

# AVANCES Y RESISTENCIAS EN LA INTRODUCCIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EL AULA DE TRADUCCIÓN Una experiencia docente

LUPE ROMERO  
UNIVERSITAT AUTÓNOMA DE BARCELONA

**Abstract** – The aim of this paper is to present the improvements and resistances in the introduction of the gender perspective in the translation class. Specifically, the paper deals with the results of a teaching experience with a gender perspective, undertaken in the translation class (Italian-Spanish). It is part of a teaching innovation project geared to carrying out a pilot study on introducing a gender dimension into a number of subjects of the Universitat Autònoma de Barcelona's Translation and Interpreting degree program, through different learning objectives and learning outcomes specifically related to gender competence. The purpose of developing gender competence in the translation classroom is to stimulate critical thinking in students, providing them with new tools to recognize stereotypes, norms and social gender roles present in the starting texts, so that students learn to problematize socialization patterns and to develop skills and strategies that allow them to translate with a feminist conscience and ethics. The development of these skills often depends on the academic context and the attitude of teachers and students towards the gender dimension. Thus, the article presents: the main resistance of teachers and students to the introduction of the gender dimension in the translation class; the subject of translation and the learning objectives related to gender competence; the description of the teaching experience; the results obtained through the analysis of the translations and the questionnaires completed by the students, and the conclusions.

**Keywords:** gender competence; gender perspective; translation training; translation competence; feminist translation.

## 1. Introducción

La transversalización (o *mainstreaming*) de género es una estrategia que consiste en abordar la desigualdad entre mujeres y hombres. Esta estrategia se concibe como un enfoque integral, que contempla cualquier acción que se planifique, ya se trate de legislación, políticas o programas, en todas las áreas y en todos los niveles, con el objetivo de conseguir la igualdad (Comisión Europea 1996).

En el ámbito de la formación en la educación superior, este enfoque integral implica, por una parte, una reflexión global sobre cómo planificar la

introducción de la dimensión de género en los planes de estudio y un análisis específico sobre cómo diseñamos el proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestras asignaturas (objetivos, contenidos, resultados de aprendizaje, metodología y evaluación). Sin embargo, y a pesar de los indudables avances que se han producido en estos últimos años, la introducción sistemática de la perspectiva de género en las titulaciones todavía hoy es insuficiente debido a varias circunstancias que tienen que ver, en gran parte, con la falta de formación y la ceguera de género del profesorado, y la falta de indicaciones y ejemplos prácticos, donde el marco teórico de la perspectiva de género aterriza en los diversos elementos que componen el diseño de las asignaturas (Rodríguez Jaume, Gil González 2021).

En el caso de los Estudios de Traducción, también podemos observar una implementación irregular, dependiente no solo de los factores señalados en el párrafo anterior, sino también de otros que tienen que ver con: la diversa configuración y relevancia que tiene la traducción en los planes de estudios de grado (desde ser una única asignatura en una titulación de Filología a ser la finalidad de la formación del alumnado en las titulaciones de Traducción e Interpretación), su introducción a través de una competencia de género transversal en varias asignaturas, o bien solo como parte del contenido de algunas asignaturas y combinaciones lingüísticas específicas (como en el caso de la traducción entre lenguas con y sin género marcado).

En el caso de la titulación de Traducción e Interpretación de la Universitat Autònoma de Barcelona, y en el marco de un proyecto de innovación docente,<sup>1</sup> hemos realizado un estudio piloto para introducir la perspectiva de género en varias asignaturas del grado, con el fin de elaborar objetivos y resultados de aprendizaje que correspondan a la finalidad de una docencia con perspectiva de género, verificar la idoneidad o no del tipo de actividades didácticas y herramientas de evaluación y sobre todo comprobar si, tras las actividades de traducción con perspectiva de género, el alumnado incorpora esta dimensión en sus habilidades y conocimientos, con vistas a su aplicación en el ejercicio de su futura profesión.

La propuesta que presentamos se enmarca en dicho estudio piloto. Por cuestiones de espacio, en este trabajo se describirá una experiencia docente en el aula de traducción en la combinación lingüística italiano-español, con la finalidad de ilustrar los avances y resistencias que encontramos en la introducción de la perspectiva de género en el aula. Para ello, describiremos los siguientes aspectos: la introducción de la perspectiva de género en el aula de traducción, atendiendo a las causas de las resistencias del profesorado y

<sup>1</sup> Los datos completos del proyecto son: “Introducció de la perspectiva de gènere als estudis de Traducció i Interpretació” Projectes de Millora de La Qualitat Docent. Modalitat B (2018-2020) UAB. Ref. GI513595 / D255800. Responsable: Romero, Lupe. Equipo: Montserrat Bacardí, Mª Carmen Espín, Carme Mangiron, Jordi Mas, Patricia Rodríguez.

del alumnado a su introducción; las características generales de la asignatura de traducción italiano-español, deteniéndonos en la descripción de los objetivos y resultados de aprendizaje con perspectiva de género; la experiencia docente con perspectiva de género, que comprende dos actividades de traducción y los resultados obtenidos, a partir del análisis de los datos del alumnado; y las primeras conclusiones a las que hemos llegado tras la experiencia.

## **2. La introducción de la perspectiva de género (PG) en el aula de traducción**

A pesar de que, en los últimos años, la perspectiva de género se ha ido afianzando en la sociedad desde las instituciones y a nivel social, no faltan resistencias en su aplicación. En la educación superior en el Estado español, los planes de Igualdad universitarios recogen las medidas dirigidas a la incorporación de una docencia que integre la perspectiva de género. La mayoría de los planes de igualdad en las universidades españolas se ha aprobado a partir de 2007; sin embargo, su aplicación real en el aula cuenta con diversos escollos debido a creencias heredadas de un sistema de cultura patriarcal que naturaliza y normaliza patrones desiguales de conocimiento, legitimando una visión del mundo que asume que lo masculino es más importante y prioritario, y lo femenino es secundario, y por ello, invisibilizado (Reverter-Bañón 2022). En los siguientes dos subapartados, daremos cuenta de las resistencias que se observan frente a la introducción de la perspectiva de género tanto por parte del profesorado como del alumnado.

### ***2.1. Resistencias del profesorado para introducir la perspectiva de género***

En el profesorado universitario podemos encontrar resistencias a introducir la perspectiva de género en la educación superior, que obedecen a diversas causas. Velasco Martínez (2016) señala las siguientes: 1) el peso del espejismo de la igualdad, es decir, la idea de que la igualdad ya es un hecho y, por tanto, la PG no es necesaria; 2) el rechazo a poner en cuestión el *curriculum* y nuestra propia práctica docente, puesto que la PG supone un replanteamiento de los contenidos con una mirada no androcéntrica y una revisión de nuestro papel como docentes; 3) la existencia de un imaginario negativo sobre el feminismo, por desconocimiento del real sentido del feminismo, o bien por un claro apoyo a valores sexistas; 4) la imagen que se tiene de los estudios feministas, como disciplina marginalizada, que implica una falta de reconocimiento de la epistemología feminista; 5) la inversión de tiempo que se necesita y del que el profesorado no dispone.

En el campo específico de la formación en traducción, al introducir la perspectiva de género en el aula, también entran en conflicto conceptos propios de la disciplina como la ‘fidelidad’ o ‘lealtad’ al texto original, que se usan como argumentos para deslegitimar cualquier iniciativa de intervención en los textos en clave feminista. De hecho, desde el mundo académico, la práctica feminista de la traducción se suele presentar al alumnado como una práctica excepcional y conflictiva, en lugar de presentarse como una perspectiva positiva a implementar en la práctica profesional cotidiana de traductoras/es y como una realidad cada vez más tangible en la sociedad y en el mundo profesional (Reimóndez 2020).

Estos posicionamientos teóricos, cuando se llevan al aula de traducción, suelen privilegiar conceptos como la clientela o la audiencia de la traducción, obviando o dejando en un lugar secundario investigaciones en traductología más recientes, cuyos resultados indican que el concepto de equivalencia o el planteamiento de un criterio absoluto no son elementos prioritarios para obtener una buena traducción (Vidal Claramonte 2009), y que otros aspectos como la ideología, la ética y la cultura (Bassnett 2007) son elementos decisivos en la toma de decisiones de la traductora o el traductor según los contextos. Tal y como señala Vidal Claramonte (2009, p. 52):

La traducción no se entiende, pues, como un mero trabajo intelectual –no es posible “‘simply’ translate –translations are ethical-political acts” [...] – sino como un problema ético, como posibilidad para la hospitalidad lingüística [...], e incluso también para el conflicto [...], porque traducir es interaccionar culturas cuya relación entre sí es, muchas veces, asimétrica.

En ese sentido, cabe destacar que ignorar la cuestión ética en la traducción entre dos culturas que mantengan una relación de poder asimétrica, o plantearla únicamente en términos de fidelidad en relación con el texto original, es no entender que muchas de las decisiones finales que se toman al traducir van a estar motivadas precisamente por tener que tomar partido ante dicha asimetría y, desde ese punto de vista, el concepto de neutralidad en la traducción puede considerarse una ilusión (Baker 2006), un supuesto teórico imposible de llevar a la práctica, ya que, en un contexto de conflicto, podrá utilizarse como herramienta al servicio de las estructuras de poder, con la finalidad de seguir reproduciendo las mismas narrativas, o bien actuar en el sentido contrario.

Si aplicamos este mismo criterio de relaciones asimétricas entre culturas a la relación asimétrica que se da entre mujeres y hombres en el patriarcado, se hace evidente que tampoco en este caso la neutralidad en la traducción es posible.

El patriarcado es un sistema que normaliza y reproduce una cultura en la que la mujer ocupa una posición subordinada respecto al hombre, y que se sirve de la lengua para reflejar y sostener dicha subordinación a través de la

invisibilización y/o la representación estereotipada y/o estigmatizada de la mujer. Si al traducir se aplica la noción de neutralidad, lo que en realidad se está haciendo es mantener la ideología patriarcal que presentan los textos originales y, por tanto, se sigue perpetuando y reproduciendo la misma ideología patriarcal que, precisamente por ser la mayoritaria, es considerada como la “normal e incuestionable” (Castro 2008).

Esta última cuestión es uno de los mayores escollos para una introducción eficaz de la perspectiva de género en el aula de traducción ya que, al tratarse de un sistema de creencias mayoritario, el patriarcado no se percibe como ideológico y, por tanto, no se cuestiona, ni se contempla como contenido u objetivo a tratar en el aula. Sin embargo, problematizar el concepto de neutralidad en relación con el patriarcado es uno de los aspectos fundamentales para que el alumnado empiece a tomar conciencia de las implicaciones éticas que conlleva la profesión, más allá de la fidelidad a la autoría o al texto original porque, tal y como señala Reimóndez (2020, p. 171), “las teorías de la neutralidad lo único que hacen es desactivar la capacidad consciente de tomar decisiones de las traductoras e intérpretes desde el punto de vista de la ética”.

## **2.2. Resistencias del alumnado para introducir la perspectiva de género**

La manera en que construimos la noción de género como individuos condiciona también una mayor o menor resistencia a la introducción de la perspectiva de género en el aula; por ello, es fundamental saber cuál es la cultura de género que presenta el grupo-clase en el aula, y de esta manera poder ir modificando y/o validando las actividades que llevemos al aula, en función de las creencias y prejuicios que podamos ir encontrando en nuestro alumnado. Este aspecto condiciona la mayor o menor predisposición hacia aprender, mirar y analizar los textos y sus traducciones aplicando la perspectiva de género.

Siguiendo el modelo de West y Zimmerman (1987) para abordar el estudio del género, existen tres dimensiones interrelacionadas a partir de las cuales las personas construimos nuestra idea sobre lo que es el género (*doing gender*): la dimensión sociocultural, la dimensión relacional y la dimensión personal. Podemos ver los factores relacionados con estas tres dimensiones en la siguiente figura adaptada por Rebollo *et al.* (2011):

## ¿Cómo se hace género? (Doing Gender)

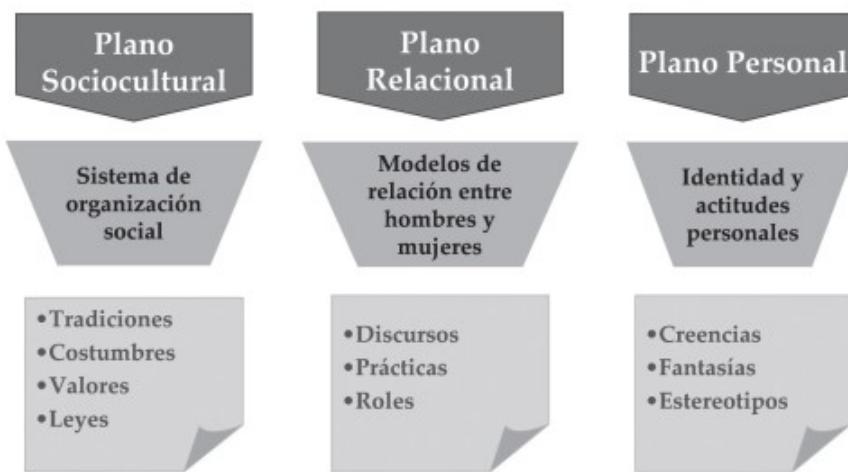


Figura 1  
¿Cómo se hace el género? (Rebollo *et al.* 2011, p. 528).

Como puede verse en la figura anterior, las tres dimensiones comprenden diversos factores: en el plano sociocultural, factores como los valores, tradiciones, leyes, etc., son los que determinan un modelo desigual de acceso al poder y a los recursos; en el plano relacional, factores como los discursos y las prácticas en las interacciones cotidianas determinan una representación diferenciada de lo que significa ser mujer u hombre e información sobre cómo nos relacionamos; en el plano personal, encontramos el ámbito individual y subjetivo que tiene que ver con el género como un aspecto de la identidad y de las actitudes personales.

Cabe señalar que, aunque este último nivel es donde se observan creencias, estereotipos, fantasías, etc., de carácter individual sobre el género, no se puede obviar que están vinculadas a un imaginario colectivo y responden a los modelos de masculinidad y feminidad de una cultura concreta. De hecho, esta representación subjetiva del género no suele ser una decisión deliberada de la que somos conscientes, sino una respuesta inconsciente con mayor o menor automatismo, que se debe a la presión social de lo que, en una cultura determinada, se espera de ser mujer u hombre (Rebollo *et al.* 2011).

Dicha representación del género está adscrita inevitablemente a la cultura patriarcal que señalábamos en el apartado anterior y, por ello, conviene observar las reacciones y respuestas del alumnado ante la introducción de la perspectiva de género en el aula ya que, en función de sus vivencias y conocimientos previos sobre el tema, se pueden encontrar resistencias, bien sea por el espejismo de igualdad mencionado en el apartado anterior o incluso, como señala Velázquez Martínez (2016), por la negación de la propia experiencia y reproducción de estereotipos, al creer que la

desigualdad por género solo ocurre en otras culturas o entornos desfavorecidos y que, si en algún momento una persona se encuentra en alguna situación discriminatoria, puede ser capaz de detectarla y revertirla de inmediato. Esta actitud negacionista del patriarcado como sistema implica un negacionismo del efecto y de su reflejo en la lengua y en los textos y, por tanto, un rechazo a aplicar un análisis de los textos originales y de sus traducciones en clave sexo-genérica.

Además de esta construcción individual del género por parte del alumnado, hay que señalar también que la disposición que presente el profesorado sobre la importancia de introducir la perspectiva de género en los estudios de traducción e interpretación condicionará la percepción del alumnado sobre este tema y su predisposición a aprenderlo.

Si el alumnado asiste a clases donde el profesorado rechaza abiertamente aplicar la perspectiva de género en su asignatura porque considera que no es necesaria, o, cuando se introduce, se trata como un aspecto secundario en la asignatura, sin ni siquiera ser evaluado porque estima que hay contenidos más importantes que evaluar, es obvio que la toma de conciencia y la adquisición de la perspectiva de género por parte del alumnado resulta una labor complicada, ya que no se advierte como una práctica necesaria en el desempeño de su futura profesión, a diferencia de otros conocimientos relacionados con aspectos lingüísticos y culturales de las lenguas de trabajo, o las competencias instrumental, terminológica y documental, que sí advierten como fundamentales para su formación.

Ante tales resistencias, y con el ánimo de conseguir una introducción efectiva de la PG en el aula, es necesario trabajar de manera simultánea con objetivos cognitivos – para introducir conocimientos y habilidades relacionados con un enfoque feminista de la traducción y la interpretación – y con objetivos afectivos – para abordar las resistencias y apuntar a un desarrollo de la conciencia y del crecimiento en la actitud hacia la PG.

En el próximo apartado, veremos la descripción de la asignatura en la que hemos introducido la perspectiva de género, atendiendo a los objetivos de aprendizaje para la formación en traducción, en el marco de la competencia de género y los resultados de aprendizaje propuestos por Universidad Autónoma de Barcelona.

### **3. La asignatura con perspectiva de género en la formación para la traducción**

La asignatura en la que se introduce esta primera experiencia docente con perspectiva de género es la clase de traducción directa italiano-español, que se cursa en tercer año. Se trata de la primera asignatura de traducción que cursa el alumnado de esta combinación lingüística, por lo que es fundamental

que adquiera los principios básicos y comprenda las dificultades principales en la traducción entre estas dos lenguas. En el grado, el italiano es una segunda lengua extranjera a la que el alumnado accede sin conocimientos previos; por ello, los textos con los que se va a trabajar en esta asignatura son de carácter general, no especializados, y pertenecientes a diversas tipologías textuales.

En relación con la experiencia docente con perspectiva de género, los objetivos de aprendizaje relacionados con ambas actividades han sido los siguientes:<sup>2</sup>

O1	Identificar las formas lingüísticas, los discursos e imágenes que mantienen una visión sexista y/o estigmatizada de la mujer en el texto original.
O2	Conocer alternativas lingüísticas para evitar un uso sexista de la lengua en la L1.
O3	Aplicar los conocimientos lingüísticos para traducir con formas y expresiones lingüísticas inclusivas y no sexistas en la L1.
O4	Evaluuar la idoneidad de las soluciones traductoras no sexistas.
O5	Reconocer y/o justificar éticamente la importancia de la categoría de género para la comprensión y reexpresión de los textos.

Figura 2

Objetivos de aprendizaje con perspectiva de género en el aula de traducción.

De los objetivos anteriores, puede observarse que los cuatro primeros son de tipo cognitivo: identificar (O1), conocer (O2), aplicar (O3) y evaluar (O4), pero también hemos incluido un objetivo afectivo (O5) para trabajar en el aspecto de desarrollo de conciencia del aprendizaje, relacionado con la mayor o menor disposición y actitud del alumnado a justificar la importancia de la categoría de género en la comprensión y traducción de los textos.

Al tratarse de la primera experiencia con perspectiva de género que se realiza en esta asignatura, nos interesaba comprobar si el alumnado era capaz de traducir correctamente con lenguaje inclusivo y no sexista, e si luego incorporaba esta perspectiva de manera sistemática en las traducciones posteriores a esta actividad.

Para ello se propusieron dos tareas de traducción. La primera consistía en realizar una traducción con un encargo en el que se pedía específicamente que se tradujera con lenguaje inclusivo y no sexista; tras la traducción se elaboró un cuestionario para saber qué opinaban sobre la experiencia.

La segunda tarea era una traducción con un encargo en el que no se pedía aplicar el lenguaje inclusivo; tras la traducción, se proponía un

<sup>2</sup> Los objetivos de aprendizaje de esta asignatura son una concreción de los resultados de aprendizaje de traducción e interpretación propuestos para la competencia de género de la UAB. Estos pueden adaptarse en función de su aplicación a las diferentes materias y asignaturas del plan de estudios (Romero 2021).

cuestionario en el que el alumnado tenía que señalar mínimo tres problemas de traducción que hubiera identificado.

Con esta segunda actividad pretendíamos ver si el alumnado había incorporado la perspectiva de género a su traducción, aunque no se le hubiera indicado explícitamente y/o si había considerado que esta sería un problema a la hora de traducir el texto. La finalidad última era averiguar el grado de adquisición de la competencia de género en el grupo-clase, para saber si era necesario modificar y/o programar más actividades con perspectiva de género, en función del tipo de cultura de género dominante que hubiéramos encontrado y las resistencias a incorporar el enfoque feminista en la traducción.

En relación con el perfil del alumnado, se trataba de un grupo de 18 jóvenes, mayoritariamente mujeres (16 chicas y 2 chicos), cuya edad oscilaba entre los 21 y 25 años. Casi la mitad del alumnado era italiano (8 jóvenes italianas y 10 españolas/es con español y catalán como primeras lenguas).

En los siguientes apartados se describen las dos tareas de traducción que conforman la experiencia docente con perspectiva de género y los resultados obtenidos.

## 4. Actividad I: traducción del poema *Podries al italiano*

En esta primera actividad planteamos un encargo de traducción con perspectiva de género. Al tratarse de un grupo lingüístico mixto, pensamos en un encargo del catalán al italiano, dividiendo la clase en cuatro grupos mixtos, y aplicando la metodología del aprendizaje cooperativo ya que, para parte del alumnado, se trataba de una traducción directa y, para la otra parte, de una traducción inversa. Desde este punto de vista, el trabajo en grupo podía favorecer una mejor aproximación a la comprensión del texto original y también una menor dificultad en la toma de decisiones al traducir. Asimismo, el trabajo en grupo favorecía el debate y la búsqueda de consensos a la hora de adoptar soluciones traductoras inclusivas no sexistas. En los siguientes subapartados, describimos las características de la actividad y los resultados obtenidos.

### 4.1. Características de la actividad I

La actividad I consistía en un encargo de traducción con diversas indicaciones y un cuestionario final sobre la actividad:

<p><b>Características del encargo:</b> Con motivo de la Fiesta Mayor de la UAB, que este año tiene el lema “UABrefugio, la Autónoma acoge”, la Facultad nos ha encargado traducir el poema <i>Podries</i> de Joana Raspall, con perspectiva de género, a todas las lenguas que se imparten en el grado de Traducción e Interpretación.</p> <p><b>Pautas para el trabajo en grupo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Traducir al italiano intentando mantener la rima (al menos asonante).</li> <li>-Aplicar un uso no sexista del lenguaje</li> <li>-Cuando hayáis consensuado las soluciones traductoras no sexistas, traducid y subid vuestra parte al documento compartido, para ponerla en común con las partes del poema traducidas por los otros grupos.</li> <li>-En la próxima clase presentáreis vuestra parte y comentaréis las dificultades en la traducción y las expresiones que habéis adoptado para aplicar un enfoque no sexista.</li> </ul>	 <p><b>Pautas para el trabajo individual:</b> cuando hayáis finalizado el trabajo en grupo, responded <b>individualmente</b> a las cuatro preguntas que se encuentran al final del documento y envidadlas a mi correo electrónico.</p> <p><b>Materiales a disposición:</b> 1) poema original en catalán; 2) traducción del poema al castellano; 3) documento “Pistes us no sexista llenguatge UAB”.</p>
--	---

Figura 3  
Características de la actividad de traducción I.

Como puede observarse en la figura anterior, la actividad consistía en una tarea grupal y un cuestionario individual sobre la tarea. En la puesta en común de la traducción en clase, se pusieron de manifiesto las dificultades halladas en el proceso, relacionadas con el poema y con la aplicación de la perspectiva de género. En la siguiente figura, podemos ver el texto original en catalán y la traducción al italiano. La parte subrayada y en negrita corresponde a las expresiones con masculino genérico del original y a las soluciones traductoras equivalentes no sexistas propuestas por el alumnado.

Versión original en catalán	Traducción al italiano
<p><b>Si hagues sis nascut</b> en una altra terra, <b>podries ser blanc, podries ser negre...</b> Un altre país fora casa teva, i diries "sí" en una altra llengua. T'hauries criat d'una altra manera més bona, potser, potser més dolenta. Tindries més sort o potser més pega...</p> <p><b>Tindries amics</b> i jocs d'una altra mena; dúries vestits de sac o de seda, sabates de pell o tosca espardenya o <b>aniries nu perdut per la selva.</b></p> <p>Podries llegir contes i poemes, o no tenir llibres ni saber de lletra. Podries menjar coses llaminereres o només crostons eixuts de pa negre. Podries..., podries... Per tot això pensa que importa tenir LES MANS BEN OBERTES i ajudar qui ve fugint de la guerra, fugint del dolor i de la pobresa. <b>Si tu fossis nat a la seva terra</b> <b>la tristesa d'ell podria ser teva.</b></p>	<p><b>Come persona nata</b> in un'altra terra, <b>potresti essere bianca, potresti essere nera...</b> Se la tua casa fosse in un altro posto, in un'altra lingua daresti risposta. T'avrebbero dato un'altra educazione, forse migliore; forse peggiore. Avresti più fortuna o forse più avversità, <b>Avresti amicizie</b> e giochi di un'altra varietà; potresti vestirti di seta o di stracci con scarpe in pelle o senza neanche i lacci o <b>per la foresta, senza indossar nulla,</b> <b>vagheresti con aria sperduta.</b></p> <p>Potresti leggere poesie e racconti non saper scrivere o non avere libri e orizzonti. Potresti mangiare cibo succulento o solo pezzi secchi di pane nero. Potresti... potresti... Per tutto questo ricorda tenere <b>LE BRACCIA BEN APERTE</b> è ciò che importa per aiutare chi arriva fuggendo dalle atrocità, fuggendo dal dolore e dalla povertà. <b>Se la tua culla fosse la terra sua</b> <b>la sua tristezza potrebbe essere la tua.</b></p>

Figura 4  
Texto original y traducción con perspectiva de género.

Como puede apreciarse en la figura anterior, la aplicación de la perspectiva de género en este texto no revestía gran dificultad, a excepción de algunos pasajes en los que, para usar un lenguaje no sexista, el alumnado tuvo que recurrir a reformulaciones que iban más allá del uso de un sustantivo colectivo o un desdoblamiento y afectaban a la traducción a un nivel textual (como, por ejemplo, "aniries nu perdut per la selva" o "Si tu fossis nat a la seva terra"). En estos casos, se observó que varias de estas soluciones traductoras respondían a la aplicación de las técnicas de traducción (Molina, Hurtado 2002) ya conocidas y utilizadas por el alumnado a lo largo de su formación, por lo que, desde este punto de vista, la realización de un encargo de traducción con perspectiva de género no suponía una tarea complicada, sino un aprendizaje y puesta en práctica de las técnicas para una finalidad diversa de la habitual.

#### 4.2. Resultados de la actividad I

En el cuestionario nos interesaba recoger la opinión del alumnado sobre la cultura de género a partir de las cuestiones que señalábamos en el apartado dos y a partir de la experiencia de traducción con perspectiva de género que habíamos realizado en clase.

Los datos que queríamos obtener eran: 1) la formación en traducción con perspectiva feminista que habían recibido durante sus estudios; 2) cuáles eran sus conocimientos y creencias sobre la objetividad y la neutralidad en la traducción respecto a la aplicación de la perspectiva feminista; 3) cuáles eran

sus creencias sobre la necesidad de visibilizar o no a la mujer en sus traducciones; 4) cuáles eran sus conocimientos, creencias y prejuicios sobre la traducción feminista como ámbito reducido de actuación y/o como conflicto.

Para ello formulamos las siguientes cuatro preguntas que daban respuesta a las cuestiones planteadas en el párrafo anterior, respectivamente: 1) ¿Habías traducido alguna vez siguiendo un enfoque no sexista?; 2) ¿Piensas que adoptar este enfoque hace que el TM ‘traicione’ lo que dice el TO? ¿Por qué?; 3) ¿Crees que ha mejorado/empeorado el TM respecto al TO? ¿En qué?; 4) ¿En tu opinión, un enfoque no sexista de la traducción se puede aplicar a todos los tipos de textos? Razona tu respuesta.

A continuación, presentamos los resultados obtenidos del cuestionario:

#### 4.2.1. *¿Habías traducido alguna vez siguiendo un enfoque no sexista?*



Figura 5  
Experiencia previa en traducir con perspectiva de género.

De las 18 personas que formaban el grupo clase, 17 de ellas afirmaron que no habían traducido nunca con un enfoque no sexista, que usaban siempre el masculino genérico “por costumbre” o por inercia porque era lo que “habían aprendido”, y que en ninguna clase de traducción “les habían dicho” que podrían traducir con este enfoque. Llama poderosamente la atención la respuesta de la única persona que sí afirmaba haber traducido alguna vez aplicando la perspectiva de género, ya que, en su respuesta, señalaba que lo había hecho “por diversión”; es decir, la única persona que sí había aplicado este enfoque no lo consideraba una práctica profesional.

#### 4.2.2. ¿Piensas que adoptar este enfoque hace que el TM ‘traicione’ lo que dice el TO? ¿Por qué?

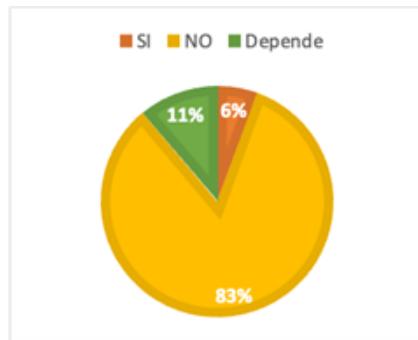


Figura 6  
Validez de la traducción con perspectiva de género I.

En esta pregunta, dividimos las respuestas en tres grupos. La respuesta mayoritaria (83%) afirmaba que la aplicación de un enfoque no sexista en la traducción es objetiva y da como resultado un texto equivalente al del original porque “el sentido queda claro e inequívoco” o porque se mantiene el mismo “sentido” o “significado”. Tan solo dos personas consideraron que a veces una traducción no sexista puede traicionar al texto original si no se ajusta a la “intención” del mismo, y una única persona consideró que sí se traiciona al texto original porque, si el original usa masculino genérico, “traducir basándose en el enfoque no sexista sería traicionarlo”.

#### 4.2.3. ¿Crees que ha mejorado/empeorado el TM respecto al TO? ¿En qué?

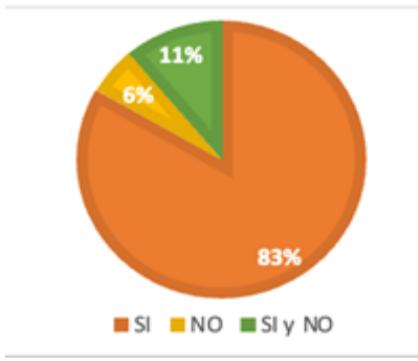


Figura 7  
Validez de la traducción con perspectiva de género II.

También en este caso, la respuesta mayoritaria (83%) corresponde a quienes consideraban que la aplicación del enfoque no sexista en la traducción del original había mejorado el texto traducido porque transmitía un “mensaje más plural”, “visibiliza a las mujeres”, “reivindica su presencia en el mundo” y,

en definitiva, hacía que el mensaje fuera más “universal e inclusivo”. La única persona que consideraba que el texto resultante había empeorado hacía referencia a que había tenido que cambiar la métrica y el poema había “perdido agilidad”; este mismo argumento había sido esgrimido por las dos personas que pensaban que había empeorado, aunque también señalaron que había mejorado en cuanto a la representatividad de las mujeres en el poema.

**4.2.4. ¿En tu opinión, un enfoque no sexista de la traducción se puede aplicar a todos los tipos de textos? Razona tu respuesta.**

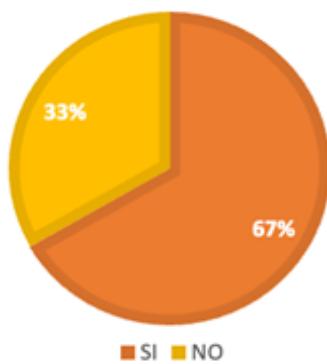


Figura 8  
Validez de la traducción con perspectiva de género III.

A diferencia de las cuestiones anteriores, en las que había una mayoría abrumadora a favor de la aplicación de la perspectiva de género y sus aspectos positivos en las traducciones, en esta cuestión se observó una mayor discrepancia en el alumnado.

La mayoría de alumnas/os se mostraba a favor de aplicar el enfoque no sexista en todo tipo de textos, esgrimiendo argumentos como la necesidad de que “la sociedad vea que es posible el uso de formas inclusivas en el día a día”, para que, a través de dicho uso, se “replanteen las normas o reglas del idioma” y hacer que el lenguaje sea más “amplio, inclusivo y solidario”. Desde este punto de vista, para la mayoría del alumnado (67%), la traducción es vista como un instrumento de “cambio en la sociedad”. Sin embargo, para una tercera parte de la clase (33%), el enfoque no sexista no puede aplicarse en todos los tipos de textos.

Cabe destacar que, en este último grupo de respuestas, se observó una gran reflexión del alumnado por el nivel de detalle y descripción en la división de tipos de textos a los que hacen referencia; admitían un uso posible del enfoque no sexista en los textos “de la administración pública, manuales e instrucciones” mientras que en los ámbitos y textos artísticos como “la literatura, la poesía, las canciones y películas” consideraron que la aplicación del enfoque no sexista no era posible por el alto componente “subjetivo, descriptivo y simbólico” de estos textos, y tampoco en textos jurídicos por el

alto nivel de literalidad que comporta su traducción.

A tenor de estos datos, podemos concluir que la gran mayoría del alumnado, tras haber realizado esta experiencia docente y, a pesar de no haber recibido ninguna formación previa sobre el enfoque no sexista y feminista de la traducción (94%), muestra una actitud positiva en cuanto a su aplicación, considerando que el enfoque no sexista transmite el mismo sentido y mensaje del texto original, y que, al visibilizar a las mujeres, contribuye a construir un mensaje más universal e inclusivo (83%).

Asimismo, en relación con la aplicación de esta perspectiva en la traducción de todos los textos, la mayoría también considera que puede llevarse a cabo (67%) y un tercio del alumnado (33%) opina que también puede aplicarse en textos de carácter administrativo e instructivo.

A tenor de estos resultados, podíamos esperar que el alumnado incorporara esta habilidad en sus futuras traducciones, al igual que incorpora otras habilidades tecnológicas, instrumentales o bilingüísticas en su formación pero, en el caso de una competencia transversal como la de género que cuenta con las resistencias señaladas anteriormente, teníamos dudas sobre si la actividad realizada y la reflexión posterior sobre la experiencia habían sido suficientemente significativas como para cambiar inercias patriarcales e incorporar la mirada de género en sus traducciones.

Para comprobar hasta qué punto la adquisición de esta habilidad se había concretado, llevamos a cabo otra tarea de traducción sin indicar de manera explícita que se aplicara la perspectiva de género.

## **5. Actividad 2: traducción del video *Situazioni di emergenza al español***

En esta segunda actividad planteamos un encargo de traducción sin indicar que se aplicara la perspectiva de género. Elegimos un video en el que, a través de las palabras y la imagen, haya un sesgo de género evidente y fácilmente reconocible por todo el mundo. Se trata del video *Situazioni di emergenza: espressioni e vocabolario per problemi di salute!* del canal de youtube LearnAmo, dedicado a la enseñanza del italiano para extranjeras/os. En el video en cuestión, se enseñan las expresiones más frecuentes en italiano para utilizar en el caso de que se necesite asistencia médica visitando Italia. En el video se usa el masculino genérico de manera sistemática y, en uno de los momentos, se indica en qué casos es conveniente dirigirse al personal sanitario, y aparece en pantalla la siguiente imagen:



Figura 9  
Estereotipos sexistas del video.

Como puede observarse, en la imagen se halla una representación estereotipada de los roles de género en medicina, lingüísticamente (*medico* e *infermiera*, en masculino y femenino respectivamente) y a través de la imagen sobreimpresa en el video, reforzada, además, por los colores rosa y azul asignados a lo femenino y masculino.

### 5.1. Características de la actividad 2

A diferencia de la actividad anterior, en este caso se trabajaba la traducción de manera individual. La actividad consistía en el siguiente encargo de traducción:

<p><b>Características del encargo:</b> un blog español quiere realizar un video de información para turistas y te encarga traducir los contenidos de este video para adaptarlos al contexto español, ya que les ha gustado mucho la información que contiene.</p> <p><b>Pautas para la traducción:</b> -Traducir al español teniendo en cuenta el encargo, es decir, transcripción del audio y de los títulos en pantalla (estos últimos en cursiva para diferenciarlos del audio) sin tener en cuenta las restricciones de la modalidad audiovisual (doblaje o subtitulación) ya que se trata de priorizar el contenido.</p>	<p><b>Indica los problemas de traducción más importantes que hayas tenido (mínimo tres problemas) respondiendo a las preguntas siguientes:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.Indica el problema</li> <li>2.Describe por qué es un problema (no se entiende, no existe en la cultura meta, es difícil de reexpresar, es algo muy cultural, es un registro poco natural, etc.) puede haber más de un motivo).</li> <li>3.Indica la solución traductora que has propuesto y justificala.</li> <li>4.¿Estás satisfecho/-a con dicha solución? ¿Por qué?</li> </ol> <p><b>Materiales a disposición:</b> 1) link al video 2) subtítulos en italiano.</p>
---	---

Figura 10  
Características de la actividad de traducción II.

Aunque en el encargo de traducción no se indicaba que se aplicara la

perspectiva de género, al traducir este video esperamos que, ante esta imagen tan claramente sesgada por el género, el alumnado reaccionara de algún modo, bien sea proponiendo una traducción con el sustantivo colectivo (personal sanitario/médico/de enfermería) o mediante el desdoblamiento (explicitando la versión masculina y femenina de las dos profesiones), o bien señalando esta expresión como un problema de traducción en el texto original.

Asimismo, teniendo en cuenta que el video no es un texto artístico, sino una especie de manual, y que en la actividad anterior el alumnado se había mostrado mayoritariamente predisposto a aplicar el enfoque no sexista en la traducción, esperamos que el alumnado no usara el masculino genérico en el texto traducido.

En el apartado siguiente mostramos los resultados de esta actividad, relacionados con la perspectiva de género.

## 5.2. **Resultados de la actividad 2**

Los resultados de la actividad que presentamos son los que están relacionados con la perspectiva de género. Dividimos los datos en tres partes: 1) traducciones con enfoque no sexista del video (eliminación del masculino genérico); 2) traducciones del título con la imagen sexista y estereotipada; 3) el lenguaje sexista como problema de traducción.

A continuación, presentamos los resultados obtenidos:

### 5.2.1. *Traducciones con enfoque no sexista (eliminación del masculino genérico)*

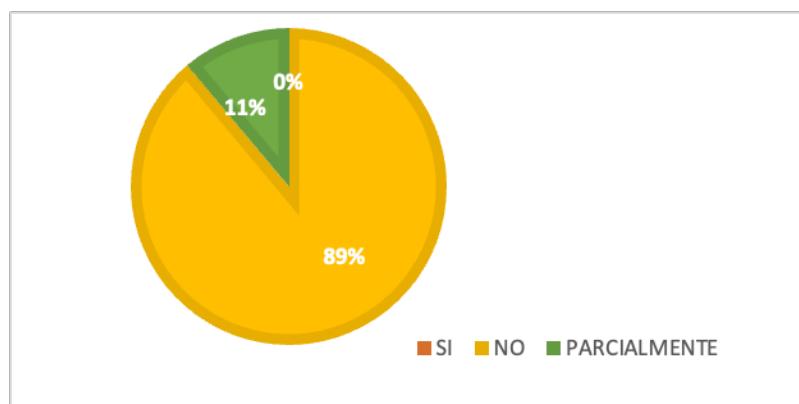


Figura 11  
Traducciones con enfoque no sexista.

De las 18 personas que formaban el grupo clase, únicamente dos aplican un enfoque no sexista en la traducción. No obstante, hay que señalar que dicho enfoque no es sistemático sino parcial, ya que lo aplican solo en la fórmula

inicial de saludo a la audiencia del video (“Benvenuti a tutti”), que las alumnas traducen por las siguientes soluciones traductoras no sexistas: “Bienvenido a todo el mundo” y “Bienvenidas y bienvenidos a todas y a todos”. En el resto del texto, en cambio, continúan la traducción usando el masculino genérico, tanto para referirse a la audiencia (para *aquellos/los* que no lo sepan en lugar de *quienes*) como a otras personas que se mencionan y describen en el video (*farmacéutico, médico, nuestros estudiantes*) por lo que el uso del lenguaje inclusivo en estas traducciones es algo anecdótico.

### 5.2.2. Traducciones del título con la imagen sexista y estereotipada

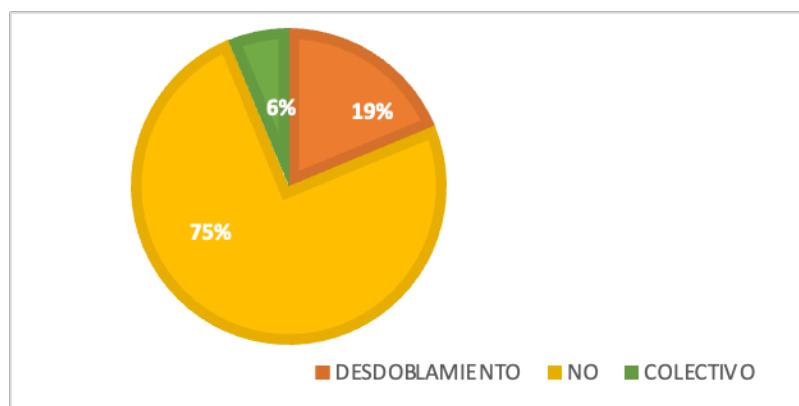


Figura 12  
Traducciones del título de la imagen sexista y estereotipada.

También en este caso, la mayoría del alumnado opta por traducir literalmente el texto, reproduciendo el carácter sexista y estereotipado de la expresión. No obstante, se observa un incremento de las personas que adoptan soluciones no sexistas en la traducción; cuatro alumnas/os optan por soluciones no sexistas, tres de ellas por un desdoblamiento “el/la médico/a — el/la enfermero/a” y una persona mediante el uso del sustantivo colectivo “el personal médico y de enfermería”.

### 5.2.3. *El lenguaje sexista como problema de traducción*

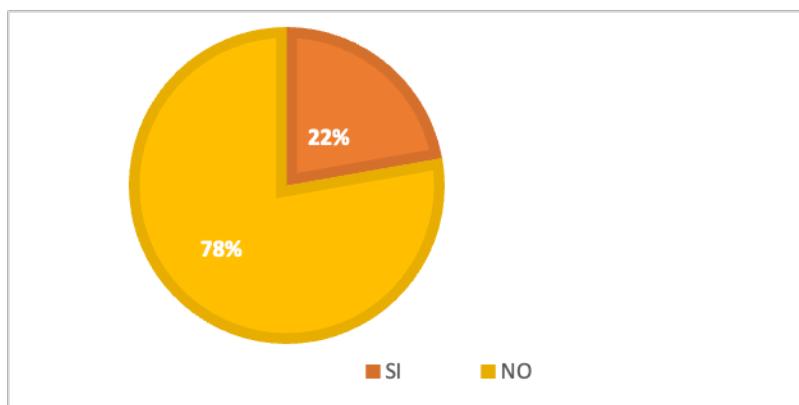


Figura 13  
Traducciones con perspectiva de género.

En este apartado queremos observar si el alumnado ha considerado que el masculino genérico del texto original y/o el título sexista han representado un problema de traducción y, en caso afirmativo, si se muestran satisfechas/os de la solución traductora adoptada. La finalidad última es saber si el alumnado, independientemente de las soluciones traductoras que ha adoptado, se ha ‘dado cuenta’ de que el texto presentaba un lenguaje no inclusivo y un título sexista y estereotipado y que, ante estas características, ha considerado que se podía (o no) adoptar un enfoque no sexista de la traducción que visibilizara a la mujer, eliminara el sesgo machista, manteniendo, al mismo tiempo, un sentido y mensaje equivalentes a los del texto original.

En las respuestas se observa que únicamente las personas que han optado por soluciones traductoras no sexistas han identificado el uso del masculino genérico y/o el título sexista como un problema de traducción y ha reflexionado sobre ello (“me parecía bastante sexista”; “me doy cuenta de que en la mentalidad común aún los médicos suelen ser hombres y las enfermeras solo mujeres, pero no refleja la realidad”; “esta categorización (sexista) me molesta”; “el original es sexista y el texto traducido es más englobador”; etc.) y se muestran satisfechas/os de cómo lo han resuelto. Sin embargo, la mayoría del grupo-clase (14 personas) ni siquiera ha pensado que, con su traducción sexista, estaba invisibilizando a las mujeres y reproduciendo el mismo sesgo del original y, si lo ha pensado, no lo ha considerado un problema de traducción.

## 6. Conclusiones

A tenor de estos datos, podemos concluir que, tras haber introducido el enfoque de género en una primera actividad en el aula, la gran mayoría del alumnado (83%) se muestra favorable a aplicar esta perspectiva en la

traducción porque consideran que transmite el mismo sentido y mensaje del texto original, visibiliza a las mujeres en el texto traducido y contribuye a construir un mensaje más universal e inclusivo. Además, tras la reflexión sobre la actividad, el 100% del alumnado considera que el enfoque sexista podría aplicarse en todos los textos de carácter administrativo e instructivo. Es decir, tras esta primera actividad, el alumnado parece haber tomado conciencia de la pertinencia de aplicar la perspectiva de género en la traducción a partir de criterios y conceptos traductológicos como la equivalencia respecto al texto original y la aceptabilidad en el texto de llegada, y criterios éticos relacionados con la igualdad.

Esta primera toma de conciencia, sin embargo, no es suficiente para integrar el enfoque de género como habilidad necesaria al traducir, a no ser que dicha perspectiva forme parte del encargo de traducción; de hecho, los resultados obtenidos en la segunda actividad, indican que cuando este mismo alumnado se enfrenta a la traducción de un video (de tipología instructiva) que emplea el uso del masculino genérico y presenta, además, una expresión sexista y estereotipada muy reconocible, al no habersele indicado explícitamente que aplicara el enfoque no sexista de la traducción, la mayoría de alumnas/os (89%) no realizan ninguna intervención en términos de género y, quienes sí la realizan (11%) lo hacen de manera anecdótica y no en todo el texto; asimismo, la mayoría del alumnado no considera que el uso del masculino genérico y/o la imagen sexista y estereotipada del texto original sean un problema de traducción. Es decir, no se adopta ningún criterio traductológico o ético para problematizar la cuestión de la representación lingüística sexo-genérica y la reproducción de estereotipos sexistas en la traducción.

Obviamente, estos resultados derivan de una única experiencia docente con un grupo reducido de alumnado. Necesitaríamos una muestra mayor para obtener resultados más fiables acerca de las resistencias del alumnado en la introducción y aplicación de la perspectiva de género en sus traducciones; no obstante, los resultados obtenidos nos indican que, aunque las experiencias docentes aisladas pueden despertar conciencias en el aula, y se pueden observar avances en su aplicación, estas actividades son insuficientes para que el alumnado incorpore la perspectiva de género como un enfoque necesario en su futuro desempeño profesional.

Desde este punto de vista, y en el caso concreto de la competencia de género en los estudios de traducción, se hace necesaria una intervención combinada que integre, por una parte, una aplicación transversal de la misma en el plan de estudios, con diferentes objetivos de aprendizaje en varias asignaturas y materias para garantizar resultados de aprendizaje más sólidos y, por otra parte, la creación de espacios de reflexión y formación del profesorado para llevar a cabo una acción coordinada de docencia con perspectiva de género, y hacer realidad en las aulas lo que ya es un hecho en

el ámbito profesional de la traducción.

**Bionote:** Lupe Romero holds a PhD in Translation Theory from the Autonomous University of Barcelona (UAB) and is a professor in the Department of Translation, Interpreting and East Asian Studies at the same university. Her research interests focus on the didactics of the Italian language and Italian-Spanish translation, the acquisition of translation competence, audiovisual translation and its application in the language learning classroom, and teaching with a gender perspective. She is a member of the *FemInTra* research group (Feminism, Intersectionality and Translation) and has participated in several national and European projects on Translation Competences and in projects for mainstreaming gender in university teaching of Translation and Interpretation Studies. She is gender coordinator in the Faculty of Translation and Interpreting (UAB), director of SIFT (Seminar on Intersectionality, Feminism and Translation) and she has recently been awarded the *Jaume Vicens Vives distinction, M. Encarna Sanahuja Yll 2025* by the Government of Catalonia in recognition for her outstanding trajectory in including a gender perspective in university teaching practice.

**Author's address:** [lupe.romero@uab.cat](mailto:lupe.romero@uab.cat)

## Bibliografía

- Baker M. 2006, *Translation and Conflict. A Narrative Account*, Routledge, London.
- Bassnett S. 2007, *Culture and Translation*, en Kuhiwczak P. and Littau K. (eds.), *A Companion to Translation Studies*, Multilingual Matters, Clevedon/Buffalo/Toronto, pp. 13-23.
- Bloom B., Englehart M., Furst E., Hill W. y Krathwohl D. 1956, *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*, David McKay, New York.
- Castro O. 2008, *Género y traducción: elementos discursivos para una reescritura feminista*, en “Lectora: revista de dones i textualitat” 14, pp. 285-301.
- Comisión Europea 1996, *Integrar la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en el conjunto de las políticas y acciones comunitarias*, 21.02.1996. COM (96) 67 final. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:51996DC0067&from=ET> (07.04.2023).
- Molina L. y Hurtado A. 2002, *Translation Techniques Revisited. A Dynamic and Functional Approach*, en “Meta: Journal des traducteurs” 47 [4], pp. 498-512.
- Rebollo Catalán M.Á., García-Pérez R., Piedra de la Cuadra J. y Vega Caro L. 2011, *Diagnóstico de la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad*, en “Revista de Educación” 355, pp. 521-546.
- Reimóndez M. 2020, *El enfoque feminista de la traducción e interpretación: una ventaja competitiva*, en “Transfer” 15 [1-2], pp. 168-190.
- Reverter-Bañón S. 2022, *La perspectiva de género en la educación universitaria de grado*, en Reverter-Bañón S. (ed.), *Experiencias docentes de la introducción de la perspectiva de género*, Publicacions de la Universitat Jaume I, Castelló de la Plana, pp. 9-25.
- Rodríguez Jaume M.J. y Gil González D. 2021, *La perspectiva de gènere en docència a les universitats de la Xarxa Vives. Situació actual i reptes futurs*, Xarxa Vives d’Universitats, Castelló de la Plana.
- Romero L. 2021, *Cómo introducir la perspectiva de género en la enseñanza de la L2 para la traducción: primeros resultados de una experiencia docente*, en Schmidhofer A. y Cerezo E. (eds.), *Foreign Language Teaching in Translation and Interpreting Programmes*, Peter Lang Publishers, Frankfurt, pp. 114-138.
- Velasco Martínez A. 2016, “No soy feminista, pero...”: *Mitos y creencias de la juventud universitaria sobre el feminismo*, Tesis Doctoral, Universitat de Barcelona, Barcelona. [https://deposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/106736/1/AVM\\_TESIS.pdf](https://deposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/106736/1/AVM_TESIS.pdf) (09.04.2023).
- Vidal Claramonte M.C.Á. 2009, *A vueltas con la traducción en el siglo XXI*, en “MonTI: monografías de Traducción e Interpretación” 1, pp. 49-58.
- West C. y Zimmerman D.H. 1987, *Doing Gender*, en “Gender & Society” 1 [2], pp. 125-151.