

La formación de traductores en la era digital

Teaching Translation in the Digital Age

Patricia Silvana PRADOLIN

Instituto Superior de Profesorado N.º 8 Almirante Guillermo Brown

Resumen

El mundo ha cambiado mucho en los últimos setenta años a partir del acaecimiento de ciertos eventos políticos, económicos, sociales y tecnológicos, que modificaron los paradigmas vigentes hasta mediados del siglo XX. Con la llegada del nuevo milenio, se redibujan las barreras espacio-temporales y se expande exponencialmente el acceso a la información. El fenómeno de la comunicación se potencia y diversifica a partir de la aparición de nuevos canales digitales, que redefinen el concepto de inmediatez. En este contexto, se advierte una expansión de la traducción como actividad profesional, y cobran un protagonismo inusitado las nuevas tecnologías aplicadas a la traducción. Los formadores de las nuevas generaciones de traductores no pueden estar ajenos a estas transformaciones, que generan cuestionamientos de diversa índole: ¿cómo ha repercutido la era digital sobre la sociedad y la profesión?, ¿cuál es el perfil del estudiante actual en tanto «nativo digital» (Prensky, s.f., p. 5)?, ¿cómo incide la era digital sobre el desarrollo de la competencia traductora?, ¿cómo encarar la planificación didáctica en este escenario cambiante?

Palabras clave: nativo digital, tecnología, competencia traductora, planificación didáctica, era digital.

Abstract

The world has changed dramatically in the last seventy years due to certain political, socio-economic and technological events that represent a shift in the old paradigms of the 20th century. Since the dawn of the new millennium, space-time barriers have been transcended and access to information has exponentially expanded. The emergence of new digital channels has enhanced and diversified communication, and the concept of real-time has taken on a new meaning. In this context, there is a growing demand for professional translation services and new computer-assisted translation tools are given prominence. The teachers of translators-to-be cannot overlook these transformations, which raise different questions: how has technology changed society and translation as a profession?, what is the profile of today's students as "digital natives" (Prensky, n.d., p. 5)?, what is the impact of the digital era on the development of translation competence?, what pedagogical approaches should be taken to face this changing scenario?

Keywords: digital native, technology, translation competence, pedagogical approaches, digital age.

1. Introducción

Para los traductores e intérpretes, el siglo XX representa un hito: se desarrollan la mayoría de las teorías que buscan metodizar la actividad; surge la interpretación simultánea en los juicios de Núremberg; se fundan los primeros colegios y asociaciones profesionales; y se crean las Naciones Unidas, con sus seis idiomas oficiales. Así, con el discurrir de los años, la profesión empieza a gozar de un creciente reconocimiento, y el rol del traductor como mediador interlingüístico e intercultural cobra protagonismo. Cuesta creer que, en los albores del siglo XXI, algunos consideren que este rol ya ha quedado obsoleto hasta el punto de que, cada comienzo de curso, los estudiantes preguntan si la profesión tiene fecha próxima de caducidad.

Los objetivos de este trabajo son, en primer lugar, describir brevemente los cambios políticos, socioeconómicos y tecnológicos acaecidos a partir del siglo XX, que modificaron la sociedad y la profesión, analizar el perfil del estudiante actual, en tanto nativo digital, y examinar cómo incide la era digital sobre el desarrollo de la competencia traductora. Por último, a la luz de esa reflexión, se busca plantear ciertas estrategias didácticas para encarar la enseñanza de la traducción en un escenario en permanente cambio.

Las apreciaciones vertidas en este artículo están basadas en la experiencia áulica —de más de una década— al frente de la primera materia de traducción del Traductorado Literario y Técnico-Científico de Inglés, una carrera de cuatro años que se dicta en el Instituto Superior de Profesorado N.º 8 Almirante Guillermo Brown, una institución de educación superior pública de la ciudad de Santa Fe, Argentina.

2. Cambios políticos, socioeconómicos y tecnológicos acaecidos a partir del siglo XX: su repercusión sobre la sociedad y la profesión

En 1964, el filósofo canadiense McLuhan es el primero en soñar con una «aldea global» (1964, p. 34), un mundo interconectado; y su quimera no tarda en hacerse realidad. Los avances se suceden a una velocidad vertiginosa y la humanidad es testigo del lanzamiento de satélites, de la aparición de la informática y las primeras computadoras, del establecimiento de Silicon Valley con sus empresas emergentes tecnológicas y de un primer intento de conectar computadoras de la mano del proyecto ARPANET. McLuhan muere en 1980, tan solo diez años antes de la creación de la World Wide Web, del protocolo HTTP, del lenguaje HTML y del localizador de recursos URL, antes del surgimiento de los primeros motores de búsqueda —Wandex, WebCrawler, Yahoo, Google— y antes del advenimiento de las PC domésticas.

En el plano político, el fin de la Segunda Guerra Mundial marca el inicio de la Guerra Fría, y el mundo se divide en dos bloques de carácter netamente antagónico, liderados por los Estados Unidos y la Unión Soviética. Pero en 1989, cae el muro de Berlín y se desintegra el bloque soviético. Se consolida en Occidente el nuevo orden global pergeñado en los Acuerdos de Bretton Woods con su modelo económico liberal, que se afianza y extiende por las Américas. Sus axiomas son la desregulación del mercado, el consumo, la competencia y la relación costo-beneficio. El paradigma espacio-tiempo cambia. Las distancias físicas se zanja gracias a medios de transporte más modernos y eficientes, y el tiempo es oro. En paralelo, surgen corrientes filosóficas —como el transhumanismo—, que proponen una humanidad optimizada física y cognitivamente a través de la tecnología.

El cambio de milenio viene acompañado de un tsunami de innovaciones: se masifica el uso de las PC, del correo electrónico y de la telefonía celular; se lanza la Web 2.0; se expande el *e-commerce*; gana popularidad la realidad virtual y surgen las redes sociales, entre otras cosas. El concepto de aldea global es sustituido por el de sociedad digital, y se produce un cambio radical en la forma en que las personas leen, consumen, se conocen y relacionan, se informan, estudian y, en definitiva, viven. La sociedad ya no concibe el devenir cotidiano sin el uso de las tecnologías inteligentes que permiten una interconectividad y un procesamiento de datos sin precedentes. El paradigma espacio-tiempo vuelve a cambiar. Todo está a un clic de distancia en una fracción de segundo.

El planeta se puebla de voces, que tienen acceso a un foro libre y global donde expresar sus ideas. Esta realidad fomenta la democratización de la información y del conocimiento, que ya no están en manos de unos pocos. Se generan nuevos canales y formas de comunicar, que brindan un anonimato y demandan una celeridad que hace que, muchas veces, se publique información con suma liviandad, sin buscar el suficiente rigor ni medir las consecuencias. En palabras de Entel (Esteban, 2024), «frente al estallido de las verdades durante la modernidad (el progreso indefinido, la posibilidad de ser felices en un mundo seguro), los autores posmodernos colaboraron a forjar la idea de que cada uno tiene su verdad». Y en esta nueva era de la posverdad, hay enormes volúmenes de información falsa que circulan a gran velocidad y se aceleran con cada usuario que les da *like*. Ante esto, resulta más necesario que nunca desarrollar un pensamiento crítico de alto nivel que permita discriminar la fiabilidad de la información que se encuentra.

De una transformación de esta magnitud no escapa ninguna profesión y mucho menos la traducción, que se convierte en una herramienta fundamental para posibilitar la comunicación entre los miles de millones de habitantes hipervinculados.

En Argentina, los traductores graduados a principio de la década de los noventa saltaron de la máquina de escribir a la computadora, lo cual implicó invertir en hardware, software, y adquirir nuevas competencias y saberes. El trabajo ciertamente se agilizó y, gracias al módem con conexión telefónica, los recursos de consulta traspasaron los límites de la biblioteca personal o local.

El nuevo milenio trajo bajo el brazo un volumen de datos sin igual que los traductores humanos no llegaban a procesar a la velocidad necesaria para fomentar una mayor circulación de información y bienes de consumo, y que la traducción automática estadística (SMT por sus siglas en inglés) y la basada en reglas (RBMT por sus siglas en inglés), que se desarrollaron a mitad del siglo XX, lograban procesar pero con resultados deficientes. Surgen las herramientas de traducción asistida por computadora. Nuevamente, los traductores tuvieron que *aggiornarse*. A pesar de las magras funciones de las primeras versiones comparadas con las actuales, estas herramientas dinamizaron el trabajo una vez más, aumentaron el rendimiento y redujeron los tiempos. En consonancia con el nuevo modelo económico, aparecen las agencias de traducción que cambian las condiciones de trabajo, los plazos de entrega, los honorarios y la noción de productividad.

Se cumple la primera década del nuevo siglo. La tecnología sigue su avance ininterrumpido: aumenta la potencia de las computadoras, se desarrollan el aprendizaje profundo y el gran modelo lingüístico (LLM por sus siglas en inglés), y aparecen los motores de traducción automática neuronal (NMT por sus siglas en inglés). Estos se basan en métodos estadísticos más que lingüísticos (Le y Schuster, 2016), y «sus propuestas se generan mediante la localización de traducciones ya existentes y su combinación con base en la concurrencia estadística recursiva» (Pym y Torres Simón, 2021, p. 482). Finalmente, surge la inteligencia artificial generativa, que

consume, almacena y usa cantidades dantescas de datos lingüísticos para escribir y traducir imitando los procesos del cerebro humano.

Se percibe un paulatino corrimiento de la figura del traductor humano en el imaginario colectivo. De hecho, Google Translate informó en 2018 que procesaba 143 millardos de palabras por día (Wood, 2018, como se citó en Pym y Torres Simón, 2021). Muchos usuarios optan por estos nuevos servicios veloces y gratuitos. Los más cautos —entre ellos, muchas agencias y clientes directos— someten las traducciones automáticas a un proceso de posesición humana. En tal sentido, Pym (2013) predijo que «la traducción automática estadística, junto con sus muchos híbridos, está destinada a convertir a la mayoría de los traductores en poseedores algún día, quizá pronto» (p. 488). Y según el modelo pesimista de Wei (2018), «la mayor parte del trabajo que realizan los traductores profesionales será absorbida por la traducción automática, y surgirán nuevos empleos para los traductores etiquetando cadenas de lenguaje natural para optimizar su uso en las bases de datos» (como se citó en Pym y Torres Simón, 2021, p. 486). Dentro del mundo profesional, va cobrando peso la idea de que hay que actualizarse o extinguirse y sobrevuela la preocupación «por la caída de las tarifas salariales asociadas a la posesición» (Vieira, 2018, p. 7).

Los formadores de las nuevas generaciones de traductores —en muchos casos, inmigrantes digitales graduados a fines del siglo XX en un mundo muy diferente— no pueden estar ajenos a estas transformaciones, que generan cuestionamientos de diversa índole.

3. Perfil del estudiante actual, en tanto nativo digital

Los jóvenes que pueblan las aulas hoy son nativos digitales, es decir, se han visto inmersos desde que nacieron en un mundo de computadoras, videojuegos, música digital y telefonía móvil. Prensky (s.f.) sostiene que no se puede enseñar a estos jóvenes igual que hace 20 o 30 años porque estamos ante una generación de «nativos digitales», que piensan de una manera distinta. Estos jóvenes:

Quieren recibir la información de forma ágil e inmediata; se sienten atraídos por multitareas y procesos paralelos; prefieren los gráficos/las imágenes a los textos; se inclinan por los accesos desde hipertextos; funcionan mejor y rinden más cuando trabajan en red; tienen la conciencia de que van progresando, lo cual les reporta satisfacción y recompensa inmediatas, y prefieren instruirse de forma lúdica a embarcarse en el rigor del trabajo tradicional. (p. 6)

Llevan más de 10.000 h invertidas en videojuegos; más de 200.000 mensajes de correo electrónico gestionados —tanto recibidos como enviados instantáneamente—; más de 10.000 h empleadas hablando por el teléfono móvil; más de 20.000 h viendo televisión —de las cuales, un alto porcentaje se aplica a las MTV de alta velocidad—; más de 500.000 anuncios publicitarios vistos y, quizás, a lo sumo, 15.000 horas destinadas a la lectura de libros. (p. 12)

Con la aparición de las pantallas, no es infrecuente escuchar de parte de los docentes que estos jóvenes no leen ni escriben tanto como antes. ¿Será realmente así? Dado que la lectura y la escritura son competencias inherentes al proceso traslativo, vale la pena analizar cómo ha repercutido la aparición de las pantallas en la forma en que los nativos digitales leen y escriben.

3.1 El impacto de la era digital sobre la lectoescritura

«Vivir es, de manera creciente, estar pegado a la pantalla y conectado a la Red», afirma Yus (2010, p. 308). Esta red ha impuesto nuevos formatos, nuevos hábitos socioculturales y una gama de estrategias comunicativas diferentes.

Los nativos digitales han estado expuestos mayormente a textos en formato digital. Las diferencias entre los textos digitales y los impresos son notables (a los efectos de este trabajo, los archivos en formato PDF se consideran textos impresos). Como sostiene Burin (2020), los textos impresos son estáticos y lineales, tienen uno o más autores definidos o fácilmente identificables y constituyen una unidad con un principio y un fin. Su lectura sigue un patrón lineal, de arriba abajo y de izquierda a derecha. Contienen un número limitado de estímulos visuales, lo que favorece la concentración y la reflexión. Las áreas del cerebro que se activan al leer un texto impreso son las de la memoria, del lenguaje y del procesamiento visual.

Los textos digitales, en cambio, son dinámicos y fragmentarios; suelen incluir audios, imágenes y videos; y «se componen de nodos de información (páginas o pantallas) relacionada por enlaces (*links*)» (Burin, 2020, p. 72). El sentido se construye a partir de la navegación y de la selección de enlaces que haga cada lector. Los estímulos visuales extra que suelen aparecer constituyen factores de distracción frecuente. Las áreas del cerebro que se activan al leer un texto digital son las de la toma de decisiones y de resolución de problemas, ya que los enlaces en el hipertexto obligan al lector a tomar una decisión: ¿sigo leyendo esta página o no?

Con la aparición de las pantallas surge, además, una nueva forma de leer. Tras un estudio realizado en 2006 a 232 usuarios con la tecnología de *eyetracking*, Nielsen y su equipo descubrieron que, al leer páginas web, el usuario sigue un patrón que bautizaron «lectura en forma de F» (Nielsen, 2006). Dicho de otro modo: el usuario realiza una lectura del contenido en la parte superior de la pantalla en forma horizontal, similar a la que se realiza con un texto en formato impreso; sin embargo, de ahí en más, los ojos se fijan principalmente en la columna de la izquierda, y la lectura se vuelve vertical, con alguna que otra instancia de lectura longitudinal incompleta. Este patrón también puede adoptar la forma de una E o de una L invertida.



Eyetracking by Nielsen Norman Group nngroup.com NN/g

Figura 1: Patrones de lectura digital captados con tecnología de *eyetracking* (Nielsen, 2006)

Como consecuencia de esta nueva forma de leer en pantalla, la neurocientífica Wolf (2018) «opina que se están perdiendo los circuitos cerebrales pulidos por una lectura tranquila de libros y la reflexión sobre sus contenidos» (como se citó en Bartolomé Rodríguez, 2019, p. 1094); el hábito de escanear rápidamente un texto atenta contra lo que denomina «paciencia cognitiva», la habilidad de procesar con calma la información. La lectura de barrido tiende a «disminuir la habilidad de involucrarse con la complejidad en la argumentación; la sintaxis y la gramática, y la profundidad y amplitud del vocabulario» (Kovač y van der Weel, 2020, p. 18).

Los estudios indican que «el lector que sigue un patrón lineal de lectura comprende, recuerda y aprende más que quienes leen textos salpicados de enlaces» (Carr, 2010, p. 117). Y según un estudio realizado por Naumann y Salmerón (2016), «la comprensión lectora tradicional *offline* tiene un efecto positivo sobre el desempeño del lector al momento de elegir el curso de navegación» (p. 54), minimizando visitas a páginas irrelevantes.

Kovač y van der Weel (2020) resumen las principales conclusiones de dos estudios empíricos —realizados por Singer y Alexander (2017), y Delgado et al. (2018)— sobre las diferencias entre la lectura en pantalla y la lectura en papel de esta manera: «Cuando se requiere una lectura profunda, la lectura en pantalla es inferior al papel en términos de comprensión, y esto probablemente tiene que ver con una menor atención, así como el exceso de confianza al leer en pantallas» (p. 24). Este último dato es corroborado por Burin (2020), que también menciona la alta confianza que demuestran los lectores en su capacidad de evaluar la veracidad del contenido de una página web a pesar de no tener conocimiento previo del tema o de las fuentes, en una suerte de «efecto Dunning-Krueger, por el cual los lectores digitales “no saben que no saben”» (p. 91). Y agrega que «si bien la comprensión tradicional requiere pensamiento crítico de alto nivel, la comprensión *online* hace manifiesto este requerimiento y lo intensifica (Ferreiro, 2011; Leu et al., 2015; Salmerón et al., 2018)» (Burin, 2020, p. 91), ya que en internet hay material de altísima calidad y credibilidad, y material que ofrece información falsa, sesgada y errónea. De ambos se nutren las tecnologías de traducción automática neuronal y la inteligencia artificial, tan en boga en los últimos tiempos.

En lo que respecta a la repercusión de las pantallas sobre la escritura, el lenguaje que se utiliza en las redes sociales y los servicios de mensajería (Instagram, Facebook, Telegram, WhatsApp y SMS, respectivamente) es «texto escrito oralizado, a medio camino entre el habla y la escritura» (Yus, 2010, p. 203). Estos textos se caracterizan por tener un tono informal, directo e inmediato; un léxico coloquial cada vez más acotado y frases breves. Como ejemplifica Bartolomé Rodríguez (2016) en su tesis doctoral inédita donde cita a autores tales como Mancera Rueda, Pano Alamán, Sarmiento y Vilches, dichos textos no insumen demasiada planificación, «economizan en sílabas (truncación, abreviaturas), usan esqueletos consonánticos (slds) y siglas (atd = a tu disposición), recurren al uso sistemático de símbolos y emoticonos, resignifican signos de puntuación (puntos suspensivos para terminar las oraciones)» (pp. 52-53) y desatienden la ortografía, ya que lo primordial es mantener la fluidez de la comunicación, haciendo hincapié en la función fática del lenguaje.

Según Mancera Rueda y Pano Alamán (2013), estos textos reflejan «una relajación lingüística que viene dada por la (con) fusión creciente de contextos formales e informales de uso de la lengua que dificultan en algunos usuarios el saber adaptar el registro a distintos contextos comunicativos» (p. 81). Esta relajación lingüística parece correlacionarse con una sociedad más informal y con una generación que, según Baron (2002), se jacta de una marcada indiferencia hacia las normas lingüísticas, a la que todo le da igual; es la «generación del qué más da» (p. 11)

(*whatever generation* en inglés), que no está siempre dispuesta a someterse al proceso largo, lento y por sucesión de etapas que implica la escritura de textos con un registro más formal.

La ciberescritura comparte rasgos de lo que Cassany (1987) denomina el escritor bloqueado, que «escribe tal como habla: escribe las cosas sólo una vez porque no sabe que puede corregirlas y rehacerlas tantas veces como sea necesario. Cree que los textos escritos se generan espontáneamente, como los textos orales» (p. 15).

Ahora bien, según el neurocientífico Desmurget (2024), la lectura digital representa aproximadamente el 3 % del tiempo que los jóvenes de entre 8 y 18 años pasan frente a las pantallas; casi un 50 % del tiempo se invierte en actividades audiovisuales recreativas, entre ellas, la televisión, las redes sociales y los videojuegos no educativos.

3.2 El impacto de los videojuegos no educativos

A grandes rasgos, los videojuegos son aplicaciones informáticas interactivas orientadas a lo lúdico. Pueden categorizarse de acuerdo al género, grado de interacción, etc. Dada su proliferación, son objeto de numerosas investigaciones en el campo de la neurociencia, que buscan determinar su efecto sobre la velocidad de reacción, el pensamiento multitarea, la coordinación psicomotriz y la percepción visual, entre otras capacidades.

Según Prensky (s.f.), los nativos digitales dedican más de 10 000 horas a los videojuegos no educativos. De acuerdo con el informe publicado por el Interactive Advertising Bureau (2022), Argentina tiene más de 19 millones de jugadores, alrededor del 42 % del total de sus habitantes. Los jóvenes entre 12 y 24 años representan el 33 % del total de *gamers*, con una proporción hombre-mujer bastante pareja. El 90 % de los jugadores suele jugar más de una hora por día de lunes a sábado, con mayor preferencia en el fin de semana.

Los videojuegos tienen sus detractores y sus partidarios. Entre los primeros se ubica el sociólogo Nass (2013), que sostiene que la multitarea, que él prefiere denominar multiinterrupción (*multiswitching* en inglés), —inherente a los videojuegos— tiene un impacto negativo sobre la capacidad para centrarse en una sola cosa. Desde la neurociencia, Spitzer (2014) también advierte al respecto en su presentación frente al Parlamento Europeo cuando dice que si no se padece de algún tipo de déficit de atención, basta con practicar la multitarea en línea por un buen tiempo para padecerlo (diapositiva 8).

En franca antinomia está el educador Gee (2012), que sostiene que los videojuegos facilitan los aprendizajes porque brindan un contexto experiencial a los contenidos teóricos; agrega, además, que ayudan a insertarse en el mundo actual, ya que emulan el «trabajo en equipos multidisciplinares, con una clara división de las funciones, propio del nuevo capitalismo y los puestos de trabajo de alta tecnología» (Edutopia, 2012, 1m52s). Según un estudio liderado por la profesora de psicología Jackson (2011) de la Universidad Estatal de Michigan, los videojuegos parecen aumentar la creatividad y desarrollar el «pensamiento computacional», que se define como «la capacidad de establecer y planificar estrategias para resolver problemas» (p. 5).

En síntesis, como respuesta a la pregunta que se planteó al principio de esta sección, todo parece indicar que, con la aparición de las pantallas, los nativos digitales leen y escriben más, aunque no necesariamente mejor. Así lo demuestran también los datos arrojados por las pruebas de evaluación de aprendizajes PISA (2022) y Aprender (2022).

El Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA por sus siglas en inglés) es un estudio internacional dirigido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo

Económico (OCDE), que mide el rendimiento académico de los estudiantes de 15 años en distintas áreas, entre ellas, la lectura. Según el informe de resultados elaborado por el Ministerio de Educación de la Nación (2023), el resultado en lectura para Argentina es similar al de 2018 e indica que 5 de cada 10 estudiantes no alcanzan los estándares mínimos (el nivel 2 de desempeño). Argentina se ubica en el puesto 58 de 81 países.

Estos resultados se correlacionan con los de las pruebas Aprender, un dispositivo nacional de evaluación de aprendizajes del Ministerio de Educación de la Nación, que también evalúa distintas áreas del conocimiento. Según el Informe nacional de resultados (2022), hay un deterioro en Lengua respecto de los niveles de 2019 y 2017, ya que casi 4 de cada 10 estudiantes se ubican en los niveles de desempeño Básico y Por debajo del nivel básico.

4. Pros y contras de la era digital sobre el desarrollo de la competencia traductora

Sin pretensiones de exhaustividad y consciente de que, para llegar a conclusiones con rigor científico, es preciso diseñar instrumentos adecuados que permitan medir y cuantificar los resultados, tomaré en cuenta lo expuesto en las secciones anteriores y mi experiencia áulica para compartir algunas impresiones sobre los efectos positivos y negativos de la era digital sobre la adquisición de la competencia traductora.

La competencia traductora representa la sumatoria de una serie de subcompetencias, a saber: la *subcompetencia bilingüe* (conocimientos pragmáticos, sociolingüísticos, textuales, gramaticales y léxicos), la *extralingüística* (conocimientos temáticos, enciclopédicos, del mundo y culturales), *de transferencia* (capacidad de comprender y reexpresar un texto en dos lenguas distintas), la *instrumental/profesional* (conocimientos sobre la documentación y las nuevas tecnologías), la *psicofisiológica* (mecanismos psicomotores, cognitivos y actitudinales, el espíritu crítico) y la *estratégica* (conocimientos de todo tipo que ayudan a resolver problemas) (Hurtado Albir, 2001).

Por naturaleza, las subcompetencias bilingüe y de transferencia están directamente relacionadas con la lectoescritura. La acción traslaticia consiste en leer y comprender un texto en la lengua de partida para poder reexpresarlo con los recursos de la lengua de llegada, a un nivel experto. Este proceso comienza con una lectura comprensiva, que:

[...] implica *procesos básicos* de decodificación fluida, acceso a vocabulario, *procesos* inferenciales para establecer la coherencia local y global entre oraciones, y la construcción de la macroestructura a través de un conjunto de párrafos. La construcción de la macroestructura requiere recursos atencionales y de memoria de trabajo, así como la activación de información inferencial relevante de la memoria de largo plazo. [...]

En otro nivel, la lectura comprensiva exige competencias metacognitivas, habilidades y estrategias para establecer metas de lectura, monitorear la comprensión en pos de estas metas, y detectar y reparar errores o problemas en el proceso de comprensión. (Burin, 2020, pp. 80-81)

Y culmina con un despliegue de competencia escritora, que implica tener un amplio conocimiento de las propiedades textuales, definidas como «todos los requisitos que ha de cumplir cualquier manifestación verbal para poder considerarse un texto y, por lo tanto, para poder vehicular el mensaje en un proceso de comunicación» (Cassany, Luna y Sanz, 1994, p. 315). En este sentido, es muy interesante el planteo de que «leyendo como un escritor (como un emisor)

aprendemos a escribir como un escritor» (Cassany, 1987, p. 16); algo que se logra de manera paulatina al exponerse a textos de calidad que ofrecen modelos lingüísticos fiables.

La proliferación de textos cortos y menos complejos; la reducción del vocabulario; el deterioro de la lectura en profundidad frente a los hábitos desarrollados por la lectura de barrido; el agotamiento de la memoria de trabajo y el déficit de concentración por la multitarea; el deterioro de la capacidad para decodificar la estructura y la gramática; todo esto ha tenido un impacto negativo sobre la competencia lectoescritora y, por ende, sobre las subcompetencias bilingüe y de transferencia. Y dado que esta última es transversal y afecta directamente al resto de las subcompetencias, se ha de poner especial énfasis en lograr su pleno desarrollo.

Dicho esto, el impacto de la era digital sobre el resto de las subcompetencias ha sido, aparentemente, más benigno. En cuanto a la subcompetencia instrumental/profesional, los nativos digitales tienen un dominio nato de la tecnología, un factor excluyente para poder incorporarse al mercado laboral actual. Aprenden de manera fácil e intuitiva a usar las herramientas de traducción asistida por computadora y las de control de calidad, las bases terminológicas, las aplicaciones para maquetar y subtitular, etc. Además, se desenvuelven natural y espontáneamente en la multiplicidad de redes sociales y profesionales existentes, lo que les facilita publicitar sus servicios, encontrar oportunidades de empleo, conocer colegas y crear su propia «marca» (*branding*).

A través de las tecnologías de la información y la comunicación (en adelante TIC), tienen acceso a un universo de información en forma gratuita las 24 horas del día, los 365 días del año. Diccionarios, libros, corpus, bases de datos multilingües, artículos científicos, tesis, revistas especializadas, audios, videos, imágenes, documentos oficiales, entre otros miles de recursos, están a un clic de distancia. Todo esto nutre y abona las subcompetencias extralingüística e instrumental.

Los videojuegos propician el trabajo en equipo, la atribución de roles, la coordinación de esfuerzos en pos de un objetivo común y la resolución conjunta de problemas. Los jugadores asumen roles y funciones, en una dinámica parcialmente similar al esquema de trabajo de las agencias de traducción. Constituyen una buena práctica para desarrollar la subcompetencia estratégica.

En cuanto a la subcompetencia psicofisiológica, por un lado, investigadores de la Universidad de Ciencia y Tecnología de China publicaron un estudio acerca de los efectos positivos de los videojuegos de acción sobre la ínsula cerebral, responsable, entre otras cosas, de la coordinación ojo-mano (Gong et al., 2015). Pero, por otro lado, los nativos digitales no siempre saben cómo evaluar la credibilidad de las fuentes digitales de información y, además, suelen tener una confianza excesiva en la tecnología y en las soluciones que ésta ofrece.

En la próxima sección, se presentarán actividades puntuales para trabajar la competencia traductora y para estimular un pensamiento crítico de alto nivel, que es hoy más necesario que nunca.

5. Cómo encarar la didáctica de la traducción en este contexto

Dada la importancia que tienen las subcompetencias bilingüe y de transferencia para la vida profesional del futuro traductor, es vital redoblar esfuerzos para que el estudiante logre desarrollarlas plenamente durante el nivel superior. Con ese objetivo en mente, la planificación didáctica debe relacionar los contenidos teóricos con la práctica, incluir material de trabajo especialmente seleccionado (textos de diversos géneros, con juegos de palabras, polisemia,

modismos, terminología específica, etc.) y diseñar actividades acordes. A medida que estas subcompetencias se fortalecen, se pueden incorporar, gradualmente, otros servicios que hoy exige el mercado laboral.

Uno de esos servicios es la posesición humana de traducciones automáticas (MTPE por sus siglas en inglés). No se puede negar que esta práctica está creciendo de manera exponencial, seguramente, por una cuestión de tiempos y de costos. Si recordamos la predicción de Pym (2013) en la que aventuraba que, más pronto que tarde, la traducción automática convertiría a los traductores en futuros poseedores, no es de extrañar que muchas instituciones de formación hayan decidido incluirla en sus programas. De hecho, Pym y Torres Simón (2021) sostienen que:

La red European Masters in Translation ha aceptado como miembros a programas en los que menos del 20 % de las horas de contacto están dedicadas a la traducción de idiomas específicos, especialmente en el Reino Unido (Torres y Pym, 2019). El modelo revisado de competencias elaborado por la misma red (EMT, 2017) no solo reconoce la utilidad de la traducción automática en el proceso de traducción, sino que también pone un mayor énfasis en las habilidades «personales-interpersonales» y de «prestación de servicios», que parecen ser las más resistentes a la automatización. Y el sistema de certificación de traductores que funciona en Australia ha abierto el camino para que se incluyan la posesición y la revisión como actividades que evaluar (NAATI, 2019), lo que podría verse como un cambio progresivo donde el interés no se centra en habilidades lingüísticas básicas. (p. 498)

En el contexto actual, es conveniente dosificar la introducción de la MTPE porque si traducir ya exige desplegar un pensamiento crítico de alto nivel, poseer intensifica esa exigencia. No hay mejor manera de cultivar el pensamiento crítico de alto nivel —esencial para poder detectar los distintos tipos de errores en la traducción automática— que traduciendo de cero. Nada interpela más que un segmento en blanco, donde hay que tomar todas las decisiones. Así, los estudiantes desarrollarán la destreza necesaria para luego ofrecer un servicio de MTPE con valor agregado, con calidad de traducción humana, que trasciende la mera actividad textual e incorpora la dimensión sociocultural. Esto representará una ventaja competitiva en caso de que la predicción de Pym (2013) llegue a hacerse realidad.

A modo ilustrativo, se presentan dos actividades realizadas en la clase de Introducción a la Traducción, con estudiantes de segundo año del Traductorado Literario y Técnico-Científico de Inglés, cohorte 2024. Se elaboraron dos encargos de traducción, cada cual con un *skopos* específico. La consigna era traducirlos de cero practicando la duda metódica como metodología de trabajo y justificando las estrategias utilizadas a partir de la teoría. Una vez hecha la puesta en común de las traducciones de los estudiantes, se analizaron las traducciones automáticas de ciertas partes de los mismos textos, arrojadas por distintos motores de traducción automática neuronal y la inteligencia artificial (DeepL, Bing, Google y ChatGPT), para verificar aciertos y activar alertas ante los errores.

Encargo de traducción 1: Traducción inversa con carácter público de una partida de nacimiento emitida por el Registro del Estado Civil y Capacidad de las Personas, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, para presentar en el estado de Nueva York, Estados Unidos.

Encargo de traducción 2: Traducción directa del primer párrafo de *The Problem that has no name*, en el libro *The Feminine Mystique*, que se publicará en Argentina. Contiene la oración *Each suburban wife struggled with it alone*.

Durante el análisis pretraslativo del primer encargo, los estudiantes llegaron a la conclusión de que no era funcionalmente adecuado traducir de manera literal el nombre del organismo público emisor de la partida y propusieron buscar un equivalente funcional según el estado de destino del documento. Así, se obtuvieron traducciones asociadas al plano sociocultural, mucho más idiomáticas que las arrojadas por los tres motores de traducción mencionados (*Registry of civil status and capacity of persons*, *Registration of civil status and capacity of persons*, y *Registration of civil status and capacity of people*) y por ChatGPT (*Civil Registry and Legal Capacity of Individuals*). En el segundo caso, a los estudiantes les costó dudar de la frase *suburban wife*. Sin embargo, cuando se les propuso investigar y ahondar sobre los orígenes de estos barrios residenciales en los Estados Unidos, descubrieron la gran diferencia entre estas zonas económicamente acomodadas a las que hace referencia el término en inglés y la zona económicamente deprimida, según definición de la Real Academia Española, a la que hace referencia el término en el español hablado en Argentina. Cabe aclarar que, para esa frase, los tres motores de traducción automática neuronal y la inteligencia artificial arrojaron dos opciones: «esposa de los suburbios» y «esposa suburbana».

Durante este tipo de actividades, es muy común que los estudiantes planteen: «Si todos los motores de traducción automática neuronal y la inteligencia artificial, que se alimentan de terabytes de información de texto, arrojan una misma versión o versiones muy similares, ¿por qué dudar?» Pero queda demostrado que jamás hay que anestesiar el pensamiento crítico y que dudar valió la pena.

6. A modo de conclusión

Tras la Tercera Revolución Industrial, el mundo ha cambiado radicalmente y para poder insertarse en el mercado laboral de manera exitosa, los profesionales noveles deben desarrollar la competencia traductora, ser flexibles e incorporar nuevas destrezas.

El estudiante actual, en tanto nativo digital, se encuentra muy a gusto con la tecnología, en la que tiene una fe casi ciega. Sin embargo, las pantallas han tenido un impacto negativo sobre la lectoescritura, y la confianza extrema en la tecnología reduce el grado de escepticismo que exige el pensamiento crítico de alto nivel. En este contexto, se deben implementar los recursos didácticos necesarios para que el estudiante desarrolle de manera integral la competencia traductora. Para ello, se propone adoptar una metodología de trabajo basada en una suerte de dialéctica de la negatividad —un *dudo*, luego *traduzco*—, como medio para alcanzar la certeza. Como sostiene Entel (Esteban, 2024): «No hay auténtico conocimiento si antes no se pone todo en duda». La duda, a su vez, contribuye a reforzar el pensamiento crítico de alto nivel. Así, se formarán traductores que, en palabras de Ferreiro (2011), serán «lectores críticos, que duden de la veracidad de lo visivo impreso en papel o desplegado en pantalla, texto o imagen; lectores y productores de la lengua escrita inteligentes, alertas, críticos» (p. 438).

En síntesis, cuestionar el progreso tecnológico hoy en día es tan irracional como inútil. Como formadores, es fundamental mantenerse actualizados y seguir investigando sobre el impacto que tienen la era digital y las nuevas tecnologías sobre la competencia traductora; así, se podrán diseñar estrategias didácticas que contribuyan a que los nuevos graduados puedan insertarse en el mercado laboral con una ventaja competitiva. Sin embargo, también resulta esencial mostrar cautela y prudencia, ya que la tecnología avanza por delante del marco ético y legal que debería regular su uso. Por lo tanto, además de las posibles ventajas que ofrece la inteligencia artificial, es

importante analizar sus múltiples limitaciones y ciertas prácticas que van en detrimento del rol del traductor en la sociedad. Un rol que se debe defender, sin vacilar, ante la menor sospecha de una vulneración de sus derechos humanos y profesionales.

Referencias bibliográficas

- Baron, N. S. (2002). “Whatever.”: A new language model? *Convention of the Modern Language Association*. <https://doi.org/10.57912/23845401.v1>
- Bartolomé Rodríguez, R. (2016). *Madurez sintáctica: influencia de las TIC en sus índices y estudio comparativo entre las generaciones pre y post-internet*. [Tesis doctoral]. <https://docta.ucm.es/entities/publication/abf87ed2-b424-4fa1-8f97-fa48c3a33495>
- Bartolomé Rodríguez, R. (2019). Influencia de las tecnologías de la información y comunicación sobre los índices de madurez sintáctica. En J. Gázquez Linares, M. Molero Jurado, A. Barragán Martín, M. Simón Márquez, A. Martos Martínez, J. Soriano Sánchez, N. Oropesa Ruiz (Eds.), *Innovación docente e investigación en artes y humanidades* (pp. 1093–1105). Dykinson. <https://acortar.link/fSpsCb>
- Burin, D. (2020). Comprensión del texto digital. En D. Burin (Comp.), *La competencia lectora a principios del siglo XXI: texto, multimedia e Internet* (pp. 71–98). Teseo.
- Carr, N. (2010). *The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains*. W. W. Norton & Company. <https://eddirockerz.com/wp-content/uploads/2020/11/the-shallows-what-the-internet-is-doing-to-our-brains-pdfdrive-pdf>
- Cassany, D. (1987). *Describir el escribir*. Paidós.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Grao.
- Desmurget, M. (7 de abril de 2024). Por qué leer libros es tan importante para cultivar la inteligencia de nuestros hijos. *El País*. <https://elpais.com/ideas/2024-04-07/por-que-leer-libros-es-tan-importante-para-cultivar-la-inteligencia-de-nuestros-hijos.html>
- Edutopia (21 de marzo de 2012). *James Paul Gee on Learning with Videogames*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=JnEN2Sm4IIQ>
- Esteban, P. (8 de julio de 2024). Alicia Entel: “Creemos que estamos informados, pero es una mentira muy grande”. *Página 12*. <https://www.pagina12.com.ar/750360-alicia-entel-creemos-que-estamos-informados-pero-es-una-ment>
- Ferreiro, E. (2011). Alfabetización digital. ¿De qué estamos hablando? *Educação e Pesquisa*, 37(2), 423–438. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000200014>
- Gong, D., He, H., Liu, D., Ma, W., Dong, L., Luo, C. y Yao, D. (2015). Enhanced functional connectivity and increased gray matter volume of insula related to action video game playing. *Sci Rep*, 5 artículo 9763. <https://doi.org/10.1038/srep09763>
- Hurtado Albir, A. (2001). *Traducción y traductología: Introducción a la traductología*. Cátedra.
- Interactive Advertising Bureau Argentina. (19 de diciembre de 2022). *IAB Argentina presentó el Gaming Report*. <https://www.iabargentina.com.ar/noticia-89.php>
- Jackson, L., Witt, E., Games, A., Fitzgerald, H., Eye, A. y Zhao, Y. (2011). Information Technology Use and Creativity: Findings from the Children and Technology Project. *Computers in Human Behaviour* 28(2), 370–376. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2011.10.006>

- Kovač, M. y van der Weel, A. (2020). La lectura en una era posttextual. En *Lectura en papel vs. lectura en pantalla* (pp. 11–30). Cerlalc. <https://acortar.link/i5vLIB>
- Le, Q. V. y Schuster, M. (27 de septiembre de 2016). A Neural Network for Machine Translation, at Production Scale. *Google AI Blog*. <https://goo.gl/EcFszd>
- Mancera Rueda, A., y Pano Alamán, A. (2013). *El español coloquial en las redes sociales*. Arco Libros.
- McLuhan, M. (1964). *Understanding Media. The Extensions of Man*. MIT Press. https://archive.org/details/understandingmed0000mclu_w5u1/page/n3/mode/2up?q=global+villag
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (2023). *Argentina en PISA digital 2022: informe de resultados*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/argentina_en_pisa_digital_2022_vf.pdf
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (2022). *Aprender 2022. Informe nacional de resultados: Análisis sobre los logros de aprendizaje y sus condiciones*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2022/09/informe_final_aprender_secundario_2022_1.pdf
- Nass, C. (10 mayo de 2013). *The Myth of Multitasking*. [Programa radial]. NPR. <http://www.npr.org/2013/05/10/182861382/the-myth-of-multitasking>.
- Naumann, J. y Salmerón, L. (2016). Does Navigation Always Predict Performance? Effects of Relevant Page Selection on Digital Reading Performance are Moderated by Offline Comprehension Skills. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(1), 42–58. <https://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/2113/3617>
- Nielsen, J. (16 de abril de 2006). F-shaped Pattern for Reading Web Content (Original study). <https://www.nngroup.com/articles/f-shaped-pattern-reading-web-content-discovered/>
- Prensky, M. (s.f.). *Nativos e inmigrantes digitales*. Distribuidora SEK S.A. [https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf).
- Pym, A. (2013). Translation Skill-Sets in a Machine-Translation Age. *Meta*, 58(3), 487–503. <https://doi.org/10.7202/1025047ar>
- Pym, A. y Torres Simón, E. (2021). Efectos de la automatización en las competencias básicas del traductor: la traducción automática neuronal. En A. Vidal Suñe y A. Alarcón Alarcón (Dirs.), *Ocupaciones y lenguaje: Indicadores y análisis de competencias lingüísticas en el ámbito laboral* (pp. 475–506). Publicacions URV. https://www.researchgate.net/publication/349255682_Efectos_de_la_automatizacion_en_las_competencias_basicas_del_traductor_la_traduccion_automatica_neuronal
- Spitzer, M. (2014). *Digital Technology and Cognitive Development* [Presentación de diapositivas PDF]. <https://www.europarl.europa.eu/cmsdata/149036/Manfred%20Spitzer.pdf>
- Vieira, L. N. (2018). Automation anxiety and translators. *Translation Studies*, 13(1), 1–21. <https://doi.org/10.1080/14781700.2018.1543613>
- Yus, F. (2010). *Ciberpragmática 2.0. Nuevos usos del lenguaje en Internet*. Editorial Ariel.