limitado a la cantidad de gente que te sigue.

JEB: También es cierto que esa distancia lo vuelve más impersonal; de hecho, después de un evento presencial que tuvimos el año pasado, en el que grabamos un episodio en vivo en un centro cultural, no volvimos a grabar nada. Al no tener ese ida y vuelta con alguien que espera algo de vos; al no haber una persona que te pregunta "¿cuándo cuelgan un episodio nuevo?", la vida cotidiana nos lleva puestos.

Decían que el *podcast* podría usarse como material didáctico, pero que los docentes no lo usan por una cuestión de registro. ¿Sienten que hay una clara diferencia entre el tipo de conversación que entablan en el *podcast* y lo que hacen con sus estudiantes en el aula?

MLG: Sí, en mi caso sí, definitivamente. Por lo pronto, en el aula tengo que desarrollar teoría para justificar mis afirmaciones. Y el registro también es distinto. De hecho, coincido con la idea de que en el aula el registro es otro. El registro de malas palabras no lo van a escuchar de mí en el aula. Más bien intento en esas dos horas transmitirles recursos que ellos no van a obtener solos en la vida cotidiana. Y en la medida en que pueda evitar un registro coloquial, lo voy a evitar sencillamente por las demandas que tiene ese tipo de función. Pero no es la idea del *podcast*. La idea del *podcast* es ser accesible. Y, a veces, para lo que uno está tratando de vehicular, una mala palabra, una puteada

o una frase coloquial tiene mucho más sentido que un desarrollo teórico, para que llegue más rápido, para que se entienda, para que interpele mejor a quien escucha. Bueno, justamente la diferencia de situación discursiva impacta también en el léxico y en el desarrollo, en el tipo de justificación, en el tipo de impronta teórica que va a tener.

SK: Y esa era otra de las cosas que a nosotros nos parecían importantes: tratar de reducir esa distancia alienante entre el usuario de la lengua y el especialista en lo que sea. La divulgación tradicional busca siempre ubicarse en una posición de "sacerdotes", como dice Juan. "Yo tengo acceso a este conocimiento puro, vos no". Eso queremos destruirlo. Yo soy bastante coloquial cuando doy clases, doy clases de escritura y de oratoria, no son clases teóricas... la teoría ahí a veces no tiene mucho sentido, entonces cada tanto digo alguna mala palabra.

JEB: También creo que el registro más informal va de la mano con el nivel de producción, que es tendiente a cero. Al no haber un guión muy estructurado, el desarrollo del episodio depende del interés que tengamos en el tema y en la conversación. Y como ese interés descansa en lo que nos moviliza personalmente, entonces necesitamos un registro más cómodo, en el que no estemos tan constreñidos como en una clase.

¿Y con las cuestiones técnicas cómo se arreglaron? ¿Eso también tuvieron que ir aprendiéndolo?

MLG: ¡Nos arreglamos mal!

SK: La gente se queja un montón.

MLG: Casi que es de lo único que se quejan. No, es verdad. Es muy artesanal. Lo grabamos en casa, y yo lo edito, le saco todo el ruido que puedo. Santiago me enseñó a manejar un programita para eso. En las instituciones a las que pertenecemos, intentamos que nos facilitaran un estudio de grabación por un par de horas, pero no. Nosotros laburamos en universidades, en CONICET, es decir, pensábamos que íbamos a contar con un espacio de grabación un poquito más profesional.

SK: Bueno, ya con el solo hecho de que cada uno tenga un micrófono y lo coloque cerca de la boca, las condiciones mejoran. Hicimos un episodio en vivo, por ejemplo, que anduvo bien y era un contexto ruidoso, pero solo el hecho de que cada uno tenga cerca un micrófono cambia un montón. Nosotros grabamos el *podcast* hablando a distancia a un grabador que está sobre la mesa. Entonces, hay diferencias de volumen, hay eco.

MLG: Yo me siento más cerca de la mesa y ellos dos se sientan más atrás y más aislados, con telas y bien cerca de la biblioteca, más apartados. Tratamos de disponer el espacio lo mejor que podemos, porque sabemos que yo efectivamente tengo una voz mucho más suave, que se proyecta mucho menos, pero aun así, tratando de controlar todas las variables posibles, bueno, no deja de ser un *podcast* grabado en una casa de manera informal.

SK: O sea que no hemos puesto un peso. Estamos usando un grabador que es el que tiene Juan de sus trabajos de investigación, pero tendríamos que ver la manera de enchufar micrófonos a ese grabador, tal vez. Pero los aspectos técnicos implican plata. Comprar un micrófono USB es bastante plata. Yo alguna vez pensé en hacerlo, pero la verdad es que trabajamos gratis y encima poner plata… Hay gente que alquila estudios que son buenísimos. Pero bueno, también hay una cosa conceptual de decir: "Bueno, hacemos esto a pulmón, pero no pagando".

MLG: Claro. Sería invertir dinero que no tenemos, además de la inversión de tiempo. Y ya no estamos ni pudiendo hacer eso. La producción lleva tiempo, coincidir los tres en un espacio, la posproducción. Todo eso lleva un montón de tiempo. Además, si bien nosotros elegimos temas para conversar de los que algo ya sabemos, documentarse lleva tiempo.

SK: Siempre hay que leer un poco. En general, elegimos temas de los que podemos ir, sentarnos y hablar, como para reducir al máximo la carga adicional. Son temas con los que todos hemos tenido que meternos en algún momento. Con eso reducimos al máximo todo el proceso de preparación. Si vos ves *Lingthusiasm,* ellas hacen una planificación de los temas. Otro

recurso interesante que tenemos para aliviar la carga que recae sobre nosotros es invitar especialistas.

MLG: Y además porque tenemos los contactos. Participamos de un universo disciplinar que hace que nosotros conozcamos efectivamente mucha gente que sabe muchísimo de ciertos temas muy interesantes, como la lengua de señas argentina. Entonces, digo: "Bueno, voy a entrevistar a esta persona, le voy a hacer cuatro preguntas, y vas a ver que te vas a enterar de un montón de cosas".

SK: Lo que notamos es que hay muchas ganas de hablar, de participar. Vos convocás a gente importante –hemos entrevistado a Luis Fernando Lara, por ejemplo– y ves que hay ganas de hablar.

¿Creen que este tipo de formatos vinculados con las nuevas tecnologías dieron lugar a modificaciones en los usos de la lengua? ¿Notan que se generan espacios de mucha creatividad y cambios lingüísticos o piensan que los formatos son nuevos, pero la lengua sigue siendo la misma de siempre?

MLG: Santiago es el que tiene más registrado el cambio lingüístico por la cuestión lexicográfica. Lo que yo noto en relación con el impacto inmediato de la tecnología es la cuestión normativa. Se habilitaron normativas en relación con la ortografía, por ejemplo, o vinculadas con los géneros discursivos asociados a las tecnologías. Es decir, la forma de escribir en WhatsApp es muy distinta, el tipo de vínculos que establecemos… todo el sistema se corrió. Entonces hay un género, y un tipo de léxico y ortografía incluso, propio de WhatsApp, propio del mail. Me parece que ahí se habilitó un espacio para que los hablantes gestionen su propia normatividad, ¿no? Eso lo noto mucho en relación con estas nuevas tecnologías, que son tecnologías de la escritura y son todas muy distintas entre sí, para diferentes ámbitos. Me sorprende todo el tiempo estar dando *cringe* en WhatsApp y enterarme porque mi sobrino me dice: "Es de viejo poner este sticker", "Es de viejo reirse *ja* espacio *ja* espacio *ja*". Hay un montón de nuevas reglas que son normatividades de la escritura. Eso me sorprende muchísimo porque antes era una cuestión cronolectal de léxico, por ejemplo, pero ahora todos coexistimos en WhatsApp, donde hay normatividades que nos atraviesan a todos, pero no se gestionan desde los lugares normativizantes tradicionales. No soy yo quien gestiona la ortografía de WhatsApp, por ejemplo. Más bien yo me pliego a la ortografía de los jóvenes para no quedar tan atrás en esa tecnología, que les pertenece más a ellos que a mí. Y eso me parece que es nuevo, la normatividad en las nuevas escrituras.

SK: A mí lo que me parece interesante de eso es cómo la novedad actualiza lo mismo de siempre. En el sentido de que, al haber géneros por escrito que tienen circulación pública que no son formales, la noción de registro que nosotros tenemos desde siempre en la oralidad de repente adquiere una codificación por escrito. Entonces, eso que es supernovedoso, en realidad, viene a actualizar la idea de que no escribimos de la misma manera en distintas situaciones comunicativas, al igual que no hablamos de la misma manera en distintas situaciones comunicativas. Lo que podemos decir, así a grandes rasgos, es que la codificación ortográfica de la informalidad en redes sociales es básicamente, para mí, una nueva forma del registro coloquial, que es lo mismo de toda la vida, solo que por escrito, porque antes los géneros que tenían circulación pública por escrito tenían que superar muchas instancias, embudos muy restrictivos. Tenían que pasar a la imprenta y había un corrector y un montón de cosas, era un proceso muy centralizado. Luego eso estalló y los géneros escritos empezaron a tener circulación pública. Antes teníamos la postal, ¿no? En la postal, uno ponía los alargamientos vocálicos, tipo "hoooola", pero eran rasgos idiolectales, estaban limitados al individuo. Ahora eso se codificó públicamente y sabemos que escribir "shorar" con "sh" es otra cosa. Escribir "shorar" hace inmediatamente visible que estoy en un registro coloquial, un registro informal.

MLG: Exacto, justamente a eso iba, a la idea de que el hecho de que se haga por escrito –de que se codifiquen en la escritura formas que tradicionalmente estaban asociadas a lo coloquial o a lo informal y por lo tanto eran del ámbito de la oralidad– genera un tipo de intervención más específica que va a impactar más y va a perdurar más en la medida en que vos estás codificando la dimensión visual de la lengua y habilitando la circulación por escrito. Es decir, se sale de la inmediatez de la oralidad. La forma "shorar" va a

un tuit que se retuitea cuatro millones de veces. Y ese tipo de nuevas codificaciones tienen un impacto muy distinto, me parece, que el mero hecho de decir: "Sí, los adolescentes hablan así". Ahora los adolescentes lo escriben y esa escritura está habilitada. Es más, quienes tenemos la posesión de la codificación tradicional tenemos que imitar esas nuevas codificaciones, a eso me refiero.

SK: Claro, o conviven varias al mismo tiempo. Coexisten varias coloquialidades, ¿no? No es lo mismo un viejo como yo hablando coloquialmente que un pibe de dieciocho. Conviven y empiezan a aparecer codificaciones, segmentadas incluso cronolectalmente, de la informalidad por escrito. Se abre toda esa dimensión que ya existía. Entonces está lo novedoso, totalmente novedoso, y lo de siempre al mismo tiempo. Eso es lo que a mí me parece fascinante del asunto.

JEB: Igualmente creo que esta lectura que hacemos, acerca de cómo las nuevas tecnologías (y, en realidad, las nuevas plataformas y redes sociales) impactan en los repertorios de las personas más jóvenes tiene un sesgo de clases que no me atrevería a generalizar. Me parece que genera un impacto muy desigual, entre quienes están en condiciones de ampliar críticamente su repertorio, incluyendo nuevos registros, opciones ortográficas, variedades dialectales, etc. y quienes, por el contrario, tienen una relación pasiva con esas nuevas formas.

En el episodio en que responden preguntas de los oyentes, explican el significado de la frase que titula el *podcast*: "hablando mal y pronto". ¿Podrían contar acá por qué lo eligieron y la ironía que implica usar ese título cuando ustedes abordan los temas siempre desde un enfoque no prescriptivo?

JEB: "Hablar mal y pronto" es una expresión que significa "tratar un tema de manera deliberadamente sintética e informal". En inglés tienen una expresión parecida, que me encanta, que es "quick and dirty".

El título se le ocurrió a Magui y creo que tiene tres virtudes extraordinarias: es corto y canchero, sintetiza nuestra relación con la norma lingüística y representa el estilo de nuestros episodios. O sea: es fácil de recordar, dice que no nos interesa reproducir el "hablar bien" de la norma, y refleja el carácter informal de nuestras conversaciones.

María López García es lingüista, profesora a cargo de Dialectología Hispanoamericana en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA e investigadora independiente en CONICET. Investiga sobre políticas lingüísticas del español y la enseñanza de español como lengua primera. Su último libro es *¿Está bien dicho? Hablar y escribir más allá de la ortografía y el diccionario* (Tilde, 2023).

Santiago Kalinowski es lingüista y lexicógrafo. Director del Departamento de Investigaciones Lingüísticas y Filológicas de la Academia Argentina de Letras. Profesor de escritura y oratoria en la Universidad Torcuato Di Tella. Dirige los trabajos en torno del *Diccionario de la lengua de la Argentina*, cuya tercera edición se publicó en 2019.

Juan Eduardo Bonnin es lingüista, investigador principal del CONICET y profesor titular de Análisis del Discurso en la UNSAM. Investiga el rol del lenguaje en el acceso a derechos como la salud, el trabajo y la educación. Su último libro es *Somos lo que decimos. Cómo usamos el lenguaje para vivir (y sobrevivir) en sociedad* (Tilde, 2023).

Jimena Portas Robaina es traductora literaria y técnico-científica en inglés, realizó un posgrado de actualización en Didáctica de la Traducción (Facultad de Derecho, UBA) y es maestranda de la Maestría en Análisis del Discurso (Facultad de Filosofía y Letras, UBA). Hace 18 años que se desempeña como traductora independiente, especializada en libros de texto de nivel inicial, primario y secundario para el mercado editorial estadounidense. Desde 2010, es profesora titular de la materia Traducción II en el Traductorado en Inglés del IES en Lenguas Vivas “Juan R. Fernández”.

Tejiendo puentes en francés en el mundo virtual

Victoria Torres
victoria.torres@bue.edu.ar

Cuando comencé la página de Instagram @lecafle.francais, lo hice por una simple razón: quería compartir mi pasión por la lengua y la cultura francesa. Nunca imaginé que se convertiría en un espacio tan grande y vibrante, donde miles de personas se reunirían para aprender, compartir y disfrutar del francés.

A lo largo de este proyecto, he aprendido mucho: sobre enseñanza a distancia, sobre comunicación digital, sobre gestión, pero también, y principalmente, sobre las personas que forman parte de esta comunidad. Por momentos, me detengo a pensar en el recorrido hecho y me doy cuenta de que con Le Cafle le estoy dando vida a la escuela de francés a la que me hubiera gustado asistir.

En este artículo quisiera contarles cómo ha sido este viaje, qué desafíos y responsabilidades ha traído aparejados y por qué la comunidad que se ha formado y que hoy cuenta con 40 000 personas me inspira cada día.

La génesis del proyecto

En 2021, en medio de la pandemia, surgió la idea de crear un espacio virtual en redes sociales para compartir mi pasión por la lengua francesa. Al principio, se trató de un proyecto personal y autodirigido, impulsado por un profundo interés en la difusión del idioma. Mi objetivo principal era transmitir a tantas personas como fuera posible al menos una pizca del encanto de la lengua francesa. Así surgió Le Cafle, una palabra que inventé y que resulta de la combinación de "café" y "FLE" (la sigla que corresponde a Francés Lengua Extranjera).

La palabra "café" me resulta divertida porque puede referirse tanto al lugar como a la bebida *(on va au café, on prend un café, on se fait une pause-café*). Representa un espacio propicio para los encuentros y un excelente acompañamiento para el intercambio. Y como profesora, el francés es la lengua que elegí habitar y enseñar, una lengua que me ha permitido conocer, transmitir conocimiento y conocerme a mí misma.

La construcción de una identidad digital

Mi presencia en el mundo digital tiene un precedente. Entre 2015 y 2018, creé y administré una cuenta de Facebook llamada Fle Fle, donde compartía material con mis alumnos, recursos visuales, información cultural relevante y eventos francófonos que se llevaban a cabo en Buenos Aires. Sin duda, esa experiencia fue el antecedente de mi proyecto actual. Sin embargo, en aquel momento, no generaba contenido propio, sino que me limitaba a la difusión de materiales creados por otros.

La creación de mi cuenta de Instagram supuso plantearme interrogantes de los más diversos y a los cuales mi perfeccionismo no pudo escapar: ¿qué nombre usar para mi página? ¿Qué tipografía emplear para mis publicaciones? ¿Cómo decidir la paleta de colores? ¿Y los *hashtags*? ¿Cómo crear visuales atractivos? ¿Qué programas de edición existen? ¿Cómo hacer una *story*? La lista de preguntas podría, sin duda, extenderse.

Para responder a estas preguntas, me inscribí en algunos cursos básicos de diseño, de comunicación digital y de creación de contenido para Instagram. Luego de muchas dudas y de dilatar el paso a la acción, en febrero de 2021 abrí mi página y comencé a realizar mis primeros posteos.

Miedos y crecimiento

El crecimiento de la cuenta ha sido, en general, un proceso gradual. En 2021, había muy pocas cuentas argentinas de Instagram dedicadas a la enseñanza del francés. Intuyo que ello me permitió en un principio alcanzar más visibilidad. No obstante, como es fácil de imaginar, el crecimiento estuvo marcado, también, por los aprendizajes que realicé al principio a tientas.

Durante los primeros meses, mis publicaciones eran estáticas, ya sea en forma de carruseles o fotos con texto, en donde no me mostraba. No fue hasta finales de 2021 que me atreví a publicar mi primer video, y lo hice con cierta aprehensión. Me planteaba muchas preguntas, pero la que más me inquietaba era: ¿qué pensarán de mí las personas que conozco cuando me vean hablando en Instagram? Y, aún peor: ¿qué sucederá si me encuentran mis alumnos de secundaria? La sola idea me detenía.

Después de reflexionar al respecto y de consumir contenido sobre redes sociales, comprendí que, para generar una comunidad y conectar con quienes están detrás de las pantallas, era necesario mostrarse. Por ello, la decisión de publicar *reels* (videos cortos) en lugar de limitarme a publicaciones estáticas marcó un momento de quiebre, un antes y un después. En efecto, a finales de 2021 contaba con alrededor de 5 000 seguidores. A partir de la creación sostenida de videos y la presencia constante en la red, se sumaron orgánicamente miles de seguidores hasta llegar a la comunidad actual, que cuenta con 40 000 seguidores. Presentarme frente a la cámara fue, sin duda, un elemento crucial para crear conexión con mi audiencia y desarrollar mi marca personal.

De la difusión a la enseñanza

En 2021, lancé mi primer taller, y en marzo de 2022 abrí mis primeros grupos de clase. Así, progresivamente, el proyecto de difusión fue tomando forma de escuela de francés en línea, transformándose de un espacio de divulgación lingüístico-cultural a una verdadera propuesta de enseñanza formal. La transición de difundir contenidos a ofrecer clases fue un paso natural, impulsado por la demanda de los seguidores que querían ir más allá de los recursos gratuitos de Instagram y profundizar en el estudio del idioma de manera más estructurada.

Desde 2021 hasta hoy, han pasado por la escuela alrededor de 100 estudiantes, que han participado en cursos anuales, talleres específicos y sesiones intensivas. Cada curso ha sido diseñado para responder a las necesidades de la comunidad de Le Cafle, adaptando los contenidos para aquellos que buscan mejorar sus habilidades de conversación, su comprensión gramatical o simplemente sentirse más cómodos al interactuar en francés. Los talleres cortos, por ejemplo, se han enfocado en temas específicos como la fonética y la gramática.

Por otro lado, gracias a la retroalimentación constante de los estudiantes, he logrado mejorar el formato de los cursos, incorporando también espacios complementarios para la práctica espontánea y para el encuentro de estudiantes de distintos grupos.

Ver cómo progresan los alumnos, desde los primeros días, cuando todavía sienten inseguridad al hablar, hasta el punto donde se expresan con mayor fluidez y confianza, ha sido una de las mayores satisfacciones de este camino. Esa evolución no solo muestra el avance lingüístico de los estudiantes, sino también el crecimiento de la escuela de Le Cafle, que se ha convertido en un espacio donde aprender francés es sinónimo de compartir, conectar y disfrutar el proceso de aprendizaje.

Una comunidad mixta y activa

La mayoría de mis seguidores son estudiantes de FLE o, simplemente, francófilos. Uno de los grandes desafíos es crear una comunidad y alimentar la interacción con los seguidores a diario. Para ello, trato de generar contenido que invite a la participación activa. Por ejemplo, frecuentemente hago preguntas abiertas al final de mis publicaciones, ya sea sobre un tema gramatical, una curiosidad cultural o incluso una anécdota personal relacionada con el aprendizaje del francés. Este tipo de preguntas motiva a los seguidores a compartir sus experiencias, lo cual genera un sentido de pertenencia y es una fuente de intercambio constante.

Además, utilizo los stickers de preguntas y encuestas en mis historias para que los seguidores puedan expresar sus opiniones o votar sobre temas que les interesan. Esto no solo fomenta la interacción, sino que también me permite adaptar el contenido a las necesidades y expectativas de la comunidad. Intento que formen parte del proceso creativo, como cuando les pido sugerencias sobre temas para tratar en futuros posteos o les pregunto sobre dificultades específicas que tienen con el idioma. Esta participación activa les hace sentir que la página es, en cierta medida, un espacio construido también por ellos.

Otra manera en la que promuevo la interacción es a través de los ejercicios colaborativos. Por ejemplo, publico frases con errores comunes e invito a los seguidores a corregirlas, lo cual genera debates y aprendizajes compartidos. También organizo pequeños desafíos de comprensión oral a partir de canciones, que suelen tener un gran éxito entre los seguidores, ya que los interpela de una manera divertida.

Finalmente, me esfuerzo por responder, en la medida de lo posible, a los comentarios y mensajes. Entiendo que la interacción directa con los seguidores es fundamental para construir una comunidad auténtica, donde sientan que no solo reciben información, sino que también pueden tener una comunicación cercana conmigo. Al crear este diálogo constante, he notado cómo la comunidad ha pasado de ser simplemente un grupo de personas que siguen la página a un espacio donde se comparten intereses, dudas y logros en el aprendizaje del francés.

Lazos entre el mundo virtual y el mundo físico

Las relaciones entre lo virtual y lo físico, así como el aprendizaje a distancia y la experiencia en el mundo real, me resultan sumamente interesantes. En mi vida cotidiana, busco maneras de conectar los dos ámbitos. En este sentido, durante uno de mis viajes a Francia, propuse una actividad participativa a mis seguidores para que tuvieran la oportunidad de ganar una postal enviada directamente desde ese país. La dinámica era sencilla: aquellos que desearan recibir una carta postal desde París debían comentar un video de la cuenta, y luego se sortearían cinco ganadores. Así, envié desde la capital francesa cinco cartas postales que viajaron a distintas provincias argentinas. A medida que los envíos iban llegando, los seguidores compartían sus fotos con entusiasmo.

En 2023, a través de una seguidora de Instagram, me contactó una productora de Radio Nacional, quien me invitó a participar en un programa. Allí tuve el agrado de conversar sobre algunas expresiones útiles en francés para viajeros, en un ambiente distendido y didáctico para la audiencia.

Ese mismo año, me contactó la representante de la editorial CLE International para realizar una colaboración. La editorial me envió libros especializados para la enseñanza-aprendizaje del FLE (muchos de los cuales ya usaba y conocía) para difundirlos desde mi cuenta y, además, realizar un sorteo de una de las obras entre mis seguidores.

Finalmente, la presencia en redes sociales me ha permitido conocer a diversos docentes de francés de Argentina y de otras partes del mundo y realizar intercambios valiosos en forma de colaboraciones dentro y fuera de Instagram. Por ejemplo, he tenido el honor de participar junto con un colega argentino en un episodio de un *podcast*[1] creado por una profesora de FLE belga.

Responsabilidades del proyecto

Liderar un proyecto como @lecafle.francais es, sin duda, muy gratificante, pero también conlleva muchas responsabilidades y requiere habilidades que van más allá del rol tradicional de un profesor. Además de la creación de un programa de estudios, la planificación de clases, la corrección de actividades y, por supuesto, el dictado de los cursos, hay un sinnúmero de tareas de gestión interna y de creación de contenido que deben ser atendidas para que la escuela en línea funcione de manera eficiente.

1 Episodio disponible en URL: https://open.spotify.com/episode/6UZtyz4hU3FIFvC7odFBnN?si=aa930eeb63004114

Un pilar fundamental es la creación de contenido para las redes sociales. Mantener una presencia constante en Instagram implica tener un calendario bien organizado y ser capaz de generar ideas frescas y atractivas. El contenido no solo tiene que ser educativo, sino también entretenido y visualmente atractivo para captar la atención de una audiencia que, a menudo, está navegando rápidamente. He aprendido a buscar la síntesis y la precisión necesarias para los formatos de Instagram, al mismo tiempo que intento ser siempre inclusiva y culturalmente sensible, ya que sé que la audiencia está compuesta por personas de diferentes contextos y culturas.

A esto se suma la constante interacción con los seguidores. Responder consultas, aclarar dudas y mantener un diálogo abierto requiere tiempo y dedicación. Trato de estar disponible para responder mensajes directos y comentarios, aunque no siempre sea tarea sencilla. Soy consciente de que esta cercanía no solo me permite comprender mejor las necesidades de la comunidad, sino que también me ayuda a adaptar el contenido y a crear una atmósfera de apoyo y pertenencia.

Por otro lado, una de las áreas más desafiantes es la parte administrativa y financiera. Me encuentro a menudo desempeñando el papel de contadora, gestionando las inscripciones y llevando el control de los pagos. Aprender a manejar la contabilidad ha sido un proceso lleno de descubrimientos y desafíos, pero también me ha ayudado a tener una visión más amplia y organizada del proyecto.

Otra responsabilidad importante es salir a vender la propuesta. Aunque pueda sonar sencillo, promocionar la escuela implica un trabajo continuo de marketing, que va desde diseñar campañas atractivas hasta encontrar los canales adecuados para llegar a nuevos estudiantes. Para ello, he aprendido a usar herramientas digitales, como anuncios en redes sociales, colaboraciones con otras páginas y la participación en eventos online que puedan ayudar a posicionar @lecafle.francais como una opción atractiva para aprender francés.

La búsqueda de nuevos alumnos también implica comprender las necesidades del mercado. Para eso, analizo constantemente los comentarios y sugerencias de mis seguidores y estudiantes, adaptando las propuestas y creando nuevas ofertas según sus intereses. Esto me lleva a pensar en nuevos talleres, cursos y actividades que puedan captar el interés de futuros estudiantes.

En suma, la responsabilidad de tener una escuela de francés en línea implica ser profesora, administradora, contadora, creadora de contenido, estratega de marketing y, sobre todo, una persona comprometida con cada aspecto del proceso de aprendizaje. Aunque las responsabilidades son muchas y, a veces, abrumadoras, cada desafío trae consigo nuevas oportunidades para crecer y aprender. Y lo más gratificante de todo es ver cómo, al final del día, ese esfuerzo colectivo se traduce en una comunidad de estudiantes motivados, en progresos reales y en un espacio donde aprender francés se convierte en una experiencia significativa y enriquecedora, tanto para ellos como para mí.

Victoria Torres es profesora de francés egresada del IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández” y magíster en Didactique du FLE por la Universidad de Rouen. Actualmente, se desempeña como profesora de FLE en el Instituto Libre de Segunda Enseñanza (ILSE–UBA), donde también coordina el Departamento de Francés. Además, administra una cuenta de Instagram @le.cafle.francais e imparte cursos virtuales de FLE para adultos.

Una leal conjura literaria

Entrevista a Ariel Dilon y Martina Fernández Polcuch, lxs productorxs del "Ciclo Alta Traición", serie de lecturas y performances centradas en la traducción literaria y su interacción con otras artes, y de las "bitácoras de traducción" difundidas a través del canal de YouTube del ciclo: www.youtube.com/@cicloaltatraicion-unalealc1186

Por Silvina Rotemberg

El canal de YouTube que crearon en 2020 y que siguió teniendo mucha actividad en 2021 presentó la serie "Bitácoras de traducción" como parte del Ciclo Alta Traición (C.A.T.). ¿Cómo surgió originalmente este ciclo? ¿Se podría entender como una cristalización artística del proceso de visibilización de la labor de lxs traductorxs que en 2016 había tenido como uno de sus hitos la conformación del Frente de Apoyo al Proyecto de Ley de Traducción Autoral?

AD: La pregunta toca muchas cuestiones, individuales y colectivas, que se refuerzan recíprocamente. Ese proceso de visualización de la labor de lxs traductorxs puede pensarse, en tanto que fenómeno colectivo, como una suerte de *zeitgeist* o espíritu de época que movilizó energías en una dirección de salida al mundo, el deseo de ejercer el arte o el oficio de la traducción más allá de sus habituales ámbitos, solitarios y secretos, de sacarla por así decir a la calle, de mostrarla en obra, en su estatuto artístico autónomo (desde luego dentro de una red de actores y acciones compleja, de la que la traducción autoral es una parte). Pero también podría verse exactamente al revés: como que fue la pulsión individual, en fin, la suma de pulsiones individuales simultáneas o paralelas, en un número creciente de traductorxs, la que terminó detonando la generación de un movimiento colectivo de visualización y reivindicación de la tarea, tanto en sus aspectos materiales como simbólicos. No creo que pueda saberse si fue antes el huevo o la gallina. A su vez, este fenómeno tiene aspectos positivos y negativos, o más bien —porque creo que positivos son todos— llamémoslos afirmativos y reactivos. Los reactivos no necesitan demasiado comentario: hay un desgaste y un hartazgo, una frustración que bien conocemos y que se deriva de un modelo de autoexplotación —o de explotación derivada, tercerizada— que degrada la tarea y a sus hacedores, y en el que el ninguneo simbólico, que es una especie de perversión en sí mismo, también es un método, en la medida en que contribuye a reproducir el ninguneo material: a saber, la mala paga, en sus diversas subespecies. Uno reacciona contra eso, y está muy bien que así sea, y también está muy bien que esa reacción adopte formas creativas. Pero la creatividad es proliferante como la vida misma: se te pianta un poco de agua entre las rendijas y ahí crecen flores, de modo que por qué no ver también todo el proceso, con sus alas individuales y colectivas, no como reacción sino como afirmación: esa creatividad estaba ahí, deseosa, con ganas de abrirse paso, y quizá el famoso *zeitgeist* lo que hizo fue venir a darle permiso para que se sacara la calentura y se convirtiera en acto. En *1984*, esa novela que habría que leer más, la pequeña revolución que hacen el pobre Winston y la pobre Julia, en su solitaria y diminuta escala, es una revolución erótica, que dura lo que dura, pero quién les quita lo bailado: más que eso no pueden hacer, es algo muy pequeñito y, aunque, en tanto que reacción, no funciona ni tiene el menor efecto histórico, al mismo tiempo posee un poder afirmativo fenomenal: es pura afirmación de deseo. Quiero decir que había muchas ganas y mucho placer en eso que estábamos encarando, mucha ilusión, y me resisto a atribuirlo exclusivamente a algo como la necesidad, también muy genuina, que llevó a la conformación del frente y a las acciones de apoyo al proyecto de ley, que yo pongo más bien del lado de las reacciones, ¡y bien por aquellos que fueron pioneros en reaccionar!

Volviendo a la pregunta por los orígenes, al "cómo surgió", la primera idea, allá por 2018 o 2019, en un momento en que —al menos en lo que a mí respecta— no tenía todavía gran contacto con la gestación colectiva del movimiento de visibilización, fue hacer un ciclo, una serie de presentaciones performáticas en torno a la traducción, como ya los había, en abundancia, para la poesía y la narrativa argentinas contemporáneas. No existía algo así en lo que se refiere a la literatura traducida, a la literatura *extranjera* —hermosa palabra— y a la traducción. Y ahí donde hay una falta hay un deseo, para parafrasear una famosa muletilla política argentina. Había ganas de poner el cuerpo, de hacer visible la traducción en el sentido más físico. Había un nombre, porque "Ciclo Alta Traición" surgió instantáneamente como el nombre que debía portar, un poco como el orgullo gay, ¿no? Algo como "Sí, somos los traidores, ¿y qué?". Tanto que joden con la frasecita del *traduttore traditore*: todavía hay gente que te la repite como la gran originalidad. Y bueno, traidores, sí, pero ojo, los conjurados pueden ser leales: el traductor "traiciona" porque esa es la única vía posible para ser fiel, creando una obra nueva, que se quiere lo más simétrica posible en sus potencias expresivas… siempre según su leal saber y entender del momento. Por eso es "C.A.T., una leal conjura literaria". Había entonces una idea, no de puesta en escena, pero al menos de puesta en voz, algo parecido a un recital o a un semimontado teatral, una lectura expresiva, llamémoslo. Y la presunción de que, como la traducción es un arte en sí misma, se podía dar el gusto de invitar, sin complejos, a artistas de otras disciplinas a jugar con ella. Fue lo que hicimos a fines de 2019 en el Sívori, con "Los que fui. Una aventura de traducción y puesta en voz desde el espejo/abismo de Henri Michaux". Creo que nos salió muy bien.

MFP: Con respecto a la idea original, Ariel, recuerdo bien cuándo me hablaste por primera vez del tema, y fue en 2019, incentivado por la experiencia de haber participado como traductor en una lectura performática que tuvo lugar durante un festival literario en Suiza, en el marco de tu residencia en Looren. Lo menciono porque el primer apoyo moral y económico lo recibimos precisamente de Looren América Latina, a través de su coordinadora, Carla Imbrogno, gran impulsora de proyectos que visibilizan la traducción de forma creativa. También recuerdo que fruncí el ceño cuando escuché el nombre que querías darle —oh no, otra vez no, no nosotrxs— mientras pensaba "maldición, el nombre es genial". Mi yo traductológico intentó refrenar la fascinación de mi yo poético, pero no pudo. Y hubo reconciliación.

¿Y cómo proyectaron su continuidad a través de YouTube?

AD: Inmediatamente después de aquella primera presentación, que llamamos "Primer Acto", proyectamos continuar con otras performances, centradas en otros autores, con otros traductores y artistas invitados. Se abría un mundo ante nosotros, y en eso llegó la pandemia y nos lo cerró. ¿Cuánto podíamos tardar, nosotros que somos como el agua que se cuela entre las rendijas, en germinar la idea de seguir en un formato virtual? Creo que esa parte de la pregunta se contesta sola: no solo era la única vía expedita para salvar a C.A.T. del "debut y despedida", sino que además nos salvó a nosotros, nos hizo la pandemia infinitamente más llevadera y hasta gozosa de lo que habría podido ser sin ese proyecto que nos insufló alegría y ganas cuando más escaseaban.

Esas ganas y esa alegría tuvieron cierto poder de contagio, me parece. Con "Los que fui", habíamos querido iniciar un verdadero colectivo, y es verdad que funcionamos como una especie de pequeña compañía de teatro: Claudio Peña compuso una obra para cello y clarinete bajo, que estrenó como parte de aquel acto inaugural, basada en los caligramas de Michaux, que al mismo tiempo proyectamos; Guillermo Saavedra, Mariana Palomino y Antonio Werli leyeron textos de *Los que fui* que yo había traducido para Paradiso, pero también de *La vida en los pliegues*, un libro traducido varias décadas atrás por Víctor Goldstein —que estuvo entre el público, invitado por nosotros sin saber la sorpresa que le esperaba—, y de otras obras de Michaux traducidas por Julia Escobar; contra el fondo del jardín del Sívori, Flora Gró y Rafael Spregelburd hicieron una suerte de performance, entre la lectura y la puesta en escena, de la plaquette *El jardín exaltado*, que yo había traducido para Ínsula editora, uno de cuyos responsables es justamente Antonio Werli, quien también nos diseñó e imprimió un hermoso programa de mano;

Guillermo Daghero mandó desde Córdoba una suerte de grafismos lumínicos de los que nos servimos a través de otras proyecciones; yo hice de maestro de ceremonias y de a ratos pretendí, de manera irónica, invocar mediúmnicamente al autor leyendo algunos de sus textos; Martina fue la indispensable asistente de dirección que marcaba las entradas y salidas y nos ayudaba a mantenernos dentro del guion…

Cuando debimos confinarnos y reinventarnos en formato audiovisual, ese espíritu colectivo se mantuvo todo lo posible. Primero, la creación de cada acto, de cada bitácora, reposaba sobre el proyecto de un traductor o un grupo de traductores diferentes. Segundo, formamos un equipo con colaboradores regulares que ayudaron —y mucho— a dar a la serie un carácter propio, a definir la "cajita" en la que cada bitácora se envuelve y que hace que el ciclo, al mismo tiempo que es una colección ecléctica, mantenga un formato y una identidad estables. Me refiero a los títulos y las placas separadoras que Antonio Werli creó en tipos móviles de plomo sobre los papeles artesanales creados por Sol Gil, su compañera y co-responsable en Ínsula; a la cortina musical que compusieron mis hijos Santi e Ismael y que mezcló mi hijo Fran, quien a su vez era nuestro encargado de redes. La serie no sería lo que es sin esos aportes, más allá de que estoy seguro de que a todas esas personas, el proyecto les ofreció una bocanada de oxígeno que les hacía mucha falta, igual que a nosotros.

MFP: Alguna vez dije que había empezado alentando y acompañando la realización de un proyecto que me parecía valioso, creativo, inteligente y necesario, y que muy rápido supe que el proyecto me estaba acompañando y dando aliento a mí en ese tiempo sombrío (¡qué feo esto de empezar con una autocita!). Yo había organizado algunas lecturas públicas de traducciones (en eventos como la Noche de los Museos, o en el marco de una celebración del Lenguas Vivas, donde trabajo desde hace añares). Pero aunque tenían atisbos performáticos, no llegaron a ser más que "muestras" mínimamente guionadas de producciones de estudiantes o de participantes de talleres. La propuesta de Ariel traía consigo la expectativa de poder superar esas limitaciones y la posibilidad de atreverse a jugar con las artes, ya no solo en la imaginación sino muy concretamente recurriendo a esa red de traductores-artistas que supo y sabe convocar. Es decir, pensar en grande. Primero asumí un poco la tarea de pasar en limpio las ideas (recuerdo un día de mayo de 2020 en el que durante 3 horas o más caminamos por los barrios porteños hablando del proyecto, y yo iba tomando nota en un cuadernito tapa dura de AATI, una de las asociaciones que luego nos apoyaron en la difusión). Después los roles fueron mutando sin que lo habláramos demasiado, había tanto para pensar y hacer que cada cual hacía y pensaba todo lo que podía. Así de simple lo recuerdo yo.

El canal fue producido durante la pandemia, la serie "Bitácoras de traducción" se nutrió no casualmente de una metáfora de movimiento, del ámbito de la navegación, en tiempos de confinamiento. En la difusión en Facebook e Instagram, se leyó como anuncio del inminente estreno del primer episodio, que tuvo lugar el viernes 30 de octubre de 2020: "#Ciclo Alta Traición se dispone a levar anclas" y "la nave está por zarpar". ¿Quiénes se subieron a ese barco?

MFP: Las metáforas náuticas vinieron de la mano del nombre de la serie, y fue una feliz coincidencia que el acto 1B, es decir, la primera BITÁCORA DE TRADUCCIÓN, tuviera el agua —más precisamente, la natación— como temática central. La recepción fue buenísima, con alguna puntual excepción (alguien cuestionó, por ejemplo, la dimensión performática del proyecto). Pero representaba claramente esto de adentrarse en territorios inciertos, y aunque contábamos con una brújula, el mapa lo habíamos inventado nosotrxs y lo íbamos adaptando a las formas que asumía la geografía real. La interacción se dio moderadamente a través de los canales de difusión (*likes*, comentarios, anuncios compartidos) y más intensa y cálidamente por mensajes privados. Nos habría gustado generar más sentimiento de "comunidad", algo que intentamos promover con las fechas y horarios de "estreno", durante los cuales estábamos pendientes de las reacciones que pudieran manifestarse en el chat en vivo del canal de YouTube. Evaluamos la posibilidad de formalizar esa instancia a través de un zoom posterior al estreno, a modo de "cine debate", pero evidentemente la manera de "consumir" este tipo de videos tiene una relación distinta con el tiempo, no promueve la

recepción sincrónica. Se dio una recepción individual y privada, más parecida a lo que sucede con la lectura de un libro que a la de la asistencia colectiva a una sala de cine con personas conocidas y también extrañas.

Los primeros comentarios fueron, sobre todo, de colegas, que se sorprendían por la apuesta estética de los videos. Quizás imaginaban una lectura filmada, como en *Translators Aloud*, que realiza registros de lecturas de traducciones al inglés. Durante la fase preparatoria, Carla Imbrogno, que nos asesoró en varios planos, nos fue compartiendo todos los proyectos que conocía o descubría en las redes sociales y que podían tener un punto de contacto con el nuestro. Lo que hacían en *Translators Aloud* nos interpelaba mucho en su militancia por la visibilidad de lxs traductorxs, pero aunque las filmaciones son muy cuidadas, no era eso a lo que apuntábamos. No queríamos registrar, queríamos crear. Y eso, más allá del agradecimiento que muchas y muchos sienten al ver reconocido su trabajo (en el sentido de que un reconocimiento a lx colega representa el de todxs), fue lo que más destacaron en los comentarios. La música, el uso de las imágenes, las intervenciones más juguetonas, el relato. La originalidad de la propuesta. Justamente lo más difícil de sostener en el tiempo. Lo que me llamó la atención es que las editoriales a las que estaban destinadas esas traducciones, con alguna excepción, no se ocuparon de difundir los videos. En general mostraron muy poco interés, tanto en la propuesta como en el producto.

Los episodios, a los que denominaron actos, 14 en total, emitidos en dos temporadas, tuvieron un promedio de 500 vistas, destacándose el primero, protagonizado por Laura Wittner con 1.2 K. ¿Cuáles fueron los más vistos y a qué lo atribuyen?

MFP: Hay algo de misterio en la cantidad de vistas. No es el caso del que mencionás. Dejando de lado sus cualidades estéticas, ese acto era candidato a destacarse por una serie de características —podría decirse— externas: por ser el primero de la serie, porque Laura es traductora y también escritora, muy querida y reconocida, que además tiene buena presencia en las redes. Pero en otros casos no logramos explicarnos la diferencia de vistas: dimos casi por supuesto que los actos de traductorxs que son reconocidxs sobre todo como escritorxs o poetas –y que, como tales, cuentan con mayor capital literario– tendrían mayor repercusión. Los factores son, como probablemente siempre, múltiples: la difusión por parte de lxs mismxs protagonistas, con presencia desigual en redes, pero además, tal vez, con un interés distinto en la traducción, que en algunos casos es una actividad central, o especialmente querida, y en otros no. Es interesante ver, de todos modos, que el capital literario de sus protagonistas no haya sido el factor decisivo.

¿Cómo fue para ustedes, traductorxs de larga trayectoria, asumir el rol de productorxs de un canal de YouTube que entrelaza la traducción con diferentes artes? ¿Qué actividades desarrollaron como productorxs y qué aprendieron al desarrollarlas?

AD: Personalmente se ve que tengo un lado cineasta frustrado, fotógrafo frustrado también. Son actividades en las que por épocas me he aventurado un poquito, la fotografía de manera algo más consecuente. Pero en definitiva traigo, por tradición familiar e inclinación personal, una cierta cultura visual, e incluso narrativo-cinematográfica, que conlleva también un gusto y alguna intuición para las músicas incidentales, por ejemplo, para las cortinas sonoras y esa clase de cosas. Totalmente amateur, pero no por eso alejado de lo que podríamos llamar una cierta vocación, que rápidamente encontró en el ciclo su campo experimental y expresivo, de manera bastante impune, porque no necesitábamos disimular nuestro amateurismo: dado que estábamos en esto en tanto que traductores, no teníamos casi nada que demostrar como cineastas. Si bien se lo piensa, es la situación ideal. Ahora se me ocurre pensar que jamás habríamos podido hacer tanto "cine" —con perdón de los verdaderos cineastas— sin la razón de fondo (y la excusa) de la traducción. Es por el interés de la traducción que nos permitimos filmar catorce cortometrajes, pero no por eso las dificultades y el placer fueron para nosotros, digamos, menos "cinematográficos". Creo que nos permitimos ciertas audacias desde el minuto uno: la "bitácora" que hicimos con Laura giraba en torno a su traducción de un libro de Leanne Shapton sobre la experiencia del nado. La autora es también artista plástica. El libro incluye unas hermosas acuarelas con un personaje nadador o nadadora. Enseguida vimos la secuencia y nos animamos a

esbozar una animación, a la que le agregamos el sonido del chapoteo de alguien que nada en el agua.

MFP: También aprendiste a diseñar flyers, porque incluso en la difusión estaba puesta la creatividad. Nada de repetir el formato y cambiar solo la información. Cada flyer tenía su diseño, casi artesanal. Por mi parte, aprendí a usar alguna aplicación como InShot para probar a pequeña escala lo que después le pasábamos a nuestro editor, Patricio Imbrogno. Si bien los guiones los armamos con el mayor detalle posible, no dejaba de ser un código inventado por nosotros (el primer guion venía con instrucciones para su lectura, una suerte de guion del guion). Entonces, en algún caso, armar una secuencia en In-Shot, por ejemplo, me permitió ver si era factible lo que teníamos en mente, y también identificar qué tipo de información podía necesitar él como profesional para trabajar con los materiales que le entregábamos. Igual quedaban un montón de detalles sin especificar, que Patricio preguntaba o directamente resolvía según su criterio y que luego íbamos ajustando en el ida y vuelta. También asumí en varias ocasiones el papel de aguafiestas, proponiendo recortes cuando Ariel se entusiasmaba y no quería dejar nada afuera. Pero cada acto tuvo su propia dinámica y la división de tareas no fue siempre la misma. A veces uno tenía una idea más clara y desarrollada de lo que quería, y el otro comentaba, sugería, reorganizaba. Pensarles el título a los actos traía consigo un placer especial. Pocas veces consideramos más de una opción. Uno de los dos, de golpe decía: esta bitácora se llama así. Y nos brillaban los ojitos.

AD: Somos muy conscientes de las cosas que no salieron tan bien, en algunos casos por falta de recursos o conocimientos técnicos, en otros por las limitaciones que imponía la pandemia, que para empezar obligaba a una cierta monotonía de los encuadres —cada quien frente a su propia computadora o celular, hablando a cámara como en un noticiero—, situación que tuvo excepciones y de la que a la larga nos pudimos desembarazar, entre otras cosas porque pudimos desplazarnos e ir a filmar nosotros. En otros casos, quizá por falta de énfasis o de autoridad artística para comunicarles a los traductores, que venían a ser un poco nuestros actores, otro poco nuestros co-guionistas, algunas de esas cosas que veníamos aprendiendo a los ponchazos sobre cómo filmar, cómo encuadrar, cómo grabar el sonido, cómo iluminar, cómo evitar los muchos efectos indeseables de la improvisación que te suelen arruinar las tomas, sin perder por eso frescura y espontaneidad.

MFP: Diría que por momentos hicimos de la necesidad virtud. Pienso en una escena que filmamos en la calle con María Tellechea, la traductora de Lucy Fricke, y que tuvimos que cortar porque había un perro que no paraba de ladrar, y otra vez porque en el fondo se veía a una persona que salía de su casa con una bolsa de basura. ¡Pero la lectura tenía partes que estaban buenísimas! Había que ver cómo editar para que se justificaran esos cortes. Esa bitácora está llena de humor, al igual que el libro, y así resolvimos también las cuestiones técnicas. Hoy creo que fue pura ganancia.

AD: Éramos absolutamente *amateurs*, en el cabal sentido de la palabra. Bueno, con la salvedad de que en Patricio contábamos con un profesional de la edición de video, al que no hay que hacer responsable de nuestros delirios pero sí de haber logrado que, pese a todo, funcionaran. Los traductores convocados, en cambio, eran tan amateurs como nosotros en el campo del cine, aunque alguno que otra tuviera cierta experiencia o formación actoral. Además, tampoco podíamos infligirles, a esas personas que le ponían el cuerpo y tan buena voluntad a esta empresa loca, un sufrimiento adicional, sobre el que ya nos imponía a todos la situación pandémica. Es así. Uno negocia consigo mismo las prioridades, como por otra parte también ocurre en la traducción. Cuándo renunciar a un mandato de exigencia técnica, por ejemplo. Y bueno, tal vez cuando tenés una toma donde la persona leyó un fragmento con la entonación justa, o esa donde se mostró más inspirada al explicar con precisión y economía literarias, y con acierto expresivo, lo que se (le) juega en un texto, bueno, ahí, si la luz o el sonido o el encuadre no son los mejores, mala suerte. Además de todo, teníamos que pasarla bien, ellos y nosotros: yo creo que esa fue una divisa tácita de toda la serie de bitácoras. Había que divertirse. Tenía que ser un regalo, que en plena pandemia unos ñatos te invitaran a jugar.

MFP: Dejame citar acá a Laura Wittner, que nos dedicó unos párrafos en *Se vive y se traduce*, porque viene

muy al caso. Así le quedó en la memoria la consigna que le dimos: "Yo puedo: elegir la traducción sobre la que voy a hablar, elegir qué decir, cómo; sugerir ideas para el video, mandar fotos, grabarme. Algo de toda la angustia acumulada se relaja un momento". Y después: "Todo el proceso de creación y producción del video es pura alegría".

¿Qué es lo que particularmente les gusta a ustedes de esos videos?

AD: Acá nos tocaría decir que por supuesto a nosotros nos gustan todos por igual, tal como los papás de una prole numerosa afirman que quieren a todos sus hijos exactamente en la misma medida, para que ningún hermanito o hermanita se ponga celosa. Después están los papás *cool* que dirían que a cada uno lo quieren por lo que es, por sus propias características y valores, por su personal manera de expresar vitalidad o amor. De eso tal vez no estemos tan lejos, con la diferencia de que en la paternidad es más difícil aceptar las peculiaridades del pequeño vástago, mientras que nosotros somos bastante conscientes de las cosas que no nos salieron tan bien. Después está eso que pasa también con la traducción: algunos libros que traducís, a proposición tuya o del editor, son libros que no te encantaría forzosamente leer, tal vez pasarías de largo en la librería. Pero el proceso de traducirlos puede ser fascinante. Del mismo modo, no todos los textos que nuestros traductores tenían entre manos nos entusiasmaban con la misma intensidad, pero tal vez sí nos convocaba mucho el abordaje que el traductor o traductora en cuestión les daba. Aquello que había encontrado, sus descubrimientos de traducción, como en el caso de Omar Lobos con el libro de Andréi Platónov. O aquellas cosas con las que se nos ocurría que esos abordajes se podían vincular. Incluso sus particulares decires, sus maneras de leer o de comentar sus traducciones, sus posturas físicas, sus voces, las respectivas variantes del sentido del humor, como en el caso de Andy Ehrenhaus, que además creó toda una modalidad de puesta en escena con una Barbie, una especie de ilustración tridimensional, marionetística, del proceso de traducción en poesía. En algunos casos, nos sorprendimos mucho: como cuando Camila Fadda nos entregó un producto audiovisual autónomo, prácticamente terminado, que nosotros metimos en la "cajita" de la serie.

MFP: En muchos casos nos entusiasmó la posibilidad que se ofrecía de asociar la lectura a un arte en particular. Nos interesó, por ejemplo, la dupla de Vivian Lofiego con la pianista Anaïs Crestin, que ya había producido algunos videos, y que respondía muy bien a lo que teníamos en la cabeza en cuanto al diálogo entre las artes. Algo parecido pasó con el caso de Micaela van Muylem, en el que nos encantó la posibilidad de explotar la analogía que ella misma, artista plástica, encuentra entre la traducción y el grabado. O la lectura "semimontada" de Guillermo Saavedra, en su rol de traductor-actor, que además invitó a Cristina Banegas a leer uno de los fragmentos traducidos de una novela coral del autor mozambiqueño Mia Couto. También en el proyecto de Nicolás Braessas, editor-traductor, nos resultó fascinante, casi con independencia del potente texto de Yi Sang, la complejidad de la publicación plurilingüe: porque incluye varias lenguas, y porque cada lengua es más que una sola lengua. Era un desafío, porque teníamos que buscarle una idea narrativa que le hiciera justicia. En ese caso utilizamos la plataforma Zoom y yo grabé las lecturas colectivas escondida detrás de la imagen de la tapa del libro, que usé de foto de perfil. Todas cosas que fueron surgiendo sobre la marcha. El no saber, el hecho de no tener ideas preconcebidas sobre cómo se hacen las cosas estimuló la creatividad al máximo, así como nuestra capacidad de improvisación.

AD: Nuestro entusiasmo se expandía a los diferentes rubros de la producción: las músicas incidentales que fuimos encontrando, en ese mismo caso y en varios más; los materiales de archivo, como los que usamos con Omar, con Gustavo Beade o con Matías Battistón, quien nos fascinó con sus dos *yo* traductores de Beckett, uno del inglés y el otro del francés; o las obras de artistas plásticos que incorporamos al video, en algunos casos, para alternarlas con el material filmado, como los cuadros de Marcia Schvartz y los dibujos de Julián de la Mota para la bitácora de Claudia Fernández y Alejandro Crotto sobre Dante. Esa misma disposición a aportarle a una BITÁCORA materiales visuales heteróclitos que produjeran otras resonancias, otras asociaciones, es la que nos llevó a incorporar las fotos de Evgen Bavcar y la música de Arvo Part en la bitácora número 11, en la que Dolors Udina lee fragmentos de su traducción del francés al catalán de un ensayo de

Mireille Gansel sobre su larga experiencia de traductora… y que subtitulamos en castellano, creando así una suerte de *mise en abyme* de traducciones.

Uno se va fascinando con el proceso en sí. Y aquí también está esa cuestión afirmativa que mencioné antes: vos querés que todo salga lo mejor posible, como cuando traducís, y eso es lo más parecido al amor que yo conozco. Ese deseo, no voy a decir de perfección, pero sí de calidad, una aspiración de calidad que a la vez que es orgullo y amor propio, desde luego, también es, en esencia, una forma de generosidad. Es que a nadie le hace mejor que a uno mismo, la generosidad, al desparramarla, un poco como ocurre en la docencia. El ciclo nos dio la ocasión de esa clase de generosidad. Y hablo en pasado, pero ya volveremos, anticipando una de tus próximas preguntas.

En tiempos de confinamiento, la presentación del ciclo con metáforas que juegan con lo ilegal —la traición, la conjura, el motín— podía leerse quizás como una transgresión anunciada. ¿Acompañaron presencialmente la filmación de los videos en locaciones argentinas en esos tiempos de prohibición de encuentros sociales? De haber sido así, ¿qué sensaciones generaron en el momento de las filmaciones esta transgresión y apertura en medio del encierro?

MFP: El ciclo surgió antes de la pandemia, y con él, su imaginario metafórico, como ya explicó Ariel. Los primeros videos se realizaron con una dirección a distancia, solo pocos los filmamos por cuenta propia (los actos 7, 9, 10 y 12), de fines del 2020 en adelante. Más que infringir prohibiciones, pienso que abrimos espacios de encuentro a través de la virtualidad, que mandamos mensajes en botellas a lxs naufragadxs en sus propios hogares.

AD: Puede ser, no digo que no, que tuviéramos la sensación de que infringíamos algún límite, más bien autoimpuesto, pero no por el tema de la pandemia (salvo el deber de sufrir, que parecía que estaba a la orden del día, y ese sí lo desobedecimos bastante). En pandemia fuimos cuidadosos, y si la palabra es pertinente —no lo sé— también obedientes. Como te decía Martina, ese imaginario metafórico, el de la conjura —ya lo mencioné en otra respuesta— surgió desde el comienzo, junto con la idea y con el nombre. Creo que ese deseo de desobediencia era también una manera de reivindicar aspectos de la traducción que no suelen tenerse en cuenta. En cierto sentido, la traducción, comparada con otras artes, parece ser un arte algo dócil. Hay muchísimas obligaciones y restricciones deontológicas, técnicas, contractuales, a las que debemos subordinarnos, para empezar tenemos que someternos al orden del texto de origen, a la misión específica de ser sus intérpretes, de reescribirlo intentando la mayor cercanía posible, un poco como los intérpretes de música académica, cuyo margen de libertad está acotado por la partitura. Pero en la salida al mundo, en la confrontación, cuando participamos de debates o mesas redondas o nos hacen un reportaje o lo que fuere, hay una especie de manía de preguntarnos justamente sobre esos aspectos "sumisos" de la tarea. La pregunta subyacente es cómo hacés para obedecer el mandato de "fidelidad" en tal o cual caso donde eso parece imposible, cómo hacés para ser, pese a todo y lo más posible, su seguro servidor. Parece que a la gente le gustamos galeotes encadenados al remo. Y a nadie, o a muy pocos, se les ocurre preguntarnos dónde encontramos nuestro margen de libertad o nuestro placer, nuestro goce del texto. Nadie nos pregunta invirtiendo la carga, es decir, hasta qué punto el texto de origen, cuando se topa con este traductor/a y no otrx, encuentra tales y cuales nuevos caminos, y cómo entran mis hábitos y preferencias lingüísticos en la configuración de esa obra única y nueva que ha de resultar del encuentro. Por eso había como unas ganas de enfatizar los costados "desobedientes" de la tarea. No queríamos que se nos recordara otra vez el formato, la restricción, el convenio deontológico: nos acordamos solitos, gracias, no hace falta. Queríamos mostrar el juego y sus placeres. Queríamos mostrar el lado más artístico, lúdico y, por eso mismo, literario del asunto. Llegamos a la traducción desde el amor a la literatura, y eso es lo que más nos interesaba expresar cuando hablamos de traducción, junto con lo que a uno le pasa cuando traduce —lo que hacen mi cuerpo, mis voces internas, la voz que se constituye para reponer tal o cual texto—, el modo en que a uno lo atraviesan esas voces, lo que generan en uno y lo que dejan en el afuera como estela de ese proceso que es una de las formas de la escritura.

Queríamos hacerles algunas preguntas sobre la realización de los videos. ¿Qué extensión promedio tienen? ¿Cómo decidieron la más adecuada para el canal? ¿Cómo manejaron el tema de los derechos para utilización de músicas e imágenes?

MFP: Bueno, el tema de la extensión siempre fue un tema de debate. Para las generaciones que nos siguen, los videos resultan largos. Casi todos rondan los 10 minutos. Siempre intentamos acortar lo más posible, sin dejar afuera lo que queríamos que estuviera ahí. El esfuerzo estuvo puesto en no producir "documentales", sino piezas audiovisuales con valor artístico en sí. Pero en algunos casos, era indispensable incluir información sobre la obra y su autorx. Intentamos reducir esa información al mínimo, salvo que el relato mismo fuera un hecho estético, como en el caso de "Son ellas las que están hablando en mí" (acto 10B). Con respecto a los derechos, es un tema espinoso. Trabajamos con asesoramiento de CADRA (Centro de Administración de Derechos Reprográficos de Argentina), intentamos contactar a todas las instancias involucradas. En todos los casos, consignamos la autoría de todo el material en los créditos. En un momento nos llegó un aviso de que uno de los actos (no diremos cuál) no se podía difundir en Rusia (y curiosamente no se trató del de Omar, el único hasta el momento dedicado a la literatura rusa) por un problema con los derechos de una canción. Tuvimos que resignarnos a perder ese segmento del público.

En cuanto a la selección de contenidos de los videos, queríamos preguntarles si le dieron prioridad a determinadas temáticas o tópicos vinculados a la traducción, como son la variedad del español empleada, la retraducción, la traducción de obras de diferentes minorías, como se puede observar en distintos episodios.

MFP: Pensamos en primer lugar en lxs protagonistas, a veces sabíamos qué estaban traduciendo, otras veces les preguntábamos, y les proponíamos hacer sus bitácoras sobre esos textos. Siempre pensamos en un proyecto actual, es decir, en curso o muy reciente. Una traducción que de algún modo siguiera viva en los cuerpos de lxs traductorxs. Es natural que nos llamaran la atención los "casos especiales" en algún sentido, por tratarse de traducciones no convencionales. Pero no era lo que íbamos a buscar, al menos no conscientemente. Obviamente, nos interesan más algunos temas que otros, pero en ocasiones el traductor o la traductora convocadxs nos iba contagiando su entusiasmo por un proyecto que a priori no habríamos elegido.

Por otro lado, más allá de la militancia por "la traducción" y los derechos de quienes traducimos, hay micromilitancias al interior del campo, y una, que Ariel y yo compartimos (¿no?) es la de pensar la traducción como una de las posibles formas de existencia de un texto en otra lengua, una de sus múltiples (infinitas) puestas en acto, y nunca como LA versión, ni como el *equivalente de*, ni nada semejante. Hay casos, entonces, en los que esta perspectiva se plasma en la bitácora. Pero a decir verdad, en general estas propuestas surgieron de lxs mismxs traductores, y nosotrxs solo las celebramos agradecidos. Pienso en las múltiples traducciones del poema de Dylan Thomas que va "probando" Andrés Ehrenhaus (mientras le prueba ropa a una Barbie), o en el diálogo entre Claudia Fernández y Alejandro Crotto sobre traducir a Dante. Ni hablar del proyecto editorial de Hwarang con sus infinitas traducciones del poeta coreano Yi Sang a distintas lenguas híbridas.

AD: Se podría decir que tuvimos en cuenta todos los aspectos citados en la pregunta y muchos más, porque nuestra ambición era un horizonte de diversidad tanto en materia de lenguas fuente como de géneros y estilos literarios, así como de modalidades de trabajo: retraducciones, por ejemplo en *A vista de cuervo* (*acto 5B*), pero también la autotraducción y la traducción con restricciones, al modo de Oulipo, en el caso de Eduardo Berti. Nos gustaba intuir o descubrir que un proyecto podía ofrecernos un valor diferencial, y entonces tratamos de explotar o poner en valor ese aspecto específico. Desde el comienzo intentamos, más allá de cierto nivel de improvisación, ir construyendo un criterio de colección, una curaduría. Esto es mucho más claro en la primera temporada, porque nos habíamos embarcado en un ritmo de trabajo ambiciosísimo, con el que luego tuvimos que aflojar. Quiero decir: hicimos una planificación y, entonces, a partir de la fecha de lanzamiento general, con el acto 1, y durante dos meses y medio y diez actos, lanzamos un video por

semana, lo cual ahora nos parece un verdadero delirio, y de hecho tuvo su lado estresante, en medio de toda nuestra algarabía creativa. De por sí eso nos obligaba —y este es el aspecto positivo de semejante carrera loca— a cuidar mucho la variedad, los contrastes, por ejemplo, entre un acto y el siguiente. Queríamos que si un acto nos dejaba expuestos a que el ciclo fuera visto como que privilegiaba ciertas opciones, el acto siguiente viniese a decir "sí, pero también nos ocupamos de esto", y luego el siguiente, "pero también de esto", y así sucesivamente.

MFP: Además apuntamos a cierta alternancia entre voces de hombres y mujeres. Pero llega un punto en que son demasiados parámetros en juego: el género de autorxs y traductorxs, el género literario, la lengua (y acá: lenguas centrales, lenguas minorizadas…), la temática, el estilo, la época. Nos conformamos con que los proyectos fueran distintos y que la mirada de conjunto finalmente diera cuenta de esta diversidad.

En los créditos de los videos y en las publicaciones en redes se destaca la participación de diferentes instituciones que hicieron posible, apoyaron y auspiciaron la serie. Nos gustaría que nos cuenten de qué instituciones se trata y qué diferencias hubo en estos distintos tipos de participación.

MFP: El primer contacto fue con Translation House Looren, a través de su programa para América Latina. Para este proyecto, que no está centrado en alguna lengua en particular, Looren, en tanto institución suiza, es decir, de un país que de por sí es multilingüe, y que como tal apoya proyectos de todas las lenguas y culturas, era ideal. Luego nos pusimos en contacto con el programa Toledo, de Alemania, que con su proyecto *Cities of translators* ponía el foco en Buenos Aires y nos financió y auspició en ese marco, y con el Instituto Francés, que también nos apoyó, aunque su interés se centra en el mundo francófono.

AD: Más tarde tuvimos un apoyo importante de la Fundación Jan Michalski, también de Suiza, que al igual que Looren tiene un espíritu amplio y no impone ninguna preponderancia lingüística específica. Y también hubo apoyos más simbólicos como el de AATI (Asociación Argentina de Traductores e Intérpretes), que contribuyó a la difusión, y apoyos que fueron tanto simbólicos como activos o potencialmente activos, como el de CADRA, que nos asesoró en materia de derechos de autor y que estaba a nuestra disposición para mediar en cualquier reclamo que pudiera presentarse.

¿Qué contenidos les interesó compartir en el Facebook y el Instagram de C.A.T. además de realizar allí difusión de las "Bitácoras"? ¿Cuál de las dos redes les parece que es más usada por lx traductrxs o la que más usan ustedes?

AD: Uno vive las redes sociales un poco como un mal necesario y otro poco como una especie de ilusión de realidad o metarrealidad. En cierto momento pensás que las cosas existen porque están en Facebook. En otro momento advertís cuánta gente ha desertado de Facebook o hasta qué punto su alcance tiende a restringirse a una franja etaria porque resulta que para la generación siguiente Facebook ya fue, y ahora la "realidad" se ha mudado a Instagram. Eso obliga a explorar todos esos territorios a la vez, cada uno con su lógica específica. Contamos con Francisco que además de conocer o de haber investigado para nosotros el funcionamiento de esas redes, de por sí pertenece más a la generación de Instagram que a la de Facebook. Para mí Instagram, debo confesarlo, sigue siendo *terra incognita*. Esto, como tantas cosas en nuestra vida contemporánea, nos obliga a una permanente revisión de paradigmas y a mucha suspicacia o pensamiento complejo, algo así como recordarse todo el tiempo que uno no sabe dónde está "lo real" ni dónde está "la gente" a la que quiere llegar con lo que hace.

MFP: También las mismas redes fueron mutando, porque en Instagram en algún momento se posteaban sobre todo fotos, no videos, y parecía una red menos apropiada como canal de difusión. Además, el texto introductorio que redactamos siempre tiene un estatus importante, nunca se trató de postear los videos, sino de anunciar y presentar cada acto en clave literaria. Había que encontrar un formato para las biografías, para el discurso sobre los textos, que exigía cierta estética que identificara al ciclo y a la vez fuera apropiada al caso particular. Y para combinar en un posteo un texto no tan breve y un video parecía más atinado usar Facebook. A esta altura, perdimos la cuenta, pero siempre

fueron más las vistas en YouTube que en InstagramTV, y también tenemos más seguidores en FB que en IG.

¿Habrá en algún momento una nueva temporada de las "Bitácoras" o alguna reencarnación de C.A.T. en otro formato?

MFP: Siempre estamos pensando nuevas bitácoras. Tenemos algunos trabajos empezados, otros pensados y conversados, otros anhelados.

AD: Hemos tenido que confesarnos que la energía disponible con la que nos encontramos en pandemia fue una situación muy excepcional. Los trabajos, familia y otras actividades nos han absorbido, y fue difícil hacerle lugar al Ciclo como sucedió al principio, cuando ese lugar se abrió por sí solo ante nosotros. Pero seguimos con ganas y proyectos, de manera que habrá —me atrevo a decir que pronto— nuevas bitácoras. En algún momento, también, nos gustaría volver a hacer algo como aquella primera irrupción de C.A.T., un hecho performático de puesta en voz, sacar a escena el cuerpo de lxs traductorxs, ponerlo otra vez en presencia más acá de las pantallas.

Breve crónica de una BITÁCORA en proceso: *travelling* en plaza Mafalda

Para la bitácora que produjimos con Gustavo Beade, el acto 10 B, "Son ellas las que están hablando en mí", se decidió de común acuerdo con el traductor que lo filmaríamos nosotros y que haríamos las tomas al aire libre, tanto por razones de prudencia infecciosa como por el gusto de salir, de romper el formato noticiero, de variar el ángulo, la distancia, el ámbito y la luz. Nos dimos cita en la plaza Mafalda, que nos quedaba a todos más o menos a tiro, a las 6 de la mañana, es decir: antes de que se despertara la ciudad, de que los colectivos empezaran a bramar, de que los repartidores pasaran zumbando para todos lados en sus motos con cajoncito y de que la gente saliera para el trabajo o la escuela, antes precisamente de que en la escuela que está frente a esa plaza empezara el barullo infantil, y también antes de que los infalibles regatoneros pasaran viboreando al ras del suelo en sus auto-parlantes hiper-graves e hipo-críticos (puede suceder a las horas más insólitas). Era toda una novedad para todos: para Gustavo, supongo, pero sobre todo para nosotros, que por primera vez nos constituíamos en *crew* cinematográfica y salíamos a filmar en locación. En ese debut necesitábamos ser muy eficientes, aprovechar muy bien el rato acotado que la vida urbana nos cedía graciosamente, aunque con su acostumbrada mezquindad. Teníamos que actuar como si supiéramos qué hacer —o como si *supiéramos*, a secas—. Habíamos preparado un guion con la serie de tomas que queríamos hacer, basada en los textos que nos había pasado Gustavo, los que preveía leer pero también el esqueleto general de lo que iba a decir acerca de Yukie y la historia del libro, acerca de la cultura ainu y también de su propio viaje al Japón. Todo esto iba a suceder en un ámbito que nos parecía —salvando las distancias— afín a lo japonés, y además era una mañana de sol (naciente, nunca mejor dicho). A mí se me subió un poquito el cineasta a la cabeza, junto con el renacer de mi costado ingenioso. Para la ocasión compré un pequeño trípode de patas flexibles que uno podía curvar, a la manera de unas garras o pinzas, y así fijarlo al manubrio de mi bicicleta plegable —una aliada invaluable, comprada en plena pandemia para poder moverme impunemente por la ciudad—: tenía la loca intención de usar a mi rocinante con bisagra como carrito para poder acercar el objetivo lentamente y sin vibraciones, sin los sobresaltos y cambios de foco que produce el zoom tanto en los celulares, que eran nuestras únicas cámaras en aquel momento, como en la cámara no profesional que más adelante incorporamos. Para asombro de los incrédulos (Martina, Gustavo y yo mismo) y orgullo del niño inventor que llevo dentro, el artilugio aquel funcionó perfectamente, nos salieron unos travellings suaves y parejos. Parecía, en efecto, que sabíamos lo que hacíamos, y eso no intimidó a Gustavo, que al contrario se movió con toda naturalidad ante nuestro objetivo móvil. A nosotros esa salida nos abrió un horizonte nuevo: comprobar que podíamos tomar nosotros el control de la cámara, que podíamos filmar en exteriores, que podíamos "dirigir" a nuestro "actor".

A.D.

Las *Bitácoras de traducción* en YouTube

acto	protagonistas	Título	fecha de estreno
1B	Laura Wittner traduce a Leanne Shapton (*Swimming-Studies*)	La traducción y la vida	30/10/2020
2B	Omar Lobos traduce a Andréi Platónov (*Kotlován*)	El movimiento de la palabra en el lenguaje	6/11/2020
3B	Camila Fadda Gacitúa traduce a Ernst Jandl («beschreibung eines gedichts»)	ich liebe dich	13/11/2020
4B	Eduardo Berti traduce a Boris Vian y Oulipo (*No hay manera de escapar*)	Es el delirio. Es la delicia	20/11/2020
5B	Nicolás Braessas / Gabriel Torem / Léonce Lupette / Marc Alcalà I Rams / Cristino Bogado / Francisco Bustos / Douglas Diegues traducen a Yi Sang (*A vista de cuervo*)	El yo del espejo es casi un fénix	27/11/2020
6B	Andrés Ehrenhaus traduce a Dylan Thomas («Do not go gentle into that good night»)	No entrés mansito en esa noche buena	5/12/2020
7B	María Tellechea traduce a Lucy Fricke (*Hijas*)	Los sueños de nuestras madres	11/12/2020
8B	Claudia Fernández y Alejandro Crotto traducen a Dante Alighieri (*Infierno*)	il lungo studio e 'l grande amore	30/12/2020
9B	Vivian Lofiego traduce a André Velter («Caligrafía»)	Una miniatura de infinito	8/1/2021
10B	Gustavo Beade traduce a Chiri Yukie (*Cantos de dioses ainu*)	Son ellas las que están hablando en mí	15/1/2021
11B	Dolors Udina traduce a Mireille Gansel (*Traduir com transhumar*)	A la escucha del silencio	30/9/2021
12B	Guillermo Saavedra traduce a Mia Couto (*La terraza del frangipani*)	Aquí se vive muy oralmente	8/10/2021
13B	Micaela van Muylem traduce a Marieke Lucas Rijneveld (*Redaño*)	Y prometimos que seríamos diferentes	15/10/2021
14B	Matías Battistón traduce a Samuel Beckett (*El innombrable*)	Una odisea de la incertidumbre	22/10/2021

Ariel Dilon, escritor y traductor, nació en Buenos Aires en 1964. Ha traducido del francés y el inglés al español más de un centenar de libros de autores como Antonin Artaud, William Burroughs, John Cheever, Cléa Chopard, Stephen Dixon, Michel Foucault, Jean Garrigue, Patricia Highsmith, Alfred Jarry, J.M.G. Le Clézio, Henri Michaux, George Orwell, Maurice Pons, Rachilde, Raymond Queneau, Raymond Radiguet, Henri Roorda, Clément Rosset, Marcel Schwob, Marina Skalova, Muriel Spark, Kurt Vonnegut y muchos otros. Coordina talleres de escritura. Ha dictado seminarios en la Carrera de Traducción Literaria de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA (CETRALIT), la Maestría en Escritura Creativa de la UNTREF y otras instituciones. Fundó y dirige el Ciclo Alta Traición (C.A.T.) y la serie audiovisual BITÁCORAS DE TRADUCCIÓN. Ha sido becario en residencias de traducción y escritura en Suiza, España y Francia. Su libro de cuentos *El inventor de dioses y otros apócrifos chinos* fue premiado en 2008 por la Diputación de Badajoz. En 2023, su novela *Hemisferio noche* resultó finalista del premio La bestia equilátera.

Martina Fernández Polcuch es Licenciada en Letras (UBA) y Especialista en Traducción Literaria (CETRALIT / UBA, orientación inglés). Se formó como traductora e intérprete de alemán en el Instituto Goethe. Como profesora de literatura y traducción, forma docentes y traductores de alemán en el IES en Lenguas Vivias “J.R. Fernández”, donde también coordinó la Escuela de Otoño de Traducción Literaria “Lucila Cordone” y el Seminario Permanente de Estudios de Traducción en diversas oportunidades. En la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) es Profesora adjunta de la cátedra Alemán-Lectocomprensión. En el campo de la gestión cultural, ha colaborado con Looren América Latina. Es coproductora de la serie Bitácoras de traducción. Ha publicado traducciones de Lou Andreas-Salomé, Walter Benjamin, Theodor W. Adorno, Uljana Wolf, Hans-Thies Lehmann, Anna Seghers, Ann Cotten, Sibylle Berg y otrxs.

Silvina Rotemberg es Licenciada en Letras por la Universidad de Buenos Aires y traductora de alemán por el Goethe-Institut Buenos Aires y la Cámara de Industria y Comercio Argentino-Alemana. Actualmente está escribiendo su tesina de la Carrera de especialización en procesos de lectura y escritura (UBA). Es ayudante por concurso en los cursos de lectocomprensión en alemán de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Dicta, además, las materias Traducción General, Lingüística y Análisis del Discurso del Traductorado y Profesorado en Alemán del Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”, donde coordina desde 2023 el ciclo de conversaciones “Escribir entre lenguas”, del que participaron, entre otros, las escritoras Liliana Villanueva, Elsa Osorio, Esther Andradi y Gabriela Massuh.

“Estamos viviendo una revolución tecnológica y antropológica fundamental”

Entrevista a Miguel Benasayag sobre la inteligencia artificial y la singularidad de lo humano

Magdalena Arnoux
UBA/IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”
magdarnoux@gmail.com

No resulta sencillo encuadrar a Miguel Benasayag en una profesión o en un campo disciplinar específico. En la solapa de sus numerosos libros se lo presenta como “filósofo, epistemólogo, doctor en psicología”, pero, por más que esos rótulos desplieguen un amplio espectro de intereses e incumbencias, su producción intelectual va siempre más allá haciendo dialogar disciplinas diversas, convocando a pensadores de otros ámbitos, interesándose por fenómenos que su pluma desmenuza desde las neurociencias, el psicoanálisis, la sociología, la pedagogía o la política.

En 2023, publicó en Buenos Aires un extenso diálogo con Ariel Pennisi en el que aborda, con cierta clarividencia, qué es y qué implica la inteligencia artificial, y qué nos dice sobre la etapa que, como especie, estamos viviendo. *La inteligencia artificial no piensa. (El cerebro tampoco)* fue el título, provocador, de aquel libro, que vino a sumarse a otros textos suyos que, en los últimos años, ya abordaban, directa o indirectamente, la problemática de la colonización tecnocientífica de lo vivo. Entre ellos: *¿Funcionamos o existimos?* (2021), *La singularidad de lo vivo* (2019), *El cerebro aumentado, el hombre disminuido* (2015).

En la entrevista que aquí transcribimos, le preguntamos por estos temas en constante desarrollo: los efectos del uso de la IA en el cerebro y en la cultura, la relación entre la acumulación de datos y el conocimiento, su repercusión en el ámbito educativo y en la traducción, y las posibilidades creativas de la combinatoria algorítmica.

La inteligencia artificial, su aparición pública y la masividad de su alcance, nos tomó de alguna manera por sorpresa porque, si bien sabíamos que existía, que se venía desarrollando desde hacía décadas, no pensamos que estaba todo tan a punto, tan trabajado y afinado, y que alcanzaba tantos campos de aplicación. Esa es, al menos, mi percepción y la que creí advertir en mi entorno. ¿Vos también lo viviste de ese modo?

En mi caso, hace tiempo que venía pensando en este asunto e intercambiando con colegas acerca, principalmente, del alcance de la inteligencia generativa. No diría, entonces, que me tomó por sorpresa, pero sí que me sorprende, positivamente, que la llegada del chat GPT al gran público hizo que finalmente la gente empezara a darse cuenta de que estamos viviendo una revolución tecnológica y antropológica fundamental, que está en marcha desde hace 20 o 25 años, al menos en forma masiva. Hace unos diez años, cuando publiqué en Paidós *El cerebro aumentado, el hombre disminuido*, donde indagaba las modificaciones cerebrales que surgían de la promiscuidad con los aparatos digitales, nadie le llevó mucho el apunte a mi libro. Y, de pronto, ahora, gracias al chat GPT, el tema se volvió candente. Así y todo, el panorama era distinto en esa época. Trabajábamos con inteligencias generativas restringidas que no estaban conectadas a la red. Es decir, funcionaban a partir de informaciones que se cargaban manualmente, por decirlo de algún modo, para entrenarlas en ciertos campos. Cuando la IA se conecta a internet, que es cuando surge el chat GPT, se genera el mecanismo de autoentrenamiento del algoritmo

y la cantidad de información tiende, por así decirlo, al infinito. En otras palabras, la inteligencia generativa tiene acceso a todo y, como todo se modifica cotidianamente, es como una tangente hacia el infinito.

¿Y cómo se llegó a este punto? ¿Creés que se trata del desenlace natural de investigaciones movidas por un afán científico y tecnológico o vislumbrás otro tipo de finalidades, de propósitos?

La verdad, todo a la vez. Por supuesto, este desarrollo está empujado, históricamente, antropológicamente, por una tendencia de larga data que apunta a delegar las funciones humanas y de la cultura hacia la máquina. Y en esto, la inteligencia generativa es como un punto culminante, pero que tuvo etapas anteriores, con indicios elocuentes acerca de lo que podría llegar a hacer. Por ejemplo, cuando, en 2015, Fan Hui, el campeón europeo de Go fue derrotado cinco veces por el algoritmo AlphaGo, que unos meses más tarde se cobró la cabeza de otro jugador, el surcoreano Lee Sedol. Ahí ya estábamos en la lógica de la inteligencia generativa porque para calcular sus movimientos la máquina estaba conectada a un banco de datos enorme, tal vez no total o infinito, pero sí enorme.

Por otra parte, este desarrollo tiene que ver con un cambio de época, en el cual la gestión de lo vivo y de la economía pasa a ser no humana. Hay pequeños síntomas. Lo que se llamaba, hasta hace no tanto, la oficina del jefe de personal, se transformó en la de recursos humanos. Es decir, lo humano pasó a ser un recurso entre otros. Ahora se usa la expresión "capital humano". O sea, hay una suerte de desubstanciación del humano y un pasarle la posta a la máquina. Se da, incluso, una fascinación por los posibles de la máquina, sin darnos cuenta de que van a formatear los actos de los humanos y de la cultura. Y también hay, desde luego, unos intereses económicos inmensos.

En tu libro *La singularidad de lo vivo* (2019), señalás dos grandes rupturas antropológicas vividas por la humanidad antes de la emergencia de lo digital: la adquisición del lenguaje, primero, y la de la escritura, después. Con el surgimiento de esta última, también hubo voces alarmadas que se hicieron oír. En el *Fedro*, Platón expresa el temor de que el hombre pierda la memoria por depositar su contenido en un escrito… ¿En qué medida los miedos actuales no se irán también disipando con el tiempo?

Hay que calcular que estamos a 5.000 años del invento de la escritura, grosso modo, a nivel mundial, porque hay varias escrituras, pero todas tienen entre 5.000 o 6.000 años. Entonces, podemos decir que hubo procesos y tiempos de regulación. A nosotros, como investigadores, lo que nos inquieta ahora es la falta absoluta de un tiempo de regulación. Fijate que aún ahora, 5.000 o 6.000 años más tarde, de acuerdo con a qué escritura nos estemos refiriendo, hay todavía pueblos analfabetos y más de la mitad de la población está semianalfabetizada. O sea que la escritura no tomó un lugar monopólico en la vida de la gente. En cambio, lo que a nosotros nos preocupa es cómo en 50 años, más o menos, casi todas las actividades humanas están capturadas en el mundo digital sin que haya mecanismos de regulación. No por maldad o por cálculo, probablemente, sino porque no hubo tiempo.

Un punto que se tocó durante el conversatorio "La Educación en el contexto de la Inteligencia Artificial", en el que participaste junto a Adriana Puigrós y a Alfredo Moreno,[1] es la idea de Rodolfo Kusch según la cual toda técnica es portadora de la cultura que la creó. ¿De qué cultura sería portadora la inteligencia artificial?

Es cierto que podemos pensar en Kusch, en el sentido de una verdadera colonización algorítmica, ¿no? Porque el algoritmo coloniza, no hibrida. Cuando hay hibridación, nos mezclamos y sale algo nuevo; la colonización es aplastar un elemento a favor del otro. Y, como dice Kusch, cada técnica tiene un geo-origen, proviene de una manera u otra de alguna cultura. Desde hace tiempo se habla bastante del antropoceno. O sea, de las consecuencias que las condiciones de vida y de producción del mundo occidental tuvieron para el planeta. Hemos modificado tanto la tierra, la

1 El conversatorio se desarrolló de manera virtual el 18 de julio de 2024, en el marco de los encuentros organizados por la Red PLACTS (Pensamiento Latinoamericano en Ciencia, Tecnología y Sociedad), https://redplacts.org/

atmósfera, que la vida aquí ha llegado a un punto de crisis. Desde ese punto de vista, el mundo digital es un hiperantropoceno, porque a las problemáticas que veníamos enfrentando, es decir, el tratar de ver cómo podemos entrar en relación con la naturaleza, con el ambiente, cómo podemos parar un poco el productivismo y el consumo, se suma ahora que estamos dominados por el delirio de que esta vez sí lo humano lo va a conquistar todo. Y el origen de esto, por supuesto, es muy claro: el origen es occidental, es el utilitarismo, es la idea de que el universo está escrito en un lenguaje matemático. Pero, de algún modo, ya estamos en un estadio hipercolonial. Kusch dice que, justamente, lo que caracteriza al mundo precolonial es que el hombre le tiene miedo de los dioses, es decir, respeta la fuerza de la naturaleza. El hombre colonial, occidental, solamente le tiene miedo al hombre. ¿Por qué? Porque piensa que el único sujeto es el hombre, el ser humano, frente a una naturaleza inerte que tiene que conquistar. Cuando nosotros decimos que el hombre creó la máquina y que el hombre puede pararla, estamos dentro de un pensamiento colonial donde pensamos todavía en términos de que el humano es el sujeto y la naturaleza es el objeto. Ahora la cosa cambió: estamos frente a procesos y combinatorias con un alto grado de autonomía, donde, para hacer una comparación, cuando uno está trabajando con el mundo digital, está en la misma posición que cuando estamos en una cadena de montaje. Los gestos de tu cuerpo se adaptan a la necesidad y a la estructura de la máquina. En el cerebro, es más complicado de explicarlo, pero como mecanismo es el mismo. Cuando yo estoy en relación con una combinatoria algorítmica, lo que yo hago está modelado por los posibles de la máquina. O sea que la idea misma de que puede haber una autonomía humana que permitiera separarse o ser autónomo o apagar la máquina o manejarla, es una idea justamente humanista en el sentido colonial. No podemos desenchufar la máquina si nosotros estamos ya absolutamente colonizados, si ya no hay hombre ni mujer. La cuestión es cómo nosotros podemos ir, no hacia una tecnofobia, sino a una hibridación donde lo vivo no quede aplastado por lo tecnológico.

Vos enunciás, en uno de tus libros, una fórmula que va en ese sentido, hablás de la "singularidad de lo vivo". ¿Qué vendría a ser para vos la singularidad de lo vivo?

Tiene que ver con un trabajo que hice para contrarrestar el dogma dominante de la biología contemporánea, que supone una continuidad de naturaleza entre la vida artificial y la vida biológica. La idea de que la diferencia no es cualitativa, sino únicamente cuantitativa. Por mi parte, entiendo que hay una singularidad de lo vivo, no reductible a lo físico-químico de la máquina. Es una idea bastante obvia, en realidad. Un nene de tres años se da cuenta de que entre un gato y un coche hay una diferencia. Por decir algo: a un coche vos podés desarmarlo y rearmarlo, ¿no? Pero si vos desarmás al gato, se acabó. Bueno, esa evidencia, hoy en día, hay que defenderla científicamente. Somos una corriente minoritaria los que pensamos que hay una diferencia de naturaleza, de cualidad, entre lo vivo y la máquina.

Al mismo tiempo, en otro de tus libros asegurás que "la inteligencia artificial no piensa", pero que "el cerebro tampoco". ¿Dónde habría que buscar la diferencia?

La diferencia está en el cuerpo y en su arraigo en el territorio. La tecnología te desterritorializa, genera un mundo GPS, un mundo asistido. Vos esperás todas las informaciones de la máquina, que te dice dónde moverte, cómo moverte, y también, de paso, te da consejos de lo que tenés que comprar. Del otro lado, tenemos el mundo del baqueano. El gaucho o el indio están tan territorializados, tan mancomunados con el entorno, con su situación, que pueden leer los signos. Desde luego, el baqueano no necesita ser un baqueano de campo, con bombacha y chambergo. Hay baqueanos de ciudad. Yo soy una rata de ciudad y soy también un baqueano de ciudad. O sea: sé leer los signos, sé lo que está pasando, sé si hay algo por lo que deba inquietarme a mi alrededor… La máquina te separa de tus sensaciones corporales y las reemplaza por información desterritorializada, ¿entendés? Bueno, eso da una potencia enorme, por supuesto, pero a la vez te saca una potencia enorme también. Ahí es donde está la frontera. La frontera está en decir: vivir

no es solamente encontrar soluciones. Hace poco subí a pie la cordillera de los Alpes. Fue agotador, pero ¡qué bien me sentí al llegar! La máquina no priorizaría esta forma de ascenso ni podría comprender lo que implica. La máquina funciona. Nosotros también, a veces funcionamos, por suerte. Muchas veces lo que queremos es solucionar un problema y está muy bien que lo hagamos. Pero si nosotros, poco a poco, dejamos colonizar nuestra vida por el funcionamiento, primero vivimos menos y, segundo, se va debilitando nuestro pensamiento, nuestro impulso vital, nuestros reflejos cognitivos. Sobre estas disyuntivas reflexiono en otro de mis libros *¿Funcionamos o existimos? Una respuesta a la colonización algorítmica* (2021).

En relación con este punto, y pensando en nuestros lectores, que son personas que trabajan con las lenguas extranjeras, me preguntaba si la "máquina" o la inteligencia artificial, que son entidades desterritorializadas, van anulando la alteridad, que es la base del trabajo del docente y del traductor.

Yo no soy tecnófobo, pero tenemos que saber que una traducción de máquina es una traducción funcionante y funcional. Pero ahí está el límite concreto, porque una lengua se habita: estamos tejidos por la lengua, cada palabra evoca, cada palabra tiene historia, tiene territorio. No usamos la palabra más apropiada, usamos la palabra que en ese momento dado emerge dentro una situación compleja como la mejor. La traducción, lo que hace, es utilizar la palabra más apropiada. Esto no quiere decir que no hay que usar la máquina para traducir, quiere decir que tenemos que tratar de entender que la máquina, porque no tiene cuerpo, no habita en ninguna de las dos lenguas. Y hablar significa estar tejido, habitado por una lengua. Un traductor está en dos territorios a la vez, reescribe con las sensaciones de otro mundo lo que se dijo en este mundo. Por eso, yo prefiero usar el concepto de transducción más que de traducción. La traducción tiene que ver con lo funcionante, con traducir técnicamente lo más exacto. La transducción, que es un mecanismo neurofisiológico, implica que lo que existe de un lado de una membrana influencia al otro lado, lo cual no quiere decir que es traducido. Yo soy psiquiatra y hago clínica. Bueno, hubo una época en la cual todo tenía un origen psicosomático. Vos llegabas y le decías al psi que te dolía la panza, y la reacción era: ¿qué nos quiere decir esta panza? Bueno, esa es la idea de lo que es una traducción. La transducción supone que un dolor de panza puede provenir de una dolencia psíquica, pero no que un hecho es la traducción de otro: se trata de dos fenómenos autónomos. El verdadero traductor transduce, o sea, el verdadero traductor realmente rearma. A mí, por ejemplo, me sorprende muchísimo, leer el *Tao Te King*, decirme que tiene 2500 años, que Lao Tse nunca lo escribió, que primero fue escrito en ideogramas antiguos chinos, que después fue traducido a ideogramas modernos, traducido luego al inglés, después al francés o al español, y notar que lo que leo me emociona. Hay algo ahí de lo inefable, de lo no visible, que igual aparece. Bueno, la transducción del buen traductor justamente está en poder exportar de una lengua a la otra lo inefable. La máquina no puede transportar lo inefable, no es porque sea mala, sino porque lo inefable tiene que ver con el sentimiento, la sensación, el arraigo, la cultura.

¿Y qué pasa del lado de la educación? Vos fuiste muy crítico con la enseñanza por competencias. ¿Ves alguna relación entre la evolución de lo digital y esa perspectiva educativa?

Sí, lamentablemente. La pedagogía por competencias es un avatar de esta colonización algorítmica. Esa idea de que el cerebro es como un hardware y el pensamiento el software… O sea, el pensamiento sería el programa y el cerebro, la máquina. Bueno, en realidad, desde un punto de vista biológico, no hace falta demostrar nada, porque todo biólogo sabe que no es así. Cada experiencia modifica celularmente, fisiológicamente, los tejidos de tu cerebro y de tu cuerpo. Entonces, cuando yo ignoro la estructuración singular del chico y le doy informaciones específicas para que tenga competencias, estoy aplastando su potencial. Es la supremacía del sesgo cognitivo, que supone que si alguien fuma se equivoca, que tiene un cableado mal hecho. El que fuma no se equivoca: está estructurado de una manera donde sus pulmones, el humo, el cigarrillo, la historia, ciertas prácticas, ciertos modelos sociales, lo construyen así, no es un defecto. Es una falla estructurante. Hay una diferencia entre falla estructurante y defecto. En la pedagogía por competencias la idea es efectivamente programar bien al chico. Pero

un chico no se "programa bien", sino que se estructura afectivamente, simbólicamente, corporalmente, y desde ahí aprende cosas. Cuando a un chico vos le enseñás una raíz cuadrada, por ejemplo, en el cerebro se desarrollan sinapsis, neuronas que migran, se da pie a una serie de procesos, porque el cerebro se va complejizando. Pero cuando el chico aprieta un botón, no pasa nada. Uno podría preguntarse: ¿para qué me sirve saber calcular una raíz cuadrada? Bueno, hacer el cálculo le permite a tu cerebro, complejizado, soportar la frustración, pensar en términos no binarios… Y ese es un desafío para lo vivo.

¿Cuál creés que es el rol del docente o de los demás sujetos en relación con estos procesos?

El pensamiento emerge de todo un conjunto. Todos podemos hacer esa experiencia de pensar dónde estábamos, con quién y cómo estábamos cuando comprendimos algo importante de nuestra vida. Porque lo comprendimos con el árbol que estaba al lado, con la pared, con la persona que estaba ahí. Un pensamiento complejo, estructurado, emerge de un conjunto que no se reduce jamás a pura información. Se encarna. Pero el mundo contemporáneo es el imperio de la tecnología y el biopoder. El objetivo no es más el bienestar de la gente, sino un beneficio maximalizado. Macron, en Francia, representa eso. Él es un técnico: hace las cuentas… Si perjudica a los jubilados, si hay más desocupados, menos créditos para los hospitales, no importa, mientras cierren las cuentas, mientras el gran capital multiplique las ganancias. Se transforma el mundo en puro funcionamiento. Para que las cosas no se precipiten aún más en esa dirección, que supone que se puede hacer la economía de lo humano en favor de los números, los sujetos (el ciudadano común, el docente, el comunicador, en fin, todos) debemos tomar conciencia de las consecuencias que esta perspectiva tiene y tendrá para las personas y para la especie.

¿Y qué pasa con el tema de la creatividad, porque da también está ilusión de que la máquina puede, con esa capacidad combinatoria, alcanzar una creatividad total? ¿Cómo lo entendés vos?

En realidad, la gran sorpresa es que sí, efectivamente la inteligencia generativa tiene una creatividad algorítmica posible, en el sentido de que puede agenciar, articular cosas que crean una novedad. Como en el juego de Go, puede crear una nueva jugada. Lo que no puede es estar, como la creación humana, en las fronteras, en los lados claroscuros, en lo inefable.

Referencias

Benasayag, Miguel (2015): *El cerebro aumentado, el hombre disminuido*. Buenos Aires: Paidós.

Benasayag, Miguel (2019): *La singularidad de lo vivo*. Traducción de Darío Bursztyn. Buenos Aires: Prometeo.

Benasayag, Miguel (2021): *¿Funcionamos o existimos?* Traducción de Darío Bursztyn. Buenos Aires: Prometeo.

Benasayag, Miguel/ Ariel Pennisi (2023): *La inteligencia artificial no piensa. (El cerebro tampoco)*. Buenos Aires: Prometeo.

Miguel Benasayag nació en Buenos Aires en 1953. Estudió medicina en la UBA y, tras ser detenido por la dictadura argentina, se exilió en Francia en 1978. Filósofo, epistemólogo y doctor en Psicología, es autor de más de cuarenta libros, traducidos a quince idiomas. Fue docente universitario, fundó y coordina el colectivo de estudios y militancia “Malgré tout”, en Francia y en Italia.

“La globalización comunicativa no borra las diferencias culturales”

Entrevista a Dominique Dias sobre la textualidades digitales

Magdalena Arnoux
UBA/IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”
magdarnoux@gmail.com

En agosto de 2024, Dominique Dias fue invitado por el Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas “Dr. Amado Alonso” y por el Centro Franco Argentino de Altos Estudios, de la Universidad de Buenos Aires, a brindar un curso de posgrado sobre las textualidades digitales. La propuesta apuntaba a reflexionar “en caliente” sobre la emergencia de nuevas prácticas discursivas, catalizadas por el desarrollo del universo digital.

¿Cómo es leer, hablar y escribir en la era de las redes sociales? ¿Cuán novedosos son los formatos digitales que surgen, más allá de sus atractivas designaciones (#bookstagram, #booktok y #booktube…)? ¿Qué tipo de comunidades discursivas configuran? ¿Qué identidades modelan? ¿Qué lugar le otorgan a la expresión de las diferencias culturales? ¿En qué medida estas dinámicas permean la producción de conocimiento y su comunicación? … Esas fueron algunas de las preguntas que articularon el curso y que, en parte, retomamos en esta conversación.

Recordemos que Dominique Dias es lingüista en Sorbonne Université (París, Francia), donde enseña la gramática y la lingüística del alemán. Es, también, investigador en el “Centre de linguistique en Sorbonne” (CELISO). Se interesa actualmente por la evolución de los géneros textuales, en particular desde una perspectiva contrastiva (francés-alemán).[1]

¿En qué momento de tu trayectoria académica te interesaste por las textualidades digitales (TD)? ¿Qué aspectos de estos materiales despertaron tu interés?

Mi formación en lingüística alemana me condujo a interesarme tempranamente por la cuestión de la textualidad, por ser la lingüística textual una rama muy desarrollada en Alemania desde los años 70. Reflexionar sobre las textualidades numéricas se inscribe, en cierto modo, de manera natural, en esta tradición que parte del principio de que no hay enunciado sin texto. Por otra parte, la lingüística de corpus, que toma como materiales de observación enunciados auténticos, se había visto confinada —al menos para el análisis de textos escritos— a corpus literarios o periodísticos. Abordar las textualidades digitales constituyó una nueva etapa tan lógica como necesaria para seguir indagando los fenómenos de la textualidad en su conjunto.

¿Qué rasgos caracterizan o definen lo que se denomina textualidades digitales? ¿Cómo se las reconoce?

Se pueden distinguir diferentes tipos de textos digitales: aquellos que existieron primero en formato papel y fueron objeto, luego, de conversión digital; aquellos que fueron compilados por investigadores con miras a formar un corpus analizable mediante herramientas tecnológicas; y aquellos que denominamos “nativos digitales”, producidos en línea y que solo existen en ese formato. Se los suele caracterizar por oposición a los textos analógicos en función de rasgos tales como

1 En las Referencias, al final de la entrevista, indicamos parte de su producción académica reciente sobre estas temáticas.

su hipertextualidad, su multimodalidad, su fluidez y una mayor dialogicidad. Por hipertextualidad entendemos, principalmente, la posibilidad de crear hipervínculos que arman una red de remisiones dentro de un conjunto de textos. La textualidad digital abre nuevos recorridos de lectura de modo que esta práctica, tradicionalmente lineal, se parece más a una navegación. La multimodalidad remite a la posibilidad de utilizar distintos códigos semióticos, lo cual no es, por cierto, una novedad pero aparece ahora como un rasgo omnipresente. Los emojis son, posiblemente, quienes mejor encarnan esa combinación inextricable entre imagen y lenguaje, al codificar pequeñas imágenes que pueden adquirir el estatuto de elemento léxico, partícula discursiva o ilustración. La llamada fluidez de los textos numéricos se refiere al carácter cambiante de esos textos. Un buen ejemplo de ello son los artículos de Wikipedia: además de haber sido escritos en forma colaborativa, se los puede modificar, corregir, completar y actualizar permanentemente, lo cual los torna particularmente inestables. Por último, la dialogicidad es un rasgo inherente al funcionamiento de las redes sociales, en donde cada uno puede acceder al estatuto de "produser", es decir, ser a la vez productor y receptor de contenidos, contrariamente a lo que sucede con los medios tradicionales (televisión, prensa, radio…) donde la comunicación se da, generalmente, en un solo sentido.

Lo digital parece atravesar hoy por hoy todas las prácticas humanas. ¿Creés que hay esferas de actividad (por retomar una expresión bajtiniana) que quedan al margen, que son resistentes o reticentes a esa penetración?

La comunicación digital modificó, en efecto, de manera más o menos perceptible, el modo de comunicar, organizar o almacenar información. Lo vemos claramente cuando, por un ciberataque, se paraliza inmediatamente todo un sector de actividad, lo cual explica la importancia que las empresas, los organismos públicos y los estados le asignan a la ciberseguridad. Un ámbito que parece haber quedado relativamente al margen de la revolución numérica es el jurídico. Aún prevalece la idea que nos hacemos de ese mundo: la de abogados y jueces trabajando con pesados expedientes en papel que se apilan en sus escritorios. En Francia, desde 2021, se lleva a cabo una reflexión institucional para idear un "plan de transformación digital" que reduzca la dependencia a los documentos físicos, con la esperanza de poder simplificar los procedimientos y reducir los plazos judiciales. El ciudadano o la ciudadana común saben bien que hay una serie de trámites administrativos que suponen una firma analógica (ciertos contratos y su rescisión, un telegrama de renuncia…) y que solo pueden realizarse mediante los géneros textuales tradicionales y con envío postal certificado. Pero las prácticas evolucionan y, en algunos casos, se va volviendo posible recurrir a la firma electrónica gracias a sistemas más o menos confiables de autenticación.

Desde la óptica contraria, ¿hay prácticas que hayan nacido en el universo digital y que hayan dado origen a textualidades digitales (TD) *per se*, no asimilables a formatos no digitales?

Hay un gran número de prácticas que existen *off line* pero que tienen una contrapartida digital más o menos idéntica por responder a una misma necesidad comunicativa. Ahora bien, también existen ciertas prácticas que no tienen equivalente en el mundo analógico por su carácter eminentemente digital, tales como el uso de *hashtag*, que permite, entre otras funciones, catalogar enunciados, ponerlos en relación con un mismo interdiscurso o, incluso, formar comunidades de usuarios alrededor de un mismo tema, algo que no tiene corolario, a decir verdad, fuera de línea. A otra escala, los memes de internet encarnan una nueva forma de textualidad que combina, a la vez, texto e imágenes para conformar una unidad de sentido cuya estructura, modo de funcionamiento y capacidad de viralización exceden las prácticas comunicativas tradicionales.

¿Es lícito pensar que las TD tienen un carácter efímero o que no llegan a estabilizarse del todo (por la velocidad con que aparecen y desaparecen nuevos programas, aplicaciones… a través de las cuales circulan)?

Sí, pero eso también ocurre con los textos analógicos. Dentro de la romanística alemana, se designa a veces este fenómeno con el concepto de "tradiciones discursivas", que contempla que los modos de hablar, las rutinas comunicativas, los géneros textuales cambian

con el tiempo o pueden incluso desaparecer mientras otros van emergiendo. Esto se explica por la evolución constante de las sociedades humanas; por consiguiente, las tradiciones discursivas se adaptan a las nuevas necesidades comunicativas, a las nuevas normas sociales y lingüísticas o, también, a la evolución tecnológica. Las textualidades digitales constituyen, ellas mismas, una evolución de las prácticas lingüísticas y, a imagen y semejanza de las prácticas lingüísticas, se ven sometidas a un cambio constante. La diferencia reside, sin lugar a dudas, en la velocidad con la cual estas prácticas emergen, evolucionan y desaparecen.

La presencia de imágenes, íconos, material audiovisual en estas textualidades ¿permite seguir hablando de géneros *discursivos* para estudiarlas?

Creo que sí. Entiendo que se trata de un cambio más cuantitativo que cualitativo. Si nos circunscribimos al ámbito de las textualidades más tradicionales, la historieta o la novela gráfica son un claro ejemplo de la combinación de distintos códigos semióticos (imagen, tipografía, texto o globos de texto…). Se puede pensar que las textualidades digitales generalizan y diversifican este principio al agregarle una dimensión tecnológica. En cuanto a los modos de abordar estos nuevos formatos, los hay de distinto tipo. Se los puede considerar como textos multimodales o como iconotextos, en tanto entremezclan intrínsecamente distintos códigos semióticos. O se los puede analizar como unidades comunicativas con un componente textual y otro visual. En cualquier caso, estos formatos digitales —por más complejos que sean— constituyen conjuntos estructurados con objetivos comunicativos específicos, que, además, están regulados social y culturalmente. Se encuadran, pues, sin problemas, en la definición de géneros discursivos.

¿Se le reconocen, *grosso modo*, ventajas y limitaciones a la textualidad digital?

La comunicación digital presenta ventajas e inconvenientes que son, de hecho, los mismos: la rapidez y la difusión masiva. En el marco de la divulgación científica, por ejemplo, se observa la emergencia de géneros discursivos digitales tales como los podcasts o los blogs académicos. Estos formatos permiten llegar rápidamente a públicos diversos y entablar una comunicación más horizontal. Gracias a que estas textualidades admiten un grado mayor de interactividad, los científicos pueden correrse de su posición de saber, atenuar la asimetría con los interlocutores y parecer más accesibles. Puede decirse que los textos digitales promueven un intercambio más fluido entre ciencia y sociedad, en sintonía con las prácticas de la ciencia abierta. Pero el reverso de la medalla es también el corolario de estos mismos rasgos: la velocidad y su carácter masivo. Basta pensar en las *fake news* que encuentran en el ámbito digital la plataforma ideal para alcanzar en poco tiempo amplios públicos. Además, el carácter menos vertical también contribuye a volver difusas las fronteras entre el experto, el aficionado y el estafador.

¿Tuviste oportunidad de reflexionar sobre los desafíos que plantean para su aprendizaje? ¿Exigen un mayor número de competencias en quienes las usan (en su calidad de productores o receptores)?

La cuestión de la alfabetización digital y del manejo de los géneros digitales es un amplio territorio en el cual lingüistas, sociólogos y expertos en ciencias de la educación nos veríamos beneficiados si trabajásemos de manera mancomunada. Al igual que en el caso de las prácticas analógicas, sabemos que hay géneros discursivos que se adquieren en forma intuitiva, durante el proceso de socialización y de adquisición del lenguaje. Pero también hay otros que requieren un aprendizaje consciente y sistemático, por pertenecer a campos de actividad especializados o porque exigen competencias de orden no solo lingüístico. Este aprendizaje metódico se suele dar, de modo privilegiado, en la escuela o en la universidad. Finalmente, hay un tercer grupo de géneros —entre los que figuran, sin duda, gran parte de los géneros digitales— cuyo aprendizaje se da dentro de lo que se suele designar como una comunidad de prácticas. Se trata de un grupo (más o menos informal) de personas que comparten un mismo campo de especialidad o de intereses y que configuran espacios de aprendizaje colaborativo donde los miembros

pueden perfeccionar su *expertise* y desarrollar nuevos saberes.

Estas textualidades parecen resultar más atractivas que las tradicionales. Desde el punto de vista de su recepción, la pluralidad de estímulos que proponen ¿propicia o perturba la actividad cognitiva?

Hay investigaciones en ciencias cognitivas que se han interesado por el tema. Se sabe que la multiplicación de las pantallas perjudica la comprensión adecuada y la memorización. Los géneros digitales se caracterizan, además, por dar pie a configuraciones complejas en las que una misma persona puede estar participando en una videoconferencia a la vez que chatea desde su teléfono particular. Esta multiplicación de situaciones de comunicación simultáneas alimenta la ilusión de ubicuidad pero, en rigor de verdad, nos vuelve menos eficientes. En el libro *Pour une nouvelle culture de l'attention. Que faire de ces réseaux sociaux qui nous épuisent ?*,[2] Stefana Broadbent, Florian Forestier, Mehdi Khamassi y Célia Zolynski muestran cómo las redes sociales han intensificado los desafíos en relación con una economía de la atención. El hecho de *scrollear* contenidos favorece la naturalización de comportamientos automáticos que adormecen ciertos reflejos. Los usuarios y las usuarias tienden a dejarse guiar por las aplicaciones en forma pasiva. Es fácil advertir el interés que tiene este comportamiento para los anunciantes publicitarios y el peligro que conlleva para la formación de ciudadanos responsables, dotados de libre arbitrio.

Dejando de lado la incidencia de las textualidades digitales en la vida cotidiana, ¿qué ocurre en el mundo académico? ¿En qué géneros/prácticas sentís que caló más hondo? ¿Cambiaron o simplemente facilitaron la comunicación en el interior de esta comunidad discursiva y hacia el afuera? ¿Tuviste la oportunidad de estudiar algún caso particular?

Existen numerosos estudios sobre la emergencia de nuevos géneros discursivos en el seno de la comunidad científica (como los blogs o las bitácoras de investigación) que reordenan el ecosistema genérico: algunos formatos tienden a desaparecer (por ejemplo, las actas de los coloquios), otros subsisten con pocos cambios a pesar de la digitalización (los artículos científicos). La fluidez de los textos digitales parece manifestarse mejor en la llamada "literatura gris", es decir, en los documentos de trabajo (apuntes de investigación, *preprints*, presentaciones de Power Point…) puestos a disposición de otros, muchas veces, en archivos abiertos. Algunas revistas científicas en línea publican también críticas de artículos releídos o versiones sucesivas de un texto, lo cual pone en valor el trabajo de génesis y deja ver etapas de la producción de conocimiento a las cuales difícilmente se tenía acceso antes. En mi caso personal, participo actualmente en un proyecto de investigación (DiGiWiss – Digitale Wissenschaftskommunikation / Communication scientifique numérique / Comunicación Científica Digital) que nuclea a investigadores franceses, alemanes e italianos en torno a estos temas. Analizamos diferentes formatos que van desde la videoconferencia hasta los textos escritos por la inteligencia artificial con el fin de medir y comprender el impacto de lo digital en la comunicación científica e identificar, eventualmente, especificidades culturales.

En relación con este punto, en tu calidad de investigador, ¿qué desafíos creés que plantean estos materiales para su análisis? ¿Cómo ubicar, recortar, conservar corpus? ¿Es necesario recurrir a nuevas herramientas y conceptos?

En mi opinión, las textualidades digitales deben ser pensadas simultáneamente en términos de ruptura y de continuidad. Expresan, indudablemente, una ruptura, y sería inútil pretender abordarlas con herramientas y métodos tradicionales que se concentren únicamente en la dimensión lingüística y dejen de lado su carácter multimodal o la dimensión tecnológica de esa manera de comunicar. Pero, por otra parte, los discursos digitales no surgen *ex nihilo*, por lo cual conviene repensar su parentesco con tradiciones discursivas anteriores o el modo en que esos discursos siguen ofreciendo respuesta a necesidades comunicativas

2 El libro fue publicado en 2024 por la editorial Odile Jacob. Su título podría traducirse: *Por una nueva cultura de la atención. ¿Qué hacer con estas redes sociales que nos agotan?*

similares, o bien las amplían. En el plano teórico, la dificultad que representan para el analista tiene que ver con que exigen actualizar competencias y recursos vinculados con la lingüística, pero también con la semiótica, la sociología de los medios, las humanidades digitales o las ciencias cognitivas, por nombrar solo algunos campos disciplinares involucrados. En el plano metodológico, la conformación, la conservación y la anotación de este tipo de corpus resultan complejas: la plataforma X (ex Twitter) redujo considerablemente el acceso a sus datos; redes como Snapchat o Instagram publican, por su parte, contenidos efímeros que no se pueden insertar en un corpus.

Las últimas preguntas se relacionan con la interculturalidad y con el análisis contrastivo, dos temas que has trabajado en tus investigaciones.

¿Podrás contarnos, primero, las lenguas que enseñás o has enseñado y, en ese marco, el interés que has visto en hacer un análisis contrastivo de los textos y los discursos?

Actualmente, enseño gramática y lingüística alemanas, y, en el pasado, fui docente de francés como lengua extranjera en Alemania. En mi práctica docente, recurro con frecuencia a comparaciones entre una lengua y otra que dejan ver rasgos característicos de cada una. Resulta ventajoso apoyarse en aquellos conocimientos que los estudiantes tienen de una lengua, materna o extranjera, para echar luz sobre las características de otras y también para mostrar que, muchas veces, las cosas son más fáciles de lo que imaginan. En cuanto a mis investigaciones, adopto muchas veces una mirada contrastiva entre el francés y el alemán, pero también con el inglés, en colaboración con los colegas anglófonos. El interés de este tipo de perspectiva es que, muchas veces, hace emerger especificidades de cada lengua ligadas a cuestiones tipológicas o a representaciones culturales y sociales ligadas a la lengua en un contexto socio-histórico dado. Son cuestiones que no se ponen de manifiesto en abordajes monolingües.

Sé que has trabajado las performances de los *booktagrammers* en distintos países. A partir de tu observación, ¿creés que las TD borran las marcas culturales, o sigue habiendo diferencias entre países? ¿Has trabajado esa misma problemática con otros géneros?

Esa es, efectivamente, una de las problemáticas que más me interesan: indagar si la globalización comunicativa que permite el desarrollo de lo digital tiende a borrar o no las diferencias culturales. Y lo que se observa es que, incluso si usamos las mismas herramientas que inducen las mismas *affordances* o posibilidades, es posible advertir usos específicos de un área lingüística o cultural. Tal es el caso de las publicaciones de *bookstagram* –esa suerte de reseñas literarias que se publican en Instagram–, que son, es verdad, una práctica importada del mundo virtual anglófono pero que también son herederas de una extensa tradición crítica con especificidades propias de cada país. También tuve la oportunidad de estudiar el uso de las redes sociales que hacen las empresas para interactuar con sus clientes y promocionar su propia imagen. Las redes sociales constituyen hoy por hoy una herramienta poco costosa y muy eficaz para mantener un vínculo asiduo con la clientela. Pude comparar, por ejemplo, el uso del humor que hacen las empresas ferroviarias públicas de transporte de pasajeros en Francia y en Alemania, la SNCF y la Deutsche Bahn. Y resulta claro que el tipo de humor empleado e, incluso, las formas de interlocución (el trato de *vos* o de *usted*, por caso) son específicas de cada cultura.

¿Qué pasa a nivel de la subjetividad o de la proyección de un *ethos*? ¿Estos formatos incentivan la expresión de la singularidad o tienden a la uniformización?

En esto radica la paradoja de las redes sociales: celebran la individualidad y la originalidad pero estructuran comportamientos adoptados por todos. Son una herramienta de democratización de la palabra, cada ciudadano puede producir discursos propios y hacerlos circular públicamente (con todas las ventajas y los riesgos que esto conlleva), pero las relaciones entre los usuarios se organizan según las categorías de *influencers* o de *followers*, los unos haciendo gala de su pretendida singularidad y los otros siguiéndolos en forma pasiva. Formatos como los de los memes de internet o los retos virales se asientan en la noción del individualismo en red. Se trata, básicamente, de expresar

la identidad propia reforzando la pertenencia a una comunidad.

¿Qué ocurre a nivel de la interacción, que estos dispositivos y formatos parecen promover? ¿Se ha universalizado el modo de reaccionar o también en este caso se advierten las características culturales de cada país?

Es difícil brindar una respuesta única a esta pregunta porque la discursividad digital reconfigura de muchas maneras las formas de interacción, las cuales, a su vez, varían entre un soporte y otro. La mensajería instantánea como WhatsApp ha hecho emerger una nueva forma de actividad discursiva, la de la comunicación escrita en interacción. Una modalidad particular de esta interacción se da en el intercambio con los chatbots, cuya presencia sea posiblemente insoslayable en el futuro cercano. Y no es un caso aislado: asistimos a una expansión y a una diversificación cada vez más apreciable de la comunicación entre humanos y máquinas. Finalmente, las formas de interacción que se dan en redes sociales tales como X, Instagram o YouTube constituyen otra configuración particular de interacción en la que se observa, muchas veces, una acumulación de reacciones a un mensaje originario (que propende a generar polémica) más que a verdaderas interacciones articuladas en función de los turnos de habla y con una progresión en el acuerdo o el disenso.

Por último, ¿qué consejos les darías a docentes o futuros docentes de lengua extranjera que usan este tipo de materiales para sus clases? Tal vez en cuanto a la selección de documentos o a los recaudos que conviene tener al abordarlos…

Los textos digitales y, en particular, los contenidos que están presentes en las redes sociales, son indudablemente una fuente nueva e interesante de material auténtico que abre un campo de posibilidades tanto para la producción como para la recepción en una lengua extranjera. En particular, si nuestro público es joven. Convengamos que géneros textuales como la tarjeta postal, las cartas e, incluso, los *emails*, pueden resultarles vetustos o alejados de su uso cotidiano de la lengua. Por el contrario, los contenidos presentes en las redes sociales permiten el acceso a un lenguaje más auténtico y, principalmente, cercano a su idiolecto, que está en constante evolución. Desde luego, es indispensable hacer una selección cuidadosa de esos materiales y no considerarlos como fuentes de información primarias, sino más bien como soportes para la discusión y el debate. Por ejemplo, usar como soporte didáctico un tutorial sobre tal o cual tendencia permite combinar, a la vez, objetivos gramaticales (el estudio de ciertas estructuras sintácticas), léxicos (el vocabulario temático), fonológicos (pronunciación, entonación), pragmáticos (identificar los objetivos comunicativos), metodológicos (identificar las características del género) pero también educativos (contribuir a la educación digital y mediática).

Referencias

Dias, Dominique (2025). “Diversität und Inklusion auf Instagram: Eine kontrastive korpuslinguistische Analyse von #handisport und #behindertensport”. In *Aptum, Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur*, 21 (01), pp. 81-97.

Dias, Dominique & Nadine Rentel (2024). “Das Phänomen des Guerilla Gardening in Sozialen Medien – ein deutsch-französischer Vergleich”. In *Aptum, Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur*, 20 (03), pp. 277-293.

Dias, Dominique (2023). “Bookstagram : un cas de transmédialité générique ?”. In Dominique Dias & Nadine Rentel (ed.), *Les mutations des discours médiatiques : approche contrastive et interculturelle*. Berlin: Peter Lang, pp. 91-107.

Dias, Dominique (2023). “Der Faktencheck zum Klimawandel. Formen, Wirkung und Grenzen einer neuen Textsorte”. In Fanny Platelle, Anne-Sophie Gomez, Friederike Spitzl-Dupic, Susanne Ettinger (dir.), *Catastrophes, menaces et risques naturels. Natur und Umwelt: Risiken, Gefahren und Katastrophen*. Münster, pp. 60-75.

Dias, Dominique & Nadine Rentel (2023). “Einleitung. – Interkulturalität und digitale Medien”, ILCEA, 51, https://doi.org/10.4000/ilcea.17856.

Dias, Dominique (2023). “Excessive Language on Twitter”. In Neuphilologische Mitteilungen, 2023, 124 (1), pp.128-148.

Dias, Dominique (2020). “Le fact-checking: un nouveau genre textuel pour lutter contre la désinformation?”. In Rosa Cetro & Lorella Sini (ed.), *Fake news, rumeurs, intox... Stratégies et visées discursives de la désinformation*. Paris : L’Harmattan, pp. 77-94.

“La Inteligencia Artificial no puede reemplazar a un docente”

Entrevista a Trinidad Bensusan Mille sobre el impacto de la Inteligencia artificial (IA) en la enseñanza de lenguas extranjeras, la formación docente y la traducción

Daniel Ferreyra Fernández
IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”
danieruferreyra@gmail.com
Estefanía Méndez
IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”
Viktoria Gevorgyan
IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”

La aparición de la Inteligencia Artificial en los ámbitos educativos ha tenido un profundo impacto en la enseñanza de lenguas extranjeras y en la formación de futuros docentes y traductores. En esta entrevista, de la que participaron las estudiantes Estefanía Méndez y Viktoria Gevorgyan del Profesorado en Inglés, Trinidad Bensusan Mille nos da una mirada crítica sobre la Inteligencia Artificial, sus beneficios y limitaciones, y la forma en la que la IA puede transformarse en una aliada de docentes y traductores que facilite su tarea e imprima una nueva dinámica en las clases de lenguas extranjeras. Trinidad Bensusan Mille dejó atrás una carrera profesional prometedora dentro del ámbito empresarial para cumplir un propósito: democratizar el acceso al aprendizaje del inglés en América Latina. Así nació TeeRead, una plataforma de enseñanza personalizada de inglés con inteligencia artificial.

¿Cómo llegaste a la enseñanza de lenguas extranjeras, y en particular, al desarrollo de esta plataforma de inteligencia artificial para la enseñanza del inglés?

En cuarto o quinto año del colegio, fui a hacer un intercambio a Estados Unidos durante un año, y eso me abrió mucho la cabeza. Cuando volví de Estados Unidos, necesitaba pagarme la facultad y, como hablaba bien inglés, me contrataron en el colegio de la vuelta de mi casa para ser maestra de inglés de jardín. Tenía 18 años y no tenía ninguna formación docente. Tuve mucho apoyo de todas las maestras y desde ese momento siempre digo que esa fue mi primera entrada a la educación. Para mí fue muy claro en ese momento que la educación era muy importante. Veía el cambio en los chicos. Y después en un momento se me ocurrió hacer un MBA en la Northwestern University de Chicago, que es el tercer mejor MBA (Master of Business Administration) de Estados Unidos. Pensé que solo se trataba de ir a aprender y, en verdad, un MBA es una agencia de recursos humanos muy top y nada más. Y una vez que conseguís laburo, de repente tenés tiempo. Y tenía seis meses libres en los que no sabía qué hacer y decidí empezar una investigación para ver cómo ayudar a chicos latinos que viven en Estados Unidos y que no saben inglés, principalmente que no saben leer. Porque hay una crisis de literacidad muy profunda en Estados Unidos, completamente ridícula por la cantidad de plata que se invierte en educación. Más del 72 % de los chicos latinos no saben leer.

El proyecto empieza, entonces, como una iniciativa tuya para apoyar las trayectorias formativas de estos chicos latinos de Estados Unidos.

Así es. Mi marido trabajaba en educación y conocía varios CEO de las empresas de educación más grandes de Estados Unidos. Entonces hice una investigación

pro bono para entender un poco más la problemática, presentar mis resultados con soluciones para ver si estas empresas de millones de dólares podían hacer algo para revertir esta situación. Cuando presenté los resultados me dijeron que la investigación era espectacular, pero que era muy complejo lo que yo proponía para las prioridades que tenían en ese momento. Después empecé a trabajar en Wall Street, donde hice un estudio muy grande sobre cómo sería el mundo en 2030 y tuve la suerte de trabajar con gente cuyo único trabajo es pensar cómo va a ser el futuro; son los futurólogos que trabajan con Google o Amazon. Para mí estaba muy claro que la IA, tal como lo vemos hoy, iba a ser el camino. Muchas de las predicciones que hice en ese momento se cumplieron. Sinceramente, pasaron más rápido de lo que yo pensaba.

Hay mucha gente que sostiene que la IA va a reemplazar a los docentes. ¿Cuál es tu mirada sobre cómo impacta la inteligencia artificial en la docencia y cómo la IA puede ser un elemento para transformar nuestras prácticas docentes?

Para mí, el que dice eso nunca estuvo en una clase. Ser maestro es muchísimo más que ser solo un robotito que está dando clase. Para mí, el rol de la inteligencia artificial es ayudar al docente y personalizar el camino de aprendizaje de cada estudiante. En TeeRead los maestros son uno de los pilares principales que tenemos y de hecho una gran parte de lo que hacemos es formación docente. Las horas del día están muy contadas cuando sos docente, y todos sabemos que después de la clase también tenés trabajo. Como maestras de inglés, ¿cuántas veces al mes les podemos dar a nuestros estudiantes para que hagan un *writing* bien hecho en el cual nosotras después tenemos que hacer todas las anotaciones y dar el *feedback* si la clase tiene 30 estudiantes? Es complejo.

¿Considerás que la inteligencia artificial puede contribuir a que el docente articule mejor su práctica?

Creo que sí. En primer lugar, permite darle aire al docente para que cada estudiante pueda tener un camino personalizado. Como docente, vos sabés qué grupo de estudiantes puede ir más rápido, qué grupo entiende a medias y qué grupo está en el horno. Y, en este último caso, identificás a quién le va mal por un tema de comportamiento y a quién le va mal porque realmente le cuesta entender. A uno le encantaría dar una clase pensada específicamente para cada grupo. Nadie es docente si no quiere en su corazón hacer eso. Pero, en la práctica, es muy complejo hacerlo con clases tan numerosas. Entonces lo que te da la inteligencia artificial es la posibilidad de que todo eso se haga automáticamente. Por ejemplo, en TeeRead lo primero que hacen los estudiantes es unos pequeños exámenes donde identificamos, según los distintos *skills,* cuáles son las oportunidades, es decir, cuáles son esos *gaps* que el estudiante todavía no está dominando. Como sabemos que la clase es muy heterogénea, dividimos a los estudiantes en grupos. Entonces los maestros entran a su clase TeeRead en la plataforma y allí aparece qué estudiantes están más atrasados y en qué nivel está cada uno. TeeRead automáticamente le da a cada estudiante, según su nivel, el *coaching* necesario para rellenar esos *gaps*. A pesar de que sea automático, TeeRead también le avisa al docente el nivel de cada uno y le hace recomendaciones, porque es muy importante que pueda hacer un seguimiento de los estudiantes que tienen más dificultades.

¿Cuáles son las habilidades y competencias que se espera que los docentes desarrollen para manejar la inteligencia artificial y llevar a cabo una clase de este tipo?

En realidad, nuestro principio de diseño es que los maestros ya están desbordados y no deberían tener que dedicar un tiempo significativo para utilizar TeeRead. Por eso, en TeeRead, tenemos siempre dos caminos: el hiper personalizado, que es el que te estoy contando ahora, y después las sugerencias dentro de la plataforma. A fin de cuentas, el docente conoce mucho mejor a los estudiantes de lo que lo vamos a conocer nosotros desde TeeRead. Entonces, si un docente identifica que un estudiante todavía no dominó un tema en particular, le puede indicar a través de TeeRead que haga una *coaching session* adicional sobre ese tema. En cuanto a las habilidades que el docente debe tener para manejar la IA, nosotros le damos una capacitación al comenzar la plataforma para que tenga todas las habilidades necesarias para utilizarla. Pero si no está diseñada de modo que sea fácil de usar y que

la puede entender, yo estoy fallando en mi trabajo. Nosotros tenemos profesores de todas las edades que la usan continuamente.

Parte de la tarea docente también tiene que ver con alentar el desarrollo del pensamiento crítico, la imaginación y la creatividad. ¿Hasta qué punto crees que el uso de estas herramientas de inteligencia artificial permite el desarrollo de este tipo de capacidades?

La inteligencia artificial puede hacer muchas cosas. La diferencia está en cómo la aplica cada uno a las actividades que hace. Nosotros desde TeeRead, por ejemplo, estamos lanzando nuestros *writing coachings* que se basan en la escritura para que los docentes puedan darles prácticas constantes a los estudiantes en su proceso de escritura. Desde escribir palabras, a oraciones, a ensayos, y ahí juega mucho la parte de pensamiento crítico, por cómo hacemos un *brainstorming* acerca de qué es lo que querés comunicar, por qué querés comunicar eso y luego cómo armarlo, recordando cómo se arman las estructuras de las oraciones. Es todo un camino que te lleva hasta finalmente escribirlo. Termina siendo muy importante cómo aplicamos la tecnología al objetivo de aprendizaje.

Entonces, podemos decir que la IA no reemplaza ni anula al docente, sino que es una herramienta más que se puede aplicar a la práctica diaria.

Es solamente una extensión. Para mí son como las manos extras del maestro. Nosotros trabajamos mucho con las instituciones, con los colegios, con los gobiernos, para entender cómo es esa subcomunidad y, después, cómo están sus docentes. Nos comunicamos mucho con los docentes para lograr que puedan usar la plataforma y sacarle jugo. Pero para mí la IA nunca puede reemplazar a un docente. Si fuera así, estaríamos dándoles Duolingo a todos los chicos y nadie aprendería nunca nada.

Hay muchas dudas con respecto a la probidad académica. En la actualidad, un estudiante puede recurrir a cualquier tipo de plataforma y armar un ensayo en dos minutos. ¿Cuál es tu mirada con respecto a este aspecto de la IA y el tema del plagio y la falta de originalidad? ¿Cómo creés que se puede llegar a manejar ese aspecto para que los estudiantes que escriban un ensayo usen ideas propias que ellos mismos puedan expresar en una lengua extranjera?

Todo depende de cómo vos aplicás la tecnología al objetivo de aprendizaje. Nosotros no tenemos herramientas dentro de la plataforma para que el estudiante mande una instrucción y que se arme automáticamente un ensayo completo. Sería un error de nuestra parte pensar que el estudiante no lo va a hacer. El estudiante lo va a hacer de todas maneras, porque es muy fácil. Hecha la regla, hecha la trampa. Por ejemplo, dentro de la plataforma, muchas de las cosas que hacemos son multisensoriales para que las conexiones neuronales se hagan lo más eficientemente posible. Una de las actividades propuestas consiste en pedirle al estudiante que lea en voz alta textos y responda preguntas. Hemos tenido estudiantes de ocho años que han copiado el texto y lo han pegado en el Google Text To Speech para que lo lea y reproduzca la por IA. Estaríamos ciegos si dijéramos que los chicos no van a entrar a Chat GPT para hacer ensayos. Eso va a suceder y también tiene que suceder porque va a ser la herramienta que utilizarán luego en el futuro. Una de las cosas más poderosas es tratar de enseñar a los chicos cómo pensar. Vos podés usar Chat GPT para que te haga el ensayo, pero si vos no tenés una opinión acerca de lo que querés que escriba, no va ser un buen ensayo. Tenemos que olvidarnos del Chat GPT, porque no hay dudas de que los chicos lo van a utilizar para hacer sus ensayos. También van a aprender a escribir mirándolo y copiándolo, con eso no hay vuelta atrás. Y lo van a necesitar también luego para el trabajo. No es necesariamente algo malo. Para mí, la pregunta tiene más que ver con el pensamiento crítico y con cómo le enseñamos a los chicos a tener una opinión propia antes de meterse en Chat GPT, porque eso es lo más importante y es lo que la computadora no puede hacer por vos. Lo que te hace realmente especial es pensar el ángulo de esa pregunta o de esa consigna que solamente un ser humano puede responder. La IA es apenas una máquina que contiene una cantidad exorbitante de datos, agarrando todas las bases de datos del mundo que pudo obtener (muchas, ilegalmente) y lo que diseñó fue una manera de generar probabilidades. Entonces, cuando uno inserta en Chat GPT la misma consigna tres veces,

va a obtener tres resultados diferentes porque la IA lo que hace es calcular probabilidades instantáneamente.

¿Creés que se pueden hacer preguntas más complejas que desafíen a los estudiantes y los haga pensar antes de entrar a Chat GPT?

Para mí, sinceramente, eso ya no existe. No hay ningún tipo de pregunta o consigna que Chat GPT no pueda responder. Desde TeeRead hacemos distintas preguntas que guían al estudiante para que tome una decisión sobre qué quiere escribir para después escribirlo. Pero como docente, si yo estuviese en la clase, les diría que ya sé que van a usar Chat GPT. La pregunta es por qué no empezamos a ejercitar cómo hacer el proceso de usar Chat GPT. O sea cómo nos ponemos a pensar antes cuál es nuestra propia opinión. Muchas veces se genera un debate, por ejemplo, sobre qué posición tiene cada uno con respecto a un tema en particular. Es interesante pensar qué preguntas se hace uno mismo cuando está en ese lugar. No importa si estamos hablando en inglés, en español o en cualquier otro idioma. Aprender a pensar es lo más importante que le podemos dar a un chico. Cuando empecé a estudiar para el examen de admisión del MBA (a mí no me gusta estudiar para exámenes y nunca fue mi fuerte), me di cuenta de que gran parte de eso es lógica. Y empecé a pensar: ¿cómo es posible que haya pasado 12 años de colegio y toda la universidad y nunca me hayan enseñado el proceso de pensar? Sentí que alguien me abría los ojos cuando me empezaron a enseñar lógica.

¿Qué aspectos de la inteligencia artificial crees que podríamos incorporar a la formación docente?

Yo estuve dando varias pequeñas clases de inteligencia artificial a docentes. Y lo que hago son dos cosas: la primera es tratar de explicar un poco mejor qué es la inteligencia artificial y cómo se genera. Me parece importante porque muchas veces hablamos de estas cosas como si fueran mágicas, cuando en realidad tienen un proceso de funcionamiento detrás. Yo trabajé mucho en finanzas y en ese ámbito lo complejizan de tal forma que uno piensa que todo es muy sofisticado cuando en verdad no es tan complejo. Con la IA, pasa lo mismo. Ya no hay una consigna que podamos idear con la cual los chicos no vayan a usar Chat GPT. Entonces, la cuestión es cómo podemos preparar a los docentes para que estén listos para plantear el otro lado del asunto: cómo pensamos y cómo utilizamos Chat GPT como una herramienta para después resolver mejor lo que tenemos que hacer. Yo trabajé en muchos lugares donde nunca me hubieran dejado usar Chat GPT por una cuestión de confidencialidad. Entonces también está bueno preparar a los estudiantes para que puedan escribir sin necesidad de Chat GPT. Por eso digo que no hay que ser ciegos: encontrar un punto medio.

Con respecto al tema de los estudiantes de los niveles inicial y primario, ¿qué rol tienen los padres en cuanto al uso de la IA por parte de sus hijos? ¿Cómo pensás que los padres pueden ser parte de la articulación de la IA en el aula?

Para mí el rol de los padres es absolutamente esencial. En TeeRead tenemos cuatro pilares: el primero es la institución (cómo nos adaptamos al funcionamiento y a cómo está armada esa institución), el segundo es el docente (cómo capacitamos al docente para que se sienta seguro y confiado), el tercero es el estudiante (cómo crear una plataforma que el estudiante pueda realmente usar de manera independiente, aun si tiene seis años y está recién aprendiendo inglés) y el cuarto pilar, que muchas veces se pasa por alto y para mí es esencial, son justamente los padres. Sinceramente, nosotros no hemos tenido complejidades con los padres respecto del uso de la tecnología. Tenemos padres de todo nivel socioeconómico, trabajamos con gobiernos (no en Argentina pero sí por ejemplo en Colombia), trabajamos con colegios muy prestigiosos, colegios normales y colegios públicos, y no noté que los padres se asustaran en cuanto a la tecnología. Sí se asustan más con el inglés. Por eso, nosotros trabajamos mucho con ellos. Hay mucha vergüenza de no poder ayudar a sus hijos. Hay mucha frustración también: los padres sienten que perdieron oportunidades por no saber inglés, y eso los avergüenza, y quieren realmente que sus hijos aprendan, en especial cuando son chiquitos y ven que tienen todo el potencial para aprender. Para ayudarlos, tenemos muchos materiales en español o en portugués en Brasil. Les damos accesos a emails donde pueden mandar mensajes y nosotros respondemos en el idioma en que ellos escriben para que sientan que hay alguien ahí que los está apoyando en

el proceso. Pero generalmente el problema no es la tecnología.

Durante la entrevista nombraste mucho la autonomía de los estudiantes como sujetos que aprenden de manera autónoma. ¿Cuál es tu mirada sobre la vinculación entre los estudiantes dentro del aula para que no queden aislados cada uno en su pantalla?

Para mí es absolutamente necesaria la vinculación entre los chicos, pero la realidad es que TeeRead no está diseñado para que ellos usen la plataforma solamente cuando están en la clase de inglés, sino que es como el libro de inglés, es un apoyo al aprendizaje. Es como los libros de texto que compran de Cambridge u Oxford, pero inteligente, realmente existe la posibilidad de un *feedback* y es una inmersión más completa. Pero la parte social es muy importante. Nosotros tenemos la parte social sin plataforma y la parte social con plataforma. Sin plataforma significa que les damos herramientas a los maestros para hacer trabajos grupales, usando contenido de la plataforma. Por ejemplo, hacemos mucho aprendizaje por proyectos, donde presentamos proyectos a través del contenido que tenemos. También los chicos pueden, por ejemplo, compartir libros dentro de la plataforma. Y esta herramienta es importante porque se emocionan. Y lo que termina pasando muy a menudo es que los chicos comparten sus libros preferidos con las maestras. Esa es la parte de socialización dentro del idioma. Sin embargo, cabe destacar que aprender un idioma trae consigo muchas emociones y mucha vergüenza. Entonces, para nosotros hacer la personalización y darle al estudiante la posibilidad de practicar solo y recibir el *feedback* solo es importante porque empiezan a animarse. Y esto es algo que para mí nos diferencia de otras plataformas. Porque muchas veces sucede que los chicos no participan por vergüenza y no hacen los ejercicios. Y una de las cosas que más nos dicen los maestros cuando empiezan a usar TeeRead es que vieron las manos de estudiantes por primera vez porque se animaron a participar.

¿Cómo ves la recepción por parte de los docentes argentinos en particular con respecto a la inteligencia artificial?

Nosotros acabamos de entrar a Argentina, en algunos colegios en particular para ver la reacción de los maestros y ver qué tenemos que cambiar y qué tenemos que mejorar, porque cada país es un mundo. Y la reacción que tuvimos fue espectacular, aunque no sé si es muy significativa en cuanto a números, pero tuvimos una reacción muy linda. La verdad es que la misión que nosotros venimos a traer está muy marcada y la gente se da cuenta cuando vos estás trabajando arduamente para ayudar. Entonces nos equivocamos un montón de veces pero los maestros saben que estamos escuchando cuando nos marcan los errores y nos ponemos a actuar de inmediato. Los maestros que nos siguen hace años se ríen porque dicen que cada año TeeRead es una cosa diferente. Cada vez que ellos nos dan *feedback* nosotros lo probamos, les pedimos su opinión y lo vamos ampliando para llegar a la solución adecuada. Hace un año la plataforma era otra cosa.

¿Tenés alguna recomendación de otra aplicación de inteligencia artificial que podamos empezar a usar en el aula, además de TeeRead?

Hay una que se llama Question Well que me pareció bastante interesante. Te hace bastantes preguntas automáticamente; entonces, las podés presentar en la clase de acuerdo a los objetivos de aprendizaje. Como docente, me pareció que estaba buena. También existe otra aplicación pero es muy dependiente de tener dispositivos. Quizás si estás en una clase de informática donde se meta un poco el inglés o algo así, puede ser interesante porque, por ejemplo, los estudiantes lo usan, el docente puede hacer preguntas y genera encuestas en el momento. Se pueden hacer nubes de palabras y cosas que son interesantes. Question Well me gusta porque hace buenas preguntas respecto a las temáticas.

Con respecto a los estudiantes que tienen alguna discapacidad auditiva o visual: ¿cómo podemos usar la inteligencia artificial para integrarlos?

Nosotros trabajamos mucho con niños que son neurodivergentes. De hecho, está todo planteado y diseñado para que funcione con niños neurodivergentes. Principalmente porque mi sobrino es autista, y el personaje principal de TeeRead es mi sobrino Tori, entonces está todo diseñado para él. Pero no hemos tenido ocasión de trabajar con niños que tengan discapacidad visual. TeeRead todavía no está diseñada para eso; sin embargo, está en los planes. A pesar de que ya tenemos miles de estudiantes, todavía somos muy chicos para incorporar eso. Estamos en varios países pero todavía no tenemos la capacidad para meternos en ese detalle que a mí me encantaría. De todas maneras, para mí fue la prioridad número uno haberlo diseñado para chicos que no sean neurotípicos. Porque es muy complejo aprender un segundo idioma si tienen ADD, si tienen dislexia, y en verdad no debería ser tan complejo. Por eso también hicimos que la plataforma sea multisensorial, justamente para que incluya diferentes herramientas para que los chicos neurodivergentes puedan aprender. Debe existir alguna plataforma o extensión para que por ejemplo un estudiante con discapacidad visual pueda escuchar.

Actualmente, la versión gratuita de Chat GPT puede leer los textos de las respuestas que genera. Lo que no lee es material con copyright.

Claro, yo me imagino que a esta altura debe haber una extensión de Chrome que te pueda leer contenido que vos hayas identificado para hacerlo accesible. Si no, una solución sencilla es copiar y pegar un texto en cualquier sistema de *text to speech* y te lo lee. Hoy en día la tecnología de *text to speech* es muy buena. Esa es la locura de la inteligencia artificial: lo que ha mejorado en tan poco tiempo, especialmente *text to speech,* es algo que te agarrás la cabeza. Incorporar herramientas accesibles a TeeRead es importante. Lo sé hacer, pero el tema es hacerlo, ya que es un proceso y constituye una fase que viene más adelante en el desarrollo de la plataforma. Pero es una fase muy importante.

¿Cuáles son los avances que pensás que puede haber en inteligencia artificial aplicada a la enseñanza, sobre todo de lenguas extranjeras y especialmente de inglés, de acá a cinco años?

Sinceramente la inteligencia artificial está yendo mucho más rápido de lo que yo me imaginé. Yo sabía que el crecimiento iba a ser exponencial porque así se comporta la matemática de este tipo de tecnologías. Pero es como yo decía antes acerca del *text to speech,* que pasó a ser muy superior a lo que era hace un año. Entonces el nivel de rapidez de evolución que estoy viendo rompe todas mis predicciones. Lo que sí creo es que la experiencia va a ser cada vez más natural y más inmersiva. Esa es la mejor predicción que te puedo dar. Creo que cada vez se va a sentir más como que tenés un maestro adicional después de clase que te ayuda, que sigue tu crecimiento, y que luego tu maestro a partir de tu progreso, te siga orientando y dando recomendaciones. Automáticamente, llega un punto en el que el plan de lecciones del maestro principal está condicionado de acuerdo a cómo los estudiantes estén participando, pero sin que los maestros principales tengan que cambiar el planeamiento de la clase.

¿Pensás que eso va a suceder a corto plazo?

Claro, esto es lo que ya sé que va a pasar. Ahora, no se me ocurre qué más puede pasar en el futuro. Tengo teorías mucho más técnicas, por ejemplo: si ahora puedo hacer *deep fakes* de todo, puedo hacer videos artificiales, ¿cómo puedo confiar en que un video es real? Esas son las preguntas que yo me hago y pienso en cómo va a afectar a la educación.

Hoy en día en las escuelas se trabaja mucho sobre el *cyberbullying* y ese trabajo tiene que ver con este tipo de prácticas, como editar videos o crear perfiles falsos. Es un tema complejo para los adolescentes.

Yo tengo un hermano de 16 años y creo que al final de cuentas tiene que ver con el pensamiento crítico. Cuando te presentan algo hoy en día no podés saber si es real inmediatamente, tenés que pensar si eso tiene sentido antes de juzgar. Son cosas difíciles porque eso en verdad empieza en la casa y termina en el colegio.

El rol del docente termina siendo muy importante y más abarcador que solo enseñar inglés.

El factor humano del docente para fomentar el pensamiento crítico termina siendo lo más importante, apoyado por la IA.

Toda la tecnología depende de cómo nosotros la estamos usando. Yo, desde Teeread, empiezo hacer preguntas de pensamiento crítico. Pero es porque Trini y el equipo de TeeRead se pusieron a hacer preguntas de pensamiento crítico para que los estudiantes que están escribiendo primero decidan qué es lo que quieren escribir y que después cuando se pongan a escribir esté relacionado con eso. Ahí está el rol docente.

Muchas gracias por el espacio y por tu tiempo.

Muchas gracias a ustedes y especialmente a Viktoria y a Estefanía que tienen el rol más importante de todos. Sin docentes no llegamos a nada y no hay nada más importante que la educación, así que muchas gracias.

Daniel Ferreyra Fernández es docente de Lengua Inglesa y Literatura Inglesa en institutos de formación docente desde 2002. En la actualidad, se desempeña como Director de Carrera del Profesorado de Inglés del IES en Lenguas Vivas “J.R. Fernández”.

Estefanía Méndez es estudiante avanzada del Profesorado en Inglés del IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”. **Viktoria Gevorgyan** es Profesora en Inglés (IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”). Participaron de esta entrevista en el marco de la materia Lengua Inglesa IV del IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”, cuyo docente es Daniel Ferreyra Fernández.

« J'ai accepté d'être de nulle part, ma maison est la littérature » Interview à Seynabou Sonko

Béatrice Couteau
IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández"
beacouteau@gmail.com

De passage à Buenos Aires à l'occasion de la sortie en espagnol de son premier roman *Djinns*, présenté notamment lors de la *Feria de Editores*,[1] Seynabou Sonko offre un large sourire lorsqu'elle évoque le fait d'être plongée grâce à ce voyage dans un environnement linguistique inconnu. Cela n'a rien d'étonnant, la lecture de son roman nous révèle en effet un texte écrit dans une langue tantôt poétique, tantôt empreinte d'oralité populaire et d'africanismes. *Djinns* montre de quelle manière son rapport aux langues est propice à aborder la question de la dualité ou de la multiplicité identitaire.

Dans *Djinns*, le personnage principal, Penda, suit son propre parcours tout en accompagnant Jimmy, diagnostiqué schizophrène, dans l'espoir de le sauver. Aux côtés de Mami Pirate, figure tutélaire fondamentale, qui veut l'initier comme guérisseuse, elle sera confrontée à l'opposition entre la psychiatrie occidentale et la médecine traditionnelle africaine, et au-delà, à sa double culture et à deux visions du monde.

Voici un roman présentant à plus d'un titre un grand intérêt tant pour des futurs traducteurs que pour des futurs enseignants de FLE. D'une part, cette œuvre est traversée par le thème de l'identité et plus spécialement du flottement identitaire, incarné par un personnage principal habité par deux cultures. D'ailleurs, *Djinns* peut être envisagé comme faisant partie d'un ensemble d'autres œuvres récentes de la littérature d'expression française dont les personnages sont confrontés au regard d'autrui en raison de leur double appartenance linguistique et culturelle. Relatant des histoires très diverses, on peut mentionner des auteurs tels que Faïza Guène (*La discrétion*, Plon, 2020), Beata Umubyeyi Mairesse (*Consolée*, Autrement, 2022), Gaël Faye (*Jacaranda*, Grasset, 2024) ou bien encore Polina Panassenko (*Tenir sa langue*, Éditions de l'Olivier, 2022).

D'autre part, l'usage de la langue dans l'ensemble du roman érige celui-ci en véritable personnage. Le langage y est en effet imprégné non seulement de langue orale -posant ainsi la question du rapport entre oralité et écriture- mais aussi de langue populaire mêlée d'africanismes.

La problématique de la langue ne pouvait donc que s'imposer pour entamer le dialogue.

Un point qui est au cœur de ton livre, Seynabou, et qui concerne également nos étudiants et nos collègues est la question de la langue ou des langues. À un moment donné, Penda, le personnage principal, dit « J'ai l'impression d'être bilingue au sein même du

1 Après la publication en France chez Grasset en 2023 ; *Djinns* a été publié en espagnol en Argentine par la maison d'édition Sigilo (2024) ; Sofía Traballi en a réalisé la traduction.

français ». Cette phrase, est-ce qu'elle n'éclaire pas l'enjeu de la langue dans l'ensemble du livre?

Oui, clairement, c'était une manière aussi de mettre en avant les différents registres de langue qui habitent la protagoniste qui passe son temps à jongler entre une langue et l'autre. Notamment, du fait qu'elle soit habitée par un djinn blanc, qui va être le représentant d'une langue légitime, classique, en tout cas le français courant, classique donc, et un français plus marginal qui va aller puiser dans l'argot ou dans certains africanismes, une langue moins classique, qui vient de la rue en fait et de la culture populaire. Et Penda, elle, a les deux en elle. Elle peut passer d'un langage plus soutenu à un langage moins soutenu, un langage plus familier. Mais ça ne lui pose pas tellement de problème. Ça met aussi en avant le double discours que les deux protagonistes Mami Pirate et la psychiatre peuvent avoir sur le problème de Jimmy qui est d'un côté diagnostiqué schizophrène, et du côté de Mami Pirate, elle est persuadée que Jimmy est habité par un djinn, et qu'elle va pouvoir soigner sa maladie mentale grâce à une plante.

La question de la langue apparaît aussi dans le souvenir de Penda lorsqu'à l'âge de 12 ans elle va au Sénégal et est confrontée au wolof: elle ne le comprend pas. Mais en même temps, on perçoit une dualité dans la situation d'incompréhension face à la langue parce que tout en étant perdue, elle se retrouve à passer des après-midis avec Aminata, la sœur de Mami Pirate, dans un rapport à la fois tendre et ludique.[2] Est-ce que cette dualité face à une langue qu'on ne connaît pas correspond à ta représentation du contact avec une langue inconnue ?

C'est un peu ce que je ressens ici à Buenos Aires, par exemple, dans le fait de ne pas maîtriser l'espagnol. Mais il y a aussi énormément de choses qui ne passent pas forcément par la langue, justement. Il reste un langage corporel, un langage visuel: même si elle ne peut pas rentrer en communication directe avec Aminata, elles arrivent malgré tout à communiquer par un autre biais. C'est ça que j'avais envie de montrer.

Toujours en lien avec la langue, il y a la question de l'oralité qui est omniprésente. On a vraiment l'impression que l'oralité est un tissu qui imprègne tout le roman. Comment as-tu travaillé l'écriture des voix, parce qu'elles sont multiples, omniprésentes ?

C'est quelque chose auquel je suis hypersensible. Personnellement, dans la vie de tous les jours, je fais énormément attention à la manière dont les gens vont s'exprimer, aux tics de langage également. Je pense aussi que la pratique de la musique[3] me rend perméable à l'oralité parce qu'il ne suffit pas seulement de retranscrire une parole orale à l'écrit, il faut lui trouver un propre rythme, l'insérer dans la phrase, dans le flux d'une phrase pour que le lecteur puisse l'entendre. Alors oui, il y a eu un travail autour du rythme notamment. Je crois que ça a été très important, le rythme et le récit. Par exemple, dans la majorité des livres classiques, dès qu'un personnage prend la parole, il y a un tiret au début des phrases, mais là ça me semblait dérisoire de faire ça. C'était plus intéressant d'inclure la parole d'un personnage dans le flux même de la phrase sans interrompre par un tiret. Cela m'a permis de créer un effet oral que je voulais, que je souhaitais. C'était important pour moi de rester fidèle à la manière dont les gens s'expriment, de faire littérature avec une langue qui n'est pas forcément considérée comme littéraire à la base. Autrement dit: réussir à insérer les discours, que ce soit du discours direct ou indirect, dans le flux de la narration.

2 "Souvent, elle venait s'allonger près de moi, nous échangions sourires et tendresse. Elle répétait mon prénom, me caressait longuement l'avant-bras. Parfois, je lui lisais des extraits de livres à voix haute. Les quelques mouches agaçantes qui nous tournaient autour ne perturbaient en rien son écoute. Ce qui m'encourageait à continuer, c'est le réflexe qu'elle avait de répéter certains mots, ceux qui attiraient plus que d'autres son attention, pour s'en familiariser, ou peut-être me signaler qu'elle m'écoutait toujours. Le mot « or » la faisait rire, sûrement parce que phonétiquement ce n'est pas loin de l'eau en wolof, elle me l'avait montré. Alors intentionnellement je rajoutais « or » à la fin ou au début de certaines phrases", p. 22.

3 Seynabou Sonko est également chanteuse et compositrice. Elle reconnaît s'enrichir de plusieurs influences musicales telles que le zouk, le *rhythm and blues* et le rap américain.

On perçoit tout à fait cette fluidité, même dans le passage d'une manière de transposer les paroles à une autre, qui n'est jamais la même.

Parfois, c'est une nécessité de faire parler les personnages en discours direct et à d'autres moments, c'est plus intéressant de passer par la parole rapportée, de mettre en avant que « Mami Pirate m'a dit ceci ou cela ». Il fallait trouver un équilibre entre la parole rapportée et le discours direct, quand le personnage s'exprime en son nom.

Même dans la manière d'introduire le discours indirect en insérant la conjonction « que » avant le verbe introducteur de paroles, ça rythme aussi, ça imprègne quelque chose qui scande un peu les échanges de parole. Je pense à un extrait comme celui-ci:

> ***Ce dont je voulais qu'elle me parle avant tout, c'était d'Iboga, je voulais savoir comment on allait l'utiliser, quels effets ça produirait, et tralali et tralala. Patience qu'elle m'a dit, aller doucement n'empêche pas d'arriver,*** p. 69.

Il y a un écrivain français très connu qui s'appelle Céline, Luis Ferdinand Céline, ça a été important pour moi de le lire. Je me suis dit, ok, je peux faire ça, je peux me permettre d'avoir cette liberté avec la langue et de creuser une oralité parce que le « que » on l'entend.

C'est comme si on entendait une batterie.

Voilà, mais il ne fallait pas non plus en abuser, donc avec parcimonie, on revient à la question d'équilibre. Tout est une question de dosage autour de la langue.

A propos du rythme justement, on le ressent au niveau micro des phrases et en même temps au niveau macro, de l'ensemble du texte. Quand tu travailles le rythme et la musicalité, est-ce que tu travailles à voix haute comme le font certains écrivains ?

Paradoxalement, non. C'est au contraire un travail avec le silence en fait. Le silence, c'est quelque chose de très présent pour moi, c'est un rythme intérieur à trouver d'abord à l'intérieur de moi-même, que j'essaie de retranscrire. Mais, non, je ne lis pas mes phrases à voix haute. Je lis mes textes par moments en présentation publique mais je suis toujours assez surprise même de constater à quel point c'est difficile de dire ses textes à voix haute parce que je suis convaincue que le lecteur a une oreille aussi, qu'il entend, qu'il écoute parfois mieux avec son oreille interne, avec son cœur en fait, plutôt qu'avec l'oreille qu'on utilise pour écouter tous les jours, l'oreille du contact avec l'extérieur.

On va passer à la question des personnages, spécialement le personnage principal, Penda. Elle présente des facettes, des marques qui s'inscrivent dans le texte. Pour toi, quelles étaient les facettes qui devaient absolument se glisser dans le texte, qui étaient indispensables pour construire Penda ?

Penda, je l'ai envisagée comme une voix, avant de l'envisager comme un personnage. Ça vient quelque part de ma pratique de la musique. Il y a quelque chose de la justesse à trouver. Sa voix, elle m'a paru d'ailleurs comme une voix mentale, une voix très aiguë, qui plafonne. En fait elle est bavarde, elle passe son temps à raconter, elle a envie de dire des choses. Je l'ai d'abord attrapée par-là, par sa voix, par sa voix très aiguë, par son insolence. Elle a quand-même quelque chose de rebelle, elle pourrait dire « je vais vous dire coûte que coûte ce que j'ai à vous dire, et vous allez m'écouter, quoi ».

Elle a une âme de pirate quand-même. Elle a absorbé cet esprit rebelle de sa grand-mère Mami Pirate. On la sent à la recherche d'un équilibre, toujours emprunt de liberté et d'anticonformisme.

Elle a une âme de pirate, oui, carrément. Je crois qu'il y avait cet aspect-là que je voulais mettre en avant. Mais d'une certaine manière aussi, Penda, c'est quelqu'un qui me ressemble énormément. Il y a des choses qu'on n'invente pas et à la fois c'est un personnage que j'envie à plein d'endroits, parce qu'elle est très forte, elle aime discuter, elle va de l'avant. On a en commun d'avoir pratiqué le skate aussi pendant longtemps, pendant mon adolescence en fait. Et en même temps, c'est pas moi, je ne dirais pas que c'est complètement moi, ça serait peut-être une version amplifiée de moi.

À propos d'amplification, je me suis posé la question, en ce qui concerne la schizophrénie de Jimmy, si le personnage ne conduit pas à mettre en évidence l'opposition entre deux regards culturels portés sur la maladie mentale. Et en même temps, si ce qu'il endure n'est pas un écho, hyperbolique je dirais, de ce qui arrive à Penda, de sa psychologie ?

Tout à fait, le personnage de Jimmy est là pour cristalliser ce qui se passe à l'intérieur de Penda. C'était aussi une manière de clarifier la double conscience, le double langage, le double héritage de Penda. La schizophrénie est une maladie qui m'a fascinée parce que dès lors que j'ai créé le personnage de Penda, je me suis demandé comment rendre compte de son intériorité sans passer par elle en fait. Comme s'il fallait un peu distribuer, Penda ne pouvant pas porter tous les problèmes en elle: elle ne pouvait pas être pauvre, noire, perdue dans sa vie, schizophrène en même temps. C'est aussi une question de point de vue. Je ne sais pas comment s'exprime une personne schizophrène. C'était plus facile pour moi en fait de créer un personnage extérieur à Penda qui soit schizophrène et qui soit un miroir d'une certaine manière de Penda pour refléter son état intérieur. Je crois que Jimmy est là pour ça aussi, pour clarifier, pour illustrer la détresse de Penda.

C'est une espèce de caisse de résonance de Penda.

C'est vrai car on m'a souvent dit, certains journalistes m'ont reproché que Jimmy n'était pas assez présent. Et c'est vrai que dès le début du roman, il entre en psychiatrie, il n'est pas très présent, quoi. En même temps, ça ne servait pas à grand-chose qu'il soit là tout le long du roman parce que le personnage principal reste Penda. C'était sur elle que je voulais me focaliser.

La tonalité de la narration, c'est aussi quelque chose qui m'a tout à fait interpelée. Comment on peut représenter la pauvreté sans tomber dans le pathos ?

Je crois que l'humour aide énormément, le recours à l'humour. Le réalisateur Chris Marker dit que l'humour est la politesse du désespoir et que quand on est dans une situation désespérante, il faut bien la contrecarrer: désamorcer la pauvreté, la détresse dans laquelle elle se trouve. Je pense que l'humour m'a aidée à ne pas tomber dans les écueils de l'ostracisation de la pauvreté. Je pense que l'humour a été un recours important pour garder une forme de légèreté malgré la violence de ce que peut vivre parfois Penda. Du souffle.

Par ailleurs, j'ai perçu ce roman comme étant très visuel : par les détails, par l'oralité omniprésente, le mouvement, le rythme, les paroles, la gestualité… On arrive à visualiser totalement certaines scènes. Par exemple, la scène où Penda se trouve dans l'appartement envahi par les pigeons ou celle du voyage assez hallucinant dans la forêt de Fontainebleau la nuit. Est-ce que tu imagines une visualisation voire une adaptation au cinéma ?

Je ne peux pas écrire une scène si je ne la visualise pas, si je ne la vois pas. Je pense que ça passe d'abord par une image mentale. Et le cinéma aide énormément ; je suis cinéphile, et il y a certains films qui m'ont marquée. Pour la scène des pigeons notamment, il y a le film *Ghost Dog, la voie du Samouraï*, de Jim Jarmusch. Il y a une scène entière qui est jouée par le personnage principal qui est Forest Whitaker, qui est entouré de pigeons. Et cette scène-là, dans mon roman, elle est clairement inspirée de cette image que j'ai vue dans ce film. Je me disais, c'est une image incroyable, il faut absolument que j'en fasse quelque chose. Je crois que pour faire de la littérature, il faut aussi aller piocher dans d'autres formes d'art, et dans le cinéma notamment. Le roman a failli être adapté en film. Il y a eu une demande d'une réalisatrice et d'une maison de production ; ça ne s'est malheureusement pas fait, ça n'a pas abouti. Mais je garde espoir que ça devienne un film parce que c'est sûr que j'envisage le texte comme un potentiel film même si ça reste un roman.

Il faut espérer alors. Dans certains romans, on trouve ce qu'on peut appeler un regard inversé, c'est-à-dire, qui donnent à voir au lecteur occidental un regard à l'envers. Ce procédé, , je l'ai beaucoup trouvé chez un auteur comme Alain Mabanckou. Parfois ça passe par des détails par exemple, lorsqu'un personnage africain commente qu'il trouve vraiment compliqués les noms des Français. Est-ce qu'on ne peut pas retrouver cette notion de regard inversé quand on voit que Penda a son djinn blanc ou quand Mami Pirate

dit « tu sais Penda, les psys, c'est pour les Blancs ». Est-ce que tu considères que ton roman contient un regard inversé ?

Ce n'était pas forcément quelque chose de volontaire ou de conscient. Ce n'était pas mon but primordial de me dire que j'allais mettre en avant un regard inversé, tout simplement parce que je pense à une citation de Ousmane Sembene qui dit que l'Europe n'est pas son centre, que ses références à lui sont ailleurs et qu'il s'évertue tout simplement à décrire sa réalité sans se poser la question de comment va être perçu son cinéma ou son texte. J'imagine que pour Alain Mabanckou il y a quelque chose de cet ordre-là.

On perçoit quand-même quelque chose de l'ordre d'une invitation, peut-être involontaire, au décentrement de certains lecteurs. Dans ce sens-là, tu n'as pas l'impression d'avoir lancé un petit pavé dans la mare du champ littéraire hexagonal ?

Personnellement, non. Même s'il y a énormément de travail à faire à ce niveau-là, c'est sûr. Moi, mon travail, c'est d'écrire un roman, de rester concentrée sur ce que je sais faire de mieux. Je ne saurais pas dire si le livre a été reçu comme un pavé dans la mare. Je pense qu'il y a tellement peu de voix comme la mienne qui sont mises en avant que ça détonne certainement et c'est une bonne chose. Et que le jour où il y aura tellement de voix nouvelles, la question ne se posera plus. C'est ce que j'aimerais qui arrive en fait, qu'on soit tellement nombreux, nombreuses à écrire d'endroits plutôt marginalisés, que ça ne devienne plus une question.

Que cette conversation n'existe plus.

Oui, que cette conversation n'existe pas.

Est-ce que tu penses que le fait d'avoir une complexité identitaire favorise l'intérêt pour les racines? Est-ce que ça rend plus sensible ?

Oui, certainement. Je pense que ce qui rend plus sensible à la question des racines, c'est le fait d'être noire dans un pays majoritairement blanc. Je pense que ça vient surtout de cet endroit-là étant donné qu'il y a cette nécessité de remettre en question la manière dont on est perçu constamment. C'est sûr que ça pousse à se questionner sur qui on est, sur d'où on vient. Je crois qu'écrire ce roman c'était aussi une manière pour moi de ne plus me poser la question et de me dire que j'ai accepté d'avoir le sentiment d'être de nulle part et peut-être que mes origines sont avant tout littéraires et que ma maison est la littérature, d'une certaine manière. Sans la littérature, peut-être que je continuerais à me poser la question de qui je suis, d'où je viens, tandis qu'aujourd'hui je peux dire avec beaucoup de certitude que je suis écrivain aussi. Voilà, je crois qu'il y a plusieurs êtres qui se mêlent à l'intérieur du roman ou même dans moi, même dans ma manière de me percevoir aujourd'hui. En tout cas, les questionnements que Penda traverse sont des questionnements qui m'ont traversée aussi, évidemment.

Il y a des écrivains qui ne sont pas francophones à l'origine mais qui ont adopté le français comme langue d'écriture. Pour eux, l'écriture est parfois une manière d'être dans le monde : traversés par le flottement, le tiraillement, le plaisir d'être entre-deux, ils considèrent souvent que l'écriture est leur lieu identitaire. Tu t'identifies avec cette vision de l'écriture ?

Oui, après, c'est peut-être un peu facile de dire ça. Je peux concevoir que ça peut sembler quelque chose de facile, de dire que ma maison, c'est la littérature. Je suis quand-même une citoyenne française, j'appartiens à Paris, j'ai des devoirs de citoyenne, mais je crois que c'est toujours une quête, une recherche. Est-ce que je ne serais pas un peu indienne si j'avais vécu à dix ans en Inde par exemple et que j'avais appris la langue ? Pour moi, l'identité, c'est quelque chose de mouvant et qui évolue. Il n'y a rien de fixe. Alors aujourd'hui, surtout que parce que je suis ici à Buenos Aires et que je suis invitée en tant qu'écrivaine, c'est peut-être cet aspect qui va ressortir et que je veux mettre en avant, donc je me considère comme une écrivaine, mais en fait je suis aussi une amoureuse, une amie, une citoyenne, une Française ; parfois je me considère comme sénégalaise aussi, même si c'est plus délicat de le dire. En fait, toutes ces choses-là s'accumulent. On n'est jamais une chose à la fois. Ça se conjugue.

Et ça se conjugue bien sur un skate, comme Penda.

Oui, ça se conjugue bien sur un skate où ce qui compte, c'est le mouvement.[4]

À propos du skate, la dualité, on la voit aussi dans les symboles entre l'iboga qui renvoie aux racines et le skate au mouvement et à l'aspiration à la liberté.

C'est vrai. Je n'avais pas vu ça comme ça mais c'est joliment dit. En fait, c'est marrant, parce que je pense que pour être mobile, pour avoir la mobilité qu'a Penda sur son skate. Elle la tient aussi du fait qu'il y a quelque chose de solide ailleurs, d'ancré, qui est planté dans la forêt de Fontainebleau, dans cette racine, cette promesse de libération, de guérison. Donc elle a besoin des deux. Il faut être très ancré aussi pour pouvoir se permettre la mobilité; et son ancrage, elle le trouve notamment à travers la spiritualité, à travers le soin, à travers cette racine, cette promesse de guérison pour Jimmy qui est en fait une sorte de guérison pour elle-même. De toute façon, ce roman est fait de paradoxes et de contradictions. C'est toujours une chose et son contraire. Il est tout aussi important pour moi de mettre cela en avant : qu'il y a toujours le négatif de l'autre, le revers de la médaille. Les choses fonctionnent toujours par deux, par trois. L'idée, c'est de ne pas rester non plus dans une dualité mais de dire un Thiercelieux. C'est le titre d'un chapitre pour dire qu'il y a un nouveau monde, un nouveau territoire à inventer, qui serait un troisième lieu. Pour sortir de la dualité, justement, dans laquelle Penda se retrouve. Pour dépasser la dualité.

L'entretien a eu lieu à Buenos Aires, dans la librairie Eterna Cadencia, le 12 août 2024.

4 "Il devait être cinq heures de l'après-midi, il faisait nuit et j'ai roulé. J'ai roulé sans destination aucune. Le peu de lumière a accentué la dilatation de mes rétines, mon rythme cardiaque s'est accéléré, l'équilibre concret dont j'avais besoin s'est infusé dans mon corps penché. J'ai roulé jusqu'à ce que le grésillement des roues contre le bitume rythme mes pensées, jusqu'à ce que mon oreille interne interprète sa propre musique, jusqu'à ce que je ne reconnaisse plus les noms des rues. J'ai roulé par nécessité de mouvement, roulé pour ne pas attendre, roulé pour ne pas pleurer, et pleuré tout de même à un feu orange qui a provoqué en moi une indécision horrible" (p. 26).

Seynabou Sonko est née en 1993, à Paris. Elle a suivi des études littéraires à l'université du Québec à Montréal, à l'École nationale supérieure des arts visuels de La Cambre, et à Bruxelles ainsi qu'à l'université Paris VIII. Elle se consacre également à la musique et anime des ateliers d'écriture. Pour son roman *Djinns*, elle a reçu le prix de la Porte Dorée, qui distingue une œuvre narrative de langue française ayant pour thème l'exil, les migrations, mais aussi les identités plurielles et l'altérité ainsi que le prix du Cheval Blanc décerné à des primo-romanciers.

Béatrice Couteau es traductora egresada del Instituto en Lenguas Vivas "J. R. Fernández". Estuvo a cargo de las cátedras de Prácticas del Lenguaje en francés II y III (1992-2018), y directora del Profesorado en Francés de la institución (2016-2019). Fue profesora y traductora del Laboratorio de idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) durante 20 años. Es cofundadora del Centro de Estudios Francófonos (I.E.S.L.V. J.R. Fernández) creado en el año 2018.

“La joie et la beauté sont une discipline. Il faut se donner le devoir de relever ce qui est beau”

Entretien avec l’écrivaine Kim Thuy

Magdalena Arnoux
UBA/IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”
magdarnoux@gmail.com
Béatrice Couteau
IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”
beacouteau@gmail.com

Auteure de courts romans aux titres énigmatiques et captivants, Kim Thuy a fait de son passé la matière d’une littérature élégante et viscérale. *Ru*, *Em*, *Mãn*, *Vi*… reviennent à chaque fois différemment sur des épisodes et des êtres qui, de près ou de loin, ont été traversés par l’histoire du Vietnam. En ce qui la concerne, c’est d’abord le souvenir lointain d’une enfance aisée, puis c’est la guerre, l’occupation communiste du Vietnam du Sud et la fuite comme *boat people* avec sa famille. Avant d’arriver au Québec, encore une dure épreuve à surmonter: les mois passés dans un camp de réfugiés en Malaisie. Et puis: le dépaysement, le déclassement et l’apprentissage d’une nouvelle langue et d’une nouvelle culture. Même si l’écriture émeut, frappe, aiguise… rien dans la surface du texte ne permet au lecteur d’anticiper l’empreinte durable qu’elle va laisser chez lui: des images, des fragments de vécu, des échos d’une histoire lointaine et vaguement proche à la fois. Ferme et souple, délicate et puissante, repliée et éclatée … la prose accueille la contradiction, les points de vue antinomiques, le doute. Elle nous en donne quelques pistes dans l’entretien que nous transcrivons ici, qui s’est tenu à Buenos Aires en septembre 2024, lors de sa venue au FILBA (Festival Internacional de Literatura de Buenos Aires).

La rencontre a été une expérience en elle-même: généreuse, ouverte, toujours souriante, Kim Thuy a abordé sans réserve les sujets que nous lui proposions, de même qu’elle nous a donné carte blanche pour la publication du texte. Lorsque nous lui avons promis de lui faire parvenir l’entretien écrit dès qu’il serait prêt, elle n’en voulut rien entendre: “Vous n’avez pas besoin de prendre tout ce que je dis!”. Et d’enchaîner tout de suite sur la littérature…

- Quand on écrit, on a une intention, mais le lecteur est porteur d’un autre bagage qui façonne l’interprétation du livre. Je me souviens, une fois, une femme est venue pour la signature d’un livre, et m’a dit: « Grâce à votre livre, j’ai mieux vécu mon cancer ». Il y a un proverbe vietnamien que j’avais utilisé dans le livre en question qui dit que *quand on n’a pas de cheveux, on n’a pas peur que les gens nous les tirent*. J’avais cité cette phrase pour parler du rapport aux biens matériels. Il se trouve que cette femme devait se rendre à sa première séance de chimiothérapie et qu’elle avait très peur de perdre ses cheveux. Elle est entrée dans la salle, il y avait cinq personnes, toutes en train de recevoir le traitement. Personne ne parlait, c’était très triste, évidemment. Elle s’est assise, elle a ouvert *Ru* et elle est tombée sur cette phrase. Et soudainement, elle a regardé la perte de ses cheveux autrement. Elle a même ouvert la conversation sur ce sujet avec les gens autour d’elle dans la salle. Et ils sont devenus un groupe de soutien, un groupe d’amis de chimiothérapie. Et il

y avait une certaine joie, finalement, qui s'est répandue dans le groupe à devoir traverser l'expérience ensemble. Elle est donc venue me remercier. Et je lui ai dit: « Non, c'était votre interprétation, c'est vous qui avez donné cet emploi, cette autre dimension à laquelle je n'avais pas du tout pensé ». La chance qu'on a eue, c'est qu'on s'est rencontrées au bon moment. Parce que si elle m'avait lu cinq ans auparavant ou trois ans plus tard, la phrase serait passée inaperçue, elle n'aurait pas eu ce sens-là pour elle.

Et un livre, je crois, est extraordinaire en ce sens-là. Chacun le lit selon ses émotions, selon ses connaissances, et puis on l'aime ou on ne l'aime pas, selon chacun. Et quand je parle, c'est la même chose. Vous pouvez recevoir mon message, selon vous, et surtout, selon le message que vous voulez transmettre à vos lecteurs. Donc, vous n'avez pas besoin de prendre tout ce que je dis.

Une des premières questions que nous souhaitions vous poser porte sur ce sujet. Dans *Ru*, justement la narratrice dit à un moment donné qu'elle aime déménager, qu'elle ne fait pas attention aux biens matériels: « Tout ce qui compte pour moi, c'est quelques livres ». Et nous nous demandions, vous, quels sont ces livres qui vous ont marquée, ces livres dont vous auriez du mal à vous défaire?

Je dois vous avouer que je suis une très mauvaise lectrice, en ce sens que je lis très lentement, qu'il me faut une éternité pour lire un texte parce que j'ai vraiment besoin de tous les mots pour comprendre. Je ne peux pas en sauter un seul. Et quand j'aime le livre, ça devient encore plus long, il me faut un an peut-être pour le finir. Parce que je lis et je relis. Et pas seulement, je le partage avec les amis, j'en parle. À la maison, évidemment, j'ai beaucoup de livres, parce que j'ai cette maladie d'en acheter. Mais je pense que j'ai lu peut-être un pour cent de tous les livres que j'ai. Et dans ma tête, je pense que j'ai lu peut-être vingt livres dans ma vie.

Nabokov disait que l'on pouvait se dire heureux si onavait vraiment lu dans sa vie, trois ou quatre livres...

Oui, j'ai l'impression de n'avoir lu que vingt livres dans ma vie… Quant aux livres qui ont été importants pour moi, évidemment, *L'amant* de Duras. C'était le premier livre qu'on a acheté quand on est arrivé au Québec. On n'avait pas d'argent. Alors pour nous, c'était très cher, parce que le peu d'argent qu'on avait, on l'envoyait au Vietnam pour prendre soin de notre famille qui était restée derrière. On faisait tellement peu d'argent, que cumuler vingt dollars pour aller acheter un livre, c'était impensable. Mais mon oncle, qui a sept ans de plus que moi et qui en avait dix-huit à l'époque, avait entendu à la télévision une critique de *L'amant*. Et il nous l'a offert. Et comme ma mère croyait, et croit encore, que les dictées sont la meilleure façon pour apprendre une langue, elle m'a dicté tout le livre, de la première page jusqu'à la dernière. Et à la fin de tout cet exercice, je parlais comme le livre. À l'école, au lieu de dire « ah, tu n'as pas l'air bien aujourd'hui », je disais « tu as ton visage dévasté ».

C'est émouvant que ce soit justement Marguerite Duras que vous ayez lu en premier, parce qu'elle aussi, elle est née au Vietnam.

Oui, cette rencontre avec Marguerite Duras a ouvert toute une porte sur la littérature française. Parce que oui, j'ai eu la chance d'être exposée aux livres, ce qui était plutôt un privilège, parce que je suis née dans un pays en guerre: avoir accès aux livres, c'était presque un luxe.

Et quand elle parle du Vietnam, vous reconnaissez les paysages?

Justement, je connaissais seulement le Vietnam en guerre. De sept à dix ans, on a vécu avec les communistes. Et donc, à cet âge, tout ce que je connaissais, c'était la peur. Avant cela, c'était la guerre, mais j'étais encore trop jeune pour être consciente de tout ce qui se passait autour de moi. Ceci dit, il était impossible de ne pas savoir que quelque chose n'allait pas, parce qu'il y avait des hommes armés avec des mitraillettes un peu partout, des couvre-feu, des jeeps. Et après, c'était les communistes. Donc, le Vietnam, pour moi, c'était cette noirceur, cette immense peur. Au début, on ne pouvait pas sortir de la maison par protection. Et après, on n'avait pas le droit de sortir, parce que c'était

le régime communiste, ils nous gardaient à l'intérieur, emprisonnés, on n'avait pas le droit de parler. Donc, le Vietnam était un souvenir très lourd dans ma tête. On a brûlé des livres, on a tout effacé ... Et soudainement, dans Marguerite Duras, c'était une histoire d'amour. Elle aime son Vietnam, elle décrit le Mékong qui coulait à grande vitesse comme si la terre penchait. Oui, c'est beau aussi le Vietnam. C'est le Vietnam de la traversée du fleuve avec les mains qui se touchent, qui se frôlent dans la voiture, pendant la traversée. Et tout à coup, c'est comme si on m'avait donné le droit de voir un autre Vietnam que celui que j'avais en mémoire. Et donc, elle a joué un rôle essentiel dans ce que je suis aujourd'hui. La liberté est venue avec Duras. La liberté d'aimer mon Vietnam différemment est venue avec elle. Elle m'a montré un Vietnam romantique, un Vietnam romancé, un Vietnam en dehors du temps, en dehors de ce que je connaissais.

Un Vietnam imaginaire…

Oui, mais pas seulement. En ce sens que lorsqu'on quitte son pays, on le perd, c'est terminé. Et là soudainement, le Vietnam existait mais en français, dans un tout autre contexte. Je n'étais même pas en France, j'étais au Canada, au Québec. Là, je me suis dit, « le Vietnam existe encore entre ces pages, dans les livres ». Du coup, j'ai lu énormément Duras, beaucoup trop. Et je suis devenue Duras. Je vous dirai que ça fait maintenant trente ans que je n'ai pas lu une seule ligne d'elle. Parce que sinon, ce n'est pas possible. J'aurais continué à écrire avec la vision de Duras, le son de Duras, le ton de Duras, la couleur de Duras, c'était impossible. J'ai donc rangé Duras tout en haut de ma bibliothèque. Je ne peux pas y toucher. Je n'y ai pas accès, en fait. Ceux qui me connaissent, m'offrent souvent Duras en cadeau, mais je ne peux même pas y toucher.

C'est comme de donner une bouteille à un alcoolique.

Exactement. D'ailleurs, il n'y a pas longtemps, on m'a offert une plaquette avec des photos et quelques lignes d'elle que je ne connaissais pas. Je ne savais pas que ça existait, et quand je l'ai ouvert, ce livre, tout ce monde m'est revenu. J'ai dû le placer tout de suite en haut de la bibliothèque.

Nous avons une question par rapport aux langues. Que s'est-il passé par rapport au vietnamien. Vous avez perdu la langue?

Oui, dans le sens où mon éducation en vietnamien s'est arrêtée à l'âge de dix ans. Et par la suite, toute l'éducation était en français. Mais il y a des raisons culturelles et politiques qui expliquent aussi cet éloignement. Par exemple, au niveau des émotions, les Vietnamiens ne verbalisent pas beaucoup ce qu'ils ressentent, ou pas du tout, en fait. « Comment ça va? Tu es heureuse ? Tu es triste ? » Rien de tout cela n'est dit là-bas. On dit plutôt: « Est-ce que tu as mangé ? ». C'est tout. Et puis, nous, on a vécu avec les communistes qui nous forçaient à dénoncer en classe des actes anti culturels, anti révolutionnaires, anti patriotiques. Entre sept et dix ans, il fallait que chaque semaine je dénonce un acte. Et à cet âge-là, on n'a que la famille. Donc, dans la famille, il ne fallait pas qu'on se parle pour ne pas mettre le poids de l'information sur le dos de l'autre. C'était ça ou apprendre à mentir. Et c'est très difficile pour un enfant de dire *je ne sais pas, je n'ai pas vu, je n'ai pas entendu mes parents dire tel ou tel truc*, ou qu'*ils ont écouté la radio, ou la télévision, la BBC d'Angleterre en cachette*. Vous voyez, toutes ces informations-là, c'était un poids énorme pour les enfants. Parce qu'on devait mentir ou dire n'importe quoi qui n'avait aucun rapport avec la réalité. Dans la famille, il ne fallait plus parler. On ne verbalisait pas. Et quand on arrive au Québec, les gens sont chaleureux, ils nous prennent dans les bras. Ils nous embrassent! C'est une foule d'émotions. Ils vous touchent, ils vous disent: « Tu es tellement belle, ma petite! » Et tout de suite après: « Quelle est ta couleur préférée? Est-ce que tu aimes cette fleur ? Est-ce que tu aimerais manger, avec de la confiture, sans confiture ? ». Dès qu'on nous sert à manger, on nous demande si on aime la viande. Or, nous, on arrivait d'un camp de réfugiés, on mangeait ce qu'on pouvait… Et là, on se retrouvait avec des émotions en quantité industrielles. C'était un tsunami d'émotions à apprendre en même temps. C'est très étrange d'apprendre les émotions à l'âge de dix ans.

Vous l'avez perçu comme quelque chose d'envahissant ?

Non, c'était comme trop de chocolat. C'était beaucoup de bonbons, de biscuits, de ballons. Il y avait une affection de la part des Québécois pour notre groupe de Vietnamiens. Du coup, tous ces mots, ces émotions, ont été appris en français. Et parce que ces premières années étaient tellement douces et affectueuses, je n'ai appris que des émotions positives. Je n'ai toujours pas, d'ailleurs, 45 ans plus tard, d'émotions négatives. Je ne sais pas comment hurler. Je ne sais pas comment crier. Je n'ai pas appris. J'ai appris à rire, surtout. Alors que les Asiatiques, on retient les émotions le plus possible. Il ne faut pas laisser à l'autre la connaissance de ce que l'on pense ou comment on réagit. Par exemple, si vous savez que ce que vous venez de dire me fait plaisir, la prochaine fois, vous pouvez ne pas me le donner et cela vous donne un pouvoir sur moi. Si je suis triste par rapport à ce que vous me dites, la prochaine fois, on peut enfoncer le couteau un petit peu plus profondément, n'est-ce pas ? Donc, au Vietnam, on m'a appris à ne pas m'exprimer. Et au Québec, j'ai appris comment être joyeuse. Mais, le négatif, je ne le sais toujours pas.

Avez-vous perçu d'autres différences culturelles qui vous aient marquées?

Oui. Un jour, j'étais dans la vingtaine, et j'ai lu par hasard une page du journal de mon amoureux, le futur père de mes enfants. Il avait écrit sur son carnet: "Kim est douce comme une soie, mais je ne sais pas comment lui dire que je ne suis pas intéressé". On a eu l'occasion d'en parler plus tard. Il m'a demandé comment j'avais réagi par rapport à cette phrase. Je lui ai répondu que je m'étais dit, tout simplement: « Bon, il faut travailler plus fort. » Il a insisté : « Non, mais quelle était ton émotion ? ». J'ai alors répété : « Ben, travailler plus fort ». Il m'a dit : « Non, ça, c'est une solution. Ce n'est pas une émotion ». Je ne comprenais pas. Et là, je lui ai demandé de me dire quel type d'émotion je devais avoir… « Humiliation, tristesse, te sentir frustrée, fâchée, je ne sais pas. » Mais je n'avais rien ressenti de tout cela. Il m'a demandé alors si j'avais peur de me sentir vulnérable. Mais ce n'était toujours pas ça. Si la chose n'avait pas marché, je me serais dit tout simplement que je n'étais pas la bonne personne pour lui.

Nos cultures sont ce qu'elles sont et elles modèlent notre subjectivité.

La culture et aussi notre passé. La langue vietnamienne ne me permet pas d'aller dans les émotions, alors je ne pourrais jamais écrire en vietnamien. Même si je parle la langue.

Dans vos livres, justement, on ressent beaucoup de retenue même s'ils sont écrits en français.

Oui, en effet. Quand j'écris, je crois que je reviens dans ma première nature, ma première vie, en tant que vietnamienne. Et puis il y a le silence. J'ai besoin de silence pour pouvoir écrire. Et c'est pour avoir vécu dans le silence que je peux écrire. Celui de mon enfance et j'ajouterais aussi quelques années de silence au Québec. Ne parlant pas la langue, on doit écouter énormément, on doit observer énormément. Et pendant toute mon adolescence, j'ai été très très invisible. Les gens ne savaient pas que j'étais présente dans la salle. À l'école, j'étais la seule asiatique, j'étais aussi la "petite". Tous ces moments de silence me permettaient d'observer comment nous sommes en tant que groupe, comment nous interagissons. C'est cette nature vietnamienne-là qui m'a donné cette possibilité d'observer, et donc de pouvoir écrire aujourd'hui. Et la retenue vient aussi, je crois, en partie, de mon fils autiste. Car il est non parlant, donc il faut que j'observe beaucoup pour le comprendre. Par exemple, quand je lui donne un plat et qu'il ne mange pas, il faut que je me pose des questions pour savoir si c'est la couleur, la température, la texture, le volume. Est-ce que c'est l'assiette? Est-ce que c'est le plat ? Est-ce que c'est le poulet ou la pomme de terre qui est refusé? Parce qu'il refuse en bloc. Donc, il faut que je passe presque à chaque plat un ingrédient. Et puis, il va choisir. C'est comme ça que je peux comprendre ce qui ne va pas. Et quand je lui parle, il faut que je fasse des phrases très courtes. Et avoir beaucoup de retenue et de lenteur pour pouvoir être comprise de lui. Et c'est devenu une habitude. Il vient d'avoir vingt-deux ans. Ça fait vingt-deux ans que je m'entraîne à avoir sa vitesse, à être dans l'observation. Je m'en suis un peu échappée entre la vingtaine et la trentaine, lorsque j'ai été à cent pour cent dans la culture québécoise, mais très rapidement, il a fallu que je retourne dans ce silence d'observation.

Je crois que sans Valmont, sans mon fils, je n'aurais jamais pu écrire comme je le fais, avec cette économie de mots, et avec ce côté très sensoriel: tout est dans des sens, plus que dans l'intellectuel.

On dirait que vous voyez toujours le bon côté des choses. Même dans vos livres, il ne semble pas y avoir de rancune à l'égard de ceux à qui vous devez votre exil. Il y a même une volonté, semblerai-il, de comprendre le point de vue de l'autre… Est-ce lié à la religion bouddhiste?

Je n'ai pas de religion comme telle. Mais évidemment, la culture vietnamienne est basée sur la religion bouddhiste, c'est la toile de fond de la culture vietnamienne. Comme la religion catholique au Canada. Mais je dirais que cette capacité d'aimer malgré, de continuer à aimer malgré, c'est à mon retour au Vietnam que je la dois. Quand j'étais avocate, le bureau où je travaillais avait un projet là-bas, et on m'a demandé d'accompagner ce projet. Et j'y suis donc retournée pendant 3 ans. Mais il m'a fallu me rendre dans le nord, à Hanoï, dans le camp ennemi. Mes parents, tout de suite, m'ont dit: « Tu ne vas pas aller travailler avec les communistes, quand même, c'est eux qui t'ont mis à la porte! La communauté vietnamienne, qu'est-ce qu'elle va dire? ». Et donc, il fallait garder le secret, ne pas dire que je partais au Vietnam. Dans les années 90, les Américains n'avaient pas encore d'ambassade là-bas. J'avais 26 ans. Je ne savais pas dans quoi je m'embarquais. Le projet était tellement sensible politiquement, qu'on était surveillés vingt-quatre heures sur vingt-quatre par plusieurs personnes. C'était fou, au téléphone, soudainement, on entendait une voix qui disait: « Attends, attends, arrête de parler, parce que la machine n'enregistre plus. » Les mails arrivaient parfois en bloc, après trois jours sans rien recevoir du tout, car tout était lu à l'avance. Mon patron et moi, quand on voulait parler de quelque chose de très sérieux, il fallait sortir du bureau et marcher. Et quand je devais faire parvenir de la documentation, il ne fallait jamais passer par le courrier, évidemment. Je faisais tomber des petits paquets de feuilles au pied d'un arbre puis quelqu'un d'autre les ramassait. Le temps était très lent parce que le système était très lent. J'avais donc le temps d'observer encore une fois les gens, la population et les femmes. Et je m'asseyais comme ça, et on parlait. Et c'est là que j'ai appris que la douleur d'une mère qui perd son enfant est toujours la même, que le soldat soit communiste, capitaliste, pro américain, pro russe… la douleur est la même. Et il y a eu ce moment de rencontre, où il n'y a plus eu de politique nous séparant. Ce temps-là m'a permis de connaître l'autre côté de l'histoire et de me réconcilier avec moi-même. J'ai pu leur demander: « Mais comment est-ce qu'on vous recrutait? Était-ce obligatoire? » Ils m'ont dit que non, qu'il était simplement naturel que si un enfant de quatorze, quinze ans était en bonne santé, il devait être enrôlé dans l'armée. Le cas échéant, tout le village se demandait pourquoi il ne le faisait pas: n'était-il pas patriotique? Pourquoi ne partait-il pas défendre le Sud, gagner l'indépendance, chasser les Américains…? C'était naturel, pour tous les enfants, hommes et femmes, garçons et filles de partir. Ce n'était pas le choix des parents, ce n'était pas le choix de la mère. Il n'y avait pas le choix. Parce qu'ils étaient nés de ce côté-ci de la Frontière, alors ils étaient communistes. Et s'ils étaient nés de l'autre côté, ils étaient pro Américains. Et c'est là où je me dis, c'est la population qui est toujours victime. Et tout cela est décidé juste par quelques personnes. Donc, je ne peux pas être fâchée contre elles. Je parle au féminin parce que beaucoup d'hommes sont allés à la guerre. Il y avait énormément de femmes survivantes, qui sont restées derrière. Si j'avais à être fâchée, ce serait seulement avec les dirigeants. Mais avec la population, ce n'est pas possible. Alors, comment leur garder rancune ? Oui, je comprends que tel garçon, probablement, est celui qui est allé dans ma maison, qui a pillé, qui nous a obligé à brûler nos livres. Mais en même temps, est-ce que lui il était libre ? Non, il était obligé de faire ça. Lui-même, il ne comprenait pas pourquoi il devait faire ça. Donc, je me suis dit qu'il fallait mettre fin à cette guerre. On nous a forcés à ne pas nous aimer, on nous a forcé à nous détester. Et ma résistance à moi, ma rébellion, c'est de dire non. Vous allez arrêter de nous séparer, ce n'est plus possible. Cinquante ans plus tard, on doit mettre fin à cette haine qui ne venait pas de nous. Et c'est très difficile. Pour ma propre mère, par exemple, ce n'est pas possible de ne pas accuser les communistes. Je lui dis qu'elle peut ne pas en vouloir aux gens qu'on a obligés à être communistes. Mais je la comprends aussi, parce qu'elle a beaucoup perdu. Elle a eu des inquiétudes que je n'ai pas eu à porter.

Mon père aussi. La décision de partir en bateau alors qu'on savait qu'on pouvait mourir, de se préparer avec ses pilules de cyanure au cas où. Donc, en tant que parent, je comprends aujourd'hui parce que je suis parent aussi. C'était énorme. Moi, je l'ai vécu en tant qu'enfant. J'ai eu la chance d'être encore innocente.

Visiblement, ils ne vous ont pas fait connaître tout cela.

Je dois avoir la responsabilité aujourd'hui d'essayer de mettre fin à cette haine.

Cela se voit dans votre littérature, parce qu'on a l'impression que c'est vraiment les petites gens, les gens ordinaires, qui vous intéressent, et qu'en même temps, ce que vous semblez vouloir montrer dans vos ouvrages, c'est le poids de l'histoire dans nos subjectivités: comment on ne peut pas y échapper, surtout dans des contextes comme ceux-là.

Oui, on n'y échappe pas. Un jour mon fils, qui est moitié québécois moitié vietnamien et qui a été élevé au Québec, a dû faire une présentation, un exposé oral sur le Vietnam. Il était petit, il avait huit ans. Et il a dessiné un drapeau vietnamien, comme il en avait vu dans les livres. Quand ma mère a vu sa présentation, elle m'a dit : « Mais comment tu peux laisser ton enfant dessiner ce drapeau communiste? Je ne t'ai pas fait venir ici pour que tu embrasses le communisme! » Vous voyez comment on porte cela. Même mon fils, une génération après porte encore cela. Plus âgé, il est allé visiter le Vietnam, et quelqu'un lui a offert un t-shirt avec le drapeau vietnamien. Ma mère était une fois encore en colère, elle lui a interdit de porter un jour ce t-shirt!

L'impact sur chaque génération, bien sûr, est différent.

Oui, absolument.

Est-ce que vos parents ont pu retourner au Vietnam?

Oui, mon frère travaille au Vietnam actuellement. Il est PDG d'une grande compagnie. Comme il y est encore, ma mère y va souvent, au moins une fois par an, pour lui rendre visite. Ça reste aussi son pays, même si elle n'a pas ce désir d'y mourir, parce que toute sa famille est ailleurs. Mais, elle a encore ce plaisir immense d'y retourner. Mon père y va beaucoup moins parce qu'il a ce bonheur facile, que j'ai écrit, il s'enracine. Donc, c'est ma mère qui le forçait à aller là-bas. Il a du plaisir une fois sur place, mais il n'a pas ce besoin d'y aller.

Est-ce que cette cicatrice qu'on voit sur votre bras est la même dont vous parlez dans *Ru*?[1]

Oui, à cause des vaccins; j'en ai eu beaucoup parce que mon oncle était le directeur de l'Institut Pasteur, qui faisait les vaccinations. Il avait étudié à Montréal avec un grand chercheur et il a tout essayé sur nous, on était ses cobayes. Ma mère ne voulait pas qu'on fasse les piqûres au bras, elle voulait qu'on nous les fasse sur la jambe, pour que ça ne soit pas aussi voyant. Mais, en même temps, à l'époque, c'était une marque de santé et de statut. Tout le monde n'avait pas accès aux vaccins. C'était presque chic d'avoir ces marques.

En tant que vietnamienne et ayant eu ce contact avec le Vietnam contemporain, vous arrive-t-il lorsque vous écrivez de penser à un lecteur de cette origine? Vos livres ont-ils été traduits là-bas?

1 Dans *Ru*, la narratrice évoque le souvenir partagé, sans échange de paroles, des vaccins ayant laissé leur empreinte sur la peau puis devenus métonymie de l'univers culturel vietnamien passé : *Au retour d'un voyage pour déposer mes cousins à l'Université de Sherbrooke, un Vietnamien m'a abordée dans une station d'essence parce qu'il avait reconnu mes cicatrices de vaccins. À la seule vue de ces cicatrices, il a pu remonter dans le temps et se revoir petit garçon, marchant sur un chemin de terre jusqu'à son école, son ardoise sous le bras. À la seule vue de ces cicatrices, il a pu dire que nos yeux avaient déjà vu les fleurs jaunes des branches de pruniers, à l'entrée de chacune des maisons lors du Nouvel An. À la seule vue de ces cicatrices, il a pu se remémorer l'odeur saisissante du poisson caramélisé aux poivres, mijoté dans un pot de terre cuite déposé directement sur la braise. À la seule vue de ces cicatrices, nos oreilles ont entendu à nouveau le son produit par la tige de jeune bambou coupant l'air avant de fendre la peau de nos fesses lors des punitions. À la seule vue de ces cicatrices, nos racines tropicales, transplantées dans des terres recouvertes de neige, ont émergé à nouveau. En une seule seconde, nous avons pu constater notre ambivalence, notre état hybride : moitié ci, moitié ça, rien du tout et tout en même temps. Une seule marque sur la peau et toute notre histoire commune s'est étalée […]. (Ru, Libre Expression,* p. 137*)*

Non. Dans 45 pays, mais pas le Vietnam. C'est très drôle. D'un côté, on me reproche de ne pas démoniser les communistes et de l'autre, pour les communistes, je suis anti-communiste. Alors, il y a un peu de censure. On me dit : « il faut que tu enlèves certains mots ». Le pays est encore gouverné par un seul parti, qui est le parti communiste avec peut-être deux indépendants, mais c'est tout. Mais je pense que les indépendants ont été obligés d'être indépendants pour donner un semblant de démocratie. Je vous dirai donc que non, le Vietnam n'est pas prêt.

Ce double regard porté sur vos livres (jugés trop communistes ou pas assez), cette dualité, est-ce que l'écriture vous permet-elle de la gérer, de l'apprivoiser?

Dans *Ru*, j'ai écrit que je n'étais ni canadienne ni vietnamienne, mais depuis, j'ai changé, j'ai évolué, j'ai appris. Avant on me demandait quel était le pourcentage de vietnamienne ou de québécoise qu'il y avait en moi. En fait, c'est très difficile parce que ça varie dans une journée. Si la culture vietnamienne est dans mon sang, la culture québécoise est sous ma peau. Et donc, je me considère comme une personne québécoise à cent pour cent et vietnamienne à cent pour cent. Ce n'est pas qu'une culture en enlève à l'autre, on ajoute. Un peu comme j'ai écrit dans *Em*: la guerre du Vietnam est appelée là-bas la « guerre américaine ». Alors qui a raison ? Tout le monde à raison. On peut aimer et détester en même temps. J'ai parlé de ma mère: elle est très importante pour moi, il y a beaucoup d'elle en moi, mais en même temps, il y a des moments où elle m'irrite énormément, et je pense qu'on a le droit de dire ça. Même en tant que mère, j'aime mes enfants mais j'ai eu parfois envie de les jeter par la fenêtre. Ces sentiments contradictoires sont normaux, ils font partie de nous, même si la société nous oblige à choisir un camp, à éviter la contradiction. Une philosophe spécialiste des enfants m'a dit un jour: « Tu sais, on enseigne aux enfants qu'il ne faut pas mentir, que c'est mauvais de le faire. On les punit s'ils mentent. Mais, un jour, on va leur dire qu'on organise une fête surprise pour la maman, et qu'il ne faut pas le dire. Bref, tu lui demandes de mentir ». Pour elle, ce qu'il faut enseigner aux enfants, c'est que mentir n'est pas bon au mauvais en soi. Il n'y a rien qui soit bon au mauvais en soi. Il faut toujours demander pourquoi, dans quel contexte, dans quel but…? Et donc, cette dualité-là, pour moi, c'est une multiplication, plus qu'une suspension.

Qu'en est-il des langues? Peuvent-elles cohabiter chez vous en harmonie?

Justement, c'est parce que je connais la langue française, la langue anglaise et la langue vietnamienne que j'apprécie autant les langues. Je dis toujours aux unilingues anglophones du Canada: « Il faut que vous appreniez le français ». Pourquoi ? Ne serait-ce que pour le mot « gourmandise » qui n'existe pas en anglais. Parce que ce n'est pas dans la culture anglophone, de manger beaucoup et longtemps. C'est dans la culture latine, francophone, de rester à table, de manger en trop avec tellement plaisir, mais avec un petit peu de culpabilité. Alors que du côté anglophone, vous avez juste le mot « gluttony », un des sept péchés capitaux. On éprouve de la culpabilité quand on mange trop, il n'y a aucun plaisir, parce que ça ne fait pas partie de la culture. Et ils ont importé le mot gourmandise, en verbe, mais c'est également péjoratif et négatif, parce qu'ils ne peuvent pas imaginer qu'on puisse manger beaucoup trop et avec du plaisir. C'est pour cela que je dis qu'il faut apprendre le français, ne serait-ce que pouvoir manger avec du plaisir, et trop en même temps. De même, le mot « jouissance » n'existe pas en anglais. Il n'a pas de traduction. J'ai alors demandé: « Comment vous vivez cette émotion ou cette sensation si vous n'avez pas de mots pour la nommer? ». Car ce n'est pas la joie, ce n'est pas le plaisir, n'est-ce pas ? Ce n'est pas l'orgasme. Ce n'est pas « enjoy ». Il faut apprendre le français pour pouvoir vivre cette sensation. Et si je n'avais pas eu deux langues, si je n'avais pas du tout parlé anglais, je n'aurais pas autant apprécié cela. Un exemple inverse: l'expression anglophone « home sweet home »... c'est tellement beau. Mais ça n'existe pas en français. On dit « on est bien chez soi », mais ce n'est pas pareil. « Home, sweet home », c'est le moment où on ouvre la porte; dans « on est bien chez soi », on est déjà assis avec les pieds sur le pouf et avec un verre de vin. Il s'agit de deux temps différents, il n'y a pas de traduction. Un autre exemple, le verbe « to long for », c'est tellement beau. En français, on n'a pas ce verbe. En espagnol on dirait, « añorar », c'est espérer, mais ce n'est pas ça non plus. C'est entre le regret et le désir, un mélange des deux. La langue pour

moi est tellement belle parce qu'elle nous dit autant sur la culture qui la parle. Par exemple, en apprenant le verbe « aimer », j'ai réalisé qu'en vietnamien on l'utilise autrement. C'est un mot qui a plein de versions parce qu'on n'aime pas toujours pareil. Surtout après 30 ans. Le mot aimer amoureusement ne s'applique pas du tout dans un couple long. En vietnamien, le mot pour un couple long ne s'applique pas à un nouveau couple. Ce n'est pas le même amour du tout et donc ce n'est pas le même mot. Si je n'étais que vietnamienne, je ne l'aurais jamais pu analyser cette singularité de ma langue: c'est seulement en rencontrant l'autre culture qu'on prend conscience, qu'on découvre la différence. Au Vietnam, on ne se nomme pas, Il n'y a pas de pronoms personnels. On entre dans la conversation en essayant de ne pas se nommer. Alors qu'en français ou en anglais, c'est « je », « I », « you ». Encore aujourd'hui, je me demande pourquoi ça me gêne un petit peu. En français, quelqu'un dit « je veux un café »; en vietnamien, on dit juste « café, s'il vous plaît ». Mais en français, si on disait juste « café », on est impoli.

Vous portez un regard aimable et enthousiaste sur les phénomènes qui vous traversent mais ceux-ci sont souvent loin d'être heureux et faciles à vivre…

C'est vrai. Je pense que je suis une personne triste, en fait, et que la joie et la beauté sont une discipline. Vivre, comme ma mère le dit souvent, est la chose la plus difficile au monde. C'est tellement exigeant. Il faut absolument chercher la beauté pour être là. J'ai compris cela en lisant *The Things They Carried* de Tim O'Brien, un ancien soldat américain qui a été au Vietnam. A un moment donné, il décrit une scène dans laquelle un soldat marche sur une mine. Son camarade, qui le suit, sait d'avance que le corps va être déchiqueté, qu'il y aura du sang partout. Mais, ses yeux ne peuvent pas s'empêcher de voir le corps du soldat: une fois que son pied se lève, la pression de la mine le pousse dans les airs, et il est debout, comme ça, en apesanteur. Et ça, les yeux le voient en une demi-fraction de secondes. Les yeux ne peuvent pas s'empêcher de voir cette beauté là. Et j'ai appris de lui ce droit de voir la beauté, sinon on ne se relève pas. Il faut voir cette beauté-là pour la protéger. Soudainement, vouloir protéger la vie humaine. Pouvoir protéger la fleur qui pousse devant chez soi. Il faut se donner le devoir de voir ce qui est beau. Se relever, protéger, écrire.

Vous croyez que cette attitude concerne tout le monde ou surtout les artistes?

Ma mère a un jardin extraordinaire parce qu'elle adore les fleurs. Les gens viennent devant nos maisons (parce qu'elle habite à côté de chez moi) pour manger leur lunch, parce que c'est là qu'il y a le plus de fleurs. Et moi, je suis toujours dans la course; j'avais l'habitude de traverser le jardin sans rien regarder. Mais depuis au moins 10 ans, je me discipline à m'arrêter et à sentir le rosier. Je me dis que si je ne m'attache pas à toutes ces plantes, quand ma mère ne sera plus là, ce sera trop tard et rien ne me poussera à les protéger. Et je crois qu'on doit tous se discipliner pour aller trouver cette beauté-là. Pourquoi ? Parce que, comme Dostoïevski l'a écrit, la beauté sauvera le monde. Je crois qu'on n'a pas d'autre moyen, en ce moment. Notre côté sombre n'a jamais été aussi souligné et mis en avant. Et on célèbre notre côté sombre. Nos leaders, au lieu d'être les visionnaires, de dessiner pour nous une société plus juste, plus empathique, plus grande, plus grandiose, éveillent chez nous des peurs, des inquiétudes, des haines. Et il n'y a personne qui parle de beauté pour compenser. Et c'est notre seule arme, qui n'est pas très efficace car elle œuvre lentement. Mais c'est la seule qui nous reste. Nous battre contre les réseaux sociaux, contre la violence, contre nos leaders qui veulent nous faire croire qu'on n'aime pas nos voisins parce qu'ils sont différents de nous, et ce n'est pas vrai. Il suffit aujourd'hui d'aller à l'épicerie au Québec pour voir le rayon d'humus, qui est aussi grand que le rayon de yaourts, ou le rayon des produits japonais, ou celui du thé où on en trouve de mille sortes.

Les gens sont parfois tellement frustrés qu'il suffit d'une toute petite flamme pour faire pousser chez eux l'hydre de la haine…

C'est pourquoi je me dis qu'il faudrait commencer très tôt à enseigner aux petits tous ces sentiments négatifs (la haine, la vengeance, la jalousie) ainsi que les outils pour mitiger leurs effets. Mais comment faire ? Une fois, quelqu'un m'a vraiment offensée au téléphone. L'avocate en moi a sorti ses griffes, en deux secondes.

Je voulais aller la voir directement, pour qu'elle répète ses propos sans téléphone interposé. Je me suis levée, j'ai pris mes clés. Et devant la voiture, je me suis arrêtée, car si j'allais voir cette personne tout de suite, j'avais le pouvoir de lui faire perdre son emploi. Je me suis alors dit: "tu es trop en colère, il ne faut pas y aller tout de suite." Alors, j'ai mis ma montre, pour rester cinq minutes sur place. C'est un peu comme de tourner la langue sept fois avant de parler. Et même si j'étais furieuse à cause de cette inélégance, je me suis dit: « Si j'y vais, je serai aussi inélégante qu'elle, l'offense sera tout aussi grande ». Et soudain, il y a eu un moment de réalité, et je suis partie chez la fleuriste. Je lui ai demandé de me faire un bouquet, le plus gros bouquet possible pour quelqu'un qui venait de m'offenser. Elle m'a demandé : « Tu veux des cactus ? » J'ai dépensé 400 dollars pour faire le plus gros bouquet possible, que je ne pouvais même pas transporter de moi-même. J'ai passé 45 minutes avec la fleuriste, qui m'expliquait le nom des fleurs, d'où elles venaient … La beauté m'a sauvée. Je suis sortie de là heureuse, et j'ai demandé à un messager d'apporter le bouquet à la personne. Je lui ai demandé d'y aller à l'heure du lunch et de le déposer sur le comptoir de la réception avec une carte et mon nom dessus. C'est tout. Je lui reprochais son inélégance, donc il fallait que je lui montre ce qu'est l'élégance. Voici ce que j'aurais aimé qu'elle fasse. Et donc, le bouquet a été livré et j'ai fait un petit post sur Facebook parce que je trouvais que c'était tellement bien que j'ai écrit : « Ah, je viens d'offrir ce bouquet à quelqu'un qui m'a offensée. Et ce bouquet m'a vraiment guérie ». Par la suite, j'ai complètement oublié le nom de cette personne. Je n'ai aucune idée de qui c'était. C'est parti. Et c'est parce qu'on ne peut pas résister à la beauté. C'est impossible. Mais à l'école, on nous enseigne plutôt l'empathie, la gentillesse. Eh bien, Non! Il faut enseigner ce côté sombre pour qu'on sache qu'il est là, et qu'on doit le domestiquer, le contrôler parce que sinon c'est une bête sauvage. Quand on vit dans un pays en paix, on n'a pas à négocier avec la bête. On perd cette conscience. Mais elle est là, jamais très loin. Quand on est dans un camp de réfugiés, quand on est sur le bateau, quand on est dans une zone de conflit, il ne reste plus que la bête, ou presque.

Et cette leçon vous l'avez apprise toute seule ou vos parents vous ont prédisposée à agir ainsi dans la vie?

Mes parents (et je ne les remercierai jamais assez) nous ont toujours montré comment garder cette bête-là très loin de nous, même dans ces moments très « challenging », comme on dit, qui nous défient, où on se dit *tu ne résisteras pas, c'est la bête qui va gagner*. Dans les camps de réfugiés, j'ai pu voir comment les gens devenaient fous pour une bouchée de vie. Nous-mêmes on était dans la tristesse de manger très peu, dans l'humiliation de recevoir de la nourriture pourrie … Je revois très nettement l'image: on était jetés par terre car il n'y avait pas de chaise et c'est là que se faisait la distribution. D'un côté, nous étions reconnaissants de recevoir à manger mais de l'autre il y avait l'humiliation d'avoir à se plier pour aller ramasser un poisson recouvert de poussière. Mon père a réussi à nous montrer comment agir pour ne pas sombrer dans la haine et le désespoir. Il nous a fait remarquer que la nourriture contenait des vers et que donc nous obtenions une ration supplémentaire de protéines. Il fallait donc dire merci. Et c'est là que je parle de discipline de la beauté. C'est dans ces situations-là, où on n'a pas le choix, qu'il faut aller chercher quelque chose de tout petit pour forcer le regard de tout le monde. C'est une petite place de beauté pour dégager le reste. Parce que sinon, la tension éclate. Et je me suis donné cette mission-là, d'utiliser la beauté le plus souvent possible pour détourner mon regard le plus possible. Et c'est pour ça que quand j'écris, je m'appuie sur la beauté des mots, parce que les mots sont très bien, en soi. Je cherche à dégager la beauté de ces situations d'horreur, pour qu'on comprenne l'horreur, et qu'on dise, je ne veux pas de ça. Parce que la beauté existe. C'est le travail que je traduis aussi dans le quotidien.

Dany Laferrière a raconté une anecdote très frappante il y a quelques années, lors d'une conférence à l'Alliance française de Buenos Aires. En 2010, il était à Haïti au moment du tremblement de terre. L'expérience a été tragique car le séisme a été extrêmement violent. Alors, au milieu de tous les dégâts, il s'est demandé: « Et maintenant, qu'est-ce que je fais ? » Et son regard s'est posé sur des tulipes qui étaient intactes, et là, il s'est dit: « Bon, je continue à écrire ».

Dans un pays en paix, on n'a pas à aller chercher ces moments-là. On n'a pas à le faire, parce que tout est bon. Tout va bien. Donc, ce qu'on cherche, c'est ce qui ne va pas. Alors que quand tout va mal, on cherche ce qui va, ce qui va encore. Et je pense que la différence se trouve là, Dany Laferrière vient de ces lieux où rien ne va. Il faut, on n'a pas le choix, aller chercher, comme dans le camp de réfugiés où on était, ce qui allait, ce qui nous pousse encore à vivre.

Avez-vous retenu d'autres leçons de vie dans votre expérience des camps?

Indirectement, oui. Il y a peu, on a fait un documentaire sur moi au Québec et on m'a demandé de retourner en Malaisie. On voulait me faire rencontrer un malaisien qui a travaillé dans un camp de réfugiés. Et je ne voulais pas: l'image que j'avais d'eux n'était pas géniale et je ne souhaitais pas avoir envers lui une réaction négative. Et on m'a dit: « On va tourner et si tu n'es pas d'accord, on coupe ». J'y suis allée vraiment à reculons. Ce monsieur travaillait dans le camp le plus populeux où il y avait soixante mille Vietnamiens. Moi, j'étais dans un autre camp plus petit, de deux mille personnes. Il m'a raconté qu'il restait un mois sur place parce que rentrer chez lui était long et qu'il devait prendre le bateau. Il avait une semaine de congé. Et il nous a expliqué qu'à la fin de chaque mois, avant de partir, il organisait une cérémonie d'adieu avec les Vietnamiens, et c'est comme ça qu'il a appris une chanson en vietnamien, qu'il m'a d'ailleurs chantée. Le moment de son départ, à la fin du mois, c'était le plus dur pour lui, car il avait un sentiment d'impuissance. La culture musulmane a pour devise l'hospitalité et lui ne pouvait jamais donner plus d'un œuf par personne. Mais c'était soixante mille œufs par jour à transporter, soixante mille litres d'eau. « Et quand je rentrais chez moi, nous a-t-il dit, même si j'étais dans le confort, vous étiez encore avec moi. Votre misère était encore avec moi. Et je me sentais impuissant ». Je m'en suis voulu de n'avoir jamais pu regarder la situation qu'à partir de mon point de vue. Je n'avais jamais imaginé que de l'autre côté c'était difficile aussi. Et du coup c'était un beau cadeau, une belle leçon de vie que j'ai eue.

Biographie et œuvres : Née en 1968 à Saïgon, Kim Thúy est une écrivaine québécoise d'origine vietnamienne. Elle quitte son pays natal avec les *boat people* à l'âge de dix ans, puis s'installe avec sa famille au Québec. Diplômée en traduction et en droit, l'écrivaine a travaillé comme couturière, interprète, avocate et propriétaire de restaurant. Ses œuvres lui ont valu de nombreuses reconnaissances, dont le Prix littéraire du Gouverneur général 2010. Elle est chevalière de l'Ordre national du Québec et Chevalière de l'Ordre des Arts et des Lettres de la République Française. Ses livres renvoient tous à la culture et à l'histoire du Vietnam. Ses romans (parus au Québec aux éditions Libre expression), *Ru* (2009), *Mãn* (2013), *Vi* (2016), et *Em* (2020) abordent, avec une écriture sensible, les thèmes de la double identité, de l'exil forcé, comme conséquences de la guerre, en accordant toute son importance à la capacité de résilience. Elle a également consacré un livre à la cuisine vietnamienne, *Le secret des Vietnamiennes* (2017). Ses œuvres sont traduites dans une trentaine de langues et vendues dans environ 45 pays.

Magdalena Arnoux es profesora de *Introducción a los Estudios Literarios* y de *Teoría y Análisis Literario* (en el Profesorado y Traductorado en Francés, IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández") y JTP de *Literatura Francesa* en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Dicta el *Seminario de Crítica Genética* del Profesorado en Letras (UNSAM) y un Taller de Redacción de Textos Críticos y Curatoriales en la Universidad Nacional de las Artes. Integra el CEF (Centro de Estudios Francófonos) en el IES en Lenguas Vivas. Está completando su doctorado sobre el discurso epistolar femenino en el siglo XIX. Sus publicaciones se inscriben, fundamentalmente, en el campo de la Génesis textual.

Béatrice Couteau es traductora egresada del Instituto en Lenguas Vivas "J. R. Fernández". Estuvo a cargo de las cátedras de Prácticas del Lenguaje en francés II y III (1992-2018), y directora del Profesorado en Francés de la institución (2016-2019). Fue profesora y traductora del Laboratorio de idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) durante 20 años. Es cofundadora del Centro de Estudios Francófonos (I.E.S.L.V. J.R. Fernández) creado en el año 2018.

La competencia traductora en la formación universitaria de estudiantes del traductorado

Un estudio exploratorio de las subcompetencias temática, instrumental e interpersonal

Diana Martha Barreneche
Universidad de Belgrano
diana.barreneche@comunidad.ub.edu.ar
María Carolina Cumini
Universidad de Belgrano
carolina.cumini@comunidad.ub.edu.ar
Adriana Elizabeth Lafulla
Universidad de Belgrano
alafulla@gmail.com

Resumen
En función del trabajo de investigación titulado Análisis de errores de traducción: una propuesta proactiva (Cumini y Lafulla, 2023), en el que realizamos un análisis de la tipología de los errores de traducción y su índice de ocurrencia en los trabajos finales (tesinas) de los estudiantes de grado del último año de la carrera del Traductorado Público, Literario y Científico-Técnico de Inglés de la Universidad de Belgrano, comenzamos a explorar el papel que desempeñan la competencia traductora (CT) y sus subcompetencias en la formación de los estudiantes de la carrera del traductorado de inglés de la misma universidad. En esta segunda fase realizamos un estudio exploratorio sobre un corpus de 22 comentarios traslativos de 22 tesinas de distintas tipologías textuales, en el que se analizaron un total de 30 problemas de traducción. Para ello, optamos por centrarnos solo en tres componentes de la CT, según el modelo de CT propuesto por Kelly (2002): la subcompetencia temática, la subcompetencia instrumental y la subcompetencia interpersonal. A la luz de los resultados de este segundo estudio exploratorio, observamos que existe una marcada preferencia por utilizar la investigación temática como punto de partida o al menos en las primeras instancias, seguida por la subcompetencia instrumental. En cuanto a la subcompetencia interpersonal, concluimos que aún no se presenta como un recurso habitual entre los estudiantes. En síntesis, a través de estos resultados intentaremos avanzar en la elaboración de una posible metodología, con la perspectiva de ampliar el número de casos de análisis, que nos permita aportar herramientas innovadoras para los estudiantes y, al mismo tiempo, implementar actividades novedosas que contribuyan a que desarrollen la subcompetencia estratégica que, a nuestro criterio, es el eje sobre el que se articulan todas las demás.

Palabras clave: competencia traductora, subcompetencias, problemas de traducción, investigación temática

En el marco de un trabajo de investigación que se presentó en el VII Congreso Latinoamericano de Traducción e Interpretación del año 2023, titulado *Análisis de errores de traducción: una propuesta proactiva* (Cumini y Lafulla, 2023), realizamos un relevamiento exploratorio sobre la tipología de los errores de traducción y su índice de ocurrencia en los trabajos finales (tesinas) de los estudiantes de grado del último año

de la carrera del Traductorado Público, Literario y Científico-Técnico de inglés de la Facultad de Lenguas y Estudios Extranjeros de la Universidad de Belgrano (UB).

El objetivo de dicho estudio consistía en aplicar un enfoque proactivo por parte de los estudiantes en la detección, la clasificación y la corrección de los errores de traducción en sus tesinas sobre la base de un encargo de traducción que ellos mismos debían crear *ad hoc*. La idea era que llevaran a cabo un proceso de autorreflexión en procura de un mejor desempeño en su formación y futura vida profesional. En esa oportunidad, nos centramos en examinar los errores de traducción a partir de nuestra adaptación del modelo armonizado del *Dynamic Quality Framework* (DQF) de TAUS (Valli 2015) y el *Multidimensional Quality Metrics* (MQM).

Ese primer estudio marcó el inicio de una serie de investigaciones empíricas sobre didáctica de la traducción a cargo del Grupo de Investigación en Lingüística y Traducción de la UB. En función de los resultados obtenidos y, como parte de nuestra propuesta docente de mejora en la formación universitaria de traductores, decidimos implementar con la siguiente cohorte, entre otras actividades, la realización de un *comentario traslativo* para poder abordar una segunda investigación en la que pudiéramos analizar el proceso traductor que efectúan los estudiantes hasta llegar a la toma de decisiones en la resolución de los problemas traductológicos en su trabajo final.

Para ello, nos propusimos explorar el papel que desempeñan la competencia traductora (CT) y sus subcompetencias en la formación de los estudiantes del traductorado. En esta segunda fase, realizamos un estudio exploratorio sobre un corpus de 22 comentarios traslativos de 22 tesinas de distintas tipologías textuales, realizados por estudiantes también del último año de la carrera del traductorado de inglés de la UB. En esos comentarios, se analizaron un total de 30 problemas de traducción. En principio, optamos por centrarnos solo en tres componentes de la CT: la subcompetencia temática, la subcompetencia instrumental y la subcompetencia interpersonal.

Si bien a partir de los años sesenta del siglo XX, algunos autores (Hymes 1971, Canale y Swain 1980, Bachman 1990, entre otros), estudiaron la competencia comunicativa en la Lingüística Aplicada, no fue hasta los años ochenta de ese mismo siglo en que comienza a investigarse la CT y su adquisición (Delisle 1980, Nord 1991, Hurtado Albir 1996). Debido a los procesos más intrincados que involucra la CT, la realización de trabajos empíricos en el ámbito de los Estudios de Traducción no ha sido sencilla. Algunas de las razones que plantea Hurtado Albir (2022) residen en la propia naturaleza de la CT y de la adquisición de la competencia traductora (ACT), así como en la complejidad de la relación entre sus componentes en materia de cognición; en el carácter procedimental y automatizado de la CT y la ACT; en la heterogeneidad de la ACT y la CT, ya que esta última implica capacidades muy variadas; y en la diversificación de la CT y la ACT, debido a las características individuales de las personas (experiencia, estilos cognitivos, conocimientos), la forma en que se adquiere la CT (guiada, mediante enseñanza-aprendizaje, de manera autónoma), la dirección de la traducción (hacia L1 o L2) y los aspectos específicos de cada área de especialización (traducción técnica, jurídica, literaria).

Aunque se han ensayado algunas definiciones de la CT, no existe hasta ahora un consenso general. Se han desarrollado algunos enfoques componenciales, como los propuestos por el grupo PACTE (2003, 2011) o por Kelly (2002), que intentan arrojar luz sobre las destrezas, los conocimientos y las habilidades que comprende la CT. Por motivos de concisión, nos limitaremos a describir brevemente el modelo de Kelly (2002), sobre el que se basa nuestro segundo estudio. Cabe destacar que este modelo nos pareció muy innovador porque incluye las destrezas interpersonales, no comprendidas en los otros enfoques, y que Kelly a su vez ha tomado del Language Professionals Lead Body del Reino Unido (1992) para adaptar su propio modelo piramidal que ubica la competencia estratégica en la cima de la pirámide por considerar que esta es la competencia que interrelaciona todas las demás, visión que compartimos.

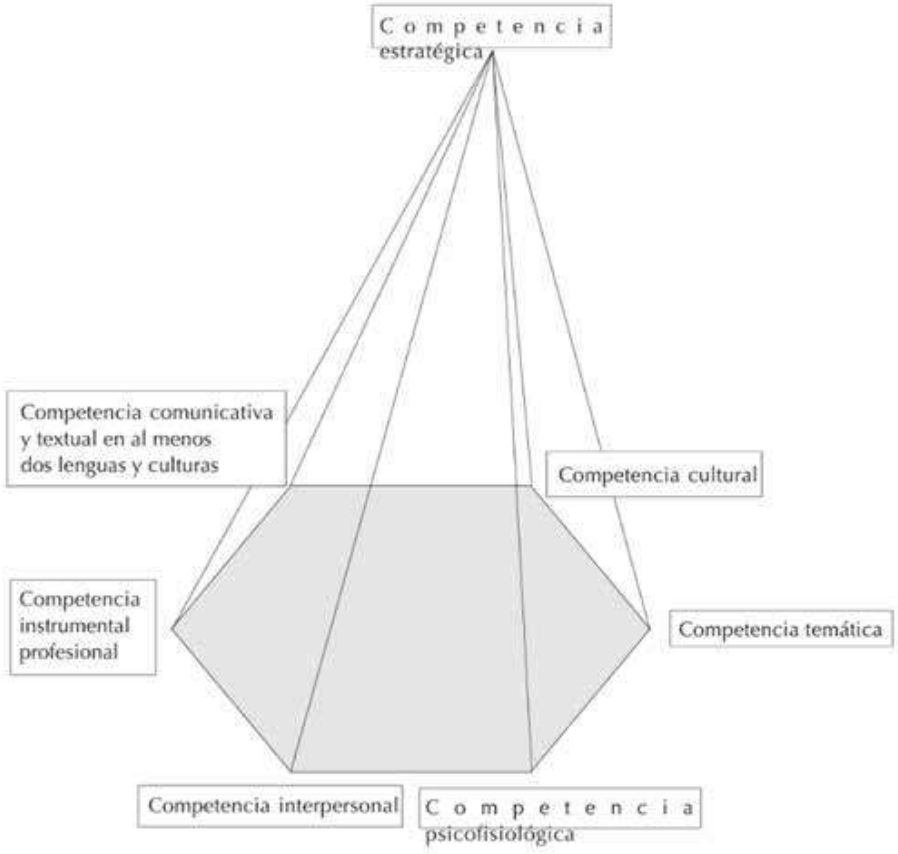


Figura 1. Propuesta de modelo de competencia traductora (Kelly 2002: 15)

Para esta autora, la *subcompetencia instrumental* comprende el uso de fuentes documentales de todo tipo, la búsqueda de terminología y el uso de glosarios, bases de datos y el manejo de aplicaciones informáticas (gestión de textos, autoedición, internet, correo electrónico, entre otras). También incluye conocimientos básicos para la gestión del ejercicio profesional, deontología y asociacionismo profesional, aunque nosotros no hemos considerado estos últimos aspectos en esta etapa del estudio. La *subcompetencia temática* consiste en los conocimientos básicos sobre los campos temáticos en los que trabaja el traductor y que son los que le permiten comprender el texto de origen o la documentación adicional que utilice. Finalmente, la *subcompetencia interpersonal* se refiere a la capacidad para interrelacionarse y trabajar en equipo de manera profesional no solo con otros colegas sino también con revisores, terminólogos, documentalistas e incluso con clientes, iniciadores, autores y expertos en las materias que son objeto de sus traducciones.

Respecto de los resultados, de los 30 problemas de traducción analizados, surge que, en 28 casos, los estudiantes utilizaron la investigación temática; en 19 casos, usaron el diccionario monolingüe; y en 10 casos, usaron el diccionario bilingüe. En menor proporción, hallamos que, en 4 casos, utilizaron glosarios; en 3 casos, consultaron con expertos; con 2 casos cada uno, coincidieron el uso de textos paralelos y la consulta con traductores; y con 1 caso cada uno, se encuentran las bases terminológicas y las entrevistas no estructuradas.

Si analizamos el orden de utilización de los recursos, como primera fuente, en 20 casos, utilizaron la investigación temática; en 5 casos, el diccionario monolingüe, y en 3 casos, el diccionario bilingüe. Como segunda fuente, en 12 casos, recurrieron al diccionario monolingüe; luego, siguieron la investigación temática con 3 casos y el diccionario bilingüe con 2 casos. Como tercera fuente, en 4 casos, recurrieron a

la investigación temática y, en 3 casos, al diccionario bilingüe.

Los resultados de este análisis revelan que hay una marcada preferencia por utilizar la investigación temática como punto de partida o, al menos en las primeras instancias, seguida primeramente por el uso de diccionarios monolingües y luego por diccionarios bilingües. Los recursos más utilizados coinciden con el orden de preferencia de consulta. Es interesante destacar que en ningún caso se utilizó la consulta con los compañeros como opción posible para la toma de decisiones. Asimismo, resaltamos que se registró un único caso en el que se utilizó un recurso poco frecuente como el de las entrevistas no estructuradas a adolescentes de CABA, debido a la temática abordada en la traducción, aunque estas se utilizaron como tercera instancia de documentación. Las entrevistas con usuarios no aparecen descritas dentro de ninguna de las subcompetencias de Kelly, no obstante, consideramos que este recurso podría formar parte tanto de la subcompetencia interpersonal como de la instrumental por reunir características de ambas.

Por otro lado, nos parece relevante que también hubo un solo caso en el que se recurrió al uso de traductores automáticos para validar la decisión de traducción, en un momento en el que el uso de las herramientas automáticas y, especialmente de la IA, se está imponiendo aceleradamente, marcando un punto de inflexión tanto en la práctica efectiva de la profesión como en la didáctica de la traducción. Finalmente, se utilizaron en mucho menor escala otros recursos como los foros de traducción, los glosarios, los textos paralelos y las consultas con traductores en ejercicio.

Conclusiones

Si bien sabemos que pueden haber existido algunas limitantes como el tamaño acotado de la muestra, o la diversidad temática de las traducciones, hecho que puede influir en el tipo de fuentes utilizadas y en el orden de utilización, este estudio nos permitió tener un primer acercamiento sobre algunas de las competencias traductoras que se activan cuando los estudiantes deben resolver problemas concretos de traducción. A la luz de los resultados, vemos que la subcompetencia temática lidera posiciones, lo que demuestra que nuestros alumnos han empezado a adquirir el hábito de la investigación, lo cual puede marcar un aspecto diferencial en la calidad del producto final. Como docentes siempre sugerimos investigar sobre el campo disciplinar que van a traducir. En líneas generales, suelen hacerlo en libros y en artículos académicos, tanto en papel como en sitios web.

La subcompetencia instrumental se ubica en segundo lugar, básicamente debido a la utilización de diccionarios monolingües y bilingües. Estos continúan siendo las fuentes más recurridas y se distancian bastante del resto de las fuentes comprendidas en esta subcompetencia, tales como las bases terminológicas o los textos paralelos, que al menos en este estudio, no parecieron ser un recurso preferencial.

Por último, se encuentra la subcompetencia interpersonal que aún no se presenta como un recurso habitual entre los estudiantes, ya que la consulta con traductores en ejercicio o con expertos en el campo temático se utilizó únicamente en 5 casos. La consulta con otros compañeros como forma de convalidar las elecciones de traducción y de aprender a trabajar en equipo tampoco parece formar parte del portafolio de alternativas de resolución de problemas. Este será un punto para reforzar, teniendo en cuenta la importancia de interactuar con otros actores del sector, sobre todo en las áreas de mayor especificidad.

Por supuesto estos resultados no son concluyentes, ni pretenden ser extrapolados a otros contextos de la didáctica de la traducción. Simplemente, intentamos avanzar en una posible metodología para esta segunda fase de la investigación, con la perspectiva de ampliar el número de casos de análisis a nuevas cohortes, incorporando otras subcompetencias o más categorías dentro de ellas, como posibles variables de exploración del proceso traductológico de los estudiantes del último año de la carrera de traducción. Pensamos que este tipo de abordaje puede aportarles herramientas y habilidades más innovadoras y actuales, dada la transformación que experimenta nuestra profesión debido a la incursión del avance tecnológico y de la inteligencia artificial. Al mismo tiempo nos permitirá como docentes implementar nuevas actividades

para concientizar a los estudiantes sobre el propio proceso de traducción, lo que creemos redundará en mejores traducciones, y siempre haciendo hincapié en la competencia estratégica (encargo de traducción), que a nuestro criterio es el eje sobre el que se articulan todas las demás.

Referencias

Bachman, L. F. (1990): "Habilidad lingüística comunicativa". En Llobera, Miquel (coord.): *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras.* Traducción de Javier Lahuerta. Madrid: Edelsa.

Canale, M./ M. Swain (1980): "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing". *Applied Linguistics,* I, 1, pp. 1-47.

Cumini M. C./ A. E. Lafulla (2023): "Análisis de errores de traducción: una propuesta proactiva". *En Actas del VII Congreso Latinoamericano de Traducción e Interpretación.* Buenos Aires, Argentina, del 20 al 23 de abril de 2023.

Delisle, J. (1980): *L'analyse du Discours comme Méthode de Traduction: Initiation à la Traduction Française de Textes Pragmatiques Anglais, Théorie et Pratique*. Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.

Hurtado Albir, A. (1996): "La enseñanza de la traducción directa «general». Objetivos de aprendizaje y metodología". En Hurtado Albir, Amparo (ed.): *La enseñanza de la traducción*. Castellón de la Plana: Universitat Jaume I, pp. 31-56.

Hurtado Albir, A./ A. Kuznik/ Patricia Rodríguez-Inés (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.

Hymes, D. H. (1971): "Acerca de la competencia comunicativa". En Llobera *et al.* (1995): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras.* Madrid: Edelsa, pp. 27-47.

Kelly, D. A. (2002): "Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular". *Puentes,* 1, pp. 9-20.

Language Professionals Lead Body (1992): "Occupational Standards". *Language International*, 4, 1, p. 12.

Nord, C. (1991): *Text Analysis in Translation. Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*. Ámsterdam: Rodopi.

PACTE (2003): "Building a Translation Competence Model". En Alves, F. (ed.): *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research.* Ámsterdam: John Benjamins Publishing Company.

PACTE (2011): "Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: Translation Problems and Translation Competence". En Hild A./ E. Tiselius/ C. Alvstad (eds.): *Methods and Strategies of Process Research: Integrative Approaches in Translation Studies*. Ámsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Valli, P. (2015): "The TAUS Quality Dashboard". *Proceedings of the 37th Conference Translating and the Computer,* pp. 127-136.

Diana Martha Barreneche es traductora literaria y técnico-científica en inglés egresada del IES en Lenguas Vivas "J. R. Fernández" y traductora pública de inglés egresada de la Universidad de Belgrano (UB). Fue docente en la Universidad de Buenos Aires y otras instituciones de educación superior. Actualmente se desempeña como docente del Traductorado Público, Literario y Científico-Técnico de la UB, y es miembro del Grupo de Investigación en Lingüística y Traducción de dicha universidad. Posee amplia experiencia en traducciones jurídicas, públicas y técnicas; está matriculada en el CTPCBA y es perito auxiliar de la Justicia.

María Carolina Cumini es traductora pública, literaria y científico-técnica de inglés, egresada de la Universidad de Belgrano (UB) y está matriculada en el CTPCBA. Es maestranda de la Maestría en Traducción de la UB, con la tesis en proceso, y forma parte del Grupo de Investigación en Lingüística y Traducción de dicha universidad, donde también es docente de la materia Trabajo Final de Carrera del Traductorado. Ha completado el curso de posgrado de formación de Traductor Corrector en Lengua Española en la Fundación Litterae de Argentina. Desde 2006 se desempeña como traductora en el ámbito privado a cargo de un equipo de traductores.

Adriana Elizabeth Lafulla es traductora pública, literaria y científico-técnica de inglés egresada de la Universidad de Belgrano (UB) y está matriculada en el CTPCBA. Es magíster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera por la Universidad de Barcelona y magíster en Traducción por la UB. Fue profesora de la asignatura Trabajo Final de Carrera del Traductorado de inglés en la UB hasta el año 2023 y actualmente es miembro externo del Grupo de Investigación en Lingüística y Traducción de dicha universidad. Asimismo, se desempeña como traductora independiente especializada en textos técnicos, jurídicos y académicos. Actuó como perito traductor del Poder Judicial de la Nación Argentina y acredita más de dieciocho años de experiencia en coordinación de proyectos bilingües en empresas multinacionales.

Agentes en disputa: la colección Biblioteca de Autores Brasileños traducidos al castellano

Federico Tomás Rosso
IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández"
caetanitorosso81@gmail.com

Resumen
El objetivo de este artículo es dar cuenta de las relaciones sociales establecidas entre algunos de los agentes que formaron parte de la colección *Biblioteca de autores brasileños traducidos al castellano*, editada y financiada por el entonces Ministerio de Justicia e Instrucción Pública argentino a mediados de los años treinta. Tomando como marco teórico el enfoque sociológico propuesto por Andrew Chesterman en "Nombre y naturaleza de los Estudios del Traductor" (2022), analizaremos discursivamente los diversos intercambios epistolares conservados en el archivo del director de la colección Ricardo Levene, además del corpus paratextual de los libros traducidos, para explicitar cómo se formaban los vínculos entre dichos agentes y cuáles eran sus posiciones dentro del aparato importador. Chesterman propone una taxonomía de los rasgos culturales, sociales y cognitivos propios del traductor, es decir, nombra algunas características que forman parte del "análisis heterogéneo" que se puede hacer de cada agente traductor y que consideramos relevante para nuestro análisis. Por ejemplo, observar cuál es su jerarquía en una determinada colección de literatura traducida, su temperamento, su posición lingüística, su situación económica. Al analizar el contenido en estos términos, pudimos formular la siguiente hipótesis: existirían diferencias concretas de jerarquía entre los agentes dentro del aparato importador, donde se producen relaciones de poder y de lucha por el capital simbólico. Por un lado, se encuentra Benjamín de Garay (agente dominado) y, por otro lado, Ricardo Levene, Saenz Hayes y Manuel Galvez (agentes dominantes).

Palabras clave: traducciones de libros brasileños–políticas de traducción–Estado editor- modelo agentivo–estudios del traductor

A mediados de la década del treinta del siglo pasado –por intermedio de un decreto del entonces presidente argentino Agustín P. Justo– se creaba una biblioteca de autores brasileños traducidos al castellano, dentro del marco de las políticas culturales fomentadas y financiadas por el Estado argentino para consolidar la cordialidad argentino-brasileña no solo en materia cultural, sino también en el aspecto económico, debido en parte a un contexto internacional hostil y en guerra.

La colección argentina contaba con diversos agentes dentro de su aparato importador, cuyas finalidades –entre otras– eran obtener para sí un capital simbólico que les sume prestigio en el campo cultural nacional mediante algunas actividades intelectuales de carácter heterogéneo: escritura de prólogos en colecciones de literatura extranjera, publicaciones de reseñas en diarios como *La Prensa* o de libros de literatura relacionados con Brasil, obtención de premios literarios, publicación de traducciones. Ese capital simbólico será disputado entre los agentes[1]. Allí es donde nuestra

1 Estas actividades intelectuales realizadas por los diversos agentes culturales para la obtención de valor simbólico se describirán más adelante en nuestro artículo. Es decir, se hará referencia a los diversos aparatos paratextuales de la colección en cuestión como

herramienta teórica se muestra pertinente: "el modelo agentivo" de Chesterman permite analizar —mediante el corpus de correspondencias y el aparato paratextual de los libros de la colección— a los agentes en sociedad. Este autor lo define así: "Un modelo general adicional que no se enfoca en las traducciones como textos, ni siquiera en el proceso de traducción, sino en los propios traductores y en los demás agentes involucrados en las traducciones" (2022: 86).

Chesterman (2022) también describe –como dijimos anteriormente– una posible taxonomía del agente traductor dividida en tres ramas: la sociológica (redes sociales de los traductores, estatus, relaciones con otros grupos), la cultural (valores, ética, ideologías, valor histórico del traductor) y la cognitiva (personalidad, toma de decisiones, impacto de las emociones, actitudes adoptadas frente a las normas).

La teoría agentiva de Chesterman propone centrarse en algunos interrogantes, que se tomaron como punto de partida para este trabajo:[2] quién traduce qué, para quién se traduce, en qué circunstancias, cuál es la posición del traductor dentro de un determinado aparato importador, con qué agentes se disputa el capital simbólico o cuál es el habitus del sujeto traductor. Además, ha sido relevante para nuestro estudio el concepto de archivo, que nos permite dar cuenta y analizar –mediante la búsqueda de datos empíricos en los análisis del contenido epistolar[3] y de documentos oficiales de la época– la sociografía del sujeto traductor.

Benjamín de Garay: introducción a su sociografía[4]

A mediados de los años treinta –un poco antes de su participación como traductor en la colección del Estado editor argentino– Benjamín de Garay ya había acumulado el suficiente capital simbólico y había obtenido la aprobación y el aprecio de su labor como importador cultural tanto en Brasil como en Argentina. Se vislumbra la valoración que se hacía de él como escritor y conocedor de la cultura brasileña en la carta que escribe Manuel Gálvez a Ricardo Levene el 29 de noviembre de 1936 para recomendarlo como traductor de portugués: "Garay ha estado muchos años en el Brasil, y, aparte de conocer a fondo la lengua y la literatura de ese país, escribe bien en español". [5]

Asimismo, podemos inferir que Garay es monotraductor (es decir, se especializa en literatura brasileña y solo traduce ese tipo de textos). Ya lleva, como afirma Gálvez en esa misma carta, "unos 12 volúmenes traducidos del portugués al español: obras de Rodrigo Octavio, Claudio de Souza, Monteiro Lobato, etc.". *Otro de los argumentos que utiliza Gálvez para su posible contratación –que finalmente se materializa– como traductor de portugués de la colección por parte del director Ricardo Levene, tiene que ver con* su función mediador y editor entre ambos países:

> Garay ha sido un formidable embajador de la literatura brasileña en la Argentina y de la literatura argentina en el Brasil. Nos ha puesto en contacto a unos escritores con otros: ha hecho editar allí más de un libro argentino y aquí más de un libro brasileño y ha publicado en diarios y revistas numerosos artículos sobre escritores de ambos pueblos.

los prólogos, además de los artículos en el diario La Prensa y los boletines oficiales del estado argentino que incluimos en las referencias bibliográficas de este trabajo.

2 Este trabajo se realizó en el marco del Seminario Permanente de Estudios de Traducción (SPET) curricular de la carrera de Traductorado en Portugués del IESLV "Juan Ramón Fernández", cátedra Villalba. Agradezco a las profesoras Sofía Ruiz y Gabriela Villalba por el acompañamiento en la revisión del trabajo para convertirlo en este artículo.

3 Maria Constanza Guzman (2022) se refiere a la importancia de la correspondencia entre agentes: "A partir de los documentos inéditos del archivo, en particular de la correspondencia, se revelan aspectos y relaciones personales, y relaciones y detalles de las dinámicas editoriales y de varios aspectos de la sociabilidad que rodean al evento traductor".

4 Concepto explicado por Guzman (2022) que lo define como una "red de relaciones atravesadas por la dialéctica entre lo personal y lo social" que en este caso la podemos aplicar al agente traductor que seleccionamos para realizar este artículo.

5 Extraída del catálogo "serie epistolario" dentro del fondo de archivo Ricardo Levene, padre. Véase en el siguiente enlace: https://bnm.educacion.gob.ar

Cabe resaltar lo relevante de esta recomendación, dado el gran capital simbólico y el prestigio de Manuel Gálvez,[6] figura intelectual de renombre en el ámbito cultural argentino. En otro tramo de esta carta se observa también que Gálvez no piensa la traducción como una actividad relevante, sino que prima en él una representación negativa de esta práctica: la concibe como una actividad subsidiaria, carente de valor intelectual, y al traductor como motivado por una necesidad económica y, por ello, como alguien que no se dedicará a la tarea más de lo necesario, como sí parecen hacer otros: "Como está muy necesitado, Garay hará su trabajo con rapidez. No se eternizará en las traducciones, como hacen otros".

La relevancia de la figura de importador cultural de Benjamín de Garay ya fue referenciada por Sorá en *Traducir el Brasil* (2003: 118): "El capital de reconocimiento acumulado por Benjamín de Garay benefició a la recepción nacional de los autores brasileños. Su actividad diversa y duradera creó condiciones para una apreciación sistemática de estas obras".

No obstante, los prólogos de la colección en estudio, a cargo de figuras intelectuales de prestigio en la época, solo mencionan y enaltecen al escritor del libro. Únicamente Rubén Franklin Mayer, historiador y escritor intelectual elegido por Levene para prologar uno de los libros de la colección intitulado *San Pablo en el siglo XVI* de 1947, aprecia su tarea como traductor:

> Para los argentinos, cualquiera sea su dominio del portugués, vale más esta traducción que el original, al coordinar prolijamente en su sintaxis habitual la académica, pero para nosotros enrevesada, construcción brasileña, y al superar las enormes dificultades. Mejor aún, la traducción "empareja", por así decirlo, los estilos sucesivos y confiere al todo armonizado una claridad de paisaje que en el libro original no podría captar quien no fuese nacido y criado bajo la bandera de los auriverdes colores del ipé. Y ya es decir (p. 21).

En paralelo, Benjamín de Garay comienza a traducir y al mismo tiempo a realizar críticas literarias en el diario *La Prensa*,[7] una actividad intelectual con la que acumula mayor capital simbólico y prestigio en el campo intelectual. Otro escritor regionalista a quien introdujo en esa época fue a Graciliano Ramos, con quien entabló una gran amistad y cuya novela *Vidas Secas* iba a ser traducida más adelante en la Argentina y en el mundo. Este autor nordestino le confiesa, en una carta del 8 de noviembre de 1938, su admiración por su labor como traductor-autor de su breve cuento "Reloj de Hospital", publicado el 24 de octubre de 1937 en *La Prensa*: "Con ropa argentina, bien cortada y cosida, estirado en una página de diario extranjero e importante, me vi diferente a mí mismo, no me reconocí".

El compromiso profesional y subjetivo con el que realiza su labor se percibe claramente en una carta que Benjamín de Garay le escribe a Levene, fechada el 21 de julio de 1942 en Buenos Aires. En ella se queja de los asedios que debió padecer tanto del propio autor del texto traducido como de Sáenz Hayes, encargado de prefaciarlo:

> La versión de *Casa Grande y Senzala* me ha costado dolorosos esfuerzos, una consagración amorosa que me llevó a desconsiderar los padecimientos físicos que entonces como ahora me asediaron. Sobrellevé con jobiana paciencia toda serie de impertinencias del autor y egolatría del prefaciador. Me sostenía el deseo de que la Biblioteca que usted preside pudiese difundir un nuevo florón como el de *Los Sertones*. Para complacer el narcisismo literario de Sáenz Hayes modifiqué mi nota prefacial, en especial los dos términos "casa grande" *y* "senzala", que a juicio de él holgaban, y porque "si yo mantenía esa nota", él, Sáenz Hayes, se vería en el caso de no referirse a mi "noble esfuerzo de penetración de un libro dificilísimo".

Allí, en su participación como traductor de la colección, es donde surge "un conflicto paratextual" con otros

6 Gálvez tenía una visión panhispanista de la lengua al igual que Levene. Fue miembro de la real academia española en 1928, además de uno de los autores argentinos más traducidos en esa época. Véase el siguiente enlace de una breve biografía del autor en: https://web.archive.org/web/20141006150508/http://www.agendadereflexion.com.ar/2002/07/18/4-manuel-galvez/

7 Lo que observamos es que, en el diario, en los artículos y en los cuentos que traduce, no figura su nombre, con lo que se puede deducir que para el diario *La Prensa* el carácter autoral solo se otorga al escritor.

dos agentes culturales que intervienen en la Biblioteca de Autores Brasileños –Gilberto Freyre y Sáenz Hayes–, que ilustra las relaciones de poder y de jerarquía que existían en ella, además de la rivalidad por la acumulación de capital simbólico que otorga la elaboración del prefacio. Pero esta carta también permite vislumbrar la fuerza de la "pulsión traductora" (Willson 2019) que lo anima. Esta consiste, según Patricia Willson, en la voluntad de traducir con el objetivo de que las cosas cambien: "El traductor [...] traduce a pesar de las representaciones sociales frecuentemente peyorativas de la práctica, y lo hace porque está guiado por una pulsión" (p. 202).

En la misma misiva, aparece luego la indignación por su invisibilidad y la de su traducción: "Total, Sáenz Hayes no hizo la menor referencia a mi traducción, concretándose a enviarme una carta en la que se excusaba de hacerlo", visto que Gilberto Freyre 'ya había hecho un juicio conceptuoso de mi capacidad de traductor'". Se puede decir que padece en carne propia y lucha contra lo que Venuti (1992: 4) caracteriza como una subordinación del traductor: "al autor de la obra original" puesto que prima la idea de que "la originalidad de la traducción reside más bien en su propio ocultamiento, un acto de desaparición, y los traductores prefieren ser elogiados justamente por ese motivo".

En otro pasaje epistolar se indigna por la ausencia de menciones a su trabajo en la prensa, lo cual puede interpretarse , probablemente, como una actitud de lucha, de militancia traductora por la autoría avant la lettre: "Ya debe haber paladeado usted la nota bibliográfica de *La Prensa*. En ella desaparecen la obra y la traducción, para solo referirse al prefacio. Ese prefacio le costó a *La Prensa* –según me informan– 800 pesos".

También deja ver un compromiso en su labor como mediador cultural y promotor-defensor de sus obras de traducción a lo largo de su trayectoria intelectual:

> He querido y quiero que *Casa Grande y Senzala* tenga la repercusión que merece, y que este esfuerzo del gobierno argentino en pro de la divulgación de un libro extranjero se comente y se contemple, es que gestiono una serie de ejemplares, destinados a quienes, en su mayoría, se ocuparán como es debido del libro.

En esta carta se puede inferir el acervo de contactos con el que cuenta (amigos que divulgarán sus libros e incluso informantes dentro del diario *La Prensa* que lo asesoran sobre el precio del prefacio, por ejemplo). Sin embargo, no deja de cumplir un papel de "subordinado", lo cual se manifiesta en la deferencia con la que se dirige a Levene: "[c]onozco la hidalguía que caracteriza al eminente amigo" y, más adelante, "[p]ara su mayor homenaje, para el mayor prestigio que usted tan tesonera e inteligentemente dirige".

En otro de los intercambios epistolares con el director de la colección, del día 4 de noviembre de 1941, se observa otra característica sociocultural del traductor en cuestión. Por ejemplo, el desinterés material con el que acomete la tarea de traducir: "Acepté la tarea de verter al castellano *Casa Grande e Senzala*, más movido por el insobornable interés histórico-sociológico de la obra, que por cualquier cálculo de interés material".

En otro segmento del intercambio epistolar, se revela con más claridad el tipo de condición laboral en la que se encuentra Garay dentro del marco de la colección: "Hoy me traslado a Olivos, a la quinta de una hermana, en donde las ordinarieces de la vida pondrán un poco de sordina a mis inquietudes económicas, pues usted bien sabe que realizo estas traducciones sin estar respaldado por ningún empleo".

Otro punto interesante de estos materiales es el posicionamiento lingüístico respecto de la lengua española y de la lengua portuguesa que expresa Benjamín de Garay en los prólogos y notas de traductor. En relación con su ser en lenguas[8] podemos notar su predilección por la variedad rioplatense, por ejemplo en sus "Dos palabras del traductor" –nota de traductor extensa que aparece después del prólogo del libro *Los Sertones* de Euclides da Cunha (1938). El encargado de redactar el prólogo de ese libro fue Mariano de Vedia,

8 Con el "ser en lenguas" nos referimos a la posición lingüística del traductor, es decir, a su cosmovisión de la lengua materna y de las lenguas extranjeras en general, según lo que afirma Berman (1995).

otra figura intelectual de renombre en la colección. El título "Dos palabras" ya nos anticipa su atributo de "discurso de delgadez" al que se refería Berman (2007: 2). Allí, Benjamín de Garay dice: "La versión correcta del libro brasileño al castellano que hablamos los argentinos" (p. 1). Contrariando así la ideología hispanista de la mayoría de los demás agentes de la colección, se posiciona lingüísticamente con una actitud transgresora. Cabe destacar que el propio Ricardo Levene abogaba por esa ideología lingüística (Del Valle: 2007), la cual se manifiesta en su gesto de inaugurar la estatua del Cid Campeador en Buenos Aires, todo un símbolo cultural de la hispanidad, y en el capítulo titulado "Hispanismo" de su libro *Política cultural argentina y americana* (1937), donde explicita: "La unidad idiomática de veinte Estados Libres, que no pudo dejar la Roma antigua, y que harán del castellano el idioma del porvenir" (p. 181).

En las notas que realiza Benjamín de Garay en los diferentes libros que tradujo, para luego formar su propio glosario, también se evidencia esa elección "arriesgada" por la variedad rioplatense. Por ejemplo,[9] se encuentran glosarios con algunos vocablos comunes y él mismo expresa en sus notas: "Entre nosotros su equivalente, acaso, sea el zambo"; "mascates (mercachifles), pés de chumbo (pata sucia); "Fazenda es el establecimiento rural en el Brasil. No es nuestra estancia, ni nuestra chacra"; "el samba equivale a nuestra expresión 'milonga'"; "Equivalente de la voz guaraní 'gurí', 'muchachito', usada en la Mesopotamia argentina y muy probablemente origen del vocablo 'gurrumina'"; "'Mocambo', vocablo africano de origen quimbundo: 'choza' o 'rancho'; "equivalente al 'yuyal' nuestro". Con esa estrategia de traducción que lo lleva a elegir la variedad rioplatense, se aparta de la norma peninsular que generalmente se utilizaba en los libros de la colección.

Por otra parte, con respecto a la lengua portuguesa a la que traduce, la percibe como "brasileña". En su prólogo modificado de la versión de *Los Sertones* de 1942 –perteneciente a la Biblioteca de obras famosas, de la editorial Claridad, y que él mismo dirige– se explicita lo siguiente: "versión brasileña del idioma portugués". O incluso en la primera página de *Mar Muerto*, de Jorge Amado de la misma editorial y como subtítulo, se lee: "Traducción del brasileño por Benjamín de Garay". En cambio, eso no sucedía en la colección publicada por el estado argentino, en las que se omitía la variedad del portugués brasileño y se exponía siempre el mismo subtítulo que destacaba la "obra original", "Traducción del original de Benjamín de Garay", antes del nombre del prologuista. Cabe destacar, sin embargo, que ambas colecciones explicitaban la presencia del traductor en los paratextos, aunque más no fuera porque el traductor aportaba prestigio al título y la colección. Así, la figura de Benjamín de Garay tenía una presencia paratextual consolidada que en colecciones anteriores se solía omitir y que se seguiría consolidando más adelante.

Aquello que Patricia Willson encontró al estudiar la figura de Victoria Ocampo lo hallamos similarmente en Benjamín de Garay (2019: 167):

Para Ocampo, el traductor dice "yo" en sus traducciones, pero según dos modalidades diferentes. Por una parte, mediante la inclusión de prólogos de traducción y de notas al pie, las dos intervenciones más visibles de un traductor.

Pero las diferencias en sus posiciones son claras. Benjamín de Garay se muestra él mismo como agente dominado dentro de la red de agentes de la colección: en el mencionado "Dos palabras", quienes son presentados como prestigiosos y excepcionales son el autor Euclides da Cunha, su obra y Ricardo Levene, director de la colección. Esto se observa, por ejemplo, cuando Benjamín de Garay se refiere a la obra literaria traducida:

> La tarea de traducir íntegramente, aunque sea solo en forma mediocre, un libro tan fuertemente original, tan exclusivo, sin duda, de las grandes obras de la literatura brasileña de todos los tiempos. Y a

9 Los tres libros en donde aparecen sus glosarios con sus respectivos términos son: *Casa Grande y Senzala*, *Los Sertones* y *Amazonia Misteriosa*. Los dos primeros libros salieron publicados por el estado editor en la colección que estamos analizando. El tercero salió publicado por la editorial Claridad.

> pesar del cariño, la pulcritud lingüística y el máximo esfuerzo personal que se han puesto en esta versión, para conservar en lo posible el inimitable estilo euclidiano, alma y enjundia de esta obra magistral, no nos creemos libres de defectos ni del todo limpios de pecados. Es natural haberlos cometido en la traducción de este libro, tratándose como se trata de una obra de gran aliento, de ciencia y de arte, de verdad y belleza, de análisis y justicia, realizado por un genio en una prosa única (p. 2).

Ricardo Levene: un agente con poder político, cultural e intelectual

Levene fue, recordémoslo, una figura de mucha gravitación en el campo intelectual de la época: fue historiador, escritor y docente de Historia en la Universidad de la Plata (Sorá: 2005) además de presidente de la Comisión revisora[10] de textos de historia y geografía americanas y de la Academia Nacional de la Historia, (al igual que algunos prologuistas de la colección, como es el caso de Octavio Amadeo). Prueba de la admiración y el prestigio con los que contaba en Brasil, su libro *Sintese da história da civilização argentin*a fue el primero en ser traducido en 1938 por el estado brasileño en el marco de la colección de libros argentinos traducidos en ese país,[11] con lo que podemos afirmar que era un agente dominante dentro del campo intelectual de la época.

Dentro de la colección, se encargaba de "sugerir" a los autores y traductores lo que debía ser modificado en los textos a traducir. En la carta que Pedro Calmon –agente-director de la colección en el Brasil– le escribe a Levene el 12 de febrero de 1937, el mismo año en que se publica el primer libro del catálogo de la colección de autores brasileños, se lee:

> Agradeciendo sus buenas sugestiones sobre la nueva redacción que indica para varios fragmentos de mi "HISTORIA DE LA CIVILIZACIÓN BRASILEÑA", declaro estar plenamente de acuerdo con las modificaciones que me propuso y las autorizo. Reconozco, proclamo y corroboro los objetivos de íntima y sincera cordialidad internacional, implícito en el trabajo que vinimos realizando, de revisión de textos. Demos, pues, el ejemplo. Sería imperdonable que en un libro traducido con este espíritu perdurase algún rasgo contrario a nuestra cruzada. Mi amigo querido tiene plenos y amplios poderes, sin ninguna reserva, para modificar la redacción donde lo juzgue conveniente.

En su estudio sobre esta colección, Sorá (2005: 15) explica: "Tras la evaluación del material, las diferentes comisiones indicaban a los autores, de modo confidencial, los trechos de sus libros que debían ser modificados, en función de los objetivos de "cordialidad americana".

Tanto en los prólogos como en las cartas que le escriben los diversos agentes sociales brasileños y argentinos de la colección, no se ocultan la importancia, el respeto y el prestigio que le tienen como mentor y agente de mayor relevancia dentro de la Biblioteca de Autores Brasileños. Esto es evidente, por ejemplo, en la correspondencia con el responsable de las traducciones de la colección: Paulo de Medeyros. En su misiva del 1 de febrero de 1941, le expresa: "Su acción se reviste de un sentido apostolado", y en otra, del 11 de septiembre de 1942, al referirse a su papel dentro de la colección en cuestión: "El ilustre presidente de la academia nacional de la historia tiene un papel notable y preponderante". Las calificaciones que sobresalen en las diversas cartas de Medeyros, que se repiten en las de otros correspondientes, son los de un hombre "ilustre", un "doctor", un "maestro".

Mariano de Vedia, en el prólogo del ya citado *Los Sertones*, traducido por Benjamín de Garay, también le agradece por el hecho de haberlo designado prologuista, además de elogiar a la comisión revisora:

10 Comisión argentina similar al organismo (DIP) que se creó en paralelo en el Brasil de Getulio Vargas, cuyo objetivo era "legitimar y estimular el culto al Estado y a su jefe político, difundir y promover la ideología y la exaltación de la figura de Vargas y de sus logros estatales" (Camargo 1999:17).

11 Cabe aclarar que varios de los libros publicados en la colección brasileña de autores argentinos eran de autores con ideologías liberales como Bartolomé Mitre, Juan Bautista Alberdi y Sarmiento. Por lo tanto, de temáticas en donde la historia y la geografía eran las principales disciplinas en lo que se refiere al contenido temático.

> De la correspondencia extractada conversamos una vez con mi distinguido e ilustrado amigo el Dr. Ricardo Levene, presidente de la muy autorizada comisión revisora de textos de Historia y Geografía americanas, y esa conversación dio lugar a que el Dr. Levene pusiera a mi cargo la tarea, sin duda superior a mis fuerzas, de redactar este prólogo (p. 14).

Ricardo Sáenz Hayes: un agente competidor de Benjamín de Garay

En una mirada retrospectiva al campo cultural de la época y a sus agentes, resulta claro que Ricardo Sáenz Hayes operó como traductor competidor de Benjamín de Garay en el diario *La Prensa*[12]. Su función era redactar artículos de crítica literaria. No solo de literatura brasileña, sino también de literatura francesa, por ejemplo. Era ya un escritor de renombre en la época de la colección, es decir, ya había escrito varios libros y ya había participado en varias revistas culturales como escritor. En especial, es autor de un libro titulado *El Brasil Moderno*, de 1942. Por esa obra le fue otorgado, además, el premio Estados Unidos del Brasil, gracias a la ley 12.307 creada por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública en el marco de las políticas culturales de cordialidad binacional entre ambos estados.

En un discurso proferido por el entonces ministro de justicia Guillermo Rothe, publicado en el *Boletín oficial* el 18 de mayo de 1943, también se puede evidenciar el aprecio que se le tenía como agente en el campo político intelectual de entonces y que le asegura su consagración definitiva mediante el premio al que nos referimos anteriormente:

> Ricardo Saenz Hayes es el primer mensajero espiritual argentino que radicándose en la grande y bella ciudad carioca, estudió la economía, las instituciones, sus hombres dirigentes, las figuras prominentes de su pasado glorioso, profundiza en la cultura de sus pensadores y transmite al pueblo de su país, las impresiones recogidas, en un libro medular que honra a nuestra producción intelectual y valoriza con justicia la cultura integral de nuestros vecinos. Escritor, publicista, periodista, su pluma ágil y elegante, describe, relata, comenta, juzga con precisión y acierto los variados temas y matices de la compleja vida social, política y económica del Brasil, que afirmaran en la conciencia del pueblo argentino, por el conocimiento y la comprensión, la fraternidad, que hasta ahora mantenía por intuición y simpatía ingénita (p. 701).

Como mencionamos más arriba, en los intercambios epistolares entre Garay y Levene, de un año antes, Benjamín de Garay considera que Sáenz Hayes "le gana la pulseada" y "se apodera" del prefacio del libro *Casa Grande y Senzala* de la colección Biblioteca de autores brasileños. En estos gestos se vislumbra a quienes se prestigiaba y premiaba y a quienes se desestimaba como agentes culturales dentro de la colección.

Sin embargo, habría dos grandes diferencias entre estos dos agentes en lo que se refiere a sus actividades culturales. La primera diferencia es que Sáenz Hayes va como "turista" por unos días a Río de Janeiro y hace un estudio sociológico del Brasil en su libro *El Brasil Moderno*. En cambio, De Garay se radica permanentemente en ese país por un período de 20 años. Por lo tanto, allí habla portugués y se comunica en esa lengua durante muchos años seguidos, además de tener una representación sociolingüística positiva de la variedad del portugués brasileño, como lo consignamos anteriormente. La segunda diferencia es que Sáenz Hayes, como declara en su libro sobre Brasil, no comprende la lengua brasileña. Al describir su viaje, expone representaciones estereotipadas del portugués, lengua que percibe como "semejante" pero difícil de dominar para los hispanohablantes: Y luego la lengua, el pasaporte intelectual con el que se franquean las mayores dificultades, cuando falta en absoluto o cuando se posee a medio hablar, desmedra sobremanera la personalidad con el penoso balbuceo, no exento a veces de imprevistos e hilarantes barbarismos… Nada acongoja tanto como el hombre que lucha a la desesperada por expresar, en lengua que no domina, el más prosaico y sencillo menester. Pero cuando se habla español y asienta uno las plantas en dominios de lenguaje portugués, llévase a término una extraña mutación. De

12 A diferencia de Benjamín de Garay, su nombre figuraba en los artículos de crítica literaria que redactaba para ese diario.

repente se nos antoja que nuestro romance se arcaíza y que llegan a nuestros oídos frases y refranes de no igualado sabor, como en los buenos tiempos de Gonzalo de Berceo o de Alfonso el Sabio. Si la comprensión es hacedera por tratarse de dos lenguas de extraordinaria semejanza en la hermandad, la misma similitud torna difícil el correcto dominio para quien tiene como vernácula una de las dos (pág.20).

Esa representación también aparece en su prólogo de *Casa Grande y Senzala* y ese desprecio se transmite a la traducción: "las traducciones entre lenguas semejantes son prescindibles": "Gracias a esa providencial facilidad que brindan las lenguas hermanas, no fue necesario el riguroso traslado para que en el río de la plata fueran leídas las 'Historias de la Literatura Brasileña de Sylvio Romero'" (p. 19).

A imagen y semejanza de Benjamín de Garay, Sáenz Hayes también expresa gran respeto por Ricardo Levene en su *El Brasil Moderno*:

> Al iniciar la publicación de la importante biblioteca de autores brasileños traducidos al castellano, el doctor Ricardo Levene habla de la "unión de las inteligencias". Era urgente pensar en una política cultural que tendiera a elevar sin máculas las más perspicuas figuras americanas, desconocidas o inflamadas por pasiones desconcertantes (p. 132).

Estos intercambios sugieren que es Levene quien decide que sea él quien prologue *Casa Grande y Senzala*, a pesar de las quejas de De Garay.

Conclusiones

A modo de conclusión, podemos afirmar que en la colección Biblioteca de autores brasileños traducidos al castellano estaba en manos de determinados agentes la posición dominante dentro de la jerarquía de la colección –son los casos de Manuel Gálvez, Ricardo Levene y Sáenz Hayes, como pudimos observar en cartas y prólogos–, en detrimento de otros agentes jerárquicamente subordinados, sin el mismo poder político-intelectual y simbólico, y sin poder de decisión dentro de la colección, como en el caso de Benjamín de Garay. Sin embargo, gracias a su labor como importador cultural durante muchos años –tanto en Brasil como en Argentina– le fue otorgada una posición de agente social de prestigio, gracias a la aprobación de los agentes sociales e intelectuales que colaboraron en el proyecto de traducción binacional y que lo veían, por ejemplo, como un "embajador cultural" entre ambos países. En definitiva, en este trabajo también se confirma que a la traducción y a los traductores no se los puede describir y analizar partiendo solo de una dimensión individual, sino que es preciso poner el foco en la dimensión colectiva, donde se dan relaciones de poder y de jerarquía entre los distintos agentes. Así, siguiendo a Chesterman (2022), se pasa de un estudio biográfico a uno sociográfico del sujeto traductor, donde los archivos de traductor y los aparatos paratextuales de los catálogos tienen un lugar protagónico.

Referencias

Argentina. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (1943): Boletín Oficial 6,39, pp. 700-701.

Argentina. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (1936): Comisión Revisora de Textos de Historia y Geografía americanas. En:<http://bnm.me.gov.ar/> [Último acceso: 12-09-2023]

Berman, Antoine (1995): *Pour une critique des traductions: John Donne*, París, Gallimard, pp. 73-83.

Berman, Antoine (2007): *La traduction et ses discours.* En: *Meta,* número XXXIV, mayo de 1989, pp. 672-679.

Calmon, Pedro (1937): *Historia de la civilización brasileña*. Buenos Aires: Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.

Calmon, Pedro (12 de febrero de 1937). "Carta al director de la colección Ricardo Levene. Serie Epistolario". En: *Fondo de archivos de Ricardo Levene, padre*. Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros. En <http://bnm.me.gov.ar/> [Último acceso: 03-09-2023]

Camargo, Aspácia (1999): "Carisma e personalidade política: Vargas, da consolidação ao maquiavelismo". En: D´Araújo, Maria Celina. *As instituições brasileiras da Era Vargas*. Rio de Janeiro: FGV.

Chesterman, Andrew (2022): "Nombre y Naturaleza de los Estudios del Traductor". En: *Revista del Instituto Superior en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández*", 18, pp. 81-88. (ISSN 2250-8910). [Versión online]. Traducido por Iara Antebi Sacca, Paula Steimbach y Mariana Peredo.

Da Cunha, Euclides (193*8): Los Sertones.* Buenos Aires: Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Traducción por Benjamín de Garay. Prólogo de Mariano de Vedia.

Del Valle, José (2007): *La Lengua, ¿Patria común? Ideas e ideologías del español.* Madrid/Frankfurt: Vervuert/Iberoamericana.

Freyre, Gilberto (1942): *Casa grande y Senzala: formación de la familia brasileña bajo el régimen de economía patriarcal*. Buenos Aires: Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Traducción del original por Benjamín de Garay. Prólogo de Ricardo Sáenz Hayes.

Gálvez, Manuel (29 de noviembre de 1936). "Carta al traductor Benjamín de Garay. Serie Epistolario". En: *Fondo de archivos de Ricardo Levene, padre*. Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros. En: <http://bnm.me.gov.ar/> [Último acceso: 23-10-2023]

Garay, Benjamín de (1938): "Dos palabras del traductor". En: Euclides da Cunha. *Los Sertones (Os Sertões)*. Buenos Aires: Biblioteca de Autores Brasileños Traducidos al Castellano, pp. 27-30.

Garay, Benjamín de (4 de noviembre de 1941). "Carta al director de la colección Ricardo Levene. Serie Epistolario". En: *Fondo de archivos de Ricardo Levene, padre*. Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros.En: <http://bnm.me.gov.ar/> [Último acceso: 03-10-2023]

Garay, Benjamín de (21 de julio de 1942). [Carta al director de la colección Ricardo Levene]. Serie Epistolario. En: *Fondo de archivos de Ricardo Levene, padre*. Perteneciente a la Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros. En: <http://bnm.me.gov.ar/ [Último acceso:09-09-2023]

Guzmán, María Constanza (2022): "Voces que viajan, narrativas en flujo. Las traductoras y los traductores como agentes de circulación de la literatura latinoamericana". En: *Revista chilena de literatura*. 105. En: <https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22952022000100125> [Último acceso:12-10-2023]

Levene, Ricardo (1937): *Política cultural: argentina y americana*. Buenos Aires: Editorial M. Gleizer.

Medeyros, Paulo de (1 de diciembre de 1941). "Carta al director de la colección Ricardo Levene. Serie Epistolario". En: *Fondo de archivos de Ricardo Levene, padre*. Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros.En: <http://bnm.me.gov.ar/> [Último acceso:01-10-2023]

Medeyros, Paulo de (11 de septiembre de 1942). "Carta al director de la colección Ricardo Levene. Serie Epistolario". En: *Fondo de archivos de Ricardo Levene, padre*. Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros. En: <http://bnm.me.gov.ar/> [Último acceso: 23-09-2023]

Sáenz Hayes, Ricardo (1942): *El Brasil Moderno*. Buenos Aires: Instituto Americano de Investigaciones Sociales y Económicas.

Sorá, Gustavo (2003): *Traducir el Brasil. Una antropología de la circulación internacional de las ideas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Sorá, Gustavo (2005): "Una cuestión de Estado: la traducción del pensamiento social nacional entre Argentina y Brasil (1935-1950)". En: *Estudios. Revista de Investigaciones Literarias y Culturales* (Universidad Simón Bolívar, Caracas), 13, 25, pp. 253-281. Andrea Pagni (coord.): "América Latina: Espacio de traducciones".

Sorá. Gustavo (2010): "Traducir la nación: Gregorio Weinberg y el racionalismo del pasado argentino". En: *EIAL–Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, 21, 1, pp. 77-99. https://doi.org/10.61490/eial.v21i1.299.

Taunay, Alfredo de (1947): "San Pablo en el siglo XVI: historia de la Villa de Piratininga". Buenos Aires: Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.

Venuti, Lawrence (1992): *Rethinking Translation: Discourse, Subjectivity. Ideology*. Londres, Routledge, pp. 1-17. Traducción: Leonel Livchits.

Willson, Patricia (2019): *Página Impar. Textos sobre la traducción en Argentina: conceptos, historia, figuras.* Buenos Aires: Ethos Traductora.

Federico Rosso es Traductor en portugués por el IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández". Trabaja en el sector público, en el RENAPER, organismo dependiente de la Vicejefatura de Gabinete del Interior de la Nación, además de como traductor independiente, y se interesa en investigar archivos de traducción de principios del siglo XX en Argentina.

Traducción, poesía, periferia: el caso de *Saraus. Movimiento/ Literatura / Periferia / São Paulo*.[1]

Mariano Raffaelli
IESLV "Juan Ramón Fernández"

En 2014, se publica en Argentina *Saraus. Movimiento/Literatura/ Periferia/ São Paulo,* una antología bilingüe de textos producidos en la periferia de San Pablo, traducidos y antologados por Lucía Tennina para la editorial Tinta Limón. La novedad fue promocionada a través de una serie de eventos de diverso orden, tales como artículos periodísticos, declamaciones poéticas en espacios editoriales y académicos, y una presentación en la feria del libro de aquel año. Esta situación, inusual, nos llevó a preguntarnos qué circunstancias favorecen la realización de estos eventos en Argentina, qué coyunturas facilitan la importación de textos producidos en la periferia de San Pablo. Y, como corolario, indagar qué características discursivas y estilísticas presentan estos materiales (las traducciones y las fuentes), y qué representaciones existen sobre las obras y sus agentes, que explique el que sean importados y presentados de esa manera. Para trazar una respuesta, abordaremos, por un lado, aspectos relacionados con los estudios del libro y la edición, tales como el perfil editorial, que resultará fundamental para comprender un universo más amplio en el que se cristalizan políticas culturales como los incentivos institucionales de nuevas traducciones. Por otro lado, la sociología de la traducción (Sapiro 2016) y los estudios de traducción (Toury 2004) nos servirán para describir el fenómeno analizado a fin de elaborar interpretaciones desde un enfoque discursivo (Dominique Maingueneau 2010). Finalmente, nos detendremos tanto en la posición de la traductora (Antoine Berman 2019) y de otros actores del campo académico vinculados al libro y su circulación (Bourdieu 2022) como, finalmente, en características de la cultura meta en términos de asociaciones críticas entre instituciones, traductor y editoriales.

Palabras clave: saraus – periferia – edición independiente – textos de protesta

Eventos y situaciones discursivas

Durante la 40ª Feria del libro de Buenos Aires, cuya ciudad invitada de honor fue San Pablo, se presentó *Saraus*. Una nota del diario *Clarín* del 30 de abril de aquel año relataba que los casi cuarenta poetas venidos de la periferia paulistana, invitados a participar de la Feria, "gritaban o rapeaban a viva voz reclamos políticos, *pero*[2] con alegría". A la vez, unos días después, el 5 de mayo, una presentación similar con cierto cariz performático tendría lugar en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, y su anuncio, publicado en la agenda de la institución, indicaba que los "Saraus de las periferias de San Pablo debaten con los estudiantes de Filo y declaman sus poesías". Un mes después aparece, en el diario *Página/12*, dentro del suplemento *Radar*, una reseña firmada por Luciana Di Mello –fundadora del taller de lectura y escritura del centro universitario

1 Este trabajo se realizó en el marco de la cursada del segundo cuatrimestre de 2023 del Seminario Permanente de Estudios de Traducción, con la dirección de la profesora Sofía Ruiz, a quien agradezco, junto a la profesora Gabriela Villalba por el tiempo y la dedicación dada al seguimiento de este trabajo en la adaptación de este artículo.
2 Todos los resaltados en los textos citados son míos, salvo mención en contrario.

de la cárcel de Devoto–, cuyo título era "La periferia del libro" (2014) y en la que se señalaban eventos de diversa índole, tanto académicos y editoriales como culturales en relación con lo que destaca el copete de la nota: *Saraus*, que es "la palabra clave, cifra de agitación y acción colectiva". De este modo, al introducirse en el campo editorial local, el libro parece anudar, a la vez, tanto con una extensa tradición de literatura traducida, como con una tradición de literatura argentina de denuncia, que abordaremos más adelante.

Así planteadas estas convergencias, podemos pensar dichos fenómenos en términos de "campo", tal como propuso Pierre Bourdieu (2008: 149), dado que este concepto habilita a "pensar relacionalmente" estos fenómenos y los agentes que los involucran, al tiempo que, por otro lado, los conceptos de "selección" y "marcación" favorecerán la convergencia de otros aspectos adyacentes al estudio del libro, su traducción y su recorrido. Por otra parte, aunque en forma simultánea, se deberá considerar el hecho de que el libro es el resultado de una serie de mediaciones realizadas por actores que gravitan una escena que repercute en el ámbito local, y que una de esas mediaciones, su traducción, opera como una transferencia cultural (Heilbron y Sapiro 2002: 80-98) "dentro de las relaciones de fuerza entre los países y sus lenguas", de modo que resultará pertinente señalar el relieve de la antología en relación con las denominadas lenguas centrales.

La edición del libro, rústica, es bilingüe. Cuenta con una introducción de la traductora y antologadora, seguida de un artículo de Heloísa Buarque de Hollanda. Luego, siguen los textos de los poetas distribuidos en tres partes y se cierra con la biografía de los autores seleccionados y traducidos. La antología como tal no existe en portugués y su autora (Tennina 2014: 19) refiere que los textos que la conforman "fueron especialmente seleccionados para este libro". En la introducción se afirma que el compendio da cuenta de un "Brasil desgarrador, vinculado a la pobreza, al tráfico de drogas y a la violencia" (Tennina 2014: 9), es decir, el libro se presenta desde un principio como marcado por un tenor social elocuente.

En efecto, los *saraus* son eventos performáticos y poéticos surgidos en la periferia de la ciudad de San Pablo a los que concurren hombres y mujeres marginalizados de la centralidad urbana y, a su vez, de la cultura dominante: de allí deviene el carácter "marginal" que, si en el campo social resulta una marca de exclusión, en el campo literario periférico entraña una reivindicación de pertenencia inclusiva por la cual se reconoce como "Movimiento de Literatura" (Tennina 2014: 9). Érica Peçanha de Nascimento (2010: 219), doctora en Antropología Social de la Universidad de San Pablo observa, sin embargo, que:

> La unión de los términos "literatura" y "marginal" dio lugar a una expresión polisémica y, por ello, esquiva en tanto categoría explicativa si no está contextualizada. Esto se debe a que la expresión literatura marginal sirve para clasificar las obras literarias producidas y publicadas al margen del circuito editorial.[3]

Por otro lado, dicha investigadora describe, en su tesis de doctorado, los rasgos presentes en los *saraus*:

> Los saraus regulares los frecuentan personas de diferentes perfiles sociológicos, aunque muchas de ellas están relacionadas a movimientos sociales y culturales que privilegian la cuestión racial, y así resulta común la presencia de manifestaciones y productos asociados a la llamada cultura negra, como el rap, el canto religioso del umbanda y candomblé, los instrumentos de percusión y la temática de la negritud en las poesías (2011: 24)[4]

Esta caracterización no solo contextualiza la producción textual, sino que expone uno de sus rasgos: la identidad grupal de quienes la generan. Asimismo, este anclaje en la cultura brasileña desde una óptica social y cultural encuentra correlato en la formación de la traductora de *Saraus*: formada en Letras en Argentina, tiene un diploma en cultura brasileña por la

3 La traducción es mía.
4 La traducción es mía.

Universidad de San Andrés y una maestría en antropología cultural por la Universidad Nacional de San Martín (Argentina), además de un doctorado en Letras de la UBA.[5] Fue, justamente, en aquella diplomatura que la autora conoció a Heloísa Buarque de Hollanda, autora del artículo "Marginales & Marginales" que sigue a la introducción del libro analizado. La nota anteriormente referida de *Página/12* señala que:

> la periferia llegaba ya en el año 2006 a Buenos Aires de la mano de la academia, dentro de uno de los espacios más prestigiosos –y elitistas– como puede ser la Universidad de San Andrés. En una clase de Diplomatura dictada por la profesora Heloísa Buarque de Hollanda, una de las críticas más reconocidas del ambiente académico en Brasil, Tennina recuerda que, ante su sorpresa, la profesora no expuso frente al alumnado sobre los "poetas marginales" de los años '60 sino que empezó a hablar de una serie de "escritores marginales" que no se identificaban con tal calificación por estar al margen del esquema legitimado para la circulación y formato del libro sino por pertenecer al espacio socialmente segregado de la ciudad de San Pablo.

A su vez, aquel artículo de Buarque de Hollanda afirma que "el sistema editorial**,** un tanto perverso y viciado en cuestión de precios y radio de alcance de la distribución, se muestra poco adecuado o insuficiente para el propósito libertario marginal" (2014: 30). La mención respecto a la distribución del libro es clave porque implicaría la visibilización de aquello que, aunque activo, permanece circunscrito a un espacio puntual y, por lo tanto, limitado en su expansión o "Movimiento". En este sentido, la traducción actúa como un vehículo de circulación de discursos que trasladan sentidos culturales, políticos y sociales. En relación con el caso puntual de la difusión de la literatura brasileña en Argentina, fenómeno en el que está inscripta la traducción, edición y publicación del libro que analizamos, Gustavo Sorá (2003), afirma que "desde un punto de vista antropológico e histórico, la traducción, como actividad relativa a otras prácticas tales como la edición, la venta de libros, la lectura, puede ser un fenómeno económico, político" (p. 24). Y, en efecto, la promoción de ciertas traducciones y ediciones parece obedecer a motivaciones complejas que rara vez eluden la dimensión ideológica. De este modo, resulta necesaria la contextualización de las producciones editoriales dentro de ciertas dinámicas de la importación literaria que, en el caso del libro que estamos analizando, se da alrededor de una coyuntura política y cultural regional que incidirá en su circulación dentro de la cultura meta, es decir, en Argentina.

De la periferia al centro: ferias y academia

Tal como señala Gisele Sapiro (2006: 36), "la literatura no es una actividad socialmente indeterminada", es decir, que la literatura es una práctica social y, como tal, un producto de determinada sociedad. Ahora bien, ¿qué sucede cuando un libro en tanto producto cultural y político es importado a otra cultura? Bourdieu (2002: 2) señala que "los textos no llevan consigo su contexto", lo que implica cierta descontextualización (en tanto los receptores son diferentes a los de la cultura fuente) y una inevitable reinterpretación dentro de la cultura meta. En este caso particular, la reinterpretación de los textos se ve orientada desde el paratexto en favor de una perspectiva política, además de estética. La introducción de *Saraus* lo ancla en esos aspectos: no opera como un texto sólo explicativo-descriptivo, sino que su sentido se da a través de una "operación de marcación" que, en términos de Bourdieu es producida "a través de la editorial, la colección, el prologuista que presenta la obra apropiándosela y adhiriéndola a su punto de vista" (2002: 3). Al inicio de la introducción se afirma que "el Brasil que construyó su ciudadanía con el relato del orden y el progreso y su identidad con el mito de la democracia racial, se logró a base de olvidos de voces, cuerpos, agenciamientos y acontecimientos" (2014: 9); el libro sería un catalizador de las omisiones oficiales en tanto que las recuperaría visibilizándolas o, en otros términos, otorgándoles una centralidad escrita históricamente en los márgenes de un mercado editorial concentrado.

La edición de *Saraus* conforma, entonces, un espacio polifónico donde se expresan experiencias y relatos que la cultura oficial omite. Dentro de este contexto,

5 Antecedentes recuperados de www.conicet.gov.ar.

el libro podría categorizarse como "independiente", un concepto que Daniela Szpilbarg (2019: 98) sugiere estudiar también en términos de tensión, debido a que "pensar acerca de la dependencia/independencia en la cultura actual pone en juego las tensiones existentes entre economía y cultura". En efecto, el libro, con una edición de mil ejemplares, responde a una lógica diferente a la de las tiradas de los *best-sellers*, cuya rentabilidad está dada por una lógica propia de mercado. En cambio, en la edición de este libro pareciera primar el criterio cultural y político. En la página de legales se registra la licencia *creative commons* para atribución no comercial sin obras derivadas, que permite la reproducción sin fines de lucro de la obra. Además, en su contratapa, se anuncia: "Por primera vez, en edición bilingüe, Tinta Limón reúne en una antología a este colectivo de voces y poéticas contemporáneas". En este punto, la afirmación de Johan Heilbron y Gisele Sapiro (2006: 2) es elocuente porque "una buena parte del proceso de importación de literatura extranjera responde a la lógica de producción restringida que se proyecta a largo plazo y que pretende constituir un fondo, como lo demuestran los modos de selección (...) y las tiradas limitadas". La edición fue apoyada, de hecho, por el gobierno brasileño y la Fundação da Biblioteca Nacional de Brasil durante el mandato de Dilma Rousseff, lo cual evidencia la dificultad de financiar ediciones de este tipo únicamente dentro de una lógica de mercado. Este apoyo estatal se explica en el marco del fortalecimiento del Mercosur que promovió aquel gobierno y en los esfuerzos por ampliar el alcance del término "cultura" en Brasil, que dio origen en 2004 al programa "Cultura viva", que apoyaba el desarrollo de acciones culturales en todos los estados y comunidades de Brasil, y que, en palabras de Graciela Hopstein (2011: 47) se trató de "una iniciativa que considera el trabajo de los movimientos culturales como una dinámica política fundamental, tanto a partir de iniciativas de diálogo, como de reconocimiento de identidades y de la incorporación de múltiples actores". De este modo, tanto en políticas internas como en las externas, se observan acciones que favorecieron el desarrollo y la ampliación de proyectos culturales, entre los que destaca, para este trabajo, la financiación de traducciones y ediciones hacia otras lenguas en el exterior.[6]

Considerando lo dicho, podría afirmarse que la traducción y edición de libros describiría un estado de situación tanto de la cultura fuente cuanto de la cultura meta en la que los bienes culturales, como los libros traducidos, circulan.

En lo que respecta al lugar de las lenguas dentro del mercado editorial, corresponde observar que hay una distribución desigual, es decir, que en relación con la dinámica del mundo de la edición, hay lenguas que detentan un lugar central y otras que son, en términos relativos, menos centrales. En este sentido, Johan Heilbron (2010: 2) advierte:

> Después del inglés, hay dos lenguas que tienen una posición central: alemán y francés. Cada una con una porción del 10% aproximadamente del mercado global de traducciones. Ambas están por detrás del inglés, pero claramente al frente de todas las demás lenguas. Luego –tercer nivel– hay 7 u 8 lenguas que detentan una posición semicentral. Se tratan de lenguas que no son ni centrales ni muy periféricas que comparten del 1% al 3% en el mercado mundial. Estas son lenguas como el español, italiano o ruso.[7]

Y Daniela Szpilbarg (2015: 133) agrega: "Las lenguas por debajo del 1% en la participación en el sistema mundial de traducciones, como el chino, el japonés y el portugués serían lenguas periféricas", por tanto, se puede pensar que la centralidad y la periferia están asociadas, además, al prestigio que dentro del mercado editorial tienen esas lenguas y que les aseguraría mayor o menor visibilidad. Ahora bien, existen espacios que vehiculizan esa visibilización y que proyectan la obra traducida a un lugar destacado (por el prestigio del propio espacio) tal como sucede con la feria del

6 En Argentina, en 2009, se implementó el programa SUR -dependiente de la Cancillería-, cuyo objetivo es apoyar la traducción y edición de libros argentinos en el exterior y que en 2024 quedó subsumido bajo el programa, también dependiente de Cancillería, "Plan Libro Argentino".

7 La traducción es mía.

libro de Frankfurt. Según el análisis de José de Souza Jr. y Daniela Szpilbarg (2016: 675), la feria de Frankfurt constituye "un nudo" hacia donde convergen y de donde emergen tensiones de orden cultural, política, económica y lingüística, y explican que agentes, comunidades de intelectuales, así como organismos públicos y privados se disputan los productos e ideas que allí circulan.

En 2010, Argentina fue invitada de honor a la feria, y en 2013, Brasil ocupó ese lugar. Según De Souza y Szpilbarg (2016), entre 2010 y 2013 el gobierno brasileño, que desde 1991 contaba con un programa de incentivo a la traducción y publicación de autores brasileños en el exterior, otorgó 422 subsidios, frente a los 161 concedidos entre 1991 y 2009. Estas cifras reflejan una política cultural exterior activa en un contexto en que Brasil ya formaba parte de los BRICs. El lema que llevó la comitiva brasileña a la feria fue "Brasil, uma terra cheia de vozes". En una nota de *O'Globo* del 22 de febrero de 2013 (*Cultura*; 2013), se informa sobre la presencia de Brasil en la feria del libro de Leipzig, realizada unos meses antes de la feria de Frankfurt. Allí se citan algunas declaraciones del entonces presidente de la Fundação da Biblioteca Nacional, Galeno Amorim, sobre el programa de Apoyo a la traducción y publicación de autores brasileños en el exterior como una forma de llamar la atención de las editoriales extranjeras. Así, es posible pensar que este tipo de ferias funcionan no solo como espacios de visibilización de capital cultural, sino también como espacios de afirmación y consagración de mercados periféricos dentro de mercados centrales. Sapiro (2016: 57), además, señala: "La implementación de políticas estatales de ayuda de creación y edición apunta a contrabalancear las consecuencias de esta imposición (la concentración y globalización del mercado del libro) y a proteger a los creadores".

En cuanto a estos últimos, cabe destacar que dentro del universo de las editoriales, la clasificación entre grandes, medianas y pequeñas merece otra observación en relación con los perfiles que cada una construye vinculados al catálogo, su público lector y el perfil del editor o editora. Bourdieu (1999: 236) asegura que los pequeños editores "ejercen sus talentos y sus audacias de descubridores sobre pequeños autores de pequeñas lenguas [...] menos caros para la compra, no obstante más 'interesantes literariamente'". Es pertinente indicar que entre las pequeñas lenguas menciona "el brasileño", cuya posición, por otro lado, en el mercado editorial, es relativa a la hipercentralidad del inglés. A su vez, agrega que (1999: 241) "las pequeñas editoriales tienen más posibilidades de ser dirigidas por editores un tanto más jóvenes y mujeres, de origen social relativamente elevado, dotados de una fuerte cultura literaria". Este señalamiento podría hacerse, al menos en parte, extensivo a la editorial Tinta Limón, dirigida por una académica joven portadora de una alta formación literaria y cuya editorial, en su sitio web declara que "La tinta limón reclama siempre un trabajo de visibilización: aquel que hace emerger una narrativa política, un tejido de nociones, y un movimiento del pensamiento que crea nuevos lenguajes para nuevas prácticas".

Luego, en el perfil de la editorial pueden identificarse algunos rasgos en consonancia con la clasificación propuesta por Daniela Szpilbarg (2019: 223-224) como "editor militante", más ligado al "polo autogestivo e independiente" que "se refleja en los modos de producir, 'marcar', comercializar y financiar los libros, que circulan tanto en circuitos formales como informales": en la página de la editorial Tinta limón se lee: "Tinta Limón es una iniciativa editorial colectiva y autogestionada". Este perfil editorial podemos encontrarlo también en Aeroplano editora, una editorial radicada en Río de Janeiro que, en 2008, publicó *Vozes marginais*[8], de Érica Peçanha Do Nascimento. El libro, dentro de la colección Tramas urbanas, fue publicado con el apoyo de la Ley de apoyo al incentivo cultural, a través del Ministerio de Cultura de Brasil, y tiene un texto introductorio firmado por Heloísa Buarque de Hollanda en el que se lee "Tramas Urbanas é uma resposta editorial, política e afetiva ao direito da periferia de contar sua própria história". El texto aborda el

8 La obra muestra la construcción de la identidad colectiva de la periferia. Los intereses intelectuales definen el perfil y proyecto editorial en algunas pequeñas editoriales cuyos propósitos parecen relacionarse con la visibilización de sectores marginados del centro del mercado editorial.

fenómeno cultural surgido en la periferia de San Pablo y al texto de Heloísa Buarque de Hollanda le sigue un prefacio del escritor Ferréz, un autor destacado dentro de la escena literaria brasileña que vive en la periferia de San Pablo, también oportunamente traducido por Tennina.

De la introducción a la traducción

Érica Peçanha do Nascimento, doctora en Antropología Social por la Universidad de San Pablo, publicó en 2013 un artículo en la Revista Machado de Assis, en su versión en español traducido por Lucía Tennina, titulado "Producir, publicar y difundir: la experiencia de los escritores de la periferia de San Pablo", basado en su investigación sobre la producción cultural de la periferia paulistana (2013: 109). Allí, Peçanha explora la creciente atención que esta literatura marginal recibe de académicos, editoriales y prensa. En la introducción del artículo, se la destaca como "antropóloga pionera" en el estudio de este ámbito y se menciona la influencia de movimientos culturales como el rap en la poesía marginal. El trabajo de esta investigadora -citada por Tennina en la introducción de *Saraus*-, junto con el artículo de Heloísa Buarque de Hollanda, representan filiaciones no sólo estéticas, sino ideológicas en torno a un campo sobre el cual intervienen desde un lugar de centralidad como es la academia. Bourdieu(2002: 41) lo explica en estos términos: "el intelectual está situado histórica y socialmente, en la medida que forma parte de un campo intelectual, por referencia al cual su proyecto se define y se integra, en la medida, si se quiere, en que es contemporáneo de aquellos con quienes se comunica y a quienes se dirige su obra". Resulta interesante observar, además, que los diversos intereses del campo intelectual producen espacios de tensión de acuerdo a cómo se ubica el intelectual respecto a su objeto de estudio, tal como lo demuestra Érica Peçanha en su trabajo "Vozes marginais", al exponer su sorpresa frente a la resistencia que mostraron los autores cuyas obras eran objeto de estudio:

> La resistencia a los trabajos académicos no era prerrogativa de Ferréz o de Sérgio Vaz; se trataba de una desconfianza común entre otros escritores, sobre todo porque ellos temen que sus producciones y acciones se interpreten como exóticas e inferiores, o que sean apropiados por miembros de grupos sociales más favorecidos. (Peçanha 2008: 30)[9]

De este modo, se observa cómo el proyecto editorial se configura a partir de una red de relaciones en el campo intelectual de la cultura fuente, en el que intervienen investigadoras y docentes universitarias prestigiosas, el cual, a través de la traducción, se proyecta en la cultura meta. El objeto libro está atravesado por estas fuerzas: por un lado es presentado como novedad ("por primera vez, en edición bilingüe") y, por otro, su valor viene dado dentro del campo académico y literario, en relación con las tensiones relativas al lugar que estos ocupan respecto a otros campos.

En este punto, cabe señalar que la autora de la antología se desempeña como jefa de trabajos prácticos en la cátedra de Literatura Brasileña de la facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. El titular de cátedra es Gonzalo Aguilar, quien también dirigió la colección Vereda Brasil, de la editorial Corregidor. En el programa de 2014 de la materia se lee: "El presente programa se propone abordar la literatura brasileña y portuguesa a partir del concepto de *comunidad*", porque "resulta fundamental teorizar dicho concepto, de creciente importancia en los debates políticos, artísticos y culturales contemporáneos" y, en el programa de 2016 se propone "abordar la literatura brasileña y portuguesa tomando como eje las formas de dominación y resistencia". Es decir, se registra, en la cultura meta y dentro del campo académico, un discurso en torno a los conceptos de "comunidad" y de "dominación y resistencia" afín al de la antología de *Saraus* en el que se lee, en el apartado "Los textos" (2014: 25), que estos "se preocupan por la resignificación del sistema moral que suele juzgar la realidad periférica" y que "las voces que narran esto hablan desde una celda, desde un cuarto de servicio, desde lo alto de una favela (...)". Esta identificación entre lo expresado por el programa de literatura brasileña y lo expuesto en *Saraus* organiza un estado de las relaciones del campo específico, el campo intelectual, en el

9 La traducción es mía.

que subyace un "nosotros" que se ubica en el universo legitimador académico.

Las publicaciones, los *papers*, las ponencias y conferencias, entre otras actividades, son prácticas del ámbito académico que visibilizan a los agentes que participan de ellas y legitiman su posición en él. En un artículo publicado en el sitio Argus-a (2015), llamado "Literatura marginal de la ciudad de São Paulo: características y antecedentes", Lucía Tennina presenta los orígenes de los *saraus* y los analiza desde una perspectiva social y cultural. Allí, aborda la periferia como un espacio de resistencia y subraya las prácticas culturales propias, en contraposición con la visión estigmatizadora oficial propalada por los medios de comunicación. En el artículo mencionado, cita a Ferréz, sobre quien escribió otro artículo, "Ferréz: entre la propuesta colectiva y el proyecto individual", publicado por el portal de revistas de la Universidad de la Pampa (2019: 77), donde señala que se trata de un escritor que "se había destacado a partir de la publicación de la novela *Capão Pecado*", novela que ella tradujo para la editorial Corregidor. Dicho autor, a su vez, tiene un texto –en la primera parte de la antología– cuyo título es "Fábrica de hacer villanos". Se trata de un relato (2014: 55) donde la llegada de la policía a un bar de la periferia de San Pablo desata la violencia institucional, acompañada de racismo: hay un pasaje en el que la policía se dirige a un joven con el término *preto* ("Por que esse bar só tem preto?" [¿Por qué en este bar hay sólo negros?]. En la escena hay otras personas, entre los que se encuentra la madre del protagonista, quien balbucea un intento de respuesta ante la violencia policial: "Porque… porque"; la policía le responde "Por que o quê, macaca?" y su hijo, al interpelar al policía, recibe de éste el insulto "Cala a boca, macaco". El término *macaco,* simio, remite a un animal, pero, además, en un contexto de violencia racial, es un término peyorativo para designar a la gente negra. Este uso ofensivo del término también se registra en Argentina. Así lo observa Daniela Lauria (2022: 106) en *Lengua y política: historia crítica de los diccionarios del español de la Argentina*, citando el *Diccionario de argentinismos* de finales del siglo XIX refiere: "macaco. s. m.v. g. Cierta clase de mono/ 2. Nombre denigrante que se da a los brasileños". La traducción dice "monito" y "monita", por "macaco" y "macaca", respectivamente (2014: 49). En el cotejo del original y la traducción se trasluce una tensión respecto a cómo se transfirió el término en el contexto léxico en el que aparece, es decir, existe una diferencia semántica que bloquea el componente cultural y violento que el término ejerce tanto más en la cultura fuente y en la cultura meta. Este uso discriminatorio podría pensarse caduco si se considera el registro del diccionario de argentinismos del siglo XIX, sin embargo este uso pervive: El diario *Olé,* el 4 de septiembre de 2014, publicó una nota con el título de "Gremio, echado por racista", en el que refiere un episodio que involucró a un hincha que le gritó "macaco" al arquero de Santos, lo que llevó a que Gremio fuese expulsado de la Copa Brasil.

A su vez, en la introducción de *Saraus* hay un apartado, "La investigación", que explica cómo fueron seleccionados los textos y, en particular, el modo en que encaró su traducción: "Me encontré con una serie de dificultades inesperadas en relación con el idioma. Se trataba de un portugués repleto de un vocabulario de la calle" y, luego, agrega "el método de traducción que hace que puedan estar circulando por nuestro país estos cuentos y poemas fue el 'estar ahí' antropológico" (2014: 19). La distancia tangible que impone la lengua coloquial y urbana es resuelta por medio del "método" que se basa en lo experiencial, en la vivencia y descubrimiento de algo que, a los ojos de quien investiga, se presenta como nuevo. Antoine Berman (2007: 4) invita a poner en duda el carácter novedoso de este procedimiento: en su análisis de los discursos que existen en torno a la traducción, señala uno que se relaciona con la experiencia, que aborda esa práctica "apasionadamente", "de un modo que no es teórico, pero no obstante conceptual". ¿Sería posible pensar en la antropología como un discurso de la experiencia que construye una representación sobre la traducción? La relación entre lengua, experiencia y discurso converge, en *Saraus*, en un enunciado que proyecta un enunciador (o hablante, en términos de Dominique Maingueneau) que empatiza con una constelación de factores estéticos, sociales y políticos cuya codificación se da a través de una voz atenta y sensible a lo dicho por otras voces. Muestra un "*ethos* comprometido" en tanto sus argumentos son de orden moral: su voz es la voz de los que fueron desplazados, su "corporalidad" es la vivencia compartida. "El estar viviendo allá me

permitió familiarizarme con el lenguaje cotidiano, con las calles, con las personas", señala Tennina, con una formulación que recuerda "el estar ahí", antropológico. A este respecto, la traductora asegura: "Muchos de los textos que conforman esta Antología abordan esa desigual realidad, reafirmando la propia negritud con orgullo y con un tono de denuncia y voluntad de cambio" (2014: 15). Y agrega: "Puedo afirmar, sin ninguna duda, que sin el prolongado e intenso contacto con los espacios y actores del Movimiento, la traducción de estos textos no hubiera sido posible" (2014: 19). De este modo, el enunciador se inscribe en un área experiencial que le permite un movimiento semejante por el que los escritores periféricos se autodefinen como tales. Del mismo modo que "la 'literatura marginal" se legitima desde la experiencia (se insiste en que se trata de relatos que no pueden ser contados por quien no acarrea vivencias periféricas), el traductor -apoyándose en sus vivencias- puede prescindir de un saber teórico sobre su práctica.

En relación con el campo de los Estudios de Traducción, Gideon Toury (2004) plantea que existen restricciones socioculturales de distinto grado, desde reglas generales hasta comportamientos idiosincrásicos. Entre estos dos polos ubica las normas, comportamientos intersubjetivos, y propone el estudio de las normas a las que está sujeta la traducción. En este sentido, la práctica traductiva se ve regulada por una "norma inicial", que surge como elección entre los requisitos de la identificación con el "polo origen" o el "polo meta":

> Un traductor tiene la posibilidad de plegarse al texto origen, siguiendo sus normas, o de adherirse a las normas en la cultura meta [...] mientras la adhesión a las normas del texto origen determina la adecuación de una traducción respecto del original, el respeto de las normas que se originan en la cultura meta, determina su aceptabilidad.

Si se privilegian las normas del texto fuente, explica Toury, la traducción "puede presentar ciertas incompatibilidades, con las prácticas y las normas del polo meta, en especial con aquellas que sobrepasan las estrictamente lingüísticas". La traducción de los pasajes mencionados podría considerarse dentro del polo de la aceptabilidad, al enmarcarse en una representación discursiva centrada en lo antropológico y ubicada en la periferia del posible conflicto cultural y traductivo que implicaría su adecuación. En este punto, es válido señalar lo afirmado por Lawrence Venuti (1992: 9) respecto de que el "inconsciente del traductor" es textual pero también político "sedimentado en contradicciones ideológicas, cuyas formas están dadas por las restricciones institucionales, que involucra a la traducción en conflictos de un alcance mayor y de carácter social".

A modo de conclusión: las letras militantes

Cabe retomar la pregunta sobre por qué se traduce poesía de la periferia de San Pablo en Argentina. Para intentar esbozar una respuesta al interrogante, es necesario situarse en el polo meta. Si bien el libro ingresa como una novedad ("por primera vez") al mercado editorial argentino, lo hace en una editorial con un perfil social y político, acompañado de una serie de paratextos que lo enmarcan dentro de una literatura de resistencia de larga tradición.

Entre los antecedentes más notables de este tipo de proyecto editorial, es decir, aquel cuyo propósito no es solo literario sino también social, figura la Editorial Claridad, fundada por Antonio Zamora, afiliado al partido socialista, en los años veinte del siglo pasado. Su orientación estuvo marcada por "la representación del obrero y el estudiante como lector" (Sorá, 2009: 136) y su estética, en contraste con la cultivada en el círculo de Florida, "reposaba sobre el realismo y la crítica social" (Sorá, 2009: 137). Allí fue publicado, entre otros, Roberto Mariani, fundador de la *Extrema Izquierda* y autor de *Cuentos de oficina*.

Esta tradición de literatura de resistencia tuvo continuidad a lo largo de aquel siglo y también en el siglo XXI, aunque con proyectos de diversa índole tal como lo muestra José Luis de Diego en "Políticas editoriales y políticas de lectura"[10]. *Saraus* dialogaría también con una amplia pléyade de publicaciones como las de la cooperativa Eloísa Cartonera, que publica sus libros en cartón, los cuales abordan el mundo suburbano de

10 Cf. De Diego 2007: 38-44).

Buenos Aires con un marcado registro léxico emparentado con la oralidad[11].

De este modo, se puede identificar en la Argentina una tradición que visibiliza voces marginales dentro del sistema literario y editorial, configurando estéticas de resistencia en la literatura. Si, como sostienen Heilbron y Sapiro (2002), la importación de literatura extranjera "depende también de la estructura del espacio de recepción, según que el mismo esté más o menos regido por la lógica de mercado o por una lógica política" y que "los modos diversos y a veces contradictorios de apropiación de las obras traducidas dependen de lo que está en juego en el campo intelectual de recepción", queda claro que la llegada de *Saraus* se dio en el marco de una tradición afianzada más allá del carácter "independiente" y "periférico" que, por principio, caracteriza a los espacios que dan voz a las expresiones de agentes subalternos.

En este caso particular, la publicación de la antología no vino a "completar" un vacío, como sucede en otros casos, sino que se sumó con sus singularidades a una tradición de fuerte arraigo. Y permitió, desde luego, diversificar la escena literaria, además de consolidar los lazos literarios con el país vecino, en una coyuntura regional, política e ideológica, particularmente propicia para ello.

Referencias

Berman, Antoine (2019): "La traducción y sus discursos", trad. de Lucía Dorin. En *Lenguas V;vas*, 15, pp. 140-150.

Berman, Antoine ([1995] 2014): "À la recherche du traducteur". En: *Pour une critique des traductions: John Donne*, París, Gallimard, pp. 73-83. En Berman, Antoine: *En busca del traductor*. Traducción de Melina Blostein, mimeo.

Bourdieu, Pierre (1999): "Una revolución conservadora en la edición". En *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.

Bourdieu, Pierre (1990): "Algunas propiedades de los campos". En *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.

Bourdieu, Pierre (2002): *Campo de poder, campo intelectual: Itinerario de un concepto*. Buenos Aires: Montressor.

Bourdieu, Pierre (2022 [1989]): "Las condiciones sociales de la circulación internacional de las ideas". Traducción de Carolina Resoagli. En *El Lenguas, 8*, pp.12-19.

Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loïc (2008): "La lógica de los campos". En *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Brisset, Annie ([1990] 1990): "Introduction". En "Sociocritique de la traduction". Longueuil Les Éditions du Préambule, pp. 23-36. Traducción de Marcela Kujaruk, mimeo.

De Diego, José Luis (2007): "Políticas editoriales y políticas de lectura". En *Anales de la educación común,*

11 Sobre Eloísa Cartonera véase Szpilbarg (2019: 91-95).

Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 6, 2007, pp. 38-44

De Mello, Luciana (2014): "La periferia del libro". En *Página 12, Radar,* 8 de junio de 2014. [Último acceso: 06/12/2023]

De Souza Muniz, Jr. José / Daniela Szpilbarg (2016): "Edição e tradução, entre a cultura e a política: Argentina e Brasil na feira do livro de Frankfurt". En *Sociedade e Estado*, 31, 3, septiembre-diciembre, pp. 671-692.

Heilbron, Johan y Sapiro, Giséle (2002): "La traducción literaria, un objeto sociológico". Trad. de Susana Rut Spivak. En: *El Lenguas*, 8, pp. 20-23.

Heilbron, Johan (2010): "Structure and Dynamics of the World System of Translation". En International Symposium 'Translation and Cultural Mediation', 22 y 23 de febrero, Paris: UNESCO.

Hopstein, Graciela (2011): *O programa cultura viva e os pontos de cultura: a constituição de uma rede democrática de uma produção político-cultural*. En Pontos de cultura e Lan-Houses. Rio de Janeiro, FGV Direito Rio.

Lauría, Daniela (2022): "El proyecto de *Diccionario de Argentinismos* de la Academia Argentina de Ciencias y Letras. En *Lengua y política. Historia crítica de los diccionarios del español de la Argentina*. Buenos Aires: Eudeba.

Maingueneau, Dominique (2010): "El enunciador encarnado: la problemática del ethos". En *Versión, estudios de comunicación y política,* 24, Universidad Autónoma Metropolitana, México, pp. 203-225.

Peçanha Do Nascimento, Érica (2008): *Vozes marginais na literatura*, Rio de Janeiro: Aeroplano editora.

Peçanha Do Nascimento, Érica (2013): "Producir, publicar y difundir: La experiencia de los escritores de la periferia de San Pablo". En: *Revista "Machado de Assis Magazine. Brazilian literature in translation",* São Paulo, Ministério da Cultura–Fundação Biblioteca Nacional, 5, pp. 109-116.

Peçanha Do Nascimento, Érica (2010): "É imprescindível que a produção dos escritores da periferia seja reconhecida como literatura". En *Fórum de Literatura Brasileira contemporânea,* 2, 3, pp. 217-225

https://revistas.ufrj.br/index.php/flbc/article/view/17339 [último acceso: 11/10/24]

Peçanha Do Nascimento, Érica (2011): "*É tudo nosso! Produção cultural na periferia paulistana*". Tesis de doctorado. Biblioteca digital USP. Disponible en: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-12112012-092647/pt-br.php [último acceso: 09/10/24]

"Rap, gritos, música: ayer tronó la poesía de la periferia de San Pablo." (2014, 30 de abril). *Clarín*. https://www.clarin.com/literatura/rap-poesia-periferia-san-pablo_0_H1BsnFp5wmx.html [Último acceso: 21/11/2023]

Sapiro, Giséle (2016): *La sociología de la literatura*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Sorá, Gustavo (2003) *Traducir el Brasil. Una antropología de la circulación de las ideas*. Buenos Aires, El Zorzal.

Sorá, Gustavo (2012): "Libros para todos y modelo hispanoamericano", En *Políticas de la memoria–Anuario de investigación e información del CeDInCI*, N° 10/11/12, pp. 125-142.

Szpilbarg, Daniela (2019): *Cartografía argentina de la edición mundializada: modos de hacer y pensar el libro en el siglo XXI*. Temperley: Tren en movimiento.

Szpilbarg, Daniela (2015): "Las políticas de traducción de libros. El caso del programa Sur en la Argentina". En *III Jornadas de Investigación en Edición, Cultura y Comunicación*, Facultad de Filosofía y Letras (UBA), Buenos Aires.

Tennina, Lucía (2014): *Saraus: movimiento, Literatura, Periferia, São Paulo*. Buenos Aires: Tinta Limón, 2014.

Tennina, Lucía (2019): "Férrez: entre la propuesta colectiva y el proyecto individual". En: *Revista "Anclajes" [Portal de revistas de la Universidad Nacional de La Pampa], Anclajes*, XXIII, 1, pp. 75-92.

Tennina, Lucía (2015): "Literatura marginal de la Ciudad de São Paulo. Características y antecedentes". En: *Argus-a, Artes y Humanidades*, IV, 15.

Toury, Gideon (2004): *Los estudios descriptivos de traducción y más allá: Metodología de la investigación en los estudios de traducción*. Madrid: Cátedra.

Venuti, Lawrence (1992): "Introduction". En *Rethinking Translation: Discours, Subjectivity, Ideology*. Londres: Routledge.

Willson, Patricia (2019): "¿Especular o describir?". En *Página impar. Textos sobre la traducción en Argentina: conceptos, historia, figuras*. Buenos Aires: Ethos Traductora, pp. 13-18.

Mariano Raffaelli es Profesor de Letras (IES N° 1 "Alicia Moreau de Justo") y Traductor en Portugués (IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández"). Se desempeña como docente en el nivel medio y superior de la Ciudad de Buenos Aires, así como traductor independiente. Ha realizado diversos seminarios sobre análisis del discurso y sobre enseñanza de la lengua.

Un análisis comparativo de "Rapunzel" y las ediciones previas a la traducción consagrada de Jacob y Wilhelm Grimm

Emilia Sofía Cotutiu
FFyL, UBA
emiliacotutiu@filo.uba.ar

Resumen
En este trabajo se estudia la historia de la traducción del ATU 310, texto conocido como "La doncella en la torre", a partir de cuatro ediciones: "Petrosinella" (Giambattista Basile, 1632/34/36), "Persinette" (Charlotte-Rose de Caumont de la Force 1698), "Rapunzel" (Frederick Schulz, 1790) y "Petrosinella" (Felix Liebrecht, 1846). Aquí se propone recorrer la historia-cronología de las versiones de "La doncella en la torre" previas a la traducción consagrada de Jacob y Wilhelm Grimm. Sin embargo, en algunos casos, se hacen menciones a la versión canonizada. Nuestro objetivo es examinar la constitución de "Rapunzel" como cuento de hadas, teniendo en cuenta distintos aspectos traductológicos, en especial su readaptación ideológica. Es decir, se analiza cómo la cultura meta reelabora o modifica los textos para nuevos/as receptores/as (Toury, 2004; Bottigheimer, 2006).

Palabras clave: Rapunzel – Petrosinella – Persinette – cuentos hadas – análisis comparativo

Introducción

La matriz de las historias del tipo "La doncella en la torre" proviene de la tradición oral, de manera que el origen exacto de tales narraciones es prácticamente imposible de definir. No por nada existe un sistema de clasificación que recoge todas las narraciones europeas registradas cuyo argumento sea del tipo ATU 310.[1] En otras palabras, ninguna historia maravillosa de esta clase posee un/a autor/a en tanto creador/a hermético/a. En efecto, si la morfología de los cuentos de hadas posee matrices argumentales presentes en diversas culturas (es el caso del mismo ATU 310 y de muchos otros ATU), es posible pensar en la existencia de un sistema de creencias y cosmovisiones comunes a toda nuestra especie, al menos en lo que respecta a la narración folclórico-maravillosa.[2] Dicho esto, es necesario aclarar que los límites y alcances de los cuatro textos seleccionados son porosos: algunos de ellos, como se verá, responderían simplemente a la categoría de "traducción" y otros, debido a la introducción de una trama o de elementos inéditos que los distancian del texto "original", podrían entenderse como "ediciones". Esto evidencia cruces y solapamientos entre la posición traductiva y la posición escrituraria (Even Zohar 1999; Venuti 2004), pues, como plantea Berman, "el espacio de la traducción es irremediablemente plural, heterogéneo y no unificable" (1989: 3; ver también Venuti, *ibid.*).[3]

1. Petrosinella

1.1. Giovan Battista Basile (c. 1570-1632)

Helen Zimern, editora y prologuista de la edición inglesa de 1894 de *Lo cunti de li cunti* o *Il Pentamerone*,

1 El sistema Aarne-Thompson-Uther (ATU) es un sistema de clasificación de fábulas y cuentos de hadas.
2 Ver Propp (1928).
3 En este trabajo, por cuestiones de extensión y de economía, trabajaré principalmente con mis traducciones libres al castellano.

indica que sobre Giambattista Basile "poco [...] se conoce, excepto que viajó mucho a lo largo y a lo ancho de Italia" (Taylor, 1894: VIII). De hecho, en el prólogo a la tercera edición de *Kinder und Hausmärchen*, Wilheim Grimm afirma que la obra era desconocida fuera de dicho país.[4]

Basile escribió los cincuenta relatos de *Il Pentamerone* en napolitano, dirigidos al público local. Su hermana Adriana los publicó póstumamente dos y cuatro años después (en 1634 y 1636, respectivamente), bajo el seudónimo "Gian Alesio Abbatutis", y en cinco volúmenes. Con el tiempo, Basile, en tanto conde de Torrone, reelaboró las funciones de algunos de sus textos para presentarlos ante nuevos receptores/as (Toury, 2004). Más específicamente, reelaboró ciertas historias para la aristocracia italiana (Christensen 2014; Windling 2020).

1.2. "C'era una volta"

La versión de Basile sienta las bases de la primera edición impresa conocida hasta ahora del ATU 310. En ella se narra la historia de la hija de Pascadozia, Petrosinella, cuyo nombre es a veces traducido al castellano como "Perejilda" (prop.: "Perejildita/Perejildilla"), puesto que *Petrosinella* es el diminutivo femenino de *petrosino*, variante napolitana de *prezzemolo* ("perejil").

Al comienzo de la versión de Basile, Pascadozia se encuentra embarazada de Petrosinella y se le antoja comer perejil. Y aquí nos detendremos sobre este punto de la historia ya que resulta particularmente interesante. Así, para saciar su deseo, la mujer roba algunos puñados de esta hortaliza del jardín de una *orca* ("ogra") hasta que esta la enfrenta. En la edición de Basile, se argumenta que "no por voracidad o hambre fue que el diablo la había inducido a cometer esta falta, sino porque, como estaba embarazada, [Pascadozia] temía que el rostro de la criatura naciera sembrada de perejil; de hecho, [la ogra] debía agradecerle [a Pascadozia] por no maldecirla con orzuelos".[5]

Al leer este pasaje en su lengua original, resulta complicado desglosar parte de su sintaxis. Anclados en el siglo XXI, con casi cuatrocientos años de diferencia respecto de este texto, muy probablemente se nos escapen sentidos propios del imaginario social medieval-renacentista de "Petrosinella". Por ejemplo: si Pascadozia teme que su bebé nazca con el rostro picado de perejil, ¿por qué entonces comerlo? Benedetto Croce, traductor e historiador que en 1925 adaptó los textos de Basile al italiano moderno (práctica discursiva que evidencia la distinta situación de poder entre el italiano estándar y el napolitano), ofrece respuestas: anota al pie que, en relación a las creencias populares sobre el embarazo, quienes no sacian los antojos de las encintas pueden sufrir castigos como enfermedades, "orzuelos" (Mori 2017: 178). A decir verdad, la estructura sintáctica de la nota de Croce no permite determinar con facilidad si se generalizaba toda enfermedad a través de esta denominación, o si quienes no satisfacían a las embarazadas sufrían *concretamente* de orzuelos. En efecto, el artículo "Rapunzel", producto de la exposición "Rags to Witches, the Grim of Children's Stories", plantea que se consideraba peligroso no saciar los caprichos de las mujeres encintas; a la vez indica que el público de aquella época habría entendido implícitamente esta cuestión.

Por lo demás, Carolyn Vellenga, al analizar las glosas de Croce, comenta que las embarazadas cuyos deseos no eran complacidos podían "give the sore [...] eye" a quien les fallara (1992: 64), expresión que no traduce explícitamente el contenido de "orzuelo", sin embargo. Asimismo, el académico Felix Liebrecth, a quien se introducirá luego, anota al pie (en alemán) que "'Agliarulo' refiere a un furioso bulto en el ojo". Estos problemas traductivos para la voz "orzuelo" ocurren particularmente entre ciertos/as comentaristas de lenguas no romances (Vellenga y Liebrecth, además de John Edward Taylor, de quien se hablará en breve). En otras palabras, el sentido del napolitano *agliarulo* es confuso en algunas de estas ediciones.

4 Ver Grimm, Jacob y Wilheim Grimm ([1812] 1837). *Kinder und Hausmärchen. Große Ausgabe, Band 2*. Gotinga: Dieterichische Buchhandlung.

5 "Ca non pe cannarizia, o lopa ch'avesse neuorpo, l'aveva cecato lo diascanco a fare st'arrore; ma ped essere prena, e dubetava, che la facce de la criatura non nascesse semmenata de petrosine, anze, deveva averele grazia, che no l'avesse mannato quarche agliarulo".

Otra cuestión glosada por algunos/as de los/as autores/as mencionados/as es la vieja creencia según la cual los/as bebés pueden nacer con una marca física que represente el antojo de la madre embarazada (Vellenga íd.; Liebrecth 1846). En efecto, Petrosinella porta una mancha en forma de perejil. No obstante, según lo planteado, este fenómeno sucede cuando el capricho *no* es saciado. Es extraña, entonces, la *cimma*/*cima* de perejil en el pecho de la niña, ya que la madre efectivamente satisfizo su deseo. Esta incongruencia argumental se halla en las cuatro versiones aquí analizadas. Sin embargo, ningún/a autor/a de los que trabajan sobre el corpus aborda esta problemática.

Al revisar estos detalles oscuros, cabe preguntarnos si el inglés John Edward Taylor, fundador del periódico *The Guardian* y primer traductor conocido de "Petrosinella", contaba con esta información. De acuerdo con Berman, no existe actualmente una reflexión teórica sobre su posición ni acerca de su horizonte traductivos, tampoco sobre su proyecto de traducción, a diferencia de lo que Kate Forsyth y Laura Christensen investigaron sobre La Force, "siguiente" traductora de "Petrosinella" o "autora" de "Persinette". Además, la edición consultada de Taylor no cuenta con notas al pie de su autoría. Esto puede entenderse como un fenómeno propio de los tiempos de Taylor, durante los cuales la investigación traductológica no era habitual; históricamente se ha invisibilizado la figura del traductor y se han borrado sus huellas (Berman 1989, 1995; Venuti *op. cit.*). En efecto, Gideon Toury afirma que se ha camuflado, o negado, la existencia de la traducción en sí misma (*op. cit*.; ver también Venuti *ibid.*).

En cualquier caso, Helen Zimern, la prologuista de Taylor, sitúa a grandes rasgos al victoriano: en su época, fue aparentemente uno de los pocos ingleses estudiosos de la lengua y la literatura alemanas, y del napolitano. Ello lo llevó a transformar el texto de Basile omitiendo fragmentos "objetables", pues su trabajo estaba destinado a un público infantil (Taylor 1894: VIII).

Zimern prologa que el estilo de Basile es "extravagante", "cómica prosa barroca" (Taylor 1894: VII); presenta a *Il Pentamerone* como una colección difícil de leer y de comprender (*ibid.*). ¿Podrían estas afirmaciones implicar que Taylor se encontró con dificultades a la hora de traducir las escenas iniciales en las cuales aparece el perejil? Resulta interesante estudiar sus intervenciones traductivas:

> Poor Pascadozzia, in a terrible fright, began to make excuses, saying that neither from gluttony nor the craving of hunger had she been tempted by the devil to commit this fault, but fear she had lest the child should be born with a crop of parsley on its face; and she added that the ogress ought rather thank her, for not having given her sore eyes.
>
> La pobre Pascadozzia, con un terrible susto, comenzó a *inventar excusas*, diciendo que ni por glotonería ni por hambre había sido tentada por el diablo para cometer esta falta, pero que tenía miedo de que la criatura naciese con un cultivo de perejil sobre su rostro; y agregó que la ogra más bien debía agradecerle por no haberle irritado los ojos.

El "terrible fright", el susto, acotación *añadida* por Taylor, podría explicar por qué las excusas de la mujer suenan más a delirios que a justificaciones sensatas. No por nada, Taylor interpreta que Pascadoz(z)ia no empieza simplemente a *scusarese* ("excusarse" en cuanto "disculparse"), sino a *make excuses* ("excusarse" en el sentido de inventar excusas). De hecho, en el diálogo posterior a este fragmento, la ogra desacreditará los alegatos de la mujer tratándolos de habladurías: "co sse chiacchiare" (en la versión de Basile), "coteste chiacchiere" (en la de Croce) o "such prattle" (en la de Taylor).

Lo interesante es, de todas formas, la falta de una conjunción causal que encabece el segundo término de la réplica de Pascadozzia: mientras que en la versión de Basile figura el elemento "ma ped" ("ma perchè" en Croce), el cual inicia la subordinada en la que se expresa la razón de la "falta cometida", en la versión de Taylor se omite el *because* que conectaría ambos términos. Bajo estos criterios, en ausencia de un *because*, el texto no esgrime el motivo del robo ("ni por glotonería ni por hambre había sido tentada por el diablo…, pero [de todos modos] miedo tenía de que…"). De esta manera, al suprimirse la conjunción causal, la frase queda deliberadamente incompleta, y el segundo

término no se desprende concretamente del primero. Teniendo en cuenta estas modificaciones, Taylor parece interpretar la compleja sintaxis del texto de Basile bajo la óptica del miedo, añadiendo una referencia explícita a esta emoción al comienzo de su párrafo. Así, a causa del terror, Pascadozia inventa excusas y esgrime incoherencias; ergo, su lógica resulta enrevesada y el segundo término no se sigue del primero. Esto podría explicar la compleja sintaxis del pasaje analizado.

Por lo demás, se observan los cambios de "Pascadozia" a "Pascadozzia" (Laura Christensen reproduce la forma de Taylor) y la modificación de *agliarulo* por *sore eyes*. Sobre estos puntos, sería posible intuir que Taylor italianiza todavía más el nombre de la madre de la protagonista a través de la duplicación de la /z/. Para el segundo caso, naturalmente se trata de cuestiones interpretativistas del sentido de *agliarulo*.

Un/a traductor/a es un/a agente que interviene en la translatividad: Taylor traduce a Basile y, en ello, se convierte en público del autor; a la vez, en tanto traductor, toma otra posición respecto de los/as receptores/as de su obra traducida (en este caso, un público infantil según Zimern). Bajo estos criterios, tras analizar las intervenciones de Taylor, se puede argumentar un interés por adecuar el texto original y así otorgarle mayor sentido para su nuevo público. Asimismo, Croce habría tomado decisiones semejantes de transculturación en tanto esclarece y adapta las mismas partes oscuras (y otras) del texto de Basile.

Volviendo a la trama del cuento, a sus siete años, Petrosinella ("Parsley" en Taylor) acude a una maestra (en Basile) o comienza a ir a la escuela (en Taylor). Esto resulta interesante. En el siglo XVII (y anteriormente tampoco), no existían las escuelas primarias; el único tipo de educación que una niña podía recibir consistiría en clases particulares, aquí con una maestra ("majestra" en Basile). Para la época de Taylor, existía ya un sistema educativo, originado entre los años 20 y 30 del siglo XIX.[6] Esta condición social de producción posiblemente resulte el mecanismo mediador que explica la presencia de una escuela en la versión de Taylor. No por nada las traducciones están subordinadas al posible de una época. De esto se sigue que institucionalizar la escolarización infantil se trata de una función pedagógica para Taylor, sobre todo al considerar el tipo de público al que dirigía su producción.

Continuando con la historia, con el tiempo, Pascadozia se fastidia por las amenazas de la ogra, a quien le había robado perejil durante su embarazo, y cumple con la deuda de entregar a Petrosinella/Parsley en pago por el hurto. La antagonista, entonces, agarra bruscamente a la niña, con su magia erige una torre sin puertas ni escaleras, en medio de un oscuro bosque, y la encierra allí. Para entrar en ella, sube y baja por la única ventana de la torre, escalando la larguísima y conveniente cabellera de la joven.

Un día, la doncella conoce al hijo de un príncipe mientras cepilla su melena desde la ventana. El muchacho la corteja y resuelven verse en secreto; por la noche, Petrosinella/Parsley le dará a la ogra *addormio* ("adormidera") –*opio* ("amapola") en Croce, o *poppy juice* ("jugo de amapola") en Taylor–. En ese momento, tiene lugar, una agradable cena que incluye "la salsa del amor". El texto de Basile, abiertamente más claro con respecto al romance entre la muchacha y el hijo del príncipe, fue censurado por Taylor como parte de sus estrategias de traducción: la cena no figura en la versión inglesa ni tampoco la explícita mención a que nuestra heroína "hacía el amor con un cierto joven, [...] [y que] no pasaría mucho tiempo hasta que las cosas fueran más lejos".[7]

Otras transformaciones importantes son las supresiones de las referencias astrológicas que contiene el texto de Basile. Para el siglo XVII, la presencia de las imágenes celestiales era parte de la cosmovisión social. En este sentido, en primer lugar, las citas entre los amantes se concretan por la noche, "cuando la luna juega a pasar por muda con las estrellas".[8] Segundo,

6 Ver www.um.es/muhvhe/itinerario/origenes-de-la-educacion-infantil-1a-mitad-s-xix
7 "Faceva l'ammore co no cierto giovene, […] non fossero passate chiù nante le cose".
8 "Quanno la luna joqua a passara muta co le stelle".

Petrosinella espera a que "la noche espar[za] sus vestidos negros para protegerlos de los gusanos".[9] En tercer término, el hijo del príncipe despide a Petrosinella antes de que "el sol mesa sus caballos para saltar el cerco del zodíaco",[10] clara referencia al dios griego Helios. Estas tres menciones astrológicas son, en efecto, eliminadas en la traducción inglesa. Es posible inferir que Taylor suprime estos elementos debido a que dicho imaginario celestial se encontraba desvalorizado en su tiempo y no redundaba en ningún aporte simbólico para su cultura meta. Si esto en alguna medida es cierto, en cuanto estos cambios reflejarían los valores de su época, aquí se observaría la inestabilidad de los códigos normativos (Toury *op. cit.*) y la sustitución de "modelos de la realidad" viejos que ya no eran operativos (Even-Zohar *op. cit*.).

Mientras transcurre la historia, los encuentros entre los amantes se reiteran. Una chismosa le cuenta a la ogra que la muchacha tiene un romance. Pero la ogra le explica que Petrosinella/Parsley está hechizada; hasta que no tenga en sus manos tres *gliantre* o *gallozze*[11] ("bellotas") –*gallnuts* en Taylor–, escondidas en una viga de la cocina, no podrá escapar de la torre. Petrosinella/Parsley escucha la conversación a escondidas. Por la noche, le pide al hijo del príncipe que escale las vigas y encuentre las bellotas. Al romperse el encanto, huyen hacia la ciudad descendiendo por una escalera de cuerda atada a la ventana. Pero la chismosa los ve, despierta a la ogra gritando y esta comienza la cacería de su rehén. A la joven se le ocurre lanzar una de las bellotas al suelo. Surge de ella un *cane corzo*/*corso* ("mastín italiano") –*corsican bulldog* en Taylor–; el animal se abalanza sobre la ogra, pero ella lo distrae con un pedazo de pan que llevaba en el bolsillo. La joven lanza otra bellota, y de ella surge un león. La antagonista retrocede y, dentro de la lógica maravillosa del cuento, le quita la piel a un burro (*ass*/*jackass*) que pastaba en un prado y, "vestida de asno", espanta a la fiera. Petrosinella/Parsley entonces lanza la tercera bellota; emerge finalmente un lobo que se traga a la ogra. Luego llegan al reino del príncipe y se casan, con la licencia del rey.

2. Persinette

2.1. Charlotte-Rose de Caumont de La Force (1654–1724)

La Force pertenecía a la nobleza, pero su vida fue un tanto rebelde, pues estuvo involucrada en numerosos escándalos. Acaso el más llamativo sea el de haberse enamorado de un hombre veinte años menor, a sus casi cuarenta años, y desposarse con él sin el permiso de los padres del novio (Vellenga afirma que la mayoría de edad se alcanzaba a los veinticinco años); el joven fue encerrado contra su voluntad en un castillo para impedir que huyesen juntos, pero La Force pudo colarse en su dormitorio, y se casaron en secreto. Sin embargo, el matrimonio se anuló y fue exiliada a un convento. Desde allí compuso sus textos literarios bajo el seudónimo de "Mademoiselle de X". Ganó reputación, vivió como escritora y consiguió su libertad (aunque sin volver a la corte). Finalmente, participó de los salones literarios parisinos hasta su muerte (Vellenga 1992; Forsyth 2014; Windling *op. cit*.).

Se observa que, al igual que Basile, La Force era miembro de círculos bien posicionados, con la diferencia de que esta autora-traductora se dirigía a un público estrictamente aristocrático (Windling íd.; Vellenga *ibid*.). Vellenga plantea que la traducción trata de actos de apropiación simbólica en tanto recodifica un relato para adaptarlo a nuevas discursividades, en este caso, la corte francesa y los salones burgueses del siglo XVII (1992).

Se desconoce cómo La Force trabó conocimiento con la obra de Basile;[12] Christensen cree posible que haya escuchado la historia de boca de algún

9 "La notte spase li vestite nigre, perchè se conservassero da le carole".
10 "Lo sole mezzasse li cavalle suoje a sautare pe lo chirchio de lo zodiaco".
11 *Ghiande* en italiano moderno.
12 El asunto no es claro. Ruth Bottigheimer y Manfred Grätz (2006) consideran que la mayoría de los cuentos de los hermanos Grimm fueron importados de Francia y traducidos al alemán. Por su parte, Laura Christensen (2014) comenta que *Il pentamerone* tuvo un gran impacto en Francia, pero que "Petrosinella" no fue conocida más allá de Nápoles. Sin embargo, Helen Zimern (1894) indica que fue prontamente traducida al italiano. Por el contrario, en el prólogo a la tercera edición de su obra, Willheim Grimm afirma que dicho

aristocrático napolitano o italiano perteneciente a la corte (*ibid*.). Más allá de este interrogante, intuitivamente es posible argumentar que la autora se vio interpelada por "Petrosinella", y de ello resultó "Persinette" (Forsyth *op. cit*.), diminutivo femenino de *persil* ("perejil" en francés). Desde un punto de vista traductológico, podría plantearse que, dentro del polisistema literario, la jerarquía de su literatura "fuerte" (la francesa), le permitió distanciarse de la normativa de la literatura traducida (el napolitano), y así producir literatura nueva (Even-Zohar *op. cit*.).

2.2. "Il était une fois"

En la versión de La Force, se observa que la ogra es ahora una *fée* ("hada"), pero el desencadenante de la trama es el mismo: el antojo de perejil por parte de una embarazada, quien, en esta versión, cuenta con marido, y es este quien roba la planta. No nos hicimos hasta ahora una pregunta que se aplica a todas las demás versiones de la historia, pero que en esta cobra especial relevancia responder: ¿por qué perejil y no otro manjar? La morfología de los cuentos suele presentar hechos insólitos; esa es la lógica del género maravilloso y parte del contrato de lectura que aceptamos como lectores/as. Sin embargo, La Force interviene en el texto a su modo y añade una descripción que justificaría el capricho por dicha planta y no otra: "en aquellos días el perejil era muy raro de encontrar".[13] De hecho, como plantea Vellenga, la embarazada parece desear el perejil no de manera errática sino *en razón* de que el hada lo cultiva: "el hada lo había traído de las Indias y no se hallaba en ninguna otra parte del país más que en su jardín. La joven esposa tenía un gran deseo de comerlo […]; en aquellos tiempos, el perejil debía tener un gusto excelente" (1992: 62).[14] Separada esta última oración en una línea de texto perdida entre largos párrafos, para Vellenga, evidencia el humor mordaz de La Force: la autora llama la atención sobre el hecho y se detiene con ironía para remarcar lo inexplicable que resulta antojarse por comer perejil (*ibid.*).

La traductora Christensen (*op. cit*.), no obstante, considera que La Force estaba al tanto de la importancia de saciar los antojos de una embarazada; sostiene esta idea basándose no solo en la intervención del marido quien alega que "este capricho es bien perdonable",[15] sino también en el hecho de que el hada comprende la situación sin reproches ni dilaciones: "está bien, dijo el hada, te daré tanto perejil como desees".[16] Sobre la presencia del perejil, Christensen aporta información desde su "Translator 's Note". Esta es una de las pocas comentaristas que, en palabras de Berman, ofrece "reflexiones originales del traducir" (2000: 6) sobre su proyecto de traducción y su posición y horizonte traductivos; Christensen (*ibid.*: 1-4; ver Berman *op. cit.*: 7) encuadra, en términos de Holmes, su "política de traducción" (*ibid.*: 11), y visibiliza aquello que Lawrence Venuti (op. cit.) denuncia como inusual: des-cubrir la actividad traductiva en vez de disimularla. Por ejemplo, Christensen problematiza la "traducibilidad" del nombre de la protagonista: en tanto "Persinette" se desprende de *persil* ("perejil" en francés), pero no de *parsley* ("perejil" en inglés), la traductora confiesa una intervención en el texto: La Force escribe que nace "una niña, a quien el Hada dio el nombre Persinette",[17] y la traductora añade seguidamente una acotación que escribe en itálicas en su versión en inglés: "debido al perejil que a su madre le apeteció"[18] (*ibid.*). Afirmando, a la vez, que los/as agentes traductores/as intervienen en los textos, la autora sitúa su relación con los originales desde su lugar como traductora.

En lo que respecta a la trama, en la versión de La Force, se mantiene el trueque del perejil robado a cambio de la niña. También se halla una torre (*tour d'argent*, "torre argenta") en un bosque, con la diferencia de que el hada cría a su "hijastra" con amor y la mima con exuberantes lujos (profusamente descritos

libro jamás había sido traducido al francés en sus tiempos. Kate Forsynth (2014) coincide con lo último expuesto.

13 "En ce temps-là le persil était toit rare dans ces contrées".

14 "La nouvelle épouse eût une grande envie d'en manger […] Il fallait que dans ce temps-là le persil fut d'un goût excellent".

15 "Cette envie étoit bien pardonable".

16 "Eh bien, lui dit la fée, je vous donnerai du persil tout autant que vous en voudrez (…)".

17 "une fille, à qui la fée donna le nom de Persinette".

18 "Whom the Fairy gave the name Persinette, after the parsley her mother had craved".

para el público burgués de esta edición). La receptividad de la joven hacia el príncipe (ya no más hijo de uno) también se altera: la Persinette de La Force le teme a los hombres; jamás ha visto uno y, además, su guardiana le ha explicado que los hombres son en verdad monstruos. Para poder conocer a la joven, el príncipe la engaña imitando la voz del hada cuando esta la llama para trepar por sus cabellos, cabellos que ya no se presentan normales sin más, pues tienen aproximadamente treinta metros de largo "sin incomodarla".[19] Finalmente, cuando Persinette se encuentra con el muchacho en vez del hada, se espanta, grita y tiembla. Sin embargo, el joven consigue seducirla pronto y la conquista.

Al llegar a este punto, cabe destacar dos características de la escritura de La Force. En primer lugar, su estilo es más sensual (Windling *op. cit*.; Vellenga 1992: 63) y, por ende, se distancia de la censura de los textos de Taylor. Vellenga, de hecho, observa cierto erotismo en el tono irónico y en ciertos juegos lingüísticos "sofisticados" de La Force (1992: 66). Ejemplifican la sensualidad del texto de La Force, primero, el cortejo del príncipe, que consiste en que "le besa las rodillas con un ardor que termina por persuadirla";[20] luego La Force escribe con galantería que Persinette "sintió en su corazón tanto amor […] por el príncipe";[21] más tarde, cuando la pareja se reencuentra tras ser separada por el hada, la joven le da al príncipe "mil caricias más de las que jamás le había visto dar";[22] y por último, con mordaces puntos suspensivos, La Force escribe que Persinette "completó toda la ceremonia…"[23] sexual pese a no entender qué ocurría. Así, se observa cómo esta traductora-autora se dirige a un público más audaz y, por ello, su práctica traductiva se percibe más compleja. Y, lo que es más, siguiendo a Forsyth, La Force parece construir personajes menos "planos", pues ahonda en el comportamiento del príncipe y, a la vez, psicologiza a Persinette. En este sentido, representa a un joven osado e impertinente, quizás con la intención de justificar parte del encono del hada hacia él (del cual hablaremos más adelante); ni más ni menos, el príncipe empieza "recordando toda su audacia natural, [y] se lanza a la habitación",[24] y termina, "en fin, volviéndose más atrevido, [hasta que] le propuso casarse de una vez".[25]

Con respecto a la protagonista y su psicologización, las intervenciones de La Force permiten recordar que Persinette es una doncella de doce años cuya socialización se ha visto afectada por vivir encerrada en una torre: esta muchacha grita y tiembla, "nada podía tranquilizarla",[26] al conocer a un hombre por primera vez. Es más, luego de que el intruso la aborda de manera avasallante, La Force llama la atención al concluir que "ella consintió [a la oferta de matrimonio], sin saber apenas lo que estaba haciendo".[27] Esta frase resulta interesante, pues ahonda en la psicologización de un personaje que no acepta meramente una propuesta, sino que la acepta *sin ser consciente* de lo que implica. Sobre esto, la académica Terri Windling plantea que, en el contexto situado de La Force, los casamientos arreglados eran una práctica común y corriente. En efecto, en el artículo "Rags to Witches…", ya mencionado, se indica que, durante la Edad Media, las hijas podían ser enviadas a residir en otro hogar, con la intención de que se desposasen o se convirtiesen en sirvientas de la nueva familia. Aparentemente, el argumento de las versiones de "Petrosinella" representa el segundo de los fenómenos.

Por otra parte, con relación a la guardiana de la niña, en "Persinette" no figura una ogra sino un hada; vinculadas con las diosas del destino, las hadas presienten el futuro y predestinan eventos. Entonces se lee: "antes de llegar a su decimosegundo año, y como

19 "qui avoient trente aunes de longueur sans l'incommoder".
20 "Il lui embrassa les genoux avec une ardeur qui pouvoit la persuader".
21 "Sentit dans son coeur autant d'amour […] du prince".
22 "Mille sois plus de caresses qu'il ne lui en avoit jamais sait".
23 "Acheva de même toute la cérémonie…".
24 "Rappelant toute son audace naturelle, il sauta fans la chambre".
25 "Enfin, devenu plus hardi, il lui proposa de l'époufer sur l'heure".
26 "Eile y consentit sans savoir presque ce qu'elle faisait; elle acheva de même toute la cérémonie…".
27 "Eile y consentit sans savoir presque ce qu'elle faisait".

el hada conocía su sino, resolvió ocultarla de su destino".[28] En este sentido, se observa una figura materna(l) que dirige las decisiones de la niña que comienza a convertirse en mujer. Esto resulta interesante si se considera lo siguiente: en tanto Basile no explica el motivo por el cual la ogra decide encerrar a Petrosinella, aquí sí se aporta una explicación: La Force denuncia la realidad de su tiempo y representa el control parental hacia las relaciones premaritales (Windling *ibid*.).

Volviendo a la trama, en la versión de La Force, Persinette se embaraza (pues cuenta con doce años y no ya siete como en "Petrosinella"), pero su ignorancia no le permite entenderlo. Cuando el hada lo descubre, furiosa, corta su cabellera con un cuchillo, se envuelve con Persinette en una nube que las transporta hasta una cabaña a las orillas del mar, y allí nacen sus gemelos. Luego, coloca las trenzas cortadas sobre la ventana de la torre y aguarda al príncipe. Cuando este escala la torre y espera encontrarse con su amada, el hada aparece y lo reprende por embarazarla. El príncipe, angustiado, se arroja desde lo alto "sin hacerse otro mal que perder la vista".[29] Ciego y pedigüeño, vaga hasta que un día se reencuentra con sus hijos y con Persinette, porque reconoce su canto. Las lágrimas de felicidad de ella restauran su vista. Aunque el placer no dura mucho: a las pocas horas, pasan hambre porque la comida se vuelve piedra; el agua, cristal; y las hierbas, sapos o bestias venenosas, entre otras cosas. Al parecer, es obra del hada, que no acepta a la pareja. Pero su amor finalmente la enternece y bendice la unión. Entonces son transportados por ella al castillo del rey, que, junto a la reina, reciben a la familia.

Tras el recuento de la historia, el trabajo de readaptación de La Force mostraría transformaciones del sentido de ciertos bienes simbólicos teniendo en cuenta tres cambios formales: 1) la aparición de la reina al final de la historia, 2) el hecho de que el príncipe ya no es hijo de *otro* príncipe y 3) cierta des-demonización de la guardiana, que es presentada como personaje carente de virtudes en las demás versiones (Vellenga 1992: 65-66). Así, podría plantearse que a La Force, quizás por ser mujer de la corte, le habría interesado visibilizar a la esposa del monarca de la versión de Basile. Análogamente, habría moderado las cualidades malignas de la figura femenina que media como guardiana al convertirla en un hada y al retratarla inicialmente como una protectora generosa. Además, habría ascendido la posición del protagonista masculino para colocarlo en un rango noble más concreto. Se observan entonces múltiples modificaciones que vuelven poroso el cruce entre la posición traductiva y la escrituraria de La Force.

Por lo demás, Windling, Vellenga y Christensen coinciden en que La Force y otras escritoras de su círculo abogaban por los matrimonios consensuados. Esto implicaba "ideas revolucionarias" (Forsyth *ibid*.: 75). Sin embargo, en la versión de Basile, hallamos a una jovencita que trama citas ocultas, espía a la ogra y oye su conversación con una chismosa que la delata, y que, en lo fundamental, decide escapar con su amado, huida durante la cual castiga varias veces a su captora. En otras palabras, se trata de la historia de una muchacha rebelde (Windling *ibid*.). En cambio, en la versión de La Force, al principio se presenta a una doncella aburguesada, llena de temores a raíz de vivir controlada y engañada; más que rebelde, su historia es la de una joven que descubre el mundo y que en ello se angustia, pues la ambivalente relación con su guardiana se comienza a complejizar (Warner 2010). En su retórica tanto licenciosa e "inapropiada" (Taylor 1894: VII), como bufonesca e intrépida, Basile escribe para un público popular que busca divertirse con los problemas de la vida cotidiana vueltos maravillosos; baste pensar en el "absurdo toque del fabulista" en la pelea final de "Petrosinella" (*ibid.*): la ogra amedrenta a un furioso león *solo disfrazándose* con la piel desollada de un asno. Por su parte, La Force parece escribirle a receptores/as interesados/as en reflexionar acerca de las opresiones de la obediencia. En términos de Vellenga, se trata de la "lucha por el deseo en un mundo jerarquizado" (*op. cit.*: 71).

28 "Avant qu'elle eut attaint da douzième anné: & comme la fée connoissoit sa fatalité, elle résolut de la dérober à ses destinées".
29 "Sans se faire d'autre mal que celui de perdre la vue".

3. Rapunzel/Petrosinella

3.1. Joachim Christian Friedrich Schulz (1762–1798) y Felix Liebrecht (1812-1890)

La versión "final" de Rapunzel que se conoce es producto de las operaciones realizadas por los hermanos Grimm, quienes la publicaron primeramente en 1812, y finalmente en 1857, con varias ediciones intermedias. Sin embargo, expertos/as folkloristas han descubierto que, previo a la versión de Wilheim y Jacob, hubo otra relevante: la del prolífico escritor y traductor al francés Friedrich Schulz (Christensen *op. cit.*, Nota del traductor), la cual coincide por completo con la "versión directa" de los hermanos Grimm (*ibid*.). En 1790, Schulz publicó "Rapunzel" en su *Kleine Romane*, una obra en cinco volúmenes. Para su texto, se basó en la versión de La Force (Windling *op. cit*.). Según Christensen, Schulz fue un escritor de renombre gracias a su obra *Mortiz*, sus traducciones al francés y sus análisis de la Revolución Francesa (*op. cit.*, "'Rapunzel' by the Brothers Grimm").[30]

De acuerdo con Zimern, la prologuista de Taylor, al mismo tiempo que Schulz se dedicaba a traducir "Persinette", el prusiano, filólogo y profesor de alemán Felix Liebrecht emprendía la misma tarea (Taylor 1894: VII). Zimern anota que un caballero del siglo XVIII, apellidado Fernow, llamó la atención sobre *Il pentamerone*, y así Liebrecht tradujo el texto desde el napolitano, es decir, tradujo "Petrosinella" al alemán; su publicación data de 1846. El mismísimo Wilheim Grimm prologó su traducción, mas con un prefacio que tuvo una recepción poco feliz.[31] Resulta interesante que los hermanos Grimm elogiasen la versión más intervenida (la de Schulz) en detrimento de la menos transformada (la de Liebrecht).

Estos datos indican que los Grimm conocían los trabajos de ambos autores: por un lado, resalta el prólogo a Liebrecht, y por otro, se puede observar que el texto de los Grimm es argumentalmente idéntico al de Schulz. Las ediciones de Schulz y Liebrecth, que no fueron tomadas en cuenta incluso por algunos/as estudiosos/as trabajados/as aquí (Bottigheimer, D'Aquin, Vellenga y Warner no mencionan a ambos autores, mientras que Windling no registra a Liebrecht), permiten reflexionar sobre la estructura jerarquizada del campo internacional literario; las culturas meta seleccionan solo *ciertos* productos a la hora de consagrar traducciones, y con ello, alimentan las luchas entre la literatura central y las periféricas (Even-Zohar *op. cit*.).

3.2. "Es war einmal"

A continuación, se enlistan sinópticamente los cambios que presentan estas dos versiones alemanas:

1. Schulz modifica la ya "famosa" planta que daba nombre a la protagonista: pasa del perejil (*Petersilie* en alemán) al *Rapunzeln* ("rapónchigo"),[32] modificación reproducida por los Grimm. Según Christensen, este cambio fue introducido con el fin de que el público identificase fácilmente el fundamento del título de la historia: el bautismo de la recién nacida responde al antojo de la madre. Esta relación sustantiva se habría perdido para el público alemán de haberse conservado el título "Persinette". Por lo demás, como indica "Rags to Witches…", el nombre de la planta, no así el de la niña, en inglés es a menudo traducido por *rampion* ("rapónchigo") debido a esto. De todos modos, Christensen anota que ha leído ediciones en las cuales la planta es sustituida por *radishes* ("rábanos"), otro ejemplo de la problemática interpretativa de los sentidos.

2. En la edición de Schulz se halla un *Prinz* ("príncipe"), el cual es reemplazado por un *Königssohn* ("hijo del rey") por los Grimm. Por su parte, la dueña del *Garten* ("jardín") es una *Fee* ("hada") en Schulz, igual que en la edición de La Force. Esto se pierde en la versión de 1857

30 Ver https://users.manchester.edu/FacStaff/SSNaragon/Kant/bio/fullbio/schulzjcf.html
31 Ver https://www.deutsche-biographie.de/sfz51226.html
32 A partir de aquí, ya no es un nombre propio (*Petrosinella*, *Persinette*) lo que da título al cuento, sino el mismísimo sustantivo común (*Rapunzel*: "rapónchigo").

de los hermanos Grimm. Ambos cambios se deben a que los últimos buscaron germanizar ciertos elementos de la matriz de "Persinette" (Windling *op. cit*.). Asimismo, el hada fue sustituida por una figura más teutónica: una *Zauberin* ("hechicera" y no *Hexe,* "bruja"), también denominada *Frau Gothel* ("señora Gothel") a partir de la edición de 1819. Al respecto, Jessica D'Aquin destaca la frecuencia con la cual el sentido inglés de dicha palabra es interpretado despectivamente como "bruja" (*witch*) y no como "hechicera" (*sorceress*) en varias traducciones inglesas posteriores (2015: 3).

3. En comparación con la versión de La Force, Schulz interviene en el texto y añade una razón más concreta para explicar por qué el hada confina a Rapunzel: busca protegerla de una *unglüchlicher Stern* ("mala estrella").

4. En su versión, Schulz modifica ciertas cuestiones argumentales relevantes del texto, posiblemente para esclarecer algunos sentidos oscuros: por ejemplo, es el primer traductor que parece intentar explicar el porqué del largo de la cabellera de Rapunzel. De hecho, este elemento fundamental para la historia es poco abordado en las demás ediciones consultadas. Pero Schulz justifica la longitud del cabello de Rapunzel como obra de una *kostbaren Waffer* ("precioso líquido/perfume/ungüento/agua") perteneciente al hada.

5. Schulz suma un poco de humor mordaz al añadir una exclamación final, tras describir cómo intiman Rapunzel y el príncipe: "sin saber por qué, sucedió sin saber cómo, y se sintió bien y mal, sin saber dónde. ¡Eso estuvo bueno!".[33] Con ello, podríamos inferir que dirige su producción a un público más maduro respecto de las versiones infantiles.

6. Curiosamente, Liebrecht interpreta el sentido de "ogra" como *Hexe* ("bruja"), pese a que en "Petrosinella" jamás se menciona a una *strega* ("bruja").

7. En la edición de Liebrecht, la educación de la niña ocurre en una escuela. No podríamos afirmar que dicha modificación sea una readecuación pedagógica para la función del texto (tal como planteamos respecto de Taylor), pero sí sugerir que el cambio respondería a que en 1846 ya existía un sistema educativo formal.

8. El *cane corso* que emerge de la primera bellota en la versión de Liebrecth es interpretado como un *Korsischer Bullenbeiser*, una raza de perro *alemana*.

9. Liebrecth elimina la mención a los gusanos en la metáfora de los vestidos negros de la noche, presente en la versión de Basile, quizás por lo confuso que resulta dicho pasaje.

10. Suprime, además, la metáfora del largo de los cabellos de Petrosinella, que los compara con el movimiento de marineros corriendo de mástil en mástil.[34]

11. En la edición de Basile, el león se espanta porque confunde a la ogra con un burro. En la de Liebrecht, el león la cree una *wirklicher Langohr* ("criatura de orejas largas") y no específicamente un asno. En este segundo caso, el miedo lo encarnan los animales orejudos en general. Quizás esto remita a alguna creencia popular.

Se observa que los cambios realizados por Liebrecth refieren de algún modo a problemas de traslación lingüística, pues implican más bien cuestiones de traducibilidad. Los efectuados por Schulz, por el contrario, parecen en cierta forma más "transformacionistas", ya que introducen nuevos lenguajes poéticos o nuevas técnicas compositivas, en términos de Even-Zohar (*op.*

33 "Sie fagte ja, ohne zu wiffen, wozu, es gefchah, ohne zu wiffen, wie, und es war ihr wohl und weh, ohne zu wiffen, wo. Das war recht artig!".

34 "Ch'erano luonghe luonghe […] comme sóle batto nave pe le nsarto dell'arvolo".

cit..: 225). Esto puede deberse a que Liebrecht se mantuvo más fiel a su fuente, Basile, de lo que fue Schulz respecto de La Force. Pero también puede responder al hecho, no menos importante, de que la traducción del último es mucho más conocida que la del primero. Así, al hallarse disponibles más reflexiones teóricas y traductológicas vinculadas con la práctica traductiva de Schulz, el análisis de su edición implica una complejidad mayor.

Revisar las versiones de ambos académicos resulta necesario para dar visibilidad a sus trabajos, los cuales han sido desatendidos de manera evidente.

5. A modo de cierre

Alcanzado este punto, concluye nuestra lectura de la historia-cronología de las cuatro ediciones propuestas de "La doncella en la torre". Tras analizar las producciones que van desde 1) las primeras traducciones (Basile-por-Taylor y Basile-por-Liebrecth), 2) adaptaciones entre lenguas con distinto estatus (Basile-por Croce), 3) traducciones de traducciones (La Force- por Schulz) y 4) traducciones que a lo mejor podrían ser consideradas obras inéditas (La Force), no podemos sino coincidir con Christensen, cuando observa que "la traducción literaria, como extensión del arte y la artesanía de la escritura y la revisión, nunca acaba" (*op. cit*., Translator 's Note).

Textos primarios

Basile, Giovan Battista (1632): "Petrosinella". En: Croce, Benedetto (ed.): *Lo cunti de li cunti. (Il Pentamerone) di Giambattista Basile. Testo conforme alla prima stampa del MDCXXXIV-VI con introduzione e note di Benedetto Croce*. Letteratura italiana Einaudi, 1995. En <https://www.mori.bz.it/Rinascimento/Pentamerone_nap.pdf> [Último acceso: 20-11-2024].

De la Force, Charlotte-Rose de Caumont (1785): "Persinette". En: *Le cabinet des fées; ou, Collection choisie des contes de fées, et autres contes merveilleux,* Vol. 6. París: Barde, Manget y Comp.

Liebrecth, Felix: "Petrosinella" (1846). En: Felix Liebrecth (tr.), *Der Pentamerone, oder, das Märchen aller Märchen*. Breslau: Joseph Max.

Schulz, Joachim Christian Friedrich (1790): "Rapunzel". En: *Kleine Romane*. Fünfter Band. Leipzig: Ben Georg Joachim Sfchen.

Referencias

AA. VV. (2018): "Rapunzel". En: *From Rags to Witches, the Grim Tale of Children's Stories*. *Manuscripts and Special Collections*. Nottingham: University of Notthingham. En <https://www.nottingham.ac.uk/manuscriptsandspecialcollections/documents/exhibitions/rags-to-witches/rapunzel.pdf> [Último acceso: 9-12-2024].

Berman, Antoine (1989): "La traduction et ses discours". Traducción: Lucía Dorin [traducción informal de cátedra]. En: *Meta*, 34, 4, pp. 672-679.

Berman, Antoine (1995): "À la recherche du traducteur". En: *Pour une critique des traductions: John Donne*. Traducción: Melina Blostein y Carolina Massola (2014, mimeo). París: Gallimard., pp. 73-83.

Bottigheimer, Ruth (2006): "Fairy-Tale Origins, Fairy-Tale Dissemination, and Folk Narrative Theory". En *Fabula*, 47, 3/4, pp. 211-221.

Christensen, Laura (2014): "Persinette", "Some Notes on the Authoress, Mlle de La Force", "Translator 's Note" & "Introduction to 'Petrosinella' by Giambattista Basile, 1634–36". En: *Persinette*. Utah: Looseleaf Editorial & Production. En <https://es.ar1lib.org/book/17079146/14486c> [Último acceso: 20-11-2024].

D'Aquin, Jessica (2015): "The Motherly Sorceress: Frau Gothel as a Non-Villainous Mother-Figure". En: *Ellipsis*. Nueva Orleans: Universidad de Nueva Orleans. 42, 245.

Even-Zohar, Itamar ([1990] 1999): "La posición de la literatura traducida en el polisistema literario". Traducción: Montserrat Iglesias Santos. En: *Teoría de los Polisistemas*. Madrid: Arco, pp. 223-232.

Forsyth, Kate (2014): "Healing Tears: La Force & Persinette". En: *The Rebirth of Rapunzel. A Mythic Biography of the Maiden in the Tower*, Vol II. Sídney: University of Technology, pp. 71-89.

Holmes, James S. ([1972] 2000): "The Name and Nature of Translation Studies". En: Lawrence Venuti (ed.) *The Translation Studies Reader*. Traducción: Patricia Willson [traducción informal de cátedra]. Londres: Routledge, pp. 66-80.

Mori, Edoardo (ed.) (2017): "Petrosinella". En: Benedetto Croce (tr.) *Collana di facezie e novelle del Rinascimento a cura di Edoardo Mori. Testi originali trascitti o trascizioni del 1800 restaurate. Giambattista Basile, Il Pentamerone ossia La Fiaba delle Fiabe*. Bolzano. En: <mori.bz.it/Rinascimento/Pentamerone.pdf> [Último acceso: 30-11-2024].

Propp, Vladimir ([1928] 1977): *Morfología del cuento*. Traducción: Lourdez Ortiz. Madrid: Fundamentos.

Taylor, John Edward (tr.) ([1847] 1894): "Parsley". En: Helen Zimern (ed.): *The Pentamerone or The Story of Stories by Giambattista Basile*. Londres: T. Tisher Unwin.

Toury, Gideon ([1978] 2004): "La naturaleza y el papel de las normas en la traducción". En: *Los estudios descriptivos de traducción y más allá. Metodología de la investigación en estudios de traducción*. Traducción: Rosa Rabadán y Raquel Merino. Madrid: Cátedra.

Vellenga, Carolyn (1992): "Rapunzel's desire. A Reading of Mlle De la Force". En: *Merveilles & Contes*, 6, 1, pp. 59-73.

Venuti, Lawrence ([1992] 2004): "Introduction". En: Lawrence Venuti (ed.), *Rethinking Translation: Discourse, Subjectivity, Ideology*. Londres: Routledge, 2004, pp. 1-17.

Warner, Marina (2010): "After 'Rapunzel'. En: *Marvels & Tales*, 24, 2, pp. 329-335.

Windling, Terri (2020): *The Maiden in the Tower*. En <https://www.terriwindling.com/blog/2020/06/rapunzel.html> [Último acceso: 20-8-2024].

Emilia Sofía Cotutiu es licenciada y profesora en Letras por la UBA. Se aboca especialmente a estudiar la vejez de las mujeres en la literatura. Ha participado en jornadas y publicaciones en el área de sociolingüística en relación con la categoría de “coda”, del sociolingüista William Labov.

Contribuciones de la psicolingüística a la formación de traductores y profesores de lenguas extranjeras

Reseña de Matthew J. Traxler: *Introduction to Psycholinguistics*, 2ª edición. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell, 2023, 697 págs.

Carlos Gelormini Lezama
Universidad de San Andrés
cgelormini@udesa.edu.ar

Propongo aquí una lectura crítica de este texto de introducción a la psicolingüística, con el objetivo de contribuir a la discusión sobre los contenidos que debieran ser parte de una formación integral de traductores y profesores de lenguas extranjeras. Un aspecto crucial en esta formación es la exposición a diferentes áreas del saber. La psicolingüística es, en sí misma, un área de convergencia de varias disciplinas. Esta interdisciplinariedad se refleja en este manual mediante la discusión de las contribuciones que distintas materias, teorías y modelos han aportado al entendimiento del funcionamiento de la facultad del lenguaje. Por ello, una característica distintiva de este texto es precisamente que ofrece una perspectiva interdisciplinaria nutriéndose de las diferentes áreas del saber que contribuyen al estudio de un proceso cognitivo tan complejo como el lenguaje. Las disciplinas que ocupan un lugar central en este texto son la lingüística, la neurofisiología, la filosofía, la psicología, la biología, entre otras. Su autor, Matthew J. Traxler, es profesor de la Universidad de California, donde dicta cursos sobre lenguaje y cognición. Su investigación empírica es de naturaleza cuantitativa y utiliza técnicas de rastreamiento ocular y potenciales relacionados con eventos (ERPs) para estudiar el procesamiento y la comprensión del lenguaje en personas sanas y en personas con trastornos específicos del lenguaje y otros déficits cognitivos.

La segunda edición de esta introducción a la psicología del lenguaje brinda las herramientas conceptuales fundamentales para el abordaje de los procesos de adquisición, comprensión y producción del lenguaje. En cuanto a su estructura, el manual está organizado en dos grandes secciones: la primera contiene doce capítulos que abordan los procesos fundamentales que intervienen en la adquisición, producción y comprensión del lenguaje; la segunda, contiene cuatro capítulos que se ocupan de los trastornos del lenguaje en diferentes patologías, entre ellas los trastornos del espectro autista y la esquizofrenia.

Los capítulos del 1 al 6 sientan las bases de esta introducción a la psicolingüística. El capítulo 1 aborda los rasgos de diseño del lenguaje, tales como la arbitrariedad del signo lingüístico, el desplazamiento, la productividad, la semanticidad y el carácter discreto de sus unidades. El texto contrasta el lenguaje humano con sistemas de comunicación animal, particularmente la comunicación en simios. Otro punto del que se ocupa este capítulo es el vínculo entre lenguaje y pensamiento, detallando diferentes posturas teóricas al respecto. El capítulo 2 presenta nociones básicas de producción y comprensión del lenguaje y resulta de particular relevancia para profesores de lenguas extranjeras, pues dedica un apartado a las dificultades en la adquisición del sistema fonológico de una segunda lengua. El capítulo 3 trata sobre el procesamiento de palabras y el acceso léxico. Este capítulo tiene el valor agregado de discutir temas como la ambigüedad estructural desde diferentes marcos conceptuales e incluye un valioso apartado dedicado a la semántica corporizada. El capítulo 4 explora distintos modelos teóricos que intentan dar cuenta del procesamiento de oraciones. Incluye una sección dedicada a la prosodia y otra, a los efectos del contexto en el procesamiento de oraciones.

El capítulo 5 estudia el procesamiento del discurso y discute la teoría de la construcción e integración y la teoría de la construcción de estructuras (Gernsbacher 2024). El capítulo 6 se ocupa del procesamiento de la referencia; revisa las teorías del ligamiento (Chomsky 1981, 1982), la teoría del centrado (Gordon, Grosz y Gilliom, 1993) y la teoría de la carga informacional (Almor 1999; Gelormini-Lezama 2012, 2022). Estos primeros seis capítulos brindan los fundamentos teóricos que sustentan los capítulos subsiguientes, y lo hacen desde una perspectiva interdisciplinaria con particular énfasis en la psicología cognitiva y en la neurolingüística.

Los capítulos del 7 al 12 amplían el horizonte de este manual y se dedican a otros temas, tales como la adquisición, el bilingüismo, el procesamiento de los aspectos pragmáticos del lenguaje, las particularidades de las lenguas de señas, etc. El capítulo 7 aborda el procesamiento de los aspectos pragmáticos del lenguaje: expresiones idiomáticas, sarcasmo, ironía y distintas instancias de uso no literal del lenguaje. Incluye una revisión de los métodos empleados para la indagación de los componentes neurofisiológicos del procesamiento del lenguaje. El capítulo 8 trata sobre las máximas de Grice (1989) y la generación de implicaturas en el discurso. El capítulo 9 se dedica al estudio de la adquisición del lenguaje en sus aspectos fonológicos, morfológicos y sintácticos. Se asienta en una perspectiva anticonductista, dado que muestra que la mente del humano al nacer, tal como lo refleja el proceso de adquisición del lenguaje, no es una *tabula rasa*. El capítulo 10 se dedica al estudio de la lectura y la dislexia y resulta de particular interés para traductores interesados en la investigación cuantitativa de los procesos involucrados en la traducción de palabras y también para docentes que se enfrentan al problema de estudiantes con dificultades en la lectura de la primera o de la segunda lengua. El capítulo 11 trata sobre el procesamiento del lenguaje en personas bilingües y resulta así de particular relevancia para los futuros profesores de lenguas extranjeras por la discusión teórica que ofrece y por los temas y problemas prácticos que plantea, tales como los programas de inmersión, entre otros. El capítulo 12 cierra la primera sección del libro y se dedica al estudio de las lenguas de señas.

La segunda sección –capítulos 13 al 16– estudia las características del lenguaje en diferentes trastornos. El capítulo 13 se ocupa del tratamiento y la rehabilitación de pacientes con afasias de Broca y Wernicke. El capítulo 14 revisa estudios influyentes sobre trastornos del desarrollo del lenguaje, los indicios tempranos, la etiología y su tratamiento. El capítulo 15 aborda los trastornos del lenguaje en personas del espectro autista. Se estudian las posibles causas genéticas del autismo y los distintos modelos propuestos para la comprensión de la neurodivergencia desde la ciencia cognitiva; se incluye una valiosa discusión sobre las neuronas espejo (Rizzolatti, Fadiga, Gallese y Fogassi 1996) que se activan tanto al ejecutar una acción motora, como cuando se observa una acción motora ejecutada por otro. Otro punto relevante en este capítulo es la discusión sobre la llamada teoría de la mente, que intenta dar cuenta de las dificultades en la comprensión del lenguaje no literal en el espectro autista. El capítulo 16, con el que termina el libro, estudia los trastornos del lenguaje en la esquizofrenia. Incluye también una discusión sobre otros procesos cognitivos afectados en esta patología: dificultades en la atención selectiva y déficits en la memoria de trabajo.

Este manual tiene una estructura sólida y una organización modular que permite usar los capítulos independientemente uno del otro. Desde el punto de vista teórico, ofrece discusiones actuales, aunque refleja en algún sentido un espíritu anticonductista y antichomskyano. Se opone al conductismo, porque acepta que el ser humano llega al mundo preparado biológicamente para adquirir el lenguaje y que la mente no es una *tábula rasa* sobre la cual se puede inscribir cualquier experiencia. Pero, es también antichomskyano en el sentido de que no concibe al lenguaje como un proceso cognitivo particularmente diferente o aislable de otros procesos como la percepción, la atención o la memoria.

Para terminar, este manual ofrece una excelente introducción a la psicología del lenguaje. Lo hace a través de un análisis de los diferentes niveles de la lengua: la fonética, la fonología, la morfología, la sintaxis, la semántica y la pragmática. Incorpora, en esta segunda edición, diversas temáticas relativas a las particularidades del procesamiento lingüístico en personas con

trastorno del espectro autista y trastornos psicóticos en los diferentes niveles lingüísticos mencionados. Esto es importante para la formación de profesores de lenguas por dos motivos: primero, porque brinda información actualizada y detallada, y, segundo, porque fomenta una actitud inclusiva hacia personas en las que el proceso cognitivo del lenguaje se encuentra afectado. Cubre, además, temas como el bilingüismo y la comprensión lectora, de particular interés para traductores y cuestiones como los déficits en la adquisición de primeras o segundas lenguas y las lenguas de señas, que constituyen un potente instrumento para la creación de aulas inclusivas. Finalmente, es de resaltar que el manual contiene distintos recursos didácticos, tales como ejercitación, preguntas de repaso, cuestionarios, presentaciones de diapositivas y otros materiales suplementarios, que pueden resultar de gran utilidad para la formación del traductor y del docente de lenguas extranjeras.

Referencias

Almor, Amit (1999): "Noun-phrase Anaphora and Focus: The Informational Load Hypothesis". En *Psychological Review*, 106, pp. 748-765.

Chomsky, Noam. (1981): *Lectures on Government and Binding: The Pisa Lectures*. Berlín: Mouton de Gruyter.

Chomsky, Noam (1982): *Some Concepts and Consequences of the Theory of Government and Binding*. Cambridge, MA: MIT Press.

Gelormini-Lezama, Carlos (2012): "A Review of the Repeated Name Penalty: Implications for Null Subject Languages". En *Linguíſtica*, 8, 2, pp. 22-34.

Gelormini-Lezama, Carlos (2022): "A Psycholinguistic Note on the Critical Period Hypothesis in Second Language Acquisition". En *Lengua y Habla*, 26, pp. 231-241.

Gernsbacher, Morton Ann (2024): "Construction-Integration and the Structure Building Framework: Twin Siblings Born of Different Parents". En *Discourse Processes*, 61, 6-7, pp. 304-306.

Gordon, Peter C./ Barbara. J. Grosz/ Laura A. Gilliom (1993): "Pronouns, Names, and the Centering of Attention in Discourse". En *Cognitive Science*, 17, pp. 311-347.

Grice, Paul (1989): *Studies in the Way of Words*. Cambridge: Harvard University Press.

Rizzolatti, Giacomo/ Luciano Fadiga / Vittorio Gallese/ Leonardo Fogassi (1996): "Premotor Cortex and the Recognition of Motor Actions". En *Cognitive Brain Research*, 32, pp. 131-141.

Carlos Gelormini Lezama es magíster y doctor en Lingüística por la Universidad de Carolina del Sur y licenciado en Psicología por la Universidad de Buenos Aires. Profesor asociado y director de la Licenciatura en Ciencias del Comportamiento de la Universidad de San Andrés. En el nivel superior, ha dictado Introducción a las Ciencias del Lenguaje, Psicología del lenguaje, Gramática Inglesa, Fonética y Fonología del Español, Estudios Contrastivos del Inglés y el Español, Comunicación y Procesos Cognitivos y Diseños de Investigación, entre otras asignaturas. Recibió la beca doctoral FULBRIGHT (Estados Unidos), la beca postdoctoral de CONICET (Argentina), la beca postdoctoral de la FUNDACIÓN CAROLINA (España) y la beca para investigadores senior de la DAAD (Alemania). Ha publicado en las revistas científicas internacionales indexadas de mayor impacto y prestigio dentro de la lingüística experimental: *Journal of Memory and Language*; *Journal of Psycholinguistic Research*; *Cognition*; *Revista Signos*; *PloS ONE*; *Behavioral and Brain Functions*; *Language, Cognition and Neuroscience*; y *Frontiers in Human Neuroscience*, entre otras.

La lingüística y su estudio: un encargo histórico (y político)

Reseña de Klaus Bochmann: *Lenguaje, poder y política. Quiénes, cómo y para qué fabrican y regulan las lenguas*. Traducción del alemán de Roberto Bein. Buenos Aires: Cabiria, 2023. 191 páginas.

Laura Ameghino
Facultad de Filosofía y Letras (UBA)
lameghino2000@gmail.com
Marina Córdoba
Facultad de Filosofía y Letras (UBA)
marinacordoba08@hotmail.com

Lenguaje, poder y política. Quiénes, cómo y para qué fabrican y regulan las lenguas compila, por primera vez en castellano, una serie de artículos escritos y seleccionados por su autor, Klaus Bochmann (Dresde, 1939), en una traducción de Roberto Bein, especialista en políticas lingüísticas y estudios de traducción. Esta antología cuenta con 191 páginas divididas en nueve capítulos a los cuales subyace una ética signada tanto por el papel central que Bochmann le otorga a su labor docente como por la búsqueda de una construcción dialógica del conocimiento, lo que se evidencia en el coloquio a tres voces que le da cierre a la publicación.

La compilación cubre un amplio arco temporal que comprende la producción del autor entre los años 1990 y 2022 más un capítulo escrito especialmente para este volumen, "Praxis político-lingüística e investigación glotopolítica en Alemania Oriental de 1945 a 1990", que ofrece una aguda mirada retrospectiva sobre las especificidades de la investigación glotopolítica en la República Democrática Alemana (RDA).

A lo largo del libro se desarrolla una conversación que se inicia a partir de la última clase teórica del profesor Bochmann en la Universidad de Leipzig, "*Pour conclure.* La lingüística como encargo histórico", en la que despliega un recorrido a través de las ciencias del lenguaje y sus orientaciones en torno a núcleos temáticos como el cambio lingüístico, los derechos lingüísticos de las minorías, la formación, normativización y cultivo lingüístico. Este diálogo culmina en una entrevista que Lidia Becker le hace al autor y a Roberto Bein, en la que indagan acerca de las diversas formas que tomaron los estudios glotopolíticos tanto en Alemania como en América Latina y analizan intervenciones públicas en el lenguaje de carácter ideológico, que se encuentran insertas en procesos históricos. No obstante, la entrevista no cumple un rol conclusivo, sino que establece un núcleo proliferante de cuestionamientos que reconocen el dinamismo histórico de las relaciones entre las lenguas, su carácter político y la actualidad de su puesta en debate.

En nuestra lectura, dividimos la obra en dos secciones que consideramos que mantienen una relación de mutua implicación o complementariedad. En la primera, encabezada por el artículo "Derechos lingüísticos para minorías", analiza el desarrollo de los derechos lingüísticos vinculados a la emergencia de diversos tratados internacionales orientados a la regulación de conflictos surgidos de la primera y segunda posguerras. En ese desarrollo, sistematiza los rasgos fundamentales del estatus sociolingüístico y las condiciones externas de existencia de las lenguas involucradas en conflictos lingüísticos de este tipo.

"Teoría y métodos de la política lingüística y de su análisis" es el capítulo más extenso y abarcador en la

medida en que acude a investigaciones señeras en el ámbito de la sociolingüística y las políticas lingüísticas. Allí construye Bochmann una batería conceptual que busca superar la herencia de la división estructuralista entre lingüística interna y externa y se pone al servicio de una reflexión sobre las políticas lingüísticas contemporáneas. Desde una perspectiva gramsciana, afirma el autor: "Es lo sociológico donde todo lo lingüístico encuentra su fundamento y su origen, desde el sistema fonológico hasta los tipos de acción lingüística, desde la expresión popular hasta el texto en lenguaje artístico" (*ibid.*: 9) y desde esa posición debate con la tradición comparatista, el estructuralismo y el generativismo, y propone la sistematización de una teoría para la gestión y el análisis de las políticas lingüísticas.

Por otro lado, la sección que identificamos como la segunda parte del libro, comprende una serie de estudios de caso en los cuales parece exhibirse la repercusión práctica de la reflexión teórico-metodológica presentada en la primera. Esta sección está encabezada por "Mi lengua, su *patois*, su jerigonza: estereotipos y representaciones de las lenguas", que centra su análisis en la proliferación de relaciones de dominación *norte-sur* y cómo estas aparecen plasmadas en representaciones de la propia lengua en relación con la lengua de los otros. Para Bochmann, estos *glotoestereotipos* se ven plasmados en actitudes de minorización o autoodio, herederas de ideologemas puristas y de prolongaciones del colonialismo lingüístico.

En el artículo "Cómo se hacen las lenguas. La formación de nuevas lenguas románicas en el siglo XX", Bochmann postula la hipótesis de que no existen lenguas "naturales", sino que estas surgen como producto de una intervención orientada a la consolidación de una lengua estándar legítima, dotada de instituciones e instrumentos de normalización, bajo el cobijo (o no) de una unidad política estatal. Revela, a la vez, el carácter artificial de la diferenciación entre dialecto y lengua, dado que "un dialecto es una lengua sin ejército propio, sin moneda propia y sin ministerio de relaciones exteriores propio" (*ibid.*: 115). Desmitificando la caracterización de las lenguas nacionales, minoritarias, regionales o étnicas como "naturales", instaura su caracterización como lenguas "históricas", cuyas formas modernas habrían sido generadas por medio de la planificación lingüística, es decir, a través de la selección de variantes existentes, la creación de formas nuevas o la implementación de préstamos.

En "¿Se modifican las lenguas?", el autor aborda el cambio lingüístico desde una perspectiva sociohistórica superadora de las concepciones que consideran las lenguas como "entidades activas que pueden modificar por sí mismas su aspecto externo y su estructura interna" (*ibid.*: 131), como un organismo natural que se forma y evoluciona por leyes que le son específicas. En este capítulo, revaloriza Bochmann las concepciones idealistas que, en oposición a la escuela neogramática, habrían acentuado el papel de la creatividad individual en el lenguaje. Pone el foco sobre quiénes impulsan las innovaciones y cómo estas se vuelven colectivas al insertarse en grupos ideológicamente homogéneos que intervendrán, luego, en una lucha por el control de los significados en conflicto o en consonancia con los significados hegemónicos. El autor, de esta manera, desarma la utopía de la participación equitativa en la lengua.

En "Lexicología política, historia conceptual y análisis del discurso. Relectura de la tesis de doctorado de Jürgen Erfurt", Bochmann pone en juego un elemento central para su conceptualización: el análisis del discurso. A partir de la recuperación de la tesis de Erfurt, "El léxico político-social en rumano en la época de la unificación de los principados rumanos de Moldavia y Valaquia (1856-1861)", el autor deja manifiesta la necesidad de comprender a las lenguas dentro de un contexto histórico, social, cultural, geográfico y económico específico. Postula que, para ello, es preciso insertarse en una nueva tradición discursiva, puesto que tanto el debate al interior de la tesis como sus relecturas contemporáneas habían sido llevadas a cabo desde métodos historiográficos tradicionales, que comparan los diferentes sentidos adoptados a lo largo del tiempo, pero no ponen a los signos en relación con la hegemonía cultural y política de una sociedad específica. Argumenta, además, que la relación sigmática –entre objeto y signo– no debería ser desestimada y, por lo tanto, el estudio de las formas gramaticales, fonológicas y léxicas debe estar acompañado por su relación con la "realidad extralingüística designada" (*ibid.*: 149). En virtud de la complejidad del fenómeno,

Bochmann postula que el análisis del discurso se presenta como una herramienta fundamental para tales objetivos.

El siguiente artículo, "Glotopolítica y (teorías de las) estructuras sociales", se vincula de manera directa con el anterior. Este capítulo reafirma la importancia de tener en cuenta, a la hora de estudiar el lenguaje, los distintos aspectos de las estructuras sociales, considerando la comunicación social como un factor elemental para su análisis. A partir de ello, Bochmann expone diferentes ideas sobre cómo trabajar las estructuras más allá de su condicionante económico, puesto que este ya no sería el único factor –tal vez, ni siquiera el principal– a la hora de comprender y producir enunciados. Según el autor, el estudio del comportamiento comunicativo de los "medios sociales" –los productores de discursos y sus diversos contenidos– será central para el desarrollo de una glotopolítica donde el mero análisis sea desplazado para transformarse en una "práctica política que roce lo subversivo" (*ibid.*: 160).

El capítulo escrito especialmente para esta publicación, "Praxis político-lingüística e investigación glotopolítica en Alemania Oriental de 1945 a 1990", hace un recorrido historiográfico donde entran en diálogo los conceptos y reflexiones que marcaron la carrera académica del autor. En este marco, expone cómo se pueden regular y orientar las lenguas con propósitos políticos —como gobernar una población que no solo fue atravesada por el nazismo, sino que lo apoyó— para establecer (o luchar contra) un poder y una hegemonía. Asimismo pone en eje el tratamiento de las minorías étnicas y sus lenguas, que, en el caso de la imposición del alemán culto, no habría constituido un conflicto "dado que en el 'campo socialista' los problemas de las nacionalidades se consideraban habitualmente ya solucionados" (*ibid.*: 171).

Esta obra, cuya apertura y desarrollo se despliegan a partir de preguntas, mantiene una estructura eminentemente dialógica que refuerza su estrategia con la entrevista a tres voces que le da cierre. La compilación de artículos y la conversación final operan sobre puntos de inflexión que interpelan a la disciplina, incluyendo una serie de cuestionamientos impulsados desde un aparente sentido común, desarmando cuestiones de aparente simpleza y des-cubriendo los saberes específicos que subyacen a ellas. Los interrogantes formulados en los encabezados de distintos apartados le permiten, al mismo tiempo, apelar a un estilo didáctico y ameno. En el recorrido, establece un diálogo con ciertas corrientes formales hegemónicas del campo disciplinar. Bochmann desnaturaliza la tradición comparatista de la romanística alemana, con lo cual se posiciona en el otro extremo de la dicotomía saussureana que escinde la naturaleza heterogénea del lenguaje entre el sistema de la *langue* y la caótica e individual *parole*. Su objetivo es estudiar la lengua más allá del sistema, en enunciados siempre situados en un contexto y cargados ideológicamente, en los cuales están involucrados agentes diversos e intereses políticos, sociales y económicos.

Laura Fernandez Ameghino es estudiante avanzada de la licenciatura y profesorado de Letras en la Universidad de Buenos Aires (UBA). Se desempeña como correctora editorial. Investiga en el área de la Dialectología Hispanoamericana y la Glotopolítica con trabajos que involucran el estudio de políticas lingüísticas y el análisis de discurso.

Marina Córdoba es estudiante avanzada del Profesorado y Licenciatura en Letras en la Universidad de Buenos Aires (UBA). Tiene experiencia como correctora editorial y actualmente, se desempeña como profesora de Español como Lengua Extranjera (ELE). Sus investigaciones se han centrado principalmente en el estudio de revistas infantiles del siglo XIX en el marco de la Dialectología Hispanoamericana y la Glotopolítica.

Traducir (y analizar traducciones) desde los márgenes culturales: ideas fuertes y ricos ejemplos con poca intervención editorial

Reseña de *Un lugar para la traducción. Literaturas disidentes y minorías culturales*, compilación de Guillermo Baden y Josefina Coisson. Villa María, Eduvim, 2023 (col. Poliedros). 350 pp.

Mariana Podetti
marianapodetti@yahoo.com

A partir de la década de 1990, los Estudios de Traducción se encuentran con los estudios poscoloniales y de género, e inician la llamada "segunda fase" del giro cultural de la traductología (Willson 2019: 37-39).[1] En este cruce se acentúa el cuestionamiento del lugar subsidiario otorgado históricamente a la traducción, a la que empieza a reconocérsele un estatus independiente respecto del texto "original": este no sería más que una versión con la misma jerarquía que el texto traducido (*ibid.*: 40-41). Se proponen entonces, desde una perspectiva militante, estrategias de traducción de resistencia que visibilicen tanto el proceso de traducción y a quienes traducen como a las mujeres, las diversidades y las culturas subalternas.

En el marco de estas perspectivas se desarrollan las investigaciones que, según explica la especialista mexicana Julia Constantino Reyes en la presentación del libro, están en el origen de los capítulos que lo componen: *La traducción literaria devenida activismo político: estrategias de intervención* y *La traducción de sexualidades en tensión en textos literarios feministas y LGBT+*, radicadas en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) con la dirección de Guillermo Badenes y Josefina Coisson, ambos traductores públicos de inglés y traductores literarios independientes, docentes e investigadores de la UNC.

Como conjunto de textos, los artículos se plantean preocupaciones y preguntas relevantes acerca del abordaje traductivo y traductológico de los textos ubicados en los *márgenes culturales,* tal como lo explicita el propio Guillermo Badenes en algunos de sus artículos (por ejemplo, en "¿*Queer* es *queer*? La novela corta de Burroughs leída con gafas de color de rosa", p. 257, o en "Traducción LGBT+ en el Cono Sur 'Made in Spain', el caso de *Will Grayson, Will Grayson*", p. 292). Estos márgenes pueden referir al contacto o a la hibridación entre lenguas o variedades –en contextos bilingües o diglósicos, en conflicto o sometidas a claras relaciones de dominación–, o bien a los discursos de resistencia poscoloniales, feministas o LGBT+. El objetivo explícito de esta perspectiva es visibilizar la necesidad de incorporar estrategias de traducción específicas que eviten acallar las voces subalternas. En este conjunto de voces, los compiladores incluyen la de la naturaleza en el marco de su propuesta de la ecotraducción, quizá la más osada y polémica del libro.[2]

1 Patricia Willson señala como características del giro cultural iniciado en la década de 1980 la atención a la cultura receptora (junto con la función que los textos traducidos desempeñan en el sistema literario receptor), el impulso descriptivo (en reemplazo de la prescripción sobre cómo hay que traducir) y –citando a Theo Hermans– el reconocimiento del vínculo entre los modelos teóricos y los estudios prácticos de casos, así como el interés por las normas y las restricciones que gobiernan la producción y la recepción de las traducciones.

2 En la genealogía de la ecocrítica, la ecotraducción –término acuñado por los compiladores de este libro– se propone develar o descubrir la "voz" de la naturaleza a través de la traducción con el propósito de "fomentar el debate sobre temas ecológicos, ayudar a concientizar y ahondar en otra manera en que se puede abordar la traducción" (Badenes y Coisson, "Ecotraducción, manifiesto hacia un

El libro está compuesto, en total, por quince artículos (más la presentación de Constantino Reyes), siete de los cuales fueron escritos por los compiladores; cuatro, por otros investigadores de la UNC, y los otros cuatro, por investigadores de otras universidades (dos canadienses, una brasileña y una griega). Cuatro de los trabajos son traducciones (del inglés o del francés), aunque no se indica si provienen de ponencias o han sido publicados en otro contexto en la lengua fuente. Son estudios principalmente descriptivos, con una impronta crítica: en su mayor parte se concentran en los problemas de traducción que presentan determinados textos y en las soluciones ofrecidas por traducciones empíricas. En algunos casos, los autores exponen y analizan sus propias traducciones, en la línea reflexiva que proponía el artículo fundante de Antoine Berman: "La traductología es la reflexión de la traducción sobre sí misma a partir de su naturaleza de experiencia. […] Es, entonces, la recuperación reflexiva de la experiencia que es la traducción, y no una teoría que la describiría, la analizaría y eventualmente la regiría" (2007: 5-6). Con referencias teóricas e ideológicas como la teoría de los polisistemas, los trabajos de Michel Foucault, Pascale Casanova, Susan Bassnett, Gayatri Spivak o Lawrence Venuti, los artículos introducen preocupaciones tales como la traducibilidad y la intraducibilidad de los textos, y la invisibilización y la visibilidad del traductor, muy ligadas a las perspectivas traductológicas cruzadas por los estudios poscoloniales y de género. En "La oralidad en la traducción del teatro poscolonial", Badenes explicita incluso una analogía (u homología) entre la posición invisibilizada o subalternizada de los traductores y la de las culturas *otras* o los colectivos minorizados, como las mujeres (pp. 127-128).

Los análisis tienen por objeto géneros tan variados como la novela (juvenil o para adultos), el teatro, la poesía, la crónica, el ensayo, la novela gráfica y el cuento infantil. El corpus de textos cuyas características se analizan, muy rico y diverso, ofrece textos poscoloniales o que ponen en escena conflictos de dominación, variedades minorizadas o híbridas, el estilo camp o la jerga juvenil, y va desde el teatro bilingüe canadiense hasta la traducción del cuento infantil "Oliver Button is a Sissy", de Tomie de Paola, pasando por las traducciones de la poesía completa de Constantinos Cavafis, la versión de Jorge Luis Borges de *A Room of One's Own* de Virginia Woolf o la de *Americanah*, de Chimamanda Ngozi Adichie, entre otros. Más allá de los planteamientos teóricos de los trabajos, que son compartidos y, por momentos, se reiteran, los artículos detallan problemas específicos para la traducción de estos textos –derivados ya sea de las variedades que conviven en ellos, ya de su perspectiva teórica o ideológica o de los temas que abordan–. La detección de esos problemas les permite a los autores identificar algunas "tendencias deformantes" –al decir de Berman (2007)– que se observan en traducciones ya publicadas, así como soluciones alternativas.

Muy iluminador resulta, por ejemplo, el estudio que expone Natalia Monge Mohedas en "La traducción en la encrucijada del feminismo y la poscolonialidad. La doble alteridad como problema de traducción". Las variedades que conviven en *Americanah*, de Chimamanda Ngozi Adichie (variedades diatópicas como el inglés estándar y el inglés con elementos del dialecto nigeriano igbo, variedades diastráticas y variedades diafásicas), plantean un desafío para los traductores, al que debe prestarse especial atención en tanto el habla constituye un factor clave en la caracterización y la construcción identitaria de los personajes. El análisis se detiene en la representación, a través del habla, de un sujeto subalterno doblemente silenciado (las mujeres nigerianas inmigrantes en los Estados Unidos); desglosa las variedades que emplean los personajes y el modo en el que el traductor las reconstruye, con mayor o menor éxito. De manera similar, el análisis que presenta Luis Javier García en "Novela

nuevo ecosistema", p. 296). Tres son las estrategias mencionadas para alcanzar estos objetivos: "relectura y retraducción de obras literarias donde la naturaleza, con voz propia en el texto de partida, haya sido silenciada en la traducción; traducción de obras que proponen una cosmovisión ecológica y que aún no han sido traducidas; y traducción vía manipulación de obras que no proponen una visión ecológica con la intención de crear un texto nuevo que posea dichos valores". Es esta última estrategia la más polémica de las tres, ya que (a menos que se aclare que la traducción es una versión "manipulada") nos encontraríamos con un cambio de sentido que (por muy bien intencionado que sea) no sería diferente de un cambio de sentido inverso (por caso, el "silenciamiento de la voz de la naturaleza" identificada en el texto fuente).

gráfica y traducción: activismo como divertimento" se concentra en el problema de la traducción del dialecto de Vladek, el padre del narrador de *Maus*, de Art Spiegelman: un inglés teñido de estructuras del yidis (o *yinglish*). Explica García que el yinglish es una marca identitaria de Vladek: es el único personaje representado mediante esas marcas dialectales. En una de las traducciones de la obra publicadas (hay otras que el artículo no toma), el habla de Vladek no representa ninguna variedad en particular, sino que suena como el habla de un inmigrante con poca noción del idioma, poco efectiva para caracterizar al personaje. Una alternativa más adecuada, señala el autor, sería identificar variedades dialectales en español que destacaran características del yidis.

Un último ejemplo del enfoque de estas investigaciones (imposible dar cuenta de todos en el marco de esta reseña) es el caso de la traducción del cuento, enmarcado en la literatura *queer*, "Oliver Button is a Sissy", de Tomie de Paola, presentado por Cecilia Caldelari en "Oliver Button y la negociación cultural de la identidad sexual". La autora se detiene en la distancia temporal entre la publicación del cuento en inglés, en 1979, y la publicación de la traducción al español, en 2002, que se explica por el contexto de represión a los homosexuales que perduró en España más allá del franquismo, ya que la Ley sobre peligrosidad y rehabilitación social solo se derogó en 1995. Sumado a esto, el cuento pertenece al sistema de la literatura infantil, en el que intervienen instituciones como la escuela, la familia o la religión, que fijan ciertas normas para la literatura destinada a público infantil (y, en consecuencia, para las traducciones de este género) en la cultura meta. El análisis de las operaciones de traducción observables en el cuento traducido muestra que el producto aceptable en la cultura meta tiene un desarrollo diferente que el del texto fuente: refuerza estereotipos de género mientras se disipan los rasgos *queer* o diferentes del protagonista.

Estos pocos ejemplos exponen –como advierte Constantino Reyes en la presentación– la necesidad de partir de un análisis contextual y literario del texto fuente en cualquier traducción. Muestran también cómo la falta de formación de los traductores en Estudios de Traducción, así como el desconocimiento del enfoque y la filosofía que subyacen en los textos fuente –tanto por parte de los traductores como de los editores– pueden derivar en traducciones que se alejen del sentido que tenían los textos en su origen imponiendo el heteronormativismo y la ideología hegemónica aun de manera no consciente. Más allá de estas constataciones, que se repiten en la mayor parte de los trabajos, el estudio detallado de los problemas de traducción y de sus posibles soluciones resulta un material muy formador tanto para traductores como para estudiantes.

Ahora bien, en tanto publicación, esta compilación presenta algunas carencias que impiden la conformación de su unidad como libro, al menos en tres aspectos: su estructura, el Lector Modelo de los textos y la falta de unificación de algunas decisiones.

Con respecto a su estructura, se trata de una secuencia de artículos sin un orden evidente, precedidos por una presentación de otra especialista, que plantea algunas preocupaciones contemporáneas de los Estudios de Traducción, pasa revista a cada uno de los artículos y sintetiza sus puntos en común. En cuanto a los artículos, son de lectura independiente, no están organizados en secciones ni se ofrece una introducción general de los compiladores que permita contextualizar las investigaciones o la selección de los casos de análisis.

Si se presta atención al Lector Modelo, se observa cierta heterogeneidad entre los textos: mientras que la mayor parte de los artículos (sobre todo los trabajos monográficos, que se concentran en el análisis de una única traducción) son suficientemente explícitos para quienes se acercan a estas perspectivas por primera vez, algunos (especialmente la presentación y el capítulo sobre teatro bilingüe canadiense) resultan algo oscuros para quienes no logren reponer sus supuestos o desconozcan las propuestas teóricas de los autores citados.

Finalmente, en cuanto a las decisiones de unificación, no se ha seguido el mismo criterio para la traducción de las citas, de manera que el lector deberá dominar tanto el inglés como el francés y el portugués, ya que numerosas citas en estas lenguas no se traducen

(distinto es el caso de las citas en variedades híbridas como el portuñol y su combinación con el guaraní, que plantean precisamente el problema de la intraducibilidad). El lector habría agradecido una intervención editorial que colaborara en la reposición de supuestos o el cuidado de la progresión temática en los casos necesarios, así como en la unificación de los criterios para la traducción de las citas.

Más allá de estos señalamientos, la compilación tiene el valor de darles visibilidad a las consecuencias de asumir una posición traductora u otra, ofrece el acceso a prácticas traductológicas que se ocupan de los *márgenes culturales* y expone problemas de traducción (y posibles soluciones) cuyo abordaje no es sencillo sin una base teórica y metodológica sólida.

Referencias

Berman, Antoine (1989): "La traduction et ses discours". En *Meta*, XXXIV, pp. 672-679. Se cita la traducción al castellano de Lucía Dorin (2007), "La traducción y sus discursos", elaborada en el marco de la residencia de traducción del Traductorado de francés del IES en Lenguas Vivas "Juan R. Fernández" a pedido de la cátedra de Traductología.

Willson, Patricia (2019): "La traducción y sus discursos: apuntes sobre la historia de la traductología". En *Página impar. Textos sobre la traducción en Argentina: conceptos, historia, figuras*. Buenos Aires: EThos Traductora, pp. 31-48.

Mariana Podetti es profesora y licenciada en Letras, egresada de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Se desempeña como docente universitaria en varias instituciones. Actualmente, investiga sobre el desarrollo de la comprensión lectora de textos informativos en las escuelas primarias de Buenos Aires.

El viaje editorial: hacia la sistematización de datos sobre la traducción de autores y autoras argentinos a otras lenguas

Reseña del informe "La extraducción en la Argentina III: 2010-2022"

Daniela Szpilbarg
(CIS-CONICET/IDES-UNTREF)
danielaszpilbarg@gmaail.com

Si bien -como sostiene Gisele Sapiro- la sociología de la literatura privilegió el marco nacional como referencia, el valor literario se constituye a escala internacional, en un espacio que se estructura por relaciones de fuerza desiguales (2016). Así, la sociología de la literatura entra en contacto con la sociología de las mediaciones y la sociología de la traducción.

Es en este punto tripartito donde se ubica el tercer informe producido por la Fundación TyPA, fruto del trabajo de Gabriela Adamo y Victoria Rodriguez Lacrouts, que tiene como firme objetivo -evidenciado ya en las dos anteriores ediciones- dar cuenta de las mediaciones sociales, económicas y políticas que subyacen en el modo en que comprendemos los libros y su circulación a escala internacional.

Este análisis, realizado en el caso argentino a través de una serie de datos provistos por el Programa Sur de subsidio a las traducciones[1] -en el marco del Ministerio de Relaciones Exteriores, Comercio internacional y Culto- y relevados por las investigadoras, supone considerar el mundo del libro como ecosistema, es decir como una comunidad de organizaciones civiles y públicas en donde no solamente se despliega el accionar de empresas editoriales comerciales, sino también de autores y autoras, traductores y agentes literarios, e instituciones y funcionarios públicos.

Según el Index Translationum que menciona Gisele Sapiro, las traducciones se incrementaron en un 50% entre 1980 y el año 2000 (2021, p. 29), a la par que lo hicieron los festivales de literatura y los Programas de subsidios a las traducciones que han ido en aumento desde aquellos que emergieron inicialmente en la década de 1970. En este campo específico, hay una doble circulación: la principal, que se da a gran escala y corresponde a grandes agencias literarias de Estados Unidos y Reino Unido, que se ocupan de representar autoras y autoras para vender sus derechos de traducción en distintos territorios lingüísticos, y otra, que remite a la circulación a pequeña escala, en términos de que se traduce a lenguas periféricas o en menores tiradas.

De este modo, el informe busca respuestas a preguntas centrales para comprender el comportamiento del mercado de traducciones: ¿cómo viaja la literatura argentina? ¿cuáles son las lenguas en las que más libros de autores argentinos se traducen ? ¿quiénes resultan ser los mediadores más importantes?, y en definitiva ¿qué datos existen y qué hipótesis pueden realizarse acerca de la traducción de autores y autoras argentinos en la esfera pública transnacional?

La Fundación TyPA fue una de las pioneras en estudiar estos procesos. El primer informe, titulado "La extraducción en la Argentina. Venta de derechos de autor para otras lenguas. Un estado de la cuestión 2002-2008" fue llevado adelante por Gabriela Adamo, Valeria Añón y Laura Wulichzer y publicado en 2009. El segundo, a cargo de Valeria Añón y publicado en 2013, se titulaba "La extraducción en la Argentina. Interpretar silencios (2008-2012)". El más reciente, a cargo

1 https://programa-sur.cancilleria.gob.ar/

de Gabriela Adamo y Victoria Rodríguez Lacrouts, es "La extraducción en Argentina III" y abarca el periodo 2010–2022. Ante la histórica escasez de información estadística sobre este tema, brindar datos concretos que puedan ser usados por actores privados y públicos para generar mejores estrategias a la hora de promover la traducción de autores argentinos a otras lenguas constituye un mérito no desdeñable de este relevamiento.

El informe ofrece, en su introducción, un contexto para la investigación realizada. Las autoras muestran que la venta de derechos de autor es un ámbito de investigación relevante tanto a nivel cultural como económico. También destacan la emergencia del Programa Sur, fundado en 2009, que constituye la novedad central de la etapa que abarca este informe, y al que caracterizan como una política pública sólida que logró mantenerse en el tiempo y que constituye una fuente de información valiosa para una indagación de este tipo. En efecto, el programa conserva registro de las obras cuyas licencias fueron compradas para ser traducidas por editoriales extranjeras, con lo cual provee datos tales como el título de las obras, el año de venta de la licencia, la editorial de destino, la lengua de traducción y la tirada, entre otros.

El texto detalla luego la metodología de la investigación , llevada adelante a través de cuestionarios enviados a más de 600 editores, agentes y autores del país y del exterior, y ofrece un análisis detallado de las bases de datos existentes (entre ellas, en forma predominante, las del Programa Sur).

El apartado titulado "¿Dónde estamos hoy?" presenta en primer lugar algunos datos sobre la situación local. Las autoras describen un escenario de cierta recesión en la década 2010-2020 en cuanto a la caída de las tiradas, aunque sostienen que luego de la pandemia, el número de novedades anuales del mercado interno se mantuvo estable en alrededor de 6000 títulos por año. A continuación, exponen la situación de la extraducción en la Argentina y proponen una tipología editorial de la compra y venta de derechos. Lo significativo de esta sección del informe es que realizan una clasificación de las diversas formas en que las editoriales se ocupan de la venta de derechos, lo cual da cuenta de la multiplicidad de actores que intervienen en estos intercambios.

En este sentido, clasifican: a) Editoriales que venden de forma directa sus catálogos, a través de figuras de editores "activos" (2023, p. 20); b) Agencias internas o departamentos de derechos de autor dentro de las editoriales, que suelen estar manejadas por uno o dos empleados que comercializan los derechos de pocos autores/as; c) Editores que se asocian con agencias para manejar los derechos en determinados territorios que no manejan bien en términos lingüísticos o culturales; d) Editoriales que delegan sus catálogos en agencias; e) Agencias, y finalmente, f) autores y autoras que venden por su cuenta sus propios derechos de traducción.

A continuación, en la parte central del informe, se exponen algunas estadísticas en relación con las licencias vendidas, las lenguas traductoras, los países compradores, las editoriales compradoras, y los autores y géneros más solicitados. Las estadísticas producidas en este informe muestran que en el periodo analizado se vendieron 1787 licencias, lo cual da un promedio anual de 149 licencias, que se organizan en base a un total de 1224 títulos vendidos para traducción. Las autoras destacan que "sólo 4 títulos vendieron más de 10 licencias" y sólo el 22% de los libros vendieron 2 ó más licencias; el resto solamente una.

Las autoras sostienen que, si bien el dato central del informe es la confirmación de que la cantidad de licencias vendidas continúa creciendo año tras año, se trata de un incremento pequeño, que se expresa de forma "dispersa", producto de muchos títulos que venden pocas licencias.

El dato acerca de las lenguas traductoras, indica que de un total de 49, el inglés es la lengua meta del 19,11% de las traducciones, el italiano de un porcentaje similar (18,5%) y el francés, de 10,1%. En esa línea, Italia y Estados Unidos son los países que más licencias compraron, y es un dato que sorprende en tanto el inglés históricamente es una lengua poco traductora, y fue adquiriendo cada vez más preponderancia por el aumento progresivo en la cantidad de traducciones que se hacen a esa lengua.

En cuanto a los autores traducidos, de los 564 cuyas licencias se han vendido en el periodo analizado, 5 monopolizan las operaciones realizadas: Julio Cortázar con 65 licencias vendidas; César Aira con 50, Claudia Piñeiro y Roberto Arlt con 40, y Ricardo Piglia, con 39. En relación con los géneros más solicitados, los literarios siguen siendo predominantes, a la vez que los libros de no-ficción representan el 16,5% de la totalidad de las traducciones.

Entre las reflexiones que exponen las autoras, se menciona que, si bien en el periodo que estudian hay un aumento paulatino de la cantidad de licencias vendidas, se observa una dispersión -antes mencionada- que tanto puede significar bibliodiversidad en la traducción como leerse en clave de una baja rentabilidad del negocio de la traducción porque hay pocas licencias vendidas por cada título. En este sentido, las autoras consideran que las operaciones se realizan a poca escala, y en consecuencia se perpetúa esta situación que impide que el nivel de intercambio dé lugar a negocios rentables.

Sin embargo, más allá de esta merma, destacan que la compra y venta de derechos se instaló como práctica y como horizonte en el mercado local , algo que atribuyen en parte al sostenimiento del Programa Sur como política pública reconocida en el campo de la traducción.

Por otra parte, las autoras lamentan la falta de información concreta y confiable, ya que, más allá del Programa Sur, la mayoría de las editoriales no registra datos de forma sistematizada y fácil de compartir. Sumado a eso, no hay acceso a datos acerca de los montos que se pagaron por los diversos contratos y, por lo tanto, “no hay forma de llegar a definir cuál es el valor real del mercado de traducciones a otras lenguas” en Argentina (2023, p 41) .

Más allá de lo anterior, resaltan que, a lo largo de los últimos años la idea de compra y venta de derechos fue adquiriendo peso propio y forma parte de las acciones que programan y tienen en cuenta tanto editores como autores. Las autoras vinculan esta percepción con la existencia sostenida del Programa Sur como política reconocida por el sector del libro como una instancia exitosa que es preciso mantener y ampliar..

El informe se cierra con una mención al desarrollo casi nulo de las agencias literarias en Argentina, razón por la cual el manejo de los derechos de autores y autoras argentinos ocurre en polos de representación que están fuera del país, muchos de ellos con sede en Barcelona, Estados Unidos, Gran Bretaña y Alemania.

En definitiva, este informe, sumado a las dos ediciones anteriores, resulta fundamental para hacer comprensible el complejo desarrollo histórico de las dinámicas de la traducción de libros de autores y autoras argentinos al exterior. Es destacable la voluntad de sus autoras de generar herramientas metodológicas y recopilar datos en un campo de estudios que precisa generar información para dar sustento al desarrollo de políticas. La lectura de este análisis resulta importante tanto para agentes del sector, como para investigadores y decisores políticos en este campo.

Referencias

Adamo, Gabriela/Valeria Añón/ Laura Wulichzer (2009): "La extraducción en la Argentina. Venta de derechos de autor para otras lenguas. Un estado de la cuestión 2002-2008". Publicaciones Fundación TyPA, 2009. En: https://www.typa.org.ar/es/publicacion_let3.php

Añón, Valeria (2013): "La extraducción en la Argentina. Interpretar silencios (2008-2012)". Publicaciones Fundación TyPA. En: https://www.typa.org.ar/es/publicacion_let6.php

Sapiro, Giséle (2016): *La sociología de la literatura.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Sapiro, Gisele (2021): "Festivales literarios internacionales y autoría mundial". En Villarino Pardo, Ma. Carmen / Iolanda Galanes Santos / Ana Luna Alonso (eds.): *Promoción cultural y Traducción. Ferias internacionales del libro e invitados de honor.* Bern: Peter Lang, pp. 27-39.

Daniela Szpilbarg es Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina (CONICET). Es Doctora en Ciencias Sociales (Universidad de Buenos Aires) y posee un Diploma en Gestión Cultural y Políticas Culturales (IDAES-UNSAM). Es Profesora Adjunta en la materia "Teoría Social Latinoamericana" (Universidad de Buenos Aires), docente en "Políticas de Edición y Traducción" (UNTREF) y en "Geopolíticas de la edición" (UBA-Sholem Buenos Aires). En 2019 publicó "Cartografía argentina de la edición mundializada. Modos de hacer y pensar el libro en el siglo XXI" (Tren en movimiento editores, Buenos Aires).

Recordar el componente humano de la traducción

Reseña de Catherine Gravet (dir.): *Être humain pour traduire.* Mons: Éditions universitaires de l'UMONS, " Travaux et documents " nº 14, 2023, 234 pág.

Juan Miguel Dothas
Universidad de Mons
jmdothas@gmail.com

Françoise Wuilmart, prestigiosa traductora belga, forma parte de aquellos que sostienen que el traductor literario[1] es "todo un escritor" (2021: 147)[2]. El traductor comparte con el autor los mismos problemas de escritura: encontrar la palabra justa, ritmar la frase, crear un efecto particular para un rasgo estilístico específico. Pese a ello, no puede pasarse por alto la naturaleza acotada de la creación del traductor, quien debe respetar una historia, un sentido, un estilo determinados de antemano por el autor del texto original. Dicho de otro modo, las traductoras y los traductores deben producir una obra cuya "poeticidad" y cuya "eticidad", según la terminología de Antoine Berman (1995), se encuentran desde el vamos sometidas a otra subjetividad.

Todo traductor traiciona: es, ante todo, heredero del texto a traducir y, por consiguiente, actor de una cierta infidelidad necesaria. Como explica Elisabeth Rudinesco, retomando las palabras de Jacques Derrida, para ser fiel a lo que se hereda, hay que ser, paradójicamente, infiel. Si simplemente repetimos lo que un maestro nos ha enseñado, actuamos como "loros desprovistos de creatividad" (Blin 2017). De manera similar, las traductoras y los traductores muestran su capacidad creadora al producir ese nuevo texto que dirá, como escribió Umberto Eco (2006), "casi lo mismo" que el original.

Dicho esto, detenerse en sopesar las subjetividades que modelan los textos pareciera ser una tarea ociosa en un contexto en el que la traducción literaria vive los avances de la tecnología y de la inteligencia artificial. Existen en la actualidad ejemplos concretos de libros totalmente traducidos por programas de traducción[3]. Al mismo tiempo, y desde una perspectiva humorística, publicaciones como la de Bloch (2019) *À la recherche du texte perdu* [*En busca del texto perdido*] muestran los déficits generados por estos programas o motores de traducción y su consiguiente ineficacia a la hora de restituir, por medio de la retrotraducción automática, la primera página de *Du côté de chez Swann* [*Por el camino de Swann*] de Marcel Proust a partir de su traducción, también automática, en otro idioma.

Así y todo, esta presencia ya irrefutable nos obliga a tomar partido y tal vez, con la prudencia que la novedad exige, a adoptar una posición intermedia, ni demasiado tecnológica ni demasiado tecnófoba, y desarrollar, como señaló Tiphaine Samoyault en su seminario "La traducción durable" en la Universidad Paris-Diderot, un discurso más equilibrado. Si bien es cierto que los avances de la tecnología modifican la "tarea" del traductor, desplazándola hacia el campo de la post-edición, también es cierto que el trabajo de la traductora o del traductor se incrementa cada día al servicio de la corrección o de la verificación. Y esto

1 Las denominaciones "traductor" y "traductores" comprenden, en todos los casos, las traductoras y los traductores sin distinción de género.
2 " Le traducteur littéraire est incontestablement un écrivain à part entière, en ce sens qu'il partage avec l'auteur les mêmes problèmes d'écriture : trouver le mot juste, rythmer la phrase, créer tel effet par tel expédient stylistique, etc. ".
3 Lo señala Tiphaine Samoyault: "En octubre 2018 fue publicado en francés el primer texto científico de más de 800 páginas traducido por DeepL" (2020: 7). [La traducción es nuestra].

solo es posible gracias al carácter de "escritor" del traductor literario.

Las diferentes contribuciones compiladas por Catherine Gravet, vicedecana de la Facultad de Traducción y de Interpretación de la Universidad de Mons, aportan elementos a la reflexión al destacar los aspectos constitutivos del proceso traductivo –lingüísticos, históricos, políticos, antropológicos, sociológicos– más allá del pasaje de una lengua a otra. Es de destacar que las autoras y los autores son todos, de un modo o de otro, herederas y herederos de una institución que conmemoró, en 2023, su sexagésimo aniversario: la Escuela de intérpretes internacionales (EII) de la Universidad de Mons, actual Facultad de Traducción y de Interpretación.

En el primer artículo de la publicación, Anne Godard rinde homenaje a una figura emblemática de la Escuela de intérpretes internacionales (EII), la traductora belga Emmanuèle Sandron. A través de su retrato "Emmanuèle Sandron : amarres larguées et paroles de voyage" ["Emmanuèle Sandron: amarras sueltas y palabras de viaje"], Anne Godart explora el universo de la traductora desde su adolescencia y su pasaje por la EII, hasta su presente de "profesora y eterna estudiante". El artículo minucioso y detallado de Anne Godart revela los procedimientos de reflexión y de creación empleados por Emmanuèle Sandron en la traducción de poesía, de textos en prosa o de textos dedicados a los jóvenes.

Los artículos de Loïc Aloisio, Marie Fortunati e Isabelle Piette y Bénédicte Van Gysel ponen de relieve la traducción en lenguas "exóticas" como el chino, el neerlandés y el danés. Loïc Aloisio, en su retrato "*Lin Shu (1852-1924), ou traduire sans connaître la langue cible*" ["Lin Shu (1852-1924), o traducir sin conocer la lengua meta"], aborda las traducciones de textos canónicos de la literatura occidental, como *La dama de las camelias* de Alejandro Dumas hijo, o *La cabaña del tío Tom* de Harriet Beecher Stowe, hechas por Lin Shu pese a su desconocimiento de las lenguas fuentes. Como señala Loïc Aloisio, ante el propósito de adaptarse a los gustos y hábitos de los lectores chinos de la época, las traducciones son resumidas y adaptadas, hasta alcanzar el extremo de modificar la estructura misma de los textos y transformarla según la forma tradicional de la literatura de ficción china.

Marie Fortunati devela el universo singular de Anna van Gogh-Kaulbach, escritora y traductora socialista neerlandesa, cuyos escritos, influenciados por las primeras olas del movimiento feminista en los Países Bajos a fines del siglo XIX, rinden homenaje al amor, la familia y las relaciones humanas. Pese a las resistencias de una época y de un medio social considerablemente misóginos, los escritos de Anna van Gogh-Kaulbach tuvieron amplia recepción. Actualmente, es considerada una actora primordial de la historia literaria de los Países Bajos.

Isabelle Piette y Bénédicte Van Gysel, presentan de manera detallada la figura de Augustine de Rothmaler y sus traducciones de Johannes V. Jensen, Premio Nobel de Literatura 1944. Formada como pedagoga, Augustine de Rothmaler, que obtiene su diploma de institutriz en 1876, se interesa en las lenguas extranjeras que practica durante sus viajes y estadías en el extranjero. Autora de la versión francesa de las *Histoires de Himmerland* [*Historias de Himmerland*] de Johannes V. Jensen, Augustine de Rothmaler contribuye a la difusión de las temáticas y de los rasgos distintivos de la literatura del autor danés.

Las contribuciones de Béatrice Costa y de Guillaume Deneufbourg están dedicadas a la figura del traductor como filósofo y como mediador. Béatrice Costa destaca la reflexión de un pilar de la traducción y de la traductología, Henri Meschonnic. A partir de la entrevista de Arnaud Bernadet, *La poétique tout contre la rhétorique* [La poética en contacto directo con la retórica], Béatrice Costa desarrolla con precisión un aspecto de la teoría del célebre ensayista y traductor, y presenta un análisis minucioso del "Soneto 27" de William Shakespeare, traducido por Meschonnic, tomando en cuenta sus valores intrínsecos.

Guillaume Deneufbourg, mediante su retrato "*Traducteur, médiateur culturel, éditeur : Philippe Noble, une carrière aux multiples facteurs*" [Traductor, mediador cultural, editor: Philippe Noble, una carrera con múltiples facetas], compuesto a partir de sus investigaciones y de sus intercambios directos con Philippe

Noble, devela el carácter múltiple de este traductor, editor y mediador cultural, y presenta un análisis detallado de sus traducciones y retraducciones francesas de *Max Havelaar,* texto emblemático de Eduard Douwes Dekker, alis Multatuli, "una de las obras mayores de la literatura neerlandesa y de la literatura comprometida en todos los sentidos".

Finalmente, Thea Rimini, Laurence Pieropan y Catherine Gravet abordan la traducción de las llamadas "literaturas menores" o "marginales". Thea Rimini focaliza su atención en Aldo Capasso, traductor, escritor y periodista, gran *passeur* de la literatura belga francófona en Italia. Capasso atribuye una especificidad a la literatura belga, que considera un modelo para la poesía italiana. Con el propósito de ilustrar ciertas características de su práctica traductiva, Thea Rimini presenta, junto a su retrato, un análisis de dos poemas de Ayguesparse traducidos por Capasso.

Catherine Gravet trata el caso particular de la literatura inuit y de la novela *Uumajursiutik unaatuinnamut* de Markoosie Patsauq. Mediante la comparación de tres traducciones –dos versiones francesas realizadas a partir de la autotraducción en inglés, y una traducción francesa del texto original en inuktitut– Catherine Gravet analiza las diferentes estrategias traductivas, y se interroga acerca de las condiciones de posibilidad de inserción de las literaturas autóctonas a la *littérature-monde*[4].

Laurence Pieropan presenta un estudio exploratorio con el propósito de esclarecer la situación de la literatura migrante contemporánea en la Bélgica francófona. Mediante un análisis minucioso de tres corpus literarios (cuentos y novelas, poesías, relatos personales), examina el recorrido atípico, aunque convergente, de tres traductoras, y la manera particular que emplean dos de ellas en el proceso de pasaje entre dos lenguas-culturas (del árabe al francés y del francés al griego).

Las contribuciones de las autoras y los autores reunidos en la publicación ponen de manifiesto el componente humano y el carácter humanista de la traducción. Al hacerlo, invitan a relativizar, indirectamente, los alcances de la inteligencia artificial y la traducción automática a la hora de realizar esta tarea.

4 La *littérature-monde* es una denominación empleada por primera vez en marzo de 2007 en una publicación del diario francés Le Monde, en el manifiesto *Pour une littérature-monde en français* y, más tarde, en la publicación colectiva *Pour une littérature-monde*, editada por Michel Le Bris, Jean Rouaud y Eva Almassy, compuesta por diferentes contribuciones de autores de expresión francesa provenientes del mundo entero. El concepto designa las literaturas en lengua francesa provenientes de diferentes países y cuyo conjunto comprende varios continentes.

Referencias

Berman, Antoine (1995): *Pour une critique des traductions : John Donne*. París: Gallimard.

Blin, Simon (31 de mayo de 2017): "Elisabeth Roudinesco: L'infidélité est nécessaire pour assumer un héritage [Entrevista]". Libération. En https://www.liberation.fr/debats/2017/05/31/elisabeth-roudinesco-l-infidelite-est-necessaire-pour-assumer-un-heritage_1573626/ [Último acceso: 20-9-2024].

Bloch, Ricardo (2019): *À la recherche du texte perdu*. París: Philippe Rey.

Eco, Umberto (2006): *Dire presque la même chose. Expériences de traduction*. París: Grasset & Fasquelle. Trad. fr. Myriem Bouzaher. *Decir casi lo mismo. Experiencias de traducción*, Lumen, 2008. Trad. esp. Helena Lozano Miralles.

Samoyault, Tiphaine (2020): Traduction et violence. París: Seuil.

Samoyault, Tiphaine: "La traduction durable" [Seminario]. Université Paris-Diderot. [Seminario, dictado el 14 de febrero de 2022, fue organizado por el Centre d'études sur la traduction : http://cet.univ-paris-diderot.fr/content/seminaire-du-cet-tiphaine-samoyault-la-traduction-durable-1402202]

Wuilmart, Françoise (2021): "Méthodologies conscientes et inconscientes du traducteur littéraire". En Duché, Véronique / Françoise Wuilmart (eds.): *Présences du traducteur*. París: Classiques Garnier, p. 147.

Juan Miguel Dothas es Doctor en Lengua, Letras y Traductología por la Universidad de Mons (UMONS), Doctor en Literatura Comparada por la Université Polythechnique Hauts-de-France (UPHF) y Magíster en Análisis del discurso por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Actualmente es colaborador científico del Servicio de estudios franceses y francófonos (SEF&F) de la UMONS e investigador asociado al Laboratorio Sociedad y Humanidades (LARSH) de la UPHF.

La poesía como experiencia de escritura y de lectura

Reseña de Carlos Luis: *La poesía y los poetas*. Córdoba: Alción Editora, 2022, 359 págs.

Patricia Hebe Calabrese
Facultad de Filosofía y Letras–Universidad de Buenos Aires
patricalabrese@gmail.com

La poesía y los poetas de Carlos Luis es un libro que puede inscribirse en el género manual de divulgación de acercamiento a la poesía, pero presenta una característica particular respecto de las obras que han tratado el tema. Por un lado, hay un despliegue teórico que no implica que el autor haya desarrollado especialmente una teoría para su enfoque sobre la producción poética, sino que se trata de reflexiones reseñadas ya existentes que Carlos Luis pone al alcance del lector. Esta elección podría fundamentarse en que conocer esos enfoques ayuda a acercarse a los poetas y a la lectura de los poemas para conocer las relaciones que se entretejen entre los creadores y sus textos, contextualizarlos en la historia y comprender los vínculos de continuidad, que permiten la maduración de tendencias y movimientos, y también de rupturas que son generadoras de nuevas formas o corrientes. Por otro lado, Carlos Luis destaca y analiza los recursos de la lengua poética cuyo rasgo saliente es valerse de todas las posibilidades del lenguaje llevado hasta el límite o más allá. El libro tiene la intención de servir de ayuda para entrar en los textos poéticos, que presentan cierta resistencia a ser abordados con las herramientas habituales de lectura ya sea por la opacidad del lenguaje, ya sea por la dificultad que caracteriza a mucha poesía antigua, clásica o reciente.

Como declara el autor, *La poesía y los poetas* puede ser leído como una antología comentada. El propósito es mostrar, para cada tramo expositivo, un poema a modo de ejemplo de modo tal que los lectores tengan a su disposición un amplio abanico de poetas y poemas tanto conocidos como nuevos. Por una parte, el trabajo está dedicado a los lectores de poesía, pues Carlos Luis abriga el deseo de ayudar a mantener vivo ese hábito de lectura e incluso ampliarlo; por otra, es insoslayable el compromiso del autor con la educación. Como maestro generoso y paciente, está la preocupación por transmitir la pasión por la poesía –donde como materia significante está toda la lengua–, a los profesores de Lengua y Literatura, que suelen dar preferencia a otros géneros. Los docentes, en general, consideran que la producción poética es difícil de enseñar dado que muchas veces carecen de métodos y estrategias que les permitan abordar textos donde no hay historias ni juegos argumentales.

El libro se compone de ocho capítulos que pueden ser leídos de forma independiente y en el orden que cada lector prefiera. Los textos que elige Carlos Luis son el resultado de una minuciosa selección entre sus "poetas preferidos" y están allí, al margen de juicios de valor, porque le permiten el desarrollo de los temas y objetivos que se propone. A modo de ilustración, destaco unas palabras que muestran el espíritu del autor y que funcionan como un aviso de alerta para el lector de la obra: "La poesía no manda, no aconseja, no pide, no revela ni oculta, no sentencia, no espera. Puede hacer estas y muchas otras cosas, porque siempre será dócil y respetuosa del contrato que cierres con ella" (pp. 9-10).

En el capítulo I, "El lenguaje y el sonido", se subraya que "leer literatura, en general es encontrarse con otra voz", la voz del fingidor, que no es otro que el mismo poeta, que hace sentir a través del poema sentimientos en quien lee. Para consumar ese fingimiento que es la poesía, Carlos Luis se dedica a explicar cómo la expresión poética se distingue de otros usos del lenguaje. Este capítulo parte de la consideración de que

hay dos aspectos propios del lenguaje, el sonido y el sentido, y se dedica a analizar la prosodia –conjunto de los recursos sonoros (verso, rima y ritmo)– y las variaciones e innovaciones que estos componentes han sufrido a través del tiempo, desde que la poesía fue memoria, tradición y canto hasta la poesía escrita de hoy. Recuerda el autor que, si leer es un fenómeno visual, lo específico de la lectura es la presencia evocada del sonido. En esta parte, se aboca a los recursos que producen efectos de regularidad –en particular destaca algunas de las formas clásicas como la lira, la estancia y, particularmente, el soneto– y al momento de abandono de reglas milenarias de composición que dan paso a la aparición del poema en prosa y el verso libre, una de las formas más visibles de los cambios, pero no la única, y la apropiación del espacio de la página en blanco donde el poema, podría decirse, respira. Carlos Luis no sigue una línea cronológica, pero sí señala algunos momentos, tendencias y poetas que se constituyen como iniciadores de nuevas concepciones en el terreno de la poesía porque son semilleros donde se desarrollan los primeros atisbos de renovación desde las vanguardias hasta nuestros días.

Como los sonidos son los portadores del sentido, el capítulo II se denomina “El lenguaje y el sentido”. El léxico, las combinaciones inéditas entre sonido y sentido, es decir, la traición a la lengua con sus propias reglas, y la asociación de los signos en la sintaxis constituyen el material con el que trabaja el poeta incluso para desafiar las leyes del lenguaje. Una clase de palabras en la que se hace hincapié es en los pronombres porque en la poesía se hace oír la voz de un yo subyacente que hay que diferenciar y no confundir con la persona real e histórica del autor. De modo tal que ese yo poético no tiene compromiso con la identidad, se puede disfrazar de “él” o de “tú” y escapa al juego de la interlocución que caracteriza al uso ordinario del lenguaje y lleva al sujeto lector a asumir una posición diferente de la habitual en el intercambio y lectura de mensajes. La poesía sería ese lugar específico desde el cual se usa el lenguaje, pero donde confluyen otras posibilidades de creación a partir, por ejemplo, de las imágenes de entidades que no están en el mundo sensible y que solo existen en y por el poema. Todo puede entrar en la poesía, más aún en la poesía actual donde todo queda abierto porque “más que interlocución hay un intercambio de subjetividades; el sentido no está dado, se construye en una intersubjetividad” (p. 73). La poesía es también una posibilidad de desentenderse de la referencia, pues permite el abandono de la costumbre de buscar el sentido para alcanzar el disfrute.

Dejando atrás el enfoque más bien estructural de los dos primeros capítulos, el III se aboca a introducir la dimensión del tiempo, o sea, lo histórico, por eso el título “El siglo romántico entre neoclásicos, barrocos y modernistas”. Así aparece el trabajo con los poemas como acontecimientos surgidos en determinadas coordenadas espaciotemporales. Dado que la intención de Carlos Luis es observar cómo los cambios históricos se reflejan en la creación artística, anticipa, con suma precaución, que toda periodicidad es solo aproximativa y que los cortes en la historia no se producen al unísono. Ante los ojos del lector se despliega el saber del profesor capaz de explicar de manera sucinta, pero con extremo cuidado las corrientes anunciadas en el título y hacer accesible al lector la asunción de la palabra en el poema y la dimensión retórica según los cambios históricos, sociales y artísticos.

Desde el romanticismo y en oposición a él, vemos surgir, en el capítulo “Vanguardias”, las voces de la “poesía revolucionaria” del siglo XIX y, a partir de ellas, los movimientos vanguardistas del siglo XX. A medida que vamos avanzando en la lectura, nos vamos convirtiendo en lectores avezados, por eso vamos comprendiendo los poemas que Carlos Luis elige y que nos permite entender gracias a un análisis que se detiene en los quiebres de las regularidades, en los indicios de la visión de un lenguaje que se sustrae a la transparencia y en el despliegue de las mutaciones que se prolongarán a lo largo del siglo XX. Siempre acompañados por su voz atenta y paciente, la lectura de los poemas, que nos desafían como sujetos de razón, se vuelve posible porque nos muestra que el contrato intersubjetivo con el poeta significa renunciar a las normas que ordenan el decir ordinario. Para abordar las corrientes y la poesía de los poetas que plasmaron en los diversos manifiestos sus ideas, Carlos Luis advierte sobre la necesidad de prestar atención a dos tipos de contexto: el histórico y el poético. De este modo, los lectores acceden a los saberes fundamentales donde se enmarcan

las innovaciones artísticas presentes en las producciones poéticas. Recordar o descubrir poemas, leerlos y desentrañar los posibles sentidos gracias a la pericia y sensibilidad de este intérprete que es Carlos Luis suscita un placer intelectual constante.

El capítulo V , "Vanguardias II. España y América", caracteriza y señala los rasgos salientes de la nueva poesía que, paralelamente a las vanguardias históricas, se desarrolla en España y en América: el Modernismo hispanoamericano a través de su principal referente, Rubén Darío, y su proyección en poetas españoles como Juan Ramón Jiménez y Antonio Machado. Detenerse en esa corriente prepara el terreno y habilita el lugar para la explicación de la nueva concepción de la subjetividad en la escritura que aportan los ultraístas que quedan comprimidos entre las generaciones del 98 y la del 27. El ultraísmo abre un arco que se extiende desde las tertulias españolas del Café Colonial, presididas por Rafael Cansinos Asséns, hasta las costas de América, precisamente Argentina. Carlos Luis se detiene, fundamentalmente, en la originalidad que representan la incorporación de las metáforas y la novedosa adjetivación del poeta español Pedro Garfias y del joven Jorge Luis Borges y su predilección por la discreta intimidad que se proyecta en la ciudad de Buenos Aires y sus arrabales. Luego, cuando enfoca dos generaciones de poetas argentinos, el Grupo Martín Fierro y la Generación del 40, destaca las diversidades de las voces en cada grupo y las prolongaciones. A esta altura de la lectura sabemos que los cortes rotundos son imposibles y que no es válido trazar barreras, sino que resulta más provechoso observar cuáles son las fidelidades a la tradición y las disonancias y originalidades porque es fundamental captar en la continuidad la libertad de las elecciones y sus efectos de sentido.

"Interludio Pessoa" es el título del capítulo VI. Para el autor de *La poesía y los poetas*, Fernando Pessoa es un escritor singular que merece un enfoque aparte porque, por sí solo, es un "capítulo en la historia de la poesía" (p. 217) y, según la voz de nuestro guía, el poeta "más estudiado de su siglo" (p. 248) ya que provocó un deslumbramiento que aún perdura. Desde el comienzo, el lector conoce la concepción de Pessoa sobre la figura del poeta como "un fingidor" y, en el despliegue sobre las vanguardias, se suma otra idea proveniente de Rimbaud que se cifra en la expresión "yo es otro". A partir de estas dos manifestaciones de poetas individuales, Carlos Luis extrae una concepción de la poesía que se puede extender a todos los demás poetas: "fingir es hablar como otro, salirse de su centro, no ser ya la *persona* en que nos vemos a nosotros mismos y en que somos vistos" (p. 217). La noción de despersonalizarse al punto de crear varios poetas simultáneos, heterónimos, es un motivo que hace de Pessoa una de las figuras más activas e influyentes del modernismo en Portugal en la segunda década del siglo XX. Al leer e interpretar poemas, traducidos por el mismo Carlos Luis, vamos apreciando muestras de la pluralidad de los resultados de la despersonalización que le permite al poeta moverse entre distintas estéticas y diferenciarse de sí mismo, porque en el juego de los heterónimos se aparta de su centro en una constante experimentación poética y hasta teatral.

En el capítulo VII, "Dificultad, oscuridad, hermetismo", el autor nos va llevando a lo específico de la poesía. Establece con nitidez que, si el imperativo de entendernos responde a la "cualidad social del lenguaje", cuya clave está en la transparencia para evitar que en la interlocución haya obstáculos y aun así no se está a salvo de las rupturas y opacidades; la poesía, en cambio, no espera ser entendida y el poeta habla para despertar en el lector, mediante el goce, una especie de complicidad con la voz que teje el poema. Si bien "lo oscuro" siempre está como recurso a disposición del poeta, en la selección que presenta Carlos Luis, se encuentra por grados y se va intensificando. Desde la poesía de los antiguos oráculos, poesía críptica y hermética donde anida un significado oculto a la vista de los no iniciados, la voluntad de ocultamiento responde a una actitud estética, un trabajo de desfiguración del mensaje que pone al lector ante el lenguaje como entidad pura y autónoma, un rodeo que lleva a la poesía por la poesía misma. Ya con Mallarmé el lector experimenta la extrañeza de las expresiones y disfruta de los enigmas. La propiedad de la referencia cede su poder y el discurso poético se desentiende de la transparencia porque las palabras adquieren un realce en sí mismas. Las audacias de la escritura dominan la construcción del poema y de la interpretación porque se produce la obstrucción en el proceso de la semiosis permanente e inevitable por el cual somos casi intimados a construir

significado ante cualquier señal lingüística. Por lo tanto, hay un desafío en el proceso de la lectura. Escritura y recepción han ido cambiando.

El libro ofrece un riquísimo panorama donde aparecen poemas de más de cien escritores de latitudes y temporalidades variadas, entre ellos, André Breton, Paul Celan, Rubén Darío, Luis de Góngora, Fray Luis de León, Thomas Stearns Eliot, Oliverio Girondo, Olga Orozco, Alberto Girri, Alejandra Pizarnik, Enrique Molina, Giuseppe Ungaretti, Rainer María Rilke, Susana Thénon y Virgilio, solo por mencionar a algunos. Después de este desarrollo, la última estación que corona del recorrido es el capítulo VIII, que está dividido en dos partes. La primera parte "Oriente, ese desconocido" nos permite comprender que las cadencias no son universales y que la poesía aprovecha los patrones rítmicos de la lengua: en contraste con el español, que es una lengua acentual, el japonés se vale de un acento musical basado en tonos. Y de allí surgen variantes de construcción poética. Carlos Luis explica a los lectores, a través de una cuidadosa selección de haikus de poetas como Kyotai, Bashô, Issa, Sôshi, entre otros, los secretos de estas refinadas composiciones, las preferencias por determinados temas y los problemas de la traducción que hacen resaltar los aspectos que conciernen al estilo. La segunda parte aborda "La poesía china", donde Carlos Luis divide la materia entre poesía clásica, es decir, aquella producida durante la llamada "época de oro" de la cultura antigua que coincide con la dinastía Tang (618-905) y la poesía actual cuyos autores pertenecen a la segunda parte del siglo XX y primeras décadas del presente siglo XXI. Nuevamente se visualiza el problema de la traducción de una lengua a otra y el pasaje de culturas, también se suma la distancia entre los sistemas de escritura y, por consiguiente, se nos convoca a reflexionar acerca de que cada lengua moldea una forma de ver el mundo.

El autor de *La poesía y los poetas* se detiene sobre el problema de traducir. Señala que, si algo se pierde, también algo se gana cuando se trabaja en la traducción y esto consiste en que, "sin proponérselo el traductor hace decir al texto *algo más* que lo que dijo en su lengua, algo que el poeta no pudo vislumbrar en el momento de su creación" (p. 300). Además, afirma que hay una satisfacción cuando se descubre un objeto exótico y cuando se advierte un núcleo común a toda poesía del mundo que podría designarse como los "universales poéticos".

El análisis de los poemas elegidos muestra, en la poesía clásica, temas y recursos, rasgos y saberes ligados a lo social y a una cosmovisión determinada por la filosofía de Confucio, por el budismo y el taoísmo. Sin poder abarcar en esta reseña la amplia serie de rasgos característicos que aporta Carlos Luis, se puede destacar que imágenes e ideogramas comparten un mismo gesto, el trazo, y esa comunión llama a la palabra poética. La poesía que se desarrolla en la China actual manifiesta, en contraposición, cambios radicales en todos los órdenes y el punto más evidente es la ruptura con el propio pasado y la apertura hacia Occidente. Uno de los gestos de libertad es la inclinación a la lengua coloquial y las nuevas temáticas que tocan los temas urbanos. A partir de la Revolución cultural en la segunda mitad del siglo XX y los cambios socio económicos, el acceso a la producción literaria del mundo a través de traducciones y la extensión de los derechos como el fin de la censura dio paso a la libre expresión, pero todo terminó con los eventos de la plaza Tiananmen, en Beijing. Entonces, Carlos Luis recuerda el juego de oposiciones entre claridad y oscuridad: la poesía tradicional china, no transparente dado el placer por la sugestión y la apertura a la multiplicidad de sentidos y la poesía de los primeros poetas modernos que desafiaron el canon oficial de donde se les atribuyó el mote de "oscuros".

En las últimas páginas de esta generosa antología comentada, aparece Ezra Pound, poeta estudioso y admirador de la poesía oriental y las figuras de los poetas Lan Lan, Yi Sha y He Xiaozhu que dan las últimas notas de este concierto a múltiples voces que nos regala Carlos Luis con su exquisita sensibilidad y erudición.

La poesía y los poetas articula dos universos que se tocan hasta entrelazarse: el saber del lingüista y del analista del discurso poético. El libro -como diría Stéphane Mallarmé-, "expansión total de la letra", surge del cultivo gozoso que proporciona la lectura de la poesía y, especialmente, de la experiencia de la comunicación y enseñanza de la producción poética en un arco temporal que va de la tradición antigua y

clásica hasta la moderna y reciente. De esta fructífera conjunción nace también para el lector la posibilidad de acercarse a lo poético en sus múltiples manifestaciones y formas. Carlos Luis propone un viaje único para abordar el lenguaje, fundamentalmente en el uso específico que han hecho y hacen de él, en diferentes contextos históricos y culturales, los y las poetas. Y nos brinda las herramientas necesarias para descubrir y comprender los distintos sentidos que laten en todo poema.

Patricia Hebe Calabrese es Profesora en Lengua y Literatura y Magíster en Análisis del Discurso por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Es adjunta a cargo interina de la materia Literatura en las Artes Combinadas I (Plan 1986) / Literatura en las Artes Audiovisuales y Performáticas (Plan 2019) de la carrera de Artes de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Dicta Semiología, cátedra di Stefano, en el Ciclo Básico Común (UBA) y un taller de escritura de la materia Taller de escritura crítica y curatorial I, cátedra di Stefano – Nogueira en la Universidad Nacional de las Artes. También es docente de Literatura en el nivel medio en el Colegio San Joaquín de la localidad de Villa Ballester, provincia de Buenos Aires. Su trabajo de investigación se concentra en el análisis del discurso y en el entrecruzamiento de la literatura -la reelaboración de los mitos y sus resemantizaciones- con las artes audiovisuales y performáticas. Es poeta y ha participado en diversos ciclos de lectura de poesía.

El contenido de los textos y los puntos de vista expresados en los artículos, entrevistas y reseñas publicados en la Revista *Lenguas V;vas* y en el Suplemento *"El Lenguas": Proyectos Institucionales* son exclusiva responsabilidad de sus autoras y autores.

Lenguas V;vas

ARTÍCULOS - EXPERIENCIAS - CRÍTICAS

AÑO: 24 | NÚMERO: 20 | DICIEMBRE 2024 | ISSN 2250-8910

Una publicación del Instituto de
Enseñanza Superior en Lenguas Vivas
"Juan Ramón Fernández"