

ISSN: 1579-9794

**Creatividad y pensamiento crítico: un antídoto contra la
ceguera de género en el aula de traducción**

**Creativity and critical thinking as an antidote against genre
blindness in the translation classroom**

RAQUEL MARTÍNEZ MOTOS
raquel.motos@gcloud.ua.es
Universidad de Alicante

ADELINA GÓMEZ GONZÁLEZ-JOVER
adelina.gomez@ua.es
Universidad de Alicante

Fecha de recepción: 13/10/2023
Fecha de aceptación: 08/03/2024

Resumen: Este artículo nace de un contexto investigador en el que convergen dos objetivos complementarios: el análisis del alcance de la ceguera de género en traducción jurídica, y el fomento de la creatividad y el pensamiento crítico como herramientas didácticas para mitigar dicha ceguera. Los datos de un estudio previo para evaluar la concienciación del alumnado sobre la traducción jurídica sin sesgo de género mostraron un grado considerable de desconocimiento y falta de sistematicidad en el uso de lenguaje no sexista, y evidenció la existencia de margen de mejora en la enseñanza de la traducción jurídica con perspectiva de género. Este trabajo plantea una propuesta pedagógica e investigadora que integra una rúbrica específicamente diseñada. Esta incluye acciones y herramientas didácticas para analizar el potencial efecto del fomento de la creatividad y el pensamiento crítico en el abordaje explícito de la ceguera de género en el aula de traducción jurídica.

Palabras clave: Traducción jurídica, Perspectiva de género, Ceguera de género, Creatividad, Pensamiento crítico

Abstract: This article arises from a research scenario in which two complementary aims converge: the analysis of the scope of gender blindness in legal translation, and the promotion of creativity and critical thinking as didactic tools that can contribute to mitigating said blindness. Based on the results of a previous study aimed at assessing the students' awareness of gender-neutral legal translation, data showed a considerable degree of unawareness and lack of systematic use of non-sexist language. Evidence of prospective improvement regarding the implementation of pedagogical tools

designed for raising awareness and teaching gender-sensitive translation also emerged. This paper aims to present a pedagogical and research proposal that integrates the use of a rubric designed for that goal. It includes actions and tools that could be developed to analyse the potential effect of explicitly fostering creativity and critical thinking towards gender blindness in the legal translation classroom.

Keywords: Legal translation, Gender perspective, Gender blindness, Creativity, Critical thinking

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo propone aunar los estudios de género, de traducción y el derecho a través del hilo conductor del pensamiento crítico y la creatividad en el aula de traducción jurídica. Los estudios de género persiguen evaluar dificultades y establecer mecanismos que permitan al alumnado de traducción desarrollar un grado de sensibilidad que favorezca la toma de decisiones conscientes en torno a las estrategias lingüísticas y discursivas que contribuyan a disminuir la brecha de género y las asimetrías de poder en la sociedad actual.

Fundamentalmente ligadas a las reivindicaciones de igualdad y visibilidad de las mujeres, las propuestas basadas en la especificidad del lenguaje y el lenguaje como forma simbólica o forma de representación, entendida como un medio de comunicación e interacción social (Hall, 1997), se han venido sucediendo a lo largo de la historia en diferentes olas (Humm, 1992; Walker, 2007). Los movimientos sociales más recientes han retomado las reivindicaciones de paridad en todas las esferas y reconocen el valor del lenguaje como herramienta de poder (Bengoechea, 2005, p. 4), de forma que «para que las mujeres ocupen un lugar en el pensamiento, deben ocupar un lugar en la lengua». En ese contexto, diversas denominaciones se entremezclan con diferentes matices, tales como «lenguaje no sexista», «lenguaje inclusivo», «lenguaje neutro», «lenguaje políticamente correcto», «lenguaje incluyente» o «lenguaje no binario». Dado que el binarismo no tiene en cuenta todas las opciones de inclusividad (Martín, 2008; López, 2022), nos centraremos en el lenguaje no sexista, entendido como aquel cuyo objetivo es impedir que las diferencias de género se vean vehiculadas o potenciadas por la forma de expresar.

A diferencia de otros lenguajes especializados, la singularidad del lenguaje jurídico radica en que tanto el derecho como su formulación constituyen una misma realidad representacional que hace coincidir el hecho lingüístico y el jurídico. Además, el derecho es un instrumento ordenador que permite resolver problemas en las relaciones entre personas por medio del lenguaje que, por ende, constituye una importante forma de poder con gran

impacto en la sociedad. De ahí la importancia de que tanto instituciones como organismos jurídicos y políticos se esfuercen por la supresión de toda traza discriminatoria. Con el convencimiento de que el uso de un lenguaje no sexista no sólo contribuye a la visibilización de las mujeres, sino que también puede tener un efecto transformador en la modelización de la realidad (Wittgenstein, 1994; Brufau, 2008) y en la percepción de las identidades de género («lo que no se nombra, no existe»), la traducción no puede quedarse al margen de este proceso de reivindicación (Castro y Spoturno, 2020).

Los otros ejes rectores de nuestro trabajo, la creatividad y el pensamiento crítico, han sido largamente ensalzados como competencias que deben fomentarse en el actual contexto educativo. Al hablar de pensamiento creativo nos referimos al que va más allá del pensamiento lógico y lineal que ha dominado la visión occidental de la inteligencia y la educación. La creatividad supone crear nuevas conexiones para ver las cosas de una nueva manera y desde diferentes perspectivas. Depende en gran medida del pensamiento lateral, mediante el que somos capaces de establecer esas conexiones entre ideas, objetos, situaciones..., que nos habían pasado inadvertidas (Robinson, 2009, pp. 76-77). El pensamiento crítico es, según Scriven y Paul (1992), «el proceso intelectualmente disciplinado de forma activa y diestra de conceptualizar, aplicar, analizar, sintetizar y evaluar información recopilada a partir de, o generada mediante, observación, experiencia, reflexión, razonamiento o comunicación, como una guía para creencias y actos».

Ambos han estado tradicionalmente presentes en el contexto educativo en un lugar secundario, lo que evidencia una contradicción entre intenciones y práctica educativa (Romero, 2010; Shaheen, 2010). En el actual debate educativo, han pasado a un primer plano como habilidades esenciales que permiten avanzar con éxito a aquellas personas que las poseen, tanto en el mercado laboral como en el entorno social en el que se desenvuelven, marcados por la inestabilidad y la incertidumbre derivados de la globalización y la digitalización (Brüning y Mangeol, 2020). Señala Saroyan (2022, p. 24) tres factores principales que han contribuido al aumento de la relevancia de ambas habilidades: a) el incremento de la volatilidad, incertidumbre, complejidad y ambigüedad en las situaciones que han tenido lugar en los últimos años; b) la importancia otorgada a ambas por empleadores, empleadoras y profesionales de acuerdo con las necesidades del actual mercado laboral (NACE, 2018; OCDE, 2016; Vincent-Lancrin *et al.* 2019); y, c) el exceso de información y desinformación disponible en internet y redes sociales, que dificulta la toma de decisiones basadas en información veraz. A estos tres factores cabría añadir la creciente importancia de las habilidades blandas para el futuro laboral del alumnado, tal y como queda reflejado en la LOMLOE (2020) y en la LOSU (2023).

Además, la LOMLOE (2020) «reconoce la importancia de atender al desarrollo sostenible de acuerdo con lo establecido en la Agenda 2030», elaborada por las Naciones Unidas y que recoge 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Concretamente, el objetivo 4 persigue «garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos» y el objetivo 5 hace referencia a la igualdad de género, con el fin de «lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas» (ONU, 2023).

En este contexto de responsabilidad social, educativa y metodológica, perseguimos dar respuesta a los retos a los que se enfrenta la educación en el siglo XXI para garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Nos basaremos, por un lado, en el análisis cuantitativo y cualitativo de los datos obtenidos en un estudio previo sobre el estado de la cuestión de la traducción jurídica con conciencia de género y, por otro lado, en la descripción de futuras acciones encaminadas a promover la creatividad y el pensamiento crítico en el aula de traducción, con especial hincapié en la traducción jurídica sin sesgos de género.

2. LA CEGUERA DE GÉNERO EN EL AULA DE TRADUCCIÓN JURÍDICA: UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA

El concepto de «ceguera de género» (*gender blindness*) fue acuñado por la feminista británica Dale Spender en su obra *Man Made Language* (1981) para describir la falta de conciencia y reconocimiento de las mujeres en el lenguaje y en la sociedad en general. Este enfoque, ampliamente utilizado y desarrollado por académicas y activistas (Harding, 1986; Lorber, 1994) se centra en la invisibilidad, la exclusión o la desigualdad de las mujeres en el discurso y en la cultura dominante, que contribuyen a la perpetuación de las desigualdades y los roles de género establecidos. Esta ceguera, tradicionalmente ligada a tácticas patriarcales de invisibilidad y exclusión, también afecta a otros grupos de individuos considerados en «la periferia» de la realidad (Vidal, 2010), lo que a menudo da lugar a una serie de discursos con unas narrativas dominantes y unidireccionales, socialmente controlados, seleccionados, organizados y redistribuidos (Foucault, 1971), que consideramos como verdaderos, convencionales y aceptables (López, 2019; Criado, 2019; Castro, 2010, 2013; Castro y Ergun, 2017).

Evitar esta ceguera de género en los procesos de enseñanza-aprendizaje universitarios implica dotar al profesorado de las herramientas necesarias para conocer las posibilidades que ofrece el lenguaje con perspectiva de género, conocer los sesgos de género que se producen en la interacción en el aula e incluso en la evaluación y ser capaz de evitar estos sesgos en el *feedback* que recibe el alumnado. También «requiere que nuestras alumnas y alumnos sean capaces de desarrollar una postura crítica

en su aprendizaje (Ruiz, 2022), siendo conscientes de que «mirar» no es un hecho neutro, sino un acto interpretativo» (Vázquez, 2012, p. 159), que condiciona la recepción y producción discursiva, y da la posibilidad de nuevas narrativas desde distintas posiciones (Zaragoza y Martínez-Carrasco, 2022).

La traducción –por su valor comunicativo y modelizador de la realidad, la cultura y la sociedad (Hurtado, 2001)–, tiene que prestar especial atención a la concienciación del alumnado con respecto a los problemas de género a nivel lingüístico e ideológico (De Marco y Toto, 2019). Precisamente esta relación entre traducción y género va a activar una serie de decisiones conscientes o inconscientes en el discurso por parte de traductoras y traductores (Basaure-Cabrero y Contreras-Torregrosa, 2019, p. 165); decisiones que pueden convertirse «en una herramienta de activismo social» (von Flotow, 2011, p. 4). Ni la traducción jurídica, ni el propio lenguaje del derecho pueden ignorar los procesos de reivindicación para visibilizar a las mujeres y eliminar cualquier forma de discriminación en el lenguaje. Tres razones fundamentales justifican este compromiso traductor: a) la precisión, para evitar toda ambigüedad por el uso del masculino genérico; b) el principio de igualdad, porque ser dicha implica existir; y, c) el imperativo legal, porque el uso del lenguaje inclusivo se ha convertido en un compromiso de Gobiernos (Bengoechea, 2011, p. 15). Si bien:

[...] animar al alumnado a adoptar una perspectiva de género ante la traducción jurídica resulta una tarea ardua, tanto por los escollos de la propia traducción desde una perspectiva de género, como por las dificultades didácticas y las resistencias ideológicas que implica. (Brufau, 2008)

En este punto donde confluye la traducción, el derecho y los estudios de género surgen dos proyectos de innovación docente en la Universidad de Alicante¹, implementados durante los cursos 2019-2020 y 2020-2021 dentro del Grado en Traducción e Interpretación (inglés/francés/alemán). El escenario en el que se inscribe nuestra acción educativa nace del andamiaje teórico que nos ofrecen otros trabajos que abordan cómo el lenguaje influye en la configuración y aplicación del derecho (Mossman 1995; Cotteril 2003; Williams 2008; Martín y Ocejo, 2017); la importancia del lenguaje no sexista en la creación de discursos igualitarios (Bengoechea, 2000, 2005, 2009, 2011, 2015; Santaemilia 2005, 2008, 2013; Kurzon 1989); y la traducción

¹ Proyectos Redes UA, *Retos de la traducción jurídica con conciencia de género*, (Gómez, A., I. Carratalá, R. Martínez, D. Pérez, S. Sánchez, 2019); *Implementación de la perspectiva de género en la traducción jurídica: actividades, materiales y recursos en el aula universitaria* (Gómez, A., I. Carratalá, M. López-Medel, R. Martínez, S. Sánchez, 2020).

jurídica con perspectiva de género y su didáctica (Arrojo, 1994; Brufau, 2005, 2008, 2009, 2011).

Para evitar la ceguera de género y cuestionarnos de un modo crítico cómo el género se refleja y se transforma en los procesos de traducción, pusimos en el punto de mira dos tipos de problemas (Martínez Motos *et al.*, 2019): a) de índole lingüísticos, derivados del sexismo lingüístico y relacionados con la falta de coherencia y sistematicidad en las guías publicadas y en la aplicación de los usos no sexistas del lenguaje, la artificialidad de algunas de las propuestas o la naturalidad que requiere la traducción; y, b) de índole temático-ideológicos, que tienen que ver con la visibilidad de la mujer y los tradicionalmente considerados ejes rectores del lenguaje y de la traducción jurídica (naturalidad, literalidad, precisión, fidelidad, neutralidad, objetividad, eficacia, claridad o economía lingüística). El abordaje de este segundo bloque nos plantea una serie de cuestiones no exentas de debate, como dónde fijar los límites ante el problema de la visibilidad en el texto jurídico, si dicha visibilidad interfiere en cuanto a los requisitos de literalidad o la naturalidad, y hasta qué punto incorporar la perspectiva de género en traducción es «manipular» el texto jurídico (sobre todo cuando traducimos dos lenguas no simétricas en cuanto al uso del género gramatical) (Martínez Motos *et al.*, 2019).

2.1. Resultados de la experiencia educativa

En el proyecto inicial se planteó, por un lado, observar las actitudes y el nivel de concienciación del alumnado de las distintas asignaturas de traducción jurídica mediante un cuestionario inicial (estudio cuantitativo) que sirviera para dar cuenta de: ideas preconcebidas del alumnado al respecto; conceptos generales sobre el tema, el lenguaje o la traducción no sexista; o, conocimiento de los recursos disponibles. Por otro lado, identificar los problemas y las necesidades que el alumnado reconoce tener en su práctica traductológica mediante un flujograma como forma estratégica para establecer jerarquías y relaciones, detectar prioridades, causas, etc., y posibles soluciones (estudio cualitativo). Participaron un total de 276 estudiantes entre las distintas asignaturas de traducción jurídica del Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Alicante, un 82,9 % mujeres y un 17,02 % hombres.

Su implementación permitió detectar la inquietud por parte del alumnado en relación con la conciencia de género, así como una falta generalizada de concienciación respecto a esta y su integración en traducción. Asimismo, quedó patente el desconocimiento del lenguaje no sexista, falta de formación y de homogeneidad en la normativa vigente y en el lenguaje jurídico, como muestran las siguientes figuras (Martínez Motos *et al.*, 2019):

¿Te han hablado de la perspectiva de género y de su aplicación en traducción en alguna asignatura del Grado de T&I?

163 respuestas

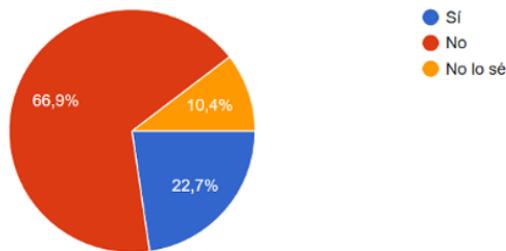


Gráfico 1. Ejemplo de ítem del cuestionario sobre perspectiva de género en traducción

Fuente. Elaboración propia

Se observa que la mayoría del alumnado (66,9 %) señala que no le han hablado de la perspectiva de género y su aplicación en el aula, frente a un 22,7 % que indica lo contrario y un 10,4 % que no lo sabe o no tiene conocimiento de ello.

Cuán de importante es para ti el uso de lenguaje no sexista en diferentes ámbitos de la experiencia universitaria (1: muy de acuerdo y 5: nada de acuerdo)

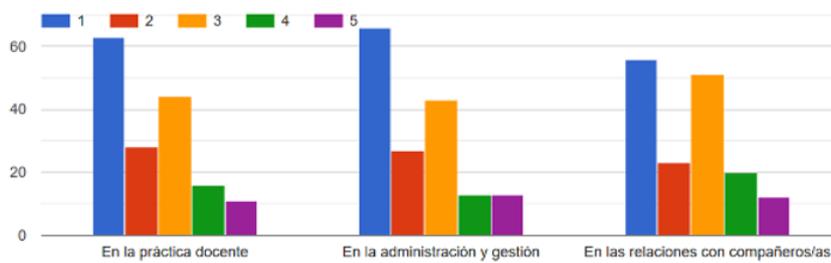


Gráfico 2. Ejemplo de ítem del cuestionario sobre el uso del lenguaje no sexista

Fuente. Elaboración propia

Se aprecia en el gráfico la gran importancia otorgada por más de un 60 % del alumnado al uso del lenguaje no sexista en todos los ámbitos de la educación superior, incluida la práctica docente.

¿Consideras positiva la inclusión en el temario de contenidos teóricos y prácticos relacionados con la conciencia de género en traducción jurídica?

162 respuestas

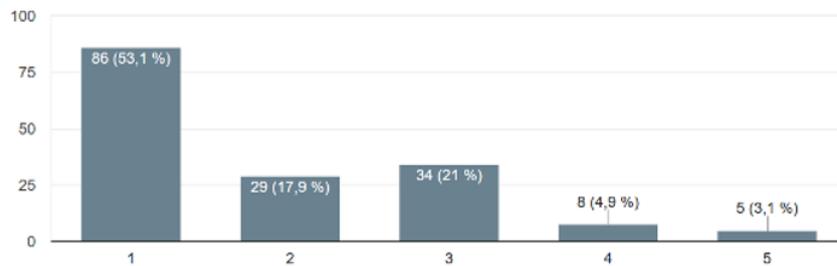


Gráfico 3. Ejemplo de ítem del cuestionario sobre la inclusión de la conciencia de género en el currículo de traducción jurídica

Fuente: Elaboración propia

El gráfico 3 refleja que el 53,1 % y el 17,9 % otorga un valor de 1 y 2 respectivamente (correspondientes a los valores de respuesta positiva en un grado mayor) a la inclusión en el temario de contenidos teóricos y prácticos relacionados con la conciencia de género en traducción jurídica.

¿Consideras que la traducción desempeña un papel importante para la transmisión de los valores de igualdad entre hombres y mujeres en el ámbito internacional?

161 respuestas

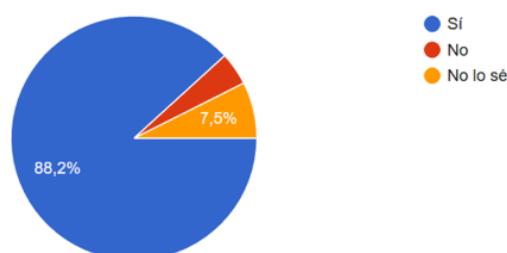


Gráfico 4. Ejemplo de ítem del cuestionario sobre el papel de la traducción como transmisora de valores

Fuente: Elaboración propia

El gráfico 4 muestra claramente la importancia otorgada por el alumnado a la traducción como transmisora de los valores de igualdad, con un 88,2 % de respuestas en ese sentido. Además, de la interpretación de los datos cuantitativos obtenidos a partir del flujograma se deduce la escasa reflexión crítica en torno a conceptos clave, como la relación entre género e identidad, las relaciones de asimetría de poder que configuran los discursos, la responsabilidad del/la traductor/a en la (re)producción del TM, y otras muchas cuestiones que ponen el foco en la imperante necesidad de identificar los distintos mecanismos que modelizan los discursos.

A partir de los datos y reflexiones del estudio anterior, se desarrolló un segundo proyecto en dos fases. La primera centrada en: a) la incorporación de conceptos teóricos sobre género en la guía docente de las asignaturas implicadas; b) la realización de una guía práctica, clara y concisa para la traducción al español, basada en las recomendaciones del Consejo General del Poder Judicial y con ejemplos de uso real. Tras proporcionar y explicar dicha información al alumnado se ejecutó la segunda fase, que consistió primeramente en el diseño de 10 oraciones reales para su traducción directa e inversa. El análisis de los resultados mostró que el uso del masculino genérico (2310) triplicaba al uso de un lenguaje no sexista (779). Después, se presentó al alumnado una batería de actividades en la que, a diferencia de las anteriores oraciones, se guiaba al alumnado en la fórmula de resolución de los problemas, de forma que debían traducir del inglés al español una oración mediante alguna de las construcciones inclusivas o no inclusivas

contenidas en la guía. Finalmente, una prueba de evaluación sirvió para valorar la acción educativa en su conjunto.

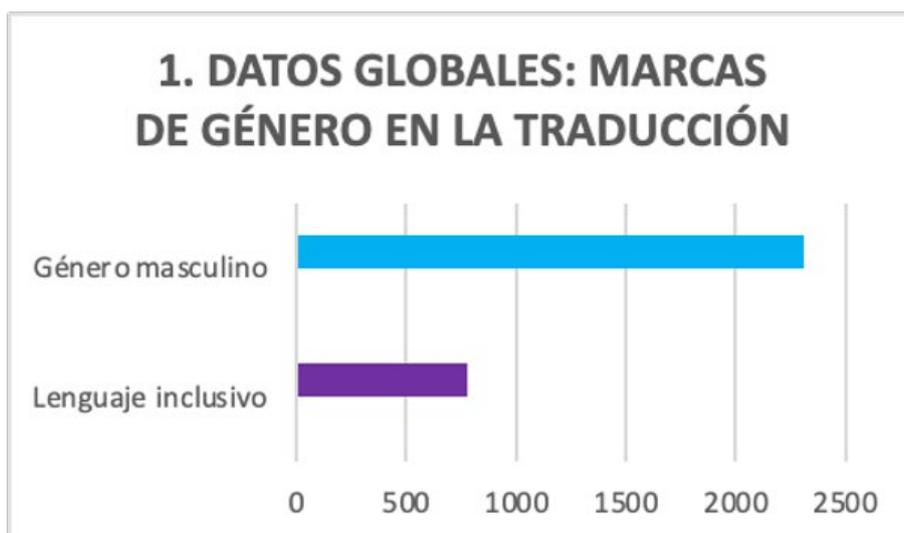


Gráfico 5. Marcas de género en la traducción (datos globales)

Fuente: Elaboración propia

Según los datos globales, las 10 técnicas de lenguaje no sexista más empleadas fueron: epicenos, barras, colectivos, epiceno sin determinante, desdoblamiento, metonimia, pronombre sin marca de género, femenino de forma verbal, forma verbal sin marca de género y adjetivo neutro, tal y como ilustra el siguiente gráfico:

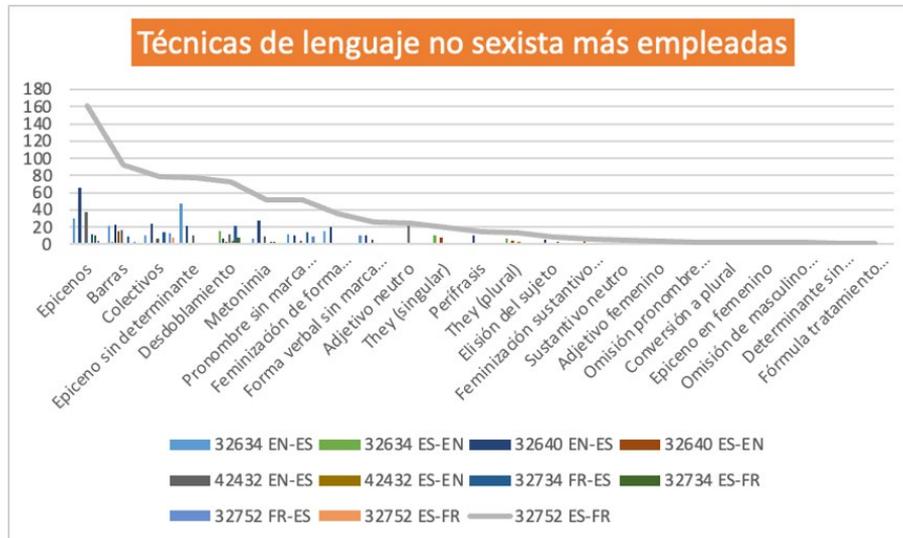


Gráfico 6. Técnicas de lenguaje no sexista más empleadas
Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con la dirección traductiva, los resultados también revelaron que el uso de técnicas inclusivas es muy superior en traducción hacia la lengua materna.

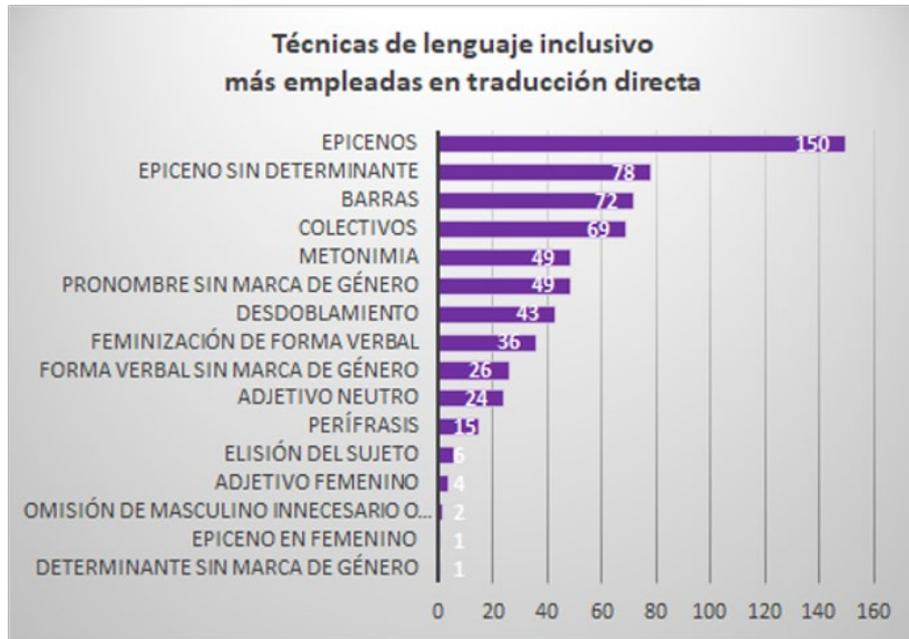


Gráfico 7. Técnicas de lenguaje inclusivo en traducción directa
Fuente: Elaboración propia

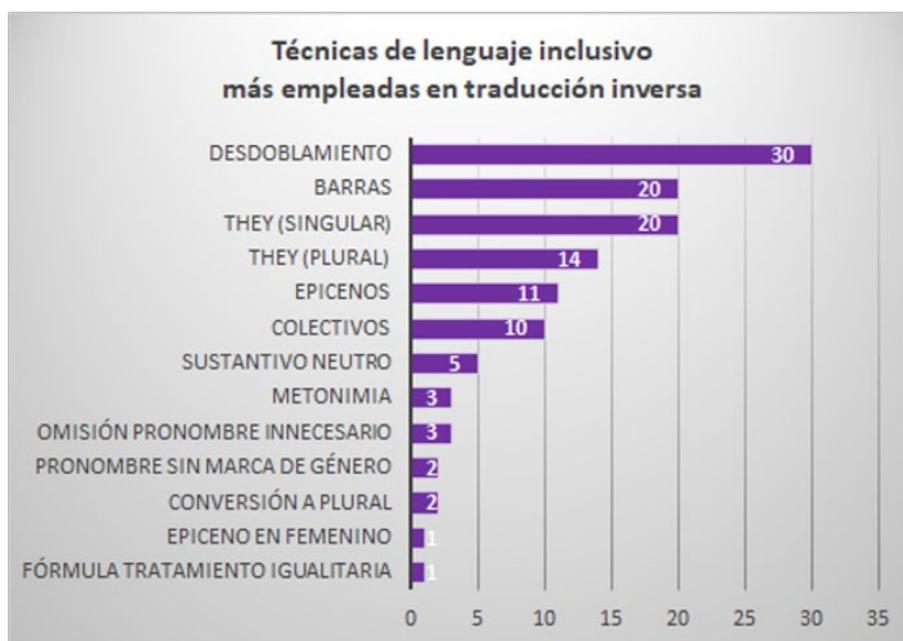


Gráfico 8. Técnicas de lenguaje inclusivo en traducción inversa

Fuente: Elaboración propia

Tras el análisis y la evaluación de los resultados obtenidos, concluimos que el alumnado de traducción jurídica no identificaba muchas marcas de género, y empleaba en mayor medida en sus traducciones (tanto inversa como directa) soluciones androcentristas mediante el uso del masculino genérico. Aun reconociendo que «conocen y usan» algunas técnicas de lenguaje no sexista, las pruebas pusieron de manifiesto que no hay sistematicidad en el uso de estas y que, al aplicarlas, ni siquiera lo hacen de forma homogénea en el mismo texto. Por último, los resultados revelaron la utilidad para el alumnado de la Guía práctica elaborada, al ofrecer opciones diversas que permiten mantener la naturalidad, así como la economía del lenguaje, aspectos a los que con asiduidad se recurre contra el uso de técnicas no sexistas en el lenguaje.

La traducción debe ir de la mano de espacios críticos de pensamiento y reflexión que atiendan a una visión más compleja de los aspectos ideológicos y temáticos. Como docentes, debemos ser capaces de crear espacios de reflexión en el aula que fomenten el espíritu crítico del alumnado, asumir la manipulación implícita que conlleva todo acto de traducción (que exige una negociación lingüística y cultural) y reconocer que la aplicación de

unas recomendaciones de uso no sexista del lenguaje en traducción resulta insuficiente. Formamos al alumnado para que aprenda a tomar decisiones y pueda dar cuenta de ellas de una forma reflexiva, partiendo de que no hay soluciones preestablecidas.

3. LA CREATIVIDAD Y PENSAMIENTO CRÍTICO EN LOS ESTUDIOS DE TRADUCCIÓN: ESTADO DE LA CUESTIÓN

Desde el inicio de la democracia en España, las distintas leyes educativas recogen los conceptos de creatividad y pensamiento crítico en su articulado y, con el paso de los años, le han otorgado más valor como competencia explícita, no meramente transversal. Más allá del desarrollo teórico observable en las diferentes normativas y directrices educativas, parece que el actual sistema deja en manos de los distintos agentes educadores establecer los medios, las herramientas y las metodologías necesarias, así como fomentar un contexto propicio para el desarrollo de estas.

En los estudios de Traducción e Interpretación se observa una evolución de enfoques (Ramos y Rojo, 2019). Hasta el siglo XX predominaban los de corte literario, en los que la creatividad era clave para, trasladar el espíritu de un/a autor/a. Llegados al siglo XX se desvía la atención hacia enfoques centrados en el análisis discursivo y del contexto, en los que la creatividad queda relegada a un plano secundario a favor de la equivalencia. En el siglo XXI enfoques más innovadores e interdisciplinares integran dimensiones cognitivas y psicológicas, y abren nuevas puertas al estudio, la práctica y la didáctica de la traducción (Kussmaul, 2000). Así, el *Libro Blanco del Grado en Traducción e Interpretación* (2004) destaca como competencia transversal sistémica la creatividad, vinculada con la adaptabilidad a nuevas situaciones. Por su parte, el razonamiento crítico –junto con el compromiso ético– suele ser otra de las competencias de carácter personal, estratégico y transversal más valoradas tanto en la formación como en el perfil de profesionales de la traducción.

Cada vez más son los estudios, teóricos y empíricos, relacionados con el desarrollo y la evaluación de estas competencias en el aula de traducción. En el caso de la creatividad, resultan de interés los trabajos de Bayer-Hohenwarter (2009, 2010, 2011) y Kussmaul (1991, 2000) sobre la creatividad en el proceso traductor, Durieux (1991) sobre la libertad y la creatividad en traducción técnica, Hubscher-Davidson (2006) que analiza la influencia de la personalidad en el comportamiento y las elecciones de traductor/es, Loffredo y Perteghella (2006) que aborda distintas perspectivas en torno a la escritura creativa y los estudios de traducción, Mackenzie (1998) centrado en el papel de la traducción en la formación de traductor/es y la resolución de problemas. Kashirina (2015) estudia la

relación entre las fases del proceso traductor y el pensamiento crítico, poniendo el foco en la calidad de la traducción como producto y los procesos cognitivos implicados. Malmkjaer (2020) reconsidera los conceptos de creatividad y originalidad aplicados a la traducción, desde perspectivas como la estética filosófica o los estudios teóricos y experimentales de la traducción. Y, en el caso de la traducción jurídica, Šarčević (2000) y Pommer (2008) consideran la creatividad como parte esencial del razonamiento jurídico y de la propia dinámica del Derecho, poniendo de relieve, en consonancia con Nida (1998, p. 127), que son las limitaciones sociolingüísticas las que más interfieren en la creatividad de quienes hacen traducción jurídica. Respecto al pensamiento crítico como competencia en la formación de traductores, destacan los trabajos de Kashirina (2015), Kuleli y Tuna (2022), quienes se fijan en las actitudes de traductoras/es e intérpretes con el objeto de ofrecer recomendaciones para el desarrollo de un plan de estudios de traducción e interpretación.

Tanto unos como otros se basan fundamentalmente en los productos resultantes y son de enfoque mayormente cuantitativo (Golcher, 2004; Lévano Castro, 2020), al centrar su atención en la evaluación y autoevaluación de traducciones. Destacan también enfoques psicométricos y cognitivos, con estudios orientados al tratamiento controlado de problemas mediante grupos de control y al análisis del error (De la Torre, 2004; Brunette, 1998) y sobre el efecto de la posesición y la traducción automática en la creatividad (Guerberof-Arenas y Toral, 2020) y su papel en la formación de traductoras/es (Hewson, 2016).

Por su paralelismo en el hecho de haber integrado el género y la didáctica de la traducción en un instrumento de evaluación, destacamos los trabajos de Rojo y Meseguer (2015, 2018), donde aplican pruebas de personalidad a traductoras/es para validar los indicadores de creatividad de las traducciones, presentan una metodología basada en observaciones empíricas en el aula y presentan actividades *ad hoc* para el desarrollo de la creatividad. También Rojo (2018, 2019), con el proyecto TRANSCREA, evalúa el potencial creativo del alumnado mediante pruebas psicométricas y aplica un baremo de evaluación de traducciones centrado en variables de precisión o corrección y creatividad.

Sin embargo, se hacen necesarios estudios multidisciplinares y multidimensionales, de enfoque teórico y aplicado, que tengan en cuenta datos cualitativos y cuantitativos, y que orienten al/la docente en el desarrollo de estas competencias para propiciar el desarrollo intelectual del alumnado de traducción frente a los desafíos sobrevenidos por los avances de la inteligencia artificial en términos de rapidez y economía (Castro, 2020). De ahí nuestro planteamiento, que parte de la base de que el potencial creativo es inherente al ser humano, plantea la interacción entre creatividad y

pensamiento crítico, y se enfoca en la creación y uso de un instrumento cuyo principal objetivo es generar conciencia y establecer un marco didáctico de trabajo en el aula de traducción jurídica que aborde la ceguera de género.

3.1. *Creatividad en traducción jurídica. ¿Es posible?*

En el siglo XXI el desarrollo desbocado de la tecnologización y la automatización de los procesos traductores, así como la aparición de la posesión, la traducción automática y la inteligencia artificial como medios para afrontar un mayor volumen de demanda y unos plazos de entrega cada vez más apretados, ha supuesto un cambio de paradigma en traducción. Los nuevos mercados requieren de profesionales estratégicas y eficaces (Lévano, 2020), capaces de hacer uso de las distintas tecnologías y medios a su alcance de forma reflexiva y razonada. Como apuntaba Delisle (1988, p. 37), «the most distinctive trait of human translation is creativity, for translation involves choices that are not determined by pre-set rules». Son precisamente el pensamiento divergente y la creatividad traductora, en sus vertientes de aceptabilidad/utilidad/adecuación, flexibilidad, innovación/originalidad y fluidez/resolubilidad (Bayer-Hohenwarter, 2009; Rojo, 2017), cualidades humanas cada vez más y mejor valoradas en el mundo profesional y de momento inalcanzables para la tecnología.

Si bien se han vinculado tradicionalmente a áreas relacionadas con la transcreación y la traducción más creativa (Šarčević 2000, p. 282), como la traducción literaria, la audiovisual, la localización o la traducción publicitaria (Kusssmaul, 1995; 1998, p. 39; Valdés, 2008), la traducción jurídica como cualquier otra variedad de traducción, requiere de solución de problemas; y, como sabemos, resolver problemas implica –a su vez– una alta dosis de estrategias creativas (Mackenzie, 1998, p. 201). Como todo proceso de traducción, la traducción jurídica supone una secuencia en tres fases (pretraducción y análisis del TO; traducción propiamente dicha; y, autoevaluación del TM); y, es precisamente en la fase intermedia de traducción donde la creatividad adquiere su máxima expresión (Kashirina, 2015).

Pudiera parecernos a primera vista que la traducción jurídica se encuentra en el extremo opuesto de la creatividad (Durieux, 1991; Nida, 1998) debido a las restricciones intrínsecas que impone el propio lenguaje del derecho y al hecho de que a menudo la creatividad se ha vinculado con aspectos como la espontaneidad, la subjetividad, o el autoconcepto de libertad individual del/a traductor/a. Pero, el mero hecho de confrontar y poner en relación de equivalencia sistemas jurídicos que en esencia son asimétricos o el propio carácter normativo del derecho, requiere de profesionales que sean capaces de someter a juicio el TO y el TM, detectar alternativas de traducción novedosas o aportar soluciones útiles a problemas complejos.

Estas restricciones son las que, en palabras de Loffredo y Perteghella (2006, p. 10), convierten la creatividad en una destreza innovadora y adaptable para la resolución de problemas.

Según Pommer (2008, p. 362) tres elementos pueden suponer un cortapisa para el desarrollo de la creatividad y, a su vez, resultar un revulsivo que potencia la reflexión crítica y la creatividad: a) la asimetría entre los sistemas jurídicos, que conlleva dificultades en cuanto a categorizaciones y clasificaciones; b) la incongruencia terminológica o anisomorfismo lingüístico (Alcaraz, 2004), que implica la no identidad entre los términos jurídicos en idiomas distintos; c) la diversidad cultural jurídica, por cuanto la traducción jurídica confronta familias jurídicas distintas, con diferentes fuentes, métodos y procedimientos. En los tres casos, la creatividad deviene un buen antídoto para compensar las diferencias culturales e interlingüísticas.

En traducción la mayoría de los problemas que se plantean son «abiertos», esto es, no tienen una solución predeterminada ni se pueden someter a una verificación absoluta (Pommer, 2008, p. 359). Por tanto, la traducción supone un constructo consensuado donde la no igualdad es el criterio definitorio de la equivalencia. Y en este proceso de transformación y negociación entre el TO y el TM, «creativity is the key attribute to solving seemingly untranslatable problems arising during the translation process» (Pommer, 2008, p. 364); de ahí la importancia de entrenarla mediante una metodología holística y flexible que ofrezca al alumnado instrumentos de mejora de la calidad de la traducción.

Para poder contextualizar adecuadamente nuestra propuesta, resulta necesario «reubicar» la perspectiva de género y reconocer que supone un obstáculo más entre el conjunto de restricciones del texto jurídico. Esta no puede abordarse únicamente desde el plano lingüístico, sino que resulta necesaria su consideración desde el plano cultural e ideológico porque, como bien señala Mossman (1998, p. 5), es necesario «a) to promote accuracy in legal speech and writing; b) to conform to requirements of professional responsibility; and c) to satisfy equality guarantees in laws and constitutions».

Los resultados descritos en el apartado 2 parecen indicar que el fomento del pensamiento crítico para detectar sesgos de género y de la creatividad en el empleo de técnicas de lenguaje inclusivo, podrían ser útiles. Además de proporcionar una base sólida de conocimiento de la materia, la formación del alumnado permitiría desarrollar: a) la comprensión de la perspectiva de género; b) la capacidad para detectar elementos androcéntricos; c) la familiarización con la duda; d) la habilidad para recurrir a herramientas o para desarrollar las estrategias para crearlas.

3.2. *¿Pero, dónde queda el pensamiento crítico en el aula de traducción jurídica?*

Como apuntábamos en el apartado anterior, el pensamiento creativo no basta por sí mismo, sino que es necesario proporcionar al alumnado un marco crítico y estrategias de pensamiento para resolver los problemas de género que se plantean en la traducción de textos jurídicos. De acuerdo con Boden (2001, p. 1), «creativity requires an established knowledge-base, and disciplined self-critical thinking». Ello implica poner en tela de juicio toda una serie de aspectos que van más allá del plano lingüístico (término, oración o texto) y que tienen que ver tanto con los principios directrices de la traducción, como con las ideas que subyacen al feminismo lingüístico. En este sentido, algunas de las cuestiones que podemos plantearnos son: ¿qué entendemos por «literal» en la traducción inglés-español, dos lenguas que ya de por sí difieren en cuanto al género gramatical?, ¿hasta qué punto la literalidad supone impedimento para la naturalidad?, ¿es incompatible la naturalidad con una traducción jurídica no sexista?, ¿y la literalidad en traducción jurídica?, ¿impide la literalidad un uso no sexista del lenguaje?, ¿traducir con perspectiva de género, implica manipular el texto?, ¿qué relación existe entre el requisito de precisión del texto jurídico y el uso extendido del masculino genérico?, ¿hasta qué punto la concisión colisiona con los usos no sexistas del lenguaje?, ¿es lícito verter ideología en un TM para visibilizar, incluir o incluso mejorar la situación de un grupo humano?, ¿por qué omitir las consideraciones contextuales a la hora de decantarse por una estrategia de traducción más o menos creativa, si las características de los textos jurídicos son precisamente fruto de su función y uso social en contexto?, o ¿es lícito rechazar «de pleno» la consideración del género a la hora de traducir? (Martínez Motos *et al.*, 2019).

El pensamiento crítico requiere observación, reflexión y razonamiento, y es, a su vez, un proceso cognitivo activo que necesita no solo de técnicas de análisis o síntesis, sino también de la toma de decisiones y la evaluación activa de la información. En el marco concreto de la traducción, Kashirina (2015: 397) lo define como la:

[...] ability to analyze the ST from different angles inclusively of linguistic, extralinguistic and pragmatic aspects, as well as an ability to evaluate TT as to the degree of its adequacy in relation to ST and particular conditions of the given instance of translation.

Los estudios sobre pensamiento crítico ponen principalmente el foco de interés en la fase previa a la traducción (fase de pretraducción del TO), y en la fase posterior a la traducción (fase de autoevaluación y edición del TM), lo cual parece lógico atendiendo a la relación atribuida entre el «pensamiento crítico» y la «lectura crítica» (pensemos que «leer también es pensar») (Daiek

y Anter, 2004, p. 5). Leer de forma crítica es un proceso interactivo que requiere de una actitud activa, reflexiva y cuestionadora hacia el texto. Cuestionar el texto implica ir más allá de su mera comprensión literal, al evaluar y cuestionar su contenido y los argumentos presentados, buscando examinar y analizar los elementos implícitos, las estructuras lógicas, las suposiciones subyacentes, las inferencias o sus implicaciones; acciones que deben considerarse asimismo como parte integrante del proceso traductor. Lo mismo sucede con parámetros como la claridad, la precisión, la relevancia o la exhaustividad, con frecuencia relacionados con los elementos del razonamiento y, a su vez, esenciales para toda traducción (Kuleli y Tuna, 2022, p. 95). Por todo lo anterior, el pensamiento y la lectura críticas serán fundamentales en relación tanto al TO como al TM, en la fase previa a la traducción y en la fase posterior a esta.

En estrecha relación con la problemática que plantea la traducción jurídica con conciencia de género, la lectura crítica puede ayudarnos a identificar posibles sesgos, asimetrías y prejuicios sexistas, contradicciones y saltos semánticos, etc. Destrezas relacionadas, como la flexibilidad (para adaptarnos a ideas nuevas o (re)considerar ideas conocidas); la receptividad (para atender de forma reflexiva opiniones divergentes); la apertura de mente (o receptividad sin prejuicios de puntos de vista diferentes), serán fundamentales para el desarrollo de una conciencia de género en traducción jurídica. Una vez identificados estos elementos, el pensamiento crítico debe brindar al alumnado la oportunidad de posicionarse y de defender sus decisiones y estrategias como traductoras/es cuando «transforman» de forma deliberada el texto por un motivo específico.

Sin embargo, el pensamiento crítico (focalización de ideas) tampoco puede considerarse de forma aislada, ni será suficiente por sí mismo para ayudar a solucionar un problema traductor. Es necesario estimularlo paralelamente al pensamiento creativo (generación de ideas) para poder generar distintas opciones (Treffinger y Selby, 2008). Es ahí donde nuestro trabajo busca encontrar su razón de ser.

Todas estas cuestiones nos han abierto los ojos y nos han hecho considerar una serie de inquietudes en relación con las actuales necesidades y demandas educativas universitarias de innovación y adaptación metodológica, que incluyen el desarrollo y fomento de la creatividad y el pensamiento crítico como competencias que se consideran, hoy en día, valores al alza en nuestra sociedad, tanto para el desarrollo personal, como para la capacitación y el éxito profesional. En el apartado que sigue presentamos a grandes rasgos una propuesta pedagógica para dar respuesta a dichas necesidades.

4. UNA PROPUESTA INVESTIGATIVA Y PEDAGÓGICA PARA FOMENTAR LA CREATIVIDAD Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN EL AULA

El proyecto CC-TRANS (Creative and Critical thinking in Translation)² constituye el marco investigador en el que se desarrolla nuestra propuesta pedagógica. El objetivo general es analizar el impacto de la implementación de herramientas y dinámicas que fomenten la creatividad y el pensamiento crítico en el rendimiento del alumnado y la práctica docente, todo ello con vistas a transferir y aplicar los resultados y conclusiones al aula de traducción y, por ende, a la sociedad. Partimos de la hipótesis de que ambas competencias se pueden potenciar y entrenar, y que debe hacerse de manera paralela, tal y como muestra Saroyan (2022) en un informe elaborado para la OCDE. Ello requiere del diseño de una metodología multidisciplinar que integre acciones tanto dentro como fuera del aula, en la que el profesorado no sea el centro de atención, sino una guía. Además, combina acciones orientadas a la evaluación tanto del proceso de aprendizaje como de los resultados del proceso de aprendizaje, a través de una rúbrica.

4.1. La rúbrica como instrumento de apoyo en el aula de traducción jurídica frente a la ceguera de género

En un documento elaborado por Vincent-Lancrin et al. (2019, p. 85) para la OCDE se propone y defiende la utilidad de la rúbrica como herramienta que, en combinación con otro tipo de acciones, contribuye a clarificar los conceptos de creatividad y pensamiento crítico y ayuda al profesorado a actuar de forma más intencional, sistemática y consistente en el desarrollo y evaluación de ambas competencias. Como herramienta docente:

[...] rubrics explicitly specify the criteria by which attainment is to be measured and standards which can be used to follow the trajectory of development. They are a useful learning tool to share with students at the outset of the instructional event and an indispensable reference for academics, not just for assessing CCT but also for designing instructions that targets CCT. (Saroyan, 2002, p. 29)

Concretamente, Vincent-Lancrin *et al.* (2019) destacan el modelo de rúbrica conceptual (véase tabla 1) creada en el marco de un proyecto desarrollado por el Centro para la Investigación y la Innovación Educativa (CERI) de la OCDE, cuyo objetivo es dar apoyo a las instituciones educativas en la innovación docente y en el fomento de la creatividad y el pensamiento crítico en cualquier ámbito y nivel educativo.

² Proyecto financiado por el Programa Propio para el fomento de la I+D+i en la Universidad de Alicante 2022 (BOUA 07/10/2022).

	CREATIVITY Coming up with new ideas and solutions	CRITICAL THINKING Questioning and evaluating ideas and solutions
INQUIRING	<ul style="list-style-type: none"> • Feel, empathise, observe, describe relevant experience, knowledge and information • Make connections to other concepts and ideas, integrate other disciplinary perspectives 	<ul style="list-style-type: none"> • Understand the context, frame and boundaries of the problem • Identify and question assumptions, check accuracy of facts and interpretations, analyse gaps in knowledge
IMAGINING	<ul style="list-style-type: none"> • Explore, seek and generate ideas • Stretch and play with unusual, risky, or radical ideas 	<ul style="list-style-type: none"> • Identify and review alternative theories and opinions and compare or imagine different perspectives on the problem • Identify strengths and weaknesses of evidence, arguments, claims and beliefs
DOING	<ul style="list-style-type: none"> • Produce, perform, envision, prototype a product, a solution or a performance in a personally novel way 	<ul style="list-style-type: none"> • Justify a solution or reasoning on logical, ethical or aesthetic criteria
REFLECTING	<ul style="list-style-type: none"> • Reflect and assess the novelty of chosen solution and of its possible consequences. • Reflect and assess the relevance of chosen solution and of its possible consequences 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluate and acknowledge the uncertainty or limits of the endorsed solution or position • Reflect on the possible bias of one's own perspective compared to other perspectives

Tabla 1. Rúbrica conceptual de la OCDE para el fomento de la creatividad y el pensamiento crítico

Fuente: Vincent-Lancrin *et al.* (2019)

Esta rúbrica sirve tanto para reflexionar sobre las actuales prácticas docentes y el diseño de nuevas actividades por parte del profesorado, como para debatir los conceptos de creatividad y pensamiento crítico con el alumnado, a fin de que tomen conciencia de las habilidades necesarias para su desarrollo de forma simultánea y puedan tomar decisiones guiadas por un mapa común.

Adicionalmente, el CERl desarrolló dos rúbricas de evaluación (una para la creatividad y otra para el pensamiento crítico) que, frente a la anterior, sirven para evaluar los resultados del proceso de aprendizaje mediante dos criterios: producto y proceso; y cuatro niveles de logro: nivel 1 (inactivo); nivel 2 (emergente); nivel 3 (excelente); nivel 4 (sobresaliente). Por tanto, sirven para medir los niveles de progresión y perfeccionamiento en el proceso de aprendizaje. Destacamos especialmente su uso como medio de autoevaluación y evaluación entre pares, ya que permite profundizar en las habilidades propias del pensamiento crítico.

Vincent-Lancrin *et al.* (2019, p. 99) señalan, además, la posibilidad de combinar el uso de estas rúbricas, con algún modelo pedagógico alternativo o «signature pedagogies» (Shulman, 2005), que van más allá de la docencia basada en la clase magistral. Se trata de modelos que proponen un enfoque pedagógico holístico y una filosofía de enseñanza-aprendizaje, cuya elección depende de la disciplina a la que se aplique.

En nuestro caso, el uso de la rúbrica tiene como objetivo dotar a la traducción, en general, y a la traducción jurídica, en particular, de una herramienta pedagógica específica y tangible para la resolución de un problema concreto como es la ceguera de género, a la par que se fomenta y practica el uso de dos competencias altamente valoradas por la sociedad y el mercado laboral actual. Su empleo se combina con la llamada pedagogía dialéctica, que fomenta el diálogo continuo y controlado para el intercambio de ideas e información, a la par que fomenta la escucha activa y la reflexión crítica (Vincent-Lancrin, 2019, p. 105). Esta combinación permite al alumnado adoptar un papel activo en su propio proceso de aprendizaje, ya que parte del contenido se va construyendo a partir de la participación y reflexión en el aula. Además, cada alumna/o asume parte de la responsabilidad de medir su propia progresión y la de otras personas de manera intencional y con la atención puesta en el aspecto trabajado, atendiendo a dos competencias esenciales en su formación como futuros profesionales y ciudadanos.

Tanto las rúbricas elaboradas por el CERI, como los resultados del estudio descrito en el apartado 1 sirvieron de marco de referencia para el desarrollo de nuestra rúbrica (véase tabla 2). De ahí el empleo de criterios y herramientas que tuvieran en cuenta la necesidad de debatir y reflexionar sobre la perspectiva de género en el aula de traducción, así como del uso de lenguaje no sexista en la práctica docente; el elevado interés expresado por la inclusión de contenido teórico y práctico en el aula de traducción y la importancia otorgada por el alumnado a la integración de los valores de igualdad en la misma, y; por último, la aparente falta de creatividad y exceso de uniformidad en el uso de técnicas para resolver problemas concretos por parte del alumnado encuestado.

	CREATIVIDAD Generación de nuevas ideas y soluciones	PENSAMIENTO CRÍTICO Cuestionamiento y evaluación de ideas y soluciones	EJEMPLO DE IMPLEMENTACIÓN
INQUIRIR	<ul style="list-style-type: none"> • Observa o describe experiencias, conocimientos e información relevantes al sesgo de género 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprende el contexto y los límites del problema de sesgo • Identifica y cuestiona suposiciones y reglas convencionalmente aceptadas para resolver sesgos de género 	<ul style="list-style-type: none"> • Debate abierto en el aula o en el seno de un grupo de trabajo. • Ejercicio individual o grupal de reflexión por escrito previa a la realización de la actividad planteada
IMAGINAR	<ul style="list-style-type: none"> • Explora, busca y juega con nuevas ideas, enfoques y alternativas para resolver el problema de sesgo de género 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica fortalezas y debilidades de cada uno de los argumentos en los que se basan las distintas soluciones que ofrece 	<ul style="list-style-type: none"> • Debate de generación de ideas en torno a posibles enfoques y alternativas de solución de problemas • Ejercicio individual o grupal de reflexión por escrito en torno a posibles enfoques y alternativas de solución de problemas
HACER	<ul style="list-style-type: none"> • Plantea y visualiza cómo solucionar el/los problema/s de sesgo de una manera novedosa para él o ella o para el grupo 	<ul style="list-style-type: none"> • Justifica soluciones o razonamientos mediante criterios lógicos, éticos y estéticos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Justificación razonada por escrito de la solución elegida de acuerdo con criterios de novedad, lógica, ética y estética.
REFLEXIONAR	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexiona y evalúa el grado de relevancia y novedad de la solución elegida y las posibles consecuencias de su uso en el producto final • Reflexiona sobre los pasos necesarios para llegar a dicha solución 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexiona sobre el enfoque y solución elegidas en relación a posibles alternativas • Reflexiona sobre los potenciales sesgos personales 	<ul style="list-style-type: none"> • Ejercicio de reflexión y autoevaluación del producto de acuerdo con la relevancia y novedad de las soluciones planteadas. Justificación de los pasos seguidos para llegar a las soluciones. Reflexión en torno a posibles alternativas descartadas y sesgos personales. • Evaluación por pares del producto y/o de los ejercicios de reflexión por escrito de acuerdo con la rúbrica. • Debate final liderado por el profesorado sobre lo aprendido y el uso del pensamiento crítico y la creatividad para llegar a una solución.

Tabla 2. Rúbrica específica para la traducción con conciencia de género con ejemplo de implementación

Fuente: Adaptada de Vicent-Lancrin et al. (2019)

Además, se incluyó una columna a la derecha con ejemplos de acciones para la implementación de cada uno de los criterios de evaluación a modo de actividades de clase y ejercicios de reflexión escrita, así como pruebas de autoevaluación y evaluación por pares tanto en grupo como individuales. Para poder llevar a cabo el proceso de evaluación, se elaborará también una rúbrica de evaluación (véase Tabla 2) que incluirá los cuatro

niveles de logro asignados a cada criterio y que se puede aplicar tanto al producto como al proceso de traducción. Asimismo, plantea objetivos y ejemplos de implementación que pueden ejecutarse tanto a modo de autoevaluación, evaluación por pares y evaluación del profesorado. Concretamente, la primera fila (inquirir) se ejecutaría en la fase de pre traducción de la tarea, las dos filas intermedias se enfocan en los objetivos y tareas de la fase de ejecución y la última fila corresponde a la fase de revisión. Por su parte, la primera columna se centra en los objetivos de generación de ideas y soluciones (creatividad) y la segunda columna en los relativos al cuestionamiento y evaluación de ideas y soluciones (pensamiento crítico), con especial énfasis en potenciales sesgos personales y sociales. Por último, en la tercera columna se plantean ejemplos de implementación a través de posibles propuestas didácticas encaminadas a la consecución de los objetivos planteados en las dos primeras. La idea es que el alumnado cuente con la rúbrica como marco de referencia durante la realización de las tareas para permitir su propia reflexión y autoevaluación del proceso mediante la identificación de los niveles de logro esperados. Se trata, por tanto, de una rúbrica que permite llevar a cabo un trabajo de evaluación por pares y por parte del profesorado. Asimismo, permite establecer el marco de referencia en cuanto a los elementos concretos de evaluación de la aplicación y desarrollo de la creatividad y el pensamiento crítico con la finalidad de resolver cuestiones relacionadas con la ceguera de género. En el marco del proyecto para el fomento y desarrollo de la creatividad y traducción en el aula de traducción en el que se integra esta propuesta la rúbrica podría utilizarse en la resolución de distintos tipos de problemas

Esta rúbrica ha sido concebida con el objetivo de testar su valor como antídoto a la ceguera de género en el aula de traducción jurídica y fomentar, de manera simultánea, competencias como la creatividad y el pensamiento crítico en el aula. Sin embargo, su empleo se plantea como un proyecto piloto de cara a posibles aplicaciones, con la adaptación correspondiente, en otras asignaturas de traducción, ya que la rúbrica conceptual desarrollada por el CERI en la que nos hemos basado es aplicable a cualquier ámbito y disciplina tras realizar los ajustes necesarios en cada caso. Asimismo, está previsto que el proyecto CC-TRANS se convierta en un marco investigador más amplio de futuras iniciativas pedagógicas e investigaciones al respecto en las que se combinarán otras herramientas concebidas para el fomento de la creatividad y el pensamiento crítico entre el alumnado de traducción.

CONCLUSIONES

Somos conscientes de que los mecanismos de enseñanza y aprendizaje actuales no pueden quedarse al margen de estos procesos de reivindicación. Sin embargo, los resultados de las dos investigaciones sobre

traducción con perspectiva de género descritas en el apartado 2 demuestran carencias y limitaciones en cuanto la sensibilización, identificación, concienciación y uso del lenguaje en relación con la conciencia de género. Por ello, creemos relevante someter la problemática de la ceguera de género al desarrollo de las destrezas de creatividad y pensamiento crítico, tanto en el contexto de la traducción jurídica, como en otras áreas de traducción.

Concluimos que un enfoque holístico que aborde la traducción con conciencia de género en el aula requiere de metodologías activas que no pongan el foco en el/la docente, sino se centren en el desarrollo crítico y reflexivo sobre los mecanismos que modelizan los discursos, dando espacio a la flexibilidad, la creatividad y la responsabilidad, pues sólo de esta forma se podrán tomar decisiones traductivas motivadas y fundamentadas.

Esta propuesta, que se centra en la rúbrica como elemento de la pedagogía dialéctica para la resolución de problemas, tiene una doble finalidad: por un lado, fomentar la toma de conciencia del estudiantado sobre una realidad que hasta hace poco ha pasado desapercibida y que contribuye a su involucramiento y participación activa en acciones basadas en la justicia, la igualdad y el empoderamiento y, por otro lado, poner en valor la creatividad y el pensamiento crítico como competencias esenciales y explícitas en el proceso de aprendizaje y como instrumentos de gran utilidad en el abordaje de los problemas de traducción de cualquier tipo, incluidos los sesgos de género.

Sin restarle importancia a la competencia lingüística y temática, creatividad y pensamiento crítico son cualidades (al igual que el talento o la inteligencia) que deben entrenarse y fomentarse en el aula universitaria. La creatividad se desarrolla en varios niveles, y encontrar soluciones creativas a un problema de traducción no debe limitarse a elegir un término o una estrategia más o menos creativa, sino que exige un análisis crítico y plenamente consciente de las implicaciones que conllevan nuestras decisiones. Formular de forma creativa y crítica las preguntas adecuadas, abordarlas desde perspectivas diferentes e innovadoras, interactuar con lo desconocido, realizar asociaciones originales, encontrar relaciones entre fenómenos jurídicos de ordenamientos distintos, cuestionar los discursos dominantes subyacentes, poner en tela de juicio las propias decisiones traductoras, y, en definitiva, poner en duda toda certeza, supone, en suma, llevar la traducción jurídica y su didáctica a su máximo potencial.

AGENCIAS DE APOYO

Investigación realizada en el marco del proyecto CC-TRANS (Creative and Critical thinking in Translation) (GRE22-03A), financiado por el Programa Propio para el fomento de la I+D+i en la Universidad de Alicante 2022.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdallah, K. (2011). Towards Empowerment. *The Interpreter and Translator Trainer*, 5(1), 129–154.
- Alcaraz, E. (2004). Anisomorfismo y lexicografía técnica. En L. González y P. Hernández (Coords.), *Actas del II Congreso El español, lengua de traducción* (pp. 201-209). Esletra.
- ANECA (2004). Libro blanco. Título de Grado en Traducción e Interpretación. https://www.ehu.eus/documents/1690128/1704927/libro_blanco_Traduccion_Interpretacion_ANECA.pdf
- Arrojo, R. (1994). Fidelity and the gendered translation. *TTR: Traduction, terminologie, rédaction*, 7(2), 147-163.
- Baker, M. (2002). *In other words. A coursebook on Translation*. Routledge.
- Baker, M. (2006). *Translation and Conflict: A Narrative Account*. Routledge.
- Baker, M. y Maier, C. (2011). Ethics in Interpreter & Translator Training: Critical Perspectives. *The Interpreter and Translator Trainer*, 5(1), 1-14.
- Basura-Cabero, R.I. y Contreras-Torregrosa, M. (2019). Movimientos feministas y enfoques de género: Integración del debate en las líneas curriculares para la formación de traductores en Chile. *Mutatis Mutandis*, 12(1), 156-181.
- Bassnett-MacGuire, S. (2005). Translation, Gender and Otherness. *Perspectives: Studies in Translatology*, 13(2), 83-90.
- Bayer-Hohenwarter, G. (2009). Translational creativity: how to measure the unmeasurable. En S. Göpferich, A. L. Jakobsen y I. M. Meeds (Eds.), *Behind the Mind: Methods, Models and Results in Translation Process Research* (pp. 38-59). Samfund Litteratur.
- Bayer-Hohenwarter, G. (2010). Comparing translational creativity scores of students and professionals: flexible problem-solving and/or fluent routine behavior? En S. Göpferich, F. Alves y I. M. Meeds (Eds.), *New Approaches in Translation Process Research* (pp. 83-111). Samfund Litteratur.
- Bayer-Hohenwarter, G (2011). Creative shifts as a Means of Measuring and Promoting Translational Creativity. *Meta*, 56(3), 663-692.
- Bengochea, M. (2000). Historia (española) de las primeras sugerencias para evitar el androcentrismo lingüístico. *Revista Iberoamericana de Discurso y Sociedad*, 2(2), 33-58.

- Bengoechea, M. (2005). Necesidad de poseer cuerpo y nombre para acceder plenamente a la ciudadanía. En T. Freixes y J. Sevilla (Eds.), *Género, Constitución y Estatutos de Autonomía* (pp. 37-46). Estudios Goberna.
- Bengoechea, M. (2009). El español no sexista en la redacción legislativa, *Legislar mejor*, (pp.159-184), Ministerio de Justicia.
- Bengoechea, M. (2015). *Lengua y género. Síntesis*.
- Bengoechea, M. (2011). El lenguaje jurídico no sexista, principio fundamental del lenguaje jurídico modernizado del siglo XXI. *Anuario Facultad de Derecho de la Universidad de Alcalá*, 4, 15-26.
- Boden, M. A. (2001). Creativity and knowledge. En A. Craft, B. Jeffrey y M. Leibling (Eds.). *Creativity in education*. Continuum.
- Brufau, N. (2005). El español, transformador de una cultura sexista. En M. A. García et al. (Eds.), *El español, lengua de cultura, lengua de traducción. Aspectos teóricos, metodológicos y profesionales* (pp. 253-263). Atrio.
- Brufau, N. (2008). Escollos de la traducción jurídica no sexista y su didáctica. En L. Pegenaute, J. A. De Cesaris, M. Tricás y E. Bernal (Eds.), *La traducción y su práctica*, vol. I. (pp. 15-26). AIETI.
- Brufau, N. (2011). Traducción y género. Estado de la cuestión en España. *MonTi*, 3, 181-207.
- Brüning, N. y Mangeol P. (2020). What skills do employers seek in graduates?: Using online job posting data to support policy and practice in higher education, *OECD Education Working Papers*, 231. OECD Publishing.
- Brunette, L. (1998). La correction des traductions pédagogiques. En J. Delisle y L-J. Hannelore (Eds.), *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement* (pp. 135-140). Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Cao, D. (2007). *Translating Law. Multilingual Matters*.
- Castro, O. (2010). Traducción y cambio social. Hacia una traducción no sexista. En C. Maier y J. Boérie (Eds.), *Translation/interpreting and social activism* (pp. 106-120). ECOS.
- Castro, O. (2013). Talking at cross-purposes? The missing link between feminist linguistics and translation studies, *Gender and Language*, 7(1), 31-54.

- Castro, O. y Ergun, E. (2017). Pedagogies of feminist translation: Rethinking difference and commonality across borders. En O. Castro y E. Ergun (Eds.), *Feminist translation studies. Local and transnational perspectives* (pp. 93-108). Routledge.
- Castro, O. y Spoturno, M. L. (2020). Feminismos y traducción: apuntes conceptuales y metodológicos para una traductología feminista transnacional. *Mutatis Mutandis*, 13(1), 11-44.
- Cotterill, J. (2003). *Language and Power in Court*. Palgrave Macmillan.
- Criado, C. (2019). *Invisible Women: Exposing Data Bias in a World Designed for Men*. Random House Internacional.
- De Marco, M. y Toto, P. (Eds.) (2019). *Gender Approaches in the Translation Classroom. Training de Doers*. Palgrave Macmillan.
- Daiek, D. B. y Anter, N. M. (2004). *Critical Reading for College and Beyond*. McGraw-Hill.
- De La Torre, S. (2004). Aprender de los errores: el tratamiento didáctico de los errores como estrategia de innovación. <http://www.terras.edu.ar/cursos/116/biblio/76Bases-teoricas-del-error.pdf>
- Durieux, C. (1991). Liberté et créativité en traduction technique. En M. Lederer y F. Israel (Eds.), *La liberté en traduction* (pp. 169–179). Didier Erudition.
- Foucault, M. (1971). Orders of Discourse. *Social Science Information* 10(2), 7–30. <https://doi.org/10.1177/053901847101000201>
- Guerberof-Arenas, A., y Toral, A. (2020). The impact of post-editing and machine translation on creativity and reading experience. *Translation Spaces*, 9(2), 255-282. <https://doi.org/10.1075/ts.20035.gue>
- Gólcher, Ingrid. (2004). Educación del traductor como pensador crítico. *Letras*, 36, 65-80.
- Gómez, Adelina; Irene Carratalá, Raquel Martínez, David Pérez-Blázquez, Silvia Sánchez. (2019) “Retos de la traducción jurídica con conciencia de género.” En: Roig-Vila, Rosabel (coord.) 2019. *Memorias del Programa de Redes-I3CE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria*. Alacant: Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat d'Alacant, pp. 2289-2309.

- Gómez, Adelina; Irene Carratalá, María López-Medel, Raquel Martínez, Silvia Sánchez. (2020) "Implementación de la perspectiva de género en la traducción jurídica: actividades, materiales y recursos en el aula universitaria." Roig-Vila, Rosabel (coord.) 2020. *Memorias del Programa de Redes-I3CE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria*. Alacant: Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat d'Alacant, pp. 195-205.
- Hall, Stuart. (1997). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. Sage Publications.
- Harding, S. (1986). *The Science Question in Feminism*. Cornell University Press.
- Hewson, L. (2016). Creativity in Translator Training: Between the Possible, the Improbable and the (Apparently) Impossible. *Linguaculture*, 2, 9-25.
- Hubscher-Davidson, S. (2006). Using TAPS to analyze creativity in translation. En I. Kemble y C. O'Sullivan (Eds.), *Proceedings of the conference held on the 12th November 2005 in Portsmouth*. Portsmouth: School of Languages and Area Studies, University of Portsmouth, pp. 63-71.
- Humm, M. (1992). *Feminisms: A Reader*. Routledge.
- Kashirina, N. (2015). Psychology of Translation: Critical and Creative Thinking. En Y. Cui y W. Zhao (Eds.), *Handbook of Research on Teaching Methods in Language Translation and Interpretation* (pp 274-296). IGI Global.
- Kiraly, D. (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Education: Empowerment from Theory to Practice*. St. Jerome.
- Kuleli, M. y Tuna D. (2022). Critical thinking as an integral outcome in translator and interpreter training. *English Studies at NBU*, 8(1), 93-116.
- Kurzon, D. (1989). Sexist and nonsexist language in legal texts: the state of the art. *International Journal Soc. Lang.* 80, 99-113.
- Kussmaul, P. (1991). Creativity in the Translation Process: Empirical Approaches. En K. M. Van Leuven-Zwar, y T. Naaijken (Eds.), *Translation Studies: The State of the Art. Proceedings of the First James S. Holmes Symposium on Translation Studies* (pp. 91-101). Rodopi.
- Kussmaul, P. (1995). *Training the Translator*. John Benjamins.

- Kussmaul, P. (1998). Types of Creative Translating. En A. Chesterman, N. Gallardo, and Y. Gambier (Eds.), *Translation in context: Selected papers from the EST Congress Granada 1998* (pp. 117-126). John Benjamins.
- Kussmaul, P. (2000). A Cognitive Framework for Looking at Creative Mental Processes. En M. Olohan (Ed.), *Intercultural faultlines: textual and cognitive aspects. Research models in translation studies*, 1 (pp. 57-71). St. Jerome.
- Lévano, S. (2020). Pensamiento crítico y adquisición de la competencia estratégica en estudiantes de traducción. *Educación*, 29(56), 73-94.
- Ley Orgánica 3/2020 por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de Educación. 29 de diciembre. BOE-A-2020-17264.
- Ley Orgánica 2/2023 del Sistema Universitario. 22 de marzo. BOE-A-2023-7500.
- Loffredo, E. y Perteghella, M. (Eds.). (2006). *Translation and Creativity Perspectives on Creative Writing and Translation Studies*. Continuum.
- Lorber, J. (1994). *Paradoxes of Gender*. Yale University Press.
- López, A. (2019). Tú, yo, elle y el lenguaje no binario. *La Linterna del Traductor*, 19, 142-150. [Información en línea] <http://www.lalinternadeltraductor.org/n19/traducir-lenguaje-no-binario.html>.
- López Medel, María; Liberto Carratalá Puertas, Mariví Pérez Mateo, Carla Botella Tejera, Emma J. Brown, Adelina Gómez González-Jover, Raquel Martínez Motos, Elena Pérez Estevan & Silvia Sánchez Ferre. (2023) "Estudio comparativo de estereotipos de género en la traducción humana y automática de nombres de profesión." Comunicación presentada en el CILIDI (Congreso Internacional de Lingüística Digital, 4 y 5 de mayo 2023, Alicante.
- Mackenzie, R. (1998). Creative problem-solving and translator training. *Translators' Strategies and Creativity, Selected Papers from the 9th International Conference on Translation and Interpreting, Prague, September 1995* (pp. 201–205). John Benjamins.
- Malmkjaer, K. (2020). *Translation and Creativity*. Routledge.
- Marimón, C. y Santamaría, I. (2011). *Guía para un discurso igualitario en la Universidad de Alicante..*

<https://ieg.ua.es/es/documentos/normativasobreigualdad/guia-para-un-discurso-igualitario-en-la-ua.pdf>.

- Martín, M. y Ocejo, E. (2017). Enfoque de género en la actuación letrada. Guía práctica para la abogacía. Fundación Abogacía Española. <https://www.abogacia.es/wp-content/uploads/2017/12/GUIA-ENFOQUE-DE-GENERO-3.pdf>.
- Martín, M. R. (2004). Lenguaje, conciencia de género y traducción: modelos establecidos, nuevas realidades. En Martínez, A (Coord.). Cultura, lenguaje y traducción desde una perspectiva de género (pp. 235-263). Universidad de Málaga.
- Martín, M. R. (2008). La resistencia al trasluz: las prácticas feministas de la traducción a examen o el cuestionamiento de las ortodoxias. En P. Godayol y P. Calefato (Eds.). Traducción, género y poscolonialismo. Designis 12 (pp. 49-56). La Crujía.
- Mossman, M. J. (1995). Use of Non-Discriminatory Language in Law. *International Legal Practitioner* 20(1), 8-14.
- National Association of Colleges and Employers. (2018). Job outlook 2019 <https://ww1.odu.edu/content/dam/odu/offices/cmc/docs/nace/2019-nace-job-outlook-survey.pdf>.
- Nida, E. A. (1998). Translators' creativity versus sociolinguistic constraints. *Translators' Strategies and Creativity, Selected Papers from the 9th International Conference on Translation and Interpreting, Prague, September 1995* (pp. 127–136). John Benjamins.
- Nord, C. (2006). *Text Analysis in Translation: Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*. Rodopi.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2016). *Education 2030: Key competencies for the future [Archivo PDF]*, [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf).
- Organización de las Naciones Unidas. (2023). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>.
- Paul, R. y Elder, L. (2014). *The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools*. https://www.ubiquityuniversity.org/wp-content/uploads/2018/02/Concepts-_-Critical-Thinking-HandbookTools-Ubiquity-University.pdf.

- Pommer, S. (2008). No creativity in legal translation? *Babel*, 54(4), 355–368.
- Pym, A. (2014). *Exploring Translation Theories*. Routledge.
- Qianyuan, G. (1995). Das Wesen des Übersetzens ist kreativ. *Babel*, 41(3), 129-139.
- Ramos, M. y Rojo, A. (2019). El proyecto TransCrea: Diseño y metodología experimental. En A. Rojo (Ed.), *La investigación de la creatividad en traducción. Resultados del proyecto Transcrea* (pp. 35-51). Comares.
- Rojo, A. (2018). The role of creativity. En J. W. Schwieter y A. Ferreira (Eds.), *The Handbook of Translation and Cognition* (pp. 350-368). Wiley-Blackwell.
- Rojo, A. (2019). (Ed.), *La investigación de la creatividad en traducción. Resultados del proyecto Transcrea*. Comares.
- Rojo, A. y Meseguer, P. (2015). Fomentando la creatividad una propuesta didáctica para el aula de traducción. *Revista de Traducción*, 22, 255-271.
- Rojo, A. y Meseguer, P. (2018). Creativity and Translation Quality Opposing Enemies or Friendly Aliens? En P. Klimant, M. Tieber, y H. Risku (Eds.), *Expertise and Behaviour. Aspects of Cognitive Translation Studies*. *Hermes*, 57(special issue), 79-96.
- Robinson, K. (2009). *The Element: Finding your passion changes everything*. Penguin Books.
- Romero, J. (2010). Creatividad distribuida y otros apoyos para la educación creadora. *Pulso: Revista de Educación*, 33, 87-107.
- Ruiz, E. (2022). Bringing ideology into the legal translation classroom: A step towards training translators for counterhegemonic legal translation? *Onomazéin*, 12, 26-56.
- Šarčević, S. (2000). Creativity in legal translation: how much is too much? *Translation in Context: selected contributions from the 2nd EST Congress, Granada 1998* (pp. 281–292). John Benjamins.
- Santaemilia, J. (Ed.), (2005). *Gender, Sex and Translation: The Manipulation of Identities*. St. Jerome.
- Santaemilia, J. (2008). War of words' on new (legal) sexual identities: Spain's recent gender-related legislation and discursive conflict. En J. Santaemilia y P. Bou (Eds.), *Gender and sexual identities in transition: International perspectives* (pp. 181-198). Cambridge Scholar Press.

- Santaemilia, J. (2013). Translating international gender-equality institutional/legal texts: The example of 'gender' in Spanish. *Gender and Language*, 7(1), 75-94.
- Saroyan, A. (2022). Fostering creativity and critical thinking in university teaching and learning: Considerations for academics and their professional learning. *OECD Education Working Papers*, 280. OECD Publishing.
- Saud, W. (2020). The Relationship between Critical Thinking and Translation Ability of EFL Undergraduate Students. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 7(3), 19-28.
- Scriven, M. y Paul, R.W. (1992). (5 de octubre de 2023). Re: Defining critical thinking. <https://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>.
- Shaheen, R. (2010). Creativity and Education. *Scientific research*, 1(3), 166-169.
- Shulman, L. S. (2005). Signature Pedagogies in the Professions. *Daedalus*, 134(3), 52-59.
- Simon, S. (1996). *Gender in Translation: Cultural Identity and the Politics of Transmission*. Routledge.
- Sola, E., Hoekstra, R., Stephen, F. y McCauley, P. (2017). An investigation of the State of Creativity and Critical Thinking in Engineering Undergraduates. *Creative Education*, 8, 1495-1522.
- Spender, D. (1981). *Man Made Language*. Routledge.
- Valdés, M. C. (2008). Creativity in Advertising Translation. *Quaderns de Filologia: Estudis literaris*, 13, 37-56.
- Vázquez, A. (2012). Mirar para qué. En A. Vázquez y A. Terben (Eds.), *Tácticas y estrategias para mirar en sociedades complejas* (pp. 153-182). Universidad Autónoma de Querétaro.
- Vecina, M. L. (2006a). Creatividad. *Papeles del psicólogo*, 27(1), 31-39.
- Vecina, M. L. (2006b). Emociones positivas. *Papeles del psicólogo*, 27(1), 9-17.
- Vidal, A. (2010). Traducción y asimetría. Peter-Lang.
- Vincent-Lancrin, S., Jacotin, G., Urgel, J., Kar, S. y González-Sancho, C. (2017). *Measuring Innovation in Education: A Journey to the Future*. OECD Publishing.

- Vincent-Lancrin, S., González-Sancho, C., Bouckaert, M., De Luca, F., Fernández-Barrera, M., Jacotin, G., Urgel J. y Vidal Q. (2019). *Fostering Students' Creativity and Critical Thinking: What it Means in School*. OECD Publishing.
- Von Flotow, L. (Ed.) (2011). *Translating women*. University of Ottawa Press.
- Wagensberg, J. (2017). *Teoría de la creatividad. Eclósión, gloria y miseria de las ideas*. Tusquets.
- Walker, R. (2007): *Becoming the Third Wave*. <http://www.tonahangen.com/wsc/hi215/wp-content/uploads/2014/02/RW3rdWave-2.pdf>
- Williams, C. (2008). The End of the 'Masculine Rule'? Gender-Neutral Legislative Drafting in the United Kingdom and Ireland. *Statute Law Review*, 29(3), 139-153.
- Winter, J. y Cotton, D. (2012). Making the Hidden Curriculum Visible: Sustainability Literacy in Higher Education. *Environmental Education Research*, 18(6), 783–796.
- Wittgenstein, Ludwig. 1994. *Tractatus Logico-Philosophicus*. Altaya.
- Zaragoza, G. y Martínez-Carrasco, R. (2022). Miopía de género y pensamiento crítico en el grado de Traducción e Interpretación: percepciones del alumnado e implicaciones curriculares. *Onomázein*, 57, 1-20.