

## CAPÍTULO IX

### *Verlo de otro modo: Imaginación multimodal y creatividad en traducción*

Celia Martín de León  
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

#### 1. INTRODUCCIÓN

“Creative thoughts emerge when people try to convert  
inklings from one mode to another”.  
(Otis 2015: 155-156)

El término «multimodalidad» alude al uso simultáneo de diferentes modos o modalidades semióticas en la práctica comunicativa (Kress y Van Leeuwen 2001). Los modos semióticos son los recursos de que dispone una sociedad para producir e interpretar significados. Así, la lengua, la música y el color, por ejemplo, son modos de uso frecuente en nuestra sociedad. Estos recursos están más o menos organizados y codificados, es decir, muestran determinadas regularidades conocidas por los miembros de una comunidad. Sin embargo, no todos los modos tienen el mismo grado de codificación. En el caso del color, podemos apreciar su potencial de significado cuando se realiza en un determinado contexto, si bien este significado no está tan especificado como en el caso de la lengua. En este sentido, Kress y Van Leeuwen (*ibid.*: 58-59) no consideran los colores como signos, sino como significantes cuyo potencial de significación depende, en primer lugar, de su materialidad y su interacción con nuestra disposición fisiológica, y, en segundo lugar, de su historia cultural. Todos los modos semióticos tienen una base tanto corpórea como cultural, y pueden realizarse en distintos medios que apelan a distintos canales sensoriales. Por ejemplo, la lengua puede realizarse de forma oral o escrita, y alcanzar así el canal auditivo o el visual.

Puede decirse que toda nuestra comunicación es multimodal, en la medida en que en ella siempre interviene más de un modo (por ejemplo, los gestos forman un todo con el habla, y los textos adoptan un tipo de letra y un formato específico). Además, la interpretación de un modo (por ejemplo, la lengua) puede requerir la producción interna de otros modos (imágenes, sonidos, colores, etc.). A su vez, el paso o transducción de un modo a otro es un proceso que da lugar a una transformación (Kress y Van Leeuwen

2001: 51), como ocurre, por ejemplo, al convertir en imágenes el texto escrito de un guion cinematográfico. Esta transformación se produce porque cada modo tiene sus propias limitaciones y constricciones, a la vez que ofrece sus posibilidades de expresión específicas (sus *affordances*). Kress y Van Leeuwen (*ibid.*: 126-127) ponen como ejemplo las diferencias entre describir una célula mediante la lengua y representarla con una imagen. En el primer caso, podemos limitarnos a enumerar las partes que la componen, mientras que en el segundo necesariamente tenemos que situar en el espacio cada elemento, por ejemplo, el núcleo en relación con la membrana. La imagen nos ofrece unas posibilidades y unas constricciones diferentes a las de la lengua. De ahí que el paso de una a otra produzca una transformación que puede dar lugar a un resultado creativo.

El objetivo de este capítulo es investigar si la interacción de diferentes modos semióticos puede ofrecer un andamiaje para la creatividad, en particular, en el ámbito de la traducción. Para ello, se revisará la bibliografía relevante de distintas disciplinas, principalmente, de las ciencias cognitivas, los estudios multimodales y los estudios de traducción. Se trata con ello de fundamentar teóricamente, elaborar y refinar nuestra hipótesis de partida: que la potencia creativa y transformadora de la imaginación radica en su capacidad de hacer interactuar diferentes modos, es decir, en su carácter multimodal y multisensorial. Consideremos un ejemplo real, tomado de la vida cotidiana: mientras sus padres están inmersos en una conversación, un niño levanta la capota del cochecito de su hermana y se la pone en la cabeza tarareando la banda sonora de *La guerra de las galaxias*. Observo la escena desde el otro lado de la calle y no puedo evitar ver la capota como el casco de Darth Vader. La imaginación que ha permitido al niño sumergirse en un mundo fantástico también ha hecho que yo, como observadora, vea un objeto cotidiano como algo diferente, y este «ver-como», en este caso, ha sido posible gracias a la cooperación de al menos dos modos semióticos, la interacción corporal con un objeto y la música.

En este capítulo partiremos de la noción de «ver-como» (*seeing-as*) para abordar las relaciones de los modos semióticos con los procesos creativos desde la perspectiva de la cognición corpórea (apartado 2), y después estudiaremos cómo se ha tratado la relación entre imaginación y creatividad desde distintos enfoques cognitivos de la traducción (apartado 3). Por último, en el apartado de conclusiones, resumiremos los resultados obtenidos, esbozaremos algunas conclusiones y apuntaremos su relevancia para los estudios de traducción.

## 2. IMAGINACIÓN Y CREATIVIDAD

La imaginación, como producción de imágenes mentales, y la creatividad son dos constructos estrechamente relacionados (Forgard y Kaufmann 2016). Vygotsky ([1930] 1986) describió la imaginación como la base de todas las actividades creativas. Para él, todo el mundo de la cultura puede definirse como imaginación cristalizada: cuando una obra de la fantasía cristaliza, entra a formar parte del mundo real. La idea de Vygotsky (*ibid.*) de que los productos de la imaginación tienen que introducirse en el mundo social para que podamos considerarlos creativos prefigura enfoques más recientes de la creatividad que ponen el acento en el contexto social en el que esta emerge (Andreasen 2005; Csikszentmihalyi 1999). Desde esta perspectiva, una idea, una teoría, un objeto

artístico no son creativos en sí, sino en relación con una sociedad que los valora como tales. En este sentido, cabe preguntarse qué hace que los productos de la imaginación resulten creativos para el grupo que los acoge.

Una definición de creatividad consensuada en psicología caracteriza los productos o aportaciones creativos por su originalidad relativa y su calidad o adecuación en relación con un determinado propósito, es decir, por su novedad y su valor (Romo Santos 1997: 53). Tradicionalmente, en psicología se ha estudiado la creatividad desde la perspectiva de la solución de problemas; por ejemplo, Wertheimer (1945/1968) y Getzels y Csikszentmihalyi (1976) describieron la creatividad como solución de problemas mal definidos, y Guilford (1956) asoció la creatividad con el pensamiento divergente, orientado a la producción de múltiples soluciones. Entre los rasgos psicológicos propuestos por Guilford (1950) para definir la creatividad, en la literatura traductológica se han destacado la fluidez de pensamiento, la originalidad y la flexibilidad (Rojo López 2017: 356). La fluidez de pensamiento se relaciona con la producción de múltiples ideas de forma espontánea; la originalidad tiene que ver con el carácter único o poco frecuente de una idea y con la creación de conexiones remotas, y la flexibilidad es «la habilidad de abandonar viejos caminos en el tratamiento de los problemas y llevar el pensamiento por nuevas direcciones» (Romo Santos 1987: 178). En este apartado se aborda el potencial de la imaginación para guiar al pensamiento en nuevas direcciones y generar así ideas o aportaciones originales y valiosas para una sociedad.

## 2.1. Combinar elementos, completar huecos y ver-como

Vygotsky ([1930] 1986) describió la imaginación como el origen de la creatividad, y definió esta facultad como la habilidad combinatoria de nuestro cerebro, una definición en línea con la tradición asociacionista iniciada por los empiristas ingleses, que explicaba los procesos mentales como combinación de elementos psicológicos derivados de las impresiones sensibles. Sin embargo, la capacidad de combinar lo antiguo de formas nuevas, etiquetada despectivamente como «carpintería mental» (*mental carpentry*) por Matthews (1969: 69), podría ser insuficiente para explicar el poder creativo de la mente humana. La creatividad artística o científica no puede reducirse a la mera recombinación o distorsión de antiguas imágenes o ideas (Thomas 1999: 232). En la medida en que da lugar a nuevas percepciones, a formas nuevas y significativas de ver las cosas, parece requerir, más que una recombinación de elementos dados, la introducción de algo que antes no estaba ahí.

En un pasaje muy citado de la *Investigación sobre el entendimiento humano*, Hume ([1777] 1988: 36) lleva al lector a imaginar a una persona que está perfectamente familiarizada con los colores en todos sus matices, «salvo con un determinado matiz del azul» que, por azar, nunca ha percibido. Si presentamos a esta persona todos los matices del azul, excepto este, «descendiendo gradualmente desde el más oscuro al más claro», es evidente que percibirá un vacío en el lugar del matiz que falta, o una mayor distancia entre los matices contiguos que en los demás casos. Hume (*ibid.*) sugirió que esta persona podría imaginar el matiz ausente, aunque no lo hubiera percibido nunca, y consideró este caso una excepción al principio de que las ideas se derivan de las impresiones sensibles. La persona de su ejemplo imaginaría algo que para ella no existía antes.

La capacidad descrita por Hume podría caracterizarse como compleción de huecos, más que como recombinación de elementos ya conocidos. Nuestra imaginación no solo puede recombinar piezas antiguas, también puede rellenar los huecos que faltan para completar un patrón. Pelaprat y Cole (2011), partiendo de Vygostky, describieron la creatividad como imaginación materializada, y caracterizaron la imaginación como un proceso de creación de imágenes mentales que, mediante la compleción de los huecos que quedan entre los fragmentos de nuestra información sensorial, nos permite producir una imagen estable del mundo. Para Pelaprat y Cole (*ibid.*), la imaginación no es una actividad mental especializada, sino una facultad básica para la acción y el pensamiento corpóreos.

Nuestro sistema visual ofrece un buen ejemplo de este proceso de compleción de huecos: nuestros ojos están en constante movimiento, incluso cuando tratamos de focalizar nuestra mirada en un objeto. Sin embargo, los movimientos sacádicos involuntarios de nuestros ojos no nos impiden percibir una imagen constante del mundo, sino todo lo contrario: la discontinuidad del *input* sensorial es más bien una condición necesaria para la percepción, ya que las células de la retina son sensibles a los cambios de luminancia (Pelaprat y Cole 2011: 400). Este fenómeno se ha demostrado con experimentos de imagen fija (Pritchard 1961), en los que se consigue alinear de forma artificial los movimientos sacádicos con una imagen proyectada. En estas condiciones, el campo visual se desvanece lentamente hasta convertirse en una mancha gris. Las diferencias desaparecen y, con ellas, la percepción. Como nuestro *input* sensorial es discontinuo, percibir implica rellenar los huecos para lograr una imagen del mundo lo más estable posible. Si se suprime la discontinuidad entre los movimientos de nuestros ojos, no queda espacio para esta construcción y dejamos de percibir. La percepción es una forma de acción, una forma de construcción.

La capacidad de compleción de huecos de nuestra imaginación es por tanto esencial para la percepción. Sin embargo, esto no explica cómo nuestra imaginación, como capacidad de compleción de huecos, puede llegar a ser creativa y dar lugar a nuevas perspectivas. En su búsqueda de un vínculo entre la imaginación y la creatividad, Thomas (1999) se centró en otra característica de la percepción humana: cuando percibimos, no recibimos pasivamente una serie de informaciones aleatorias, sino que más bien seleccionamos y categorizamos las informaciones en el mismo acto de percibir. Thomas (*ibid.*: 235-236) sugirió que la noción de ver-como podría ser el vínculo entre imaginación y creatividad, ya que tanto las obras de arte como las teorías científicas creativas nos inducen a ver las cosas “as we would not otherwise have seen them” (*ibid.*: 235). Para ilustrar la noción de ver-como, Thomas (*ibid.*: 224-227) planteó la cuestión de la producción mental de figuras ambiguas, un tema que había despertado cierto debate en la literatura sobre imágenes mentales. Las figuras ambiguas, como el pato-conejo (fig. 1) o el cubo de Necker, pueden percibirse de formas diferentes y mutuamente excluyentes.

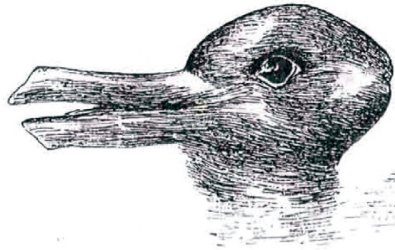


Fig. 1. Imagen ambigua del pato-conejo<sup>1</sup>

La cuestión objeto de debate era si es posible crear imágenes mentales ambiguas y luego «verlas» mentalmente alternando entre las dos posibilidades. En distintos experimentos se instruyó a los participantes mediante una descripción oral para que crearan una imagen mental de una figura ambigua (por ejemplo, la figura pato-conejo), y después se les pidió que la interpretaran de formas alternativas: si al principio habían visto un pato, se les pedía que vieran un conejo y viceversa. Chambers y Reisberg (1985) encontraron que ninguno de sus 35 informantes podía cambiar a la otra forma de ver la figura ambigua en ninguna de las 55 pruebas que realizaron, y Slezak (1995) obtuvo resultados similares. Kamermans *et al.* (2019) encontraron esta misma dificultad para reinterpretar imágenes mentales no solo en la modalidad sensorial visual, sino también en la táctil. Otros investigadores (Finke *et al.* 1989; Mast y Kosslyn 2002) encontraron que las imágenes ambiguas podían verse mentalmente de dos maneras en condiciones especiales: o bien se decía a los participantes desde el principio que las figuras eran reversibles, o bien se les pedía que rotaran mentalmente la imagen, es decir, tenían que trabajar activamente en la producción de la nueva perspectiva. Con todo, parece existir una clara asimetría entre las figuras ambiguas y las imágenes mentales ambiguas: es mucho más fácil reinterpretar una imagen externa que una imagen mental. De hecho, Chambers y Reisberg (1985) encontraron que, cuando se permitía a los participantes que dibujaran en un papel la figura que habían imaginado, podían reinterpretarla sin ninguna dificultad. Basándose en la teoría de la actividad perceptual (Neisser 1976), Thomas (1999: 229) explicó esta diferencia argumentando que lo que se almacena en nuestra memoria y luego se reactiva como imagen mental es nuestra percepción, es decir, nuestra interpretación de la imagen, y no una imagen neutra como la que aparece en un papel.

If we are only exposed to an unfamiliar figure long enough for us to successfully undertake *one* of the possible ways of looking at it, and so interpreting it, only that one way will be stored, and our subsequent imagery will involve recapitulating only that one way, giving us access only to the one interpretation.

(Thomas 1999: 229)

---

<sup>1</sup> Dominio público, <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=667017>

Según este enfoque, las imágenes mentales no son datos visuales neutros que podamos observar interiormente e interpretar de formas alternativas. Podemos imaginar la figura del pato-conejo como pato o como conejo, pero no podemos pasar con facilidad mentalmente de una interpretación a otra porque no existe una imagen fija, neutra e interpretable en nuestra mente, ni un ojo interno que la perciba. Las imágenes que creamos mentalmente son ya percepciones, es decir, interpretaciones; son constructos mentales, no copias de las imágenes externas. En este sentido, imaginar es siempre ver-como.

La capacidad de ver-como de nuestra imaginación podría tener mayor fuerza explicativa en relación con los procesos creativos que la simple recombinación de elementos o la compleción de huecos, ya que es esta capacidad de ver-como la que da sentido a la nueva combinación de elementos y la que ofrece el patrón global que permite completar los huecos. En este punto, hay que señalar que, cuando hablamos de ver-como, no nos referimos solo a la visión, pues estamos usando una metáfora que puede aludir a otros canales sensoriales y, de modo más general, a la cognición.

## 2.2. ¿Qué hay en una metáfora?

El concepto de ver-como fue introducido por Wittgenstein ([1953] 2009) en su filosofía analítica del último periodo, en el contexto de su discusión sobre la *visión de aspectos*, o la capacidad de ver una imagen de formas diversas, que ilustró con el ejemplo de la figura pato-conejo. Durante este último período, Wittgenstein mostró un gran interés por la obra de Köhler, uno de los fundadores de la psicología de la Gestalt, que ejerció gran influencia en sus reflexiones sobre la visión de aspectos (Dinishak 2014). De hecho, el concepto wittgensteiniano de ver-como comparte una base común con la psicología de la Gestalt: el cambio entre la visión del *aspecto pato* y el *aspecto conejo* del pato-conejo puede describirse como un cambio de Gestalt, es decir, como un cambio perceptivo holístico, que va del todo a las partes.

La percepción (en particular, la percepción visual) se utiliza con frecuencia como dominio de partida para conceptualizar metafóricamente distintos aspectos de nuestra actividad cognitiva. La metáfora Conocer Es Ver, basada en una serie de proyecciones del ámbito de la visión al ámbito del conocimiento, es ubicua en la cultura occidental (Lakoff y Johnson 1999). Apoyándose en esta metáfora, Kuhn ([1962] 1970: 85) comparó los cambios de paradigma científico con los cambios perceptuales de Gestalt y describió como visión complejos procesos científicos de interpretación de datos (por ejemplo, en “[it] led Lavoisier to see not merely the gas but what the gas was,” *ibid.*: 55). Sin embargo, él hubiera preferido no utilizar la metáfora y previno contra su uso porque la consideraba engañosa (“Scientists do not see something *as* something else; instead, they simply see it”, *ibid.*: 85), y en el epílogo de su obra expresó su deseo de eliminarla en el futuro «in favour of a more literal mode of discourse” (*ibid.*: 197).

Cuando hablamos de la imaginación como ver-como, estamos usando también una metáfora, ya que imaginar no es ver. Era precisamente esta diferencia la que estaba en juego en el debate sobre la posibilidad de reinterpretar imágenes mentales: los defensores de la teoría pictórica o analógica (Kosslyn 1994) sostenían que las representaciones mentales son como cuadros o fotografías, por lo que pueden reinterpretarse, mientras que los partidarios de la teoría descriptiva (Pylyshyn 1981) mantenían que las estructuras

en las que se basan las imágenes mentales son descripciones similares al lenguaje (es decir, interpretaciones) y, por tanto, no pueden reinterpretarse. Más adelante ahondaremos en este debate y apuntaremos una tercera posición que integra el aspecto analógico del pictorialismo y la idea de que las imágenes mentales son interpretaciones del descriptivismo. Antes vamos a detenernos un momento en el carácter metafórico de la noción de ver-como.

Uno de los pilares de la Teoría Contemporánea de la Metáfora de Lakoff y Johnson (1999) es la teoría de la fusión o combinación (*conflation*) de Johnson (1999)<sup>2</sup>. Según Johnson (1999), las metáforas conceptuales se desarrollan en dos etapas: en una primera etapa de fusión, los dominios fuente y meta se experimentan de forma simultánea y se establecen conexiones entre ellos, y, en una segunda etapa de diferenciación, los dominios fundidos se distinguen. En su investigación sobre la adquisición de metáforas, Johnson (1999) analizó el uso del verbo «ver» (*see*) en el corpus Shem<sup>3</sup> con el fin de estudiar el desarrollo de la metáfora Conocer Es Ver (*Knowing Is Seeing*). Su hipótesis era que el mecanismo implicado en la adquisición de esta metáfora era la fusión y, de hecho, identificó una fase, previa al uso de la metáfora por Shem, en la que el verbo «ver» se utilizaba en contextos en los que coincidían los dominios de la visión y del conocimiento. Lakoff y Johnson (1999: 48) argumentaron que, dado que la mayor parte de nuestro conocimiento procede de la percepción visual, la coincidencia de ambos dominios es altamente predecible. Por ejemplo, el verbo «ver» en «vamos a ver qué hay en la caja» (*Let's see what's in the box*) puede interpretarse tanto literal como metafóricamente (veamos/separamos qué hay en la caja) porque, en este caso, ambos significados coinciden en la experiencia.

La teoría de la fusión ofrece una explicación de cómo las metáforas primarias, que son la base para el desarrollo de las metáforas complejas (Grady 1997), tienen su raíz en la experiencia corpórea. En este sentido, podemos considerar la metáfora expresada en «ver-como» una elaboración de la metáfora primaria Conocer Es Ver. En particular, en el análisis que ofrecen de esta metáfora Lakoff y Johnson (1999: 393-394), podemos identificar dos proyecciones entre los dominios visual y cognitivo que forman parte de la metáfora ver-como: (1) El enfoque visual se proyecta sobre la atención mental, y (2) el punto de vista físico se proyecta sobre el punto de vista mental. El enfoque visual puede ayudarnos a ver, por ejemplo, el conejo en la figura pato-conejo y, de forma similar, la atención mental puede ayudarnos a reinterpretar una idea. Asimismo, al cambiar de perspectiva visual, podemos percibir nuevos aspectos del mundo, igual que un nuevo punto de vista intelectual nos ofrece nuevas formas de comprender una situación.

La ventaja de usar un concepto metafórico como herramienta descriptiva es que puede cubrir una amplia gama de significados conectados por parecidos de familia, que van desde los casos de uso literal («veo la imagen como un conejo»), pasando por otros casos en los que la imaginación desempeña un papel cada vez mayor («veo la nube como un león» o «veo al personaje como un hombre alto de pelo oscuro»), hasta otros mucho

---

2 Los otros tres pilares son la teoría de la metáfora primaria de Grady (1997), que a su vez se basaba en la teoría de la fusión, la teoría neuronal de la metáfora de Narayanan (1997) y la teoría de la fusión conceptual de Fauconnier y Turner (1998)

3 El corpus Shem recoge las transcripciones de las interacciones de un niño grabadas en un estudio longitudinal que abarca su evolución de los dos a los tres años (Clark 1982).

más abstractos que casi han perdido la conexión con los sentidos («todavía me sigues viendo como un niño»). Sin embargo, el uso de metáforas también tiene desventajas. En el caso de la metáfora ver-como para aludir a un cambio de perspectiva cognitiva, la desventaja más evidente es que el canal visual oculta los demás canales sensoriales y, con ello, los distintos modos semióticos que pueden intervenir en tal «cambio de perspectiva».

### 2.3. El debate sobre las imágenes mentales

Durante las tres últimas décadas del pasado siglo, en las ciencias cognitivas se desarrolló un intenso debate sobre la naturaleza de las representaciones internas que subyacen a la producción de imágenes mentales (Iachini 2011; Tye 1991). Esta controversia puede verse como parte de un debate filosófico más amplio entre el empirismo y el racionalismo como vías para alcanzar el conocimiento (Paivio 1990: 3). Como vimos en el apartado anterior, algunos investigadores sostenían que estas representaciones son pictóricas y analógicas, es decir, que tienen propiedades formales similares a las de los objetos que representan (Kosslyn 1980, 1994), mientras que otros defendían que se trata de representaciones proposicionales y descriptivas, cuya forma se asemeja a la del lenguaje y cuya relación con los objetos representados es puramente arbitraria (Pylyshyn 1973, 1981). Las representaciones pictóricas se describían como modales (específicas a las distintas modalidades sensoriales), mientras que las proposicionales se definían como amodales (neutrales con respecto a las modalidades sensoriales). Además, los partidarios de la visión pictórica y analógica de las imágenes mentales defendían la coexistencia de ambos tipos de representaciones (las analógicas y las basadas en el lenguaje) en nuestra arquitectura cognitiva, con lo que ofrecían una visión multimodal de la mente (Kosslyn 1980; Paivio 1971).

Con el fin de demostrar que las imágenes mentales se basan en representaciones analógicas, los defensores de su naturaleza pictórica se dedicaron a investigar procesos de manipulación interna de imágenes como la rotación y el escaneado. Si esta manipulación mental producía resultados similares a la manipulación real de objetos, esto sería una prueba de la naturaleza pictórica de las imágenes mentales (Iachini 2011: 4). De hecho, los experimentos de rotación y escaneado de imágenes mentales demostraron que sus distintas partes y sus distancias relativas correspondían a las partes de las escenas u objetos que representaban y a sus respectivas distancias; por ejemplo, el tiempo de rotación mental aumentaba cuando crecía la diferencia entre la orientación de las figuras geométricas imaginadas (Shepard y Metzler 1971), y el tiempo de escaneado aumentaba con la distancia recorrida imaginariamente (Kosslyn 1973). Esto confirmaba que las representaciones subyacentes a las imágenes mentales tienen una naturaleza espacial y analógica (Kosslyn 1980; Shepard y Cooper 1982).

Sin embargo, el debate sobre las imágenes mentales no podía resolverse partiendo exclusivamente de los resultados obtenidos en los experimentos de comportamiento, ya que los defensores de la naturaleza descriptiva (abstracta y amodal) de las representaciones mentales podían explicar también estos resultados elaborando su modelo para dar cuenta de los nuevos datos. Por ejemplo, las diferencias en el tiempo de respuesta podían explicarse aludiendo a la necesidad de procesar estructuras proposicionales mayores.



Esto era posible porque se partía de la idea, basada en la metáfora de la mente como ordenador, de que el sistema cognitivo (el *hardware*) es independiente de su contenido (el *software*), es decir, que los contenidos mentales pueden realizarse en múltiples soportes físicos. Desde esta perspectiva, resultaba imposible demostrar la naturaleza de las representaciones mentales (Iachini 2011: 8).

A principios de la década de 1990, el desarrollo de la neurociencia y las nuevas técnicas de obtención de imágenes del cerebro produjo un cambio cualitativo en el debate sobre las imágenes mentales. Los defensores de la naturaleza analógica de las representaciones mentales habían hipotetizado que estas tienen su origen en la experiencia perceptual y motora (Paivio 1971, 1990), y que comparten su base neuronal con la percepción (Kosslyn 1980). Unas décadas después, las nuevas herramientas de investigación permitían explorar la base neurológica de las representaciones mentales y proporcionaban apoyo empírico a la visión analógica (Farah 2000). La teoría neuronal de las imágenes mentales (Kosslyn 1994) se basa en la existencia de áreas estructuradas topográficamente en el lóbulo occipital del cerebro que sirven a la percepción visual y que en su mayoría se activan también al producir imágenes mentales (Kosslyn *et al.* 2001). Para Kosslyn y su equipo, si esta y otras redes neuronales que sirven a la percepción visual se activan también durante la producción de imágenes mentales, las representaciones que subyacen a estas imágenes no pueden ser exclusivamente descriptivas y proposicionales; al menos algunas de ellas deben tener una organización espacial y analógica.

Con todo, no todas las evidencias procedentes de las imágenes del cerebro indican un solapamiento de las redes que subyacen a la percepción y a la producción de imágenes mentales, y estos resultados varían según las modalidades sensoriales y los individuos (para una revisión, véase Olivetti Belardinelli *et al.* 2011). En particular, las diferencias individuales en la capacidad para generar imágenes mentales más o menos vívidas parecen desempeñar un papel esencial en la activación de las distintas áreas del cerebro. Palmiero *et al.* (2009) encontraron que las áreas del cerebro que subyacen a la percepción de los distintos canales sensoriales (occipital para el visual, temporal superior para el auditivo, ínsula anterior para el gustativo, orbitofrontal para el olfativo y parietal poscentral para el táctil) se activaban solamente en las personas con buena capacidad para producir imágenes mentales, si bien hallaron una excepción: el córtex premotor (para la percepción cenestésica) se activaba independientemente de la viveza de las imágenes mentales producidas por cada individuo, lo que confirmaba que las imágenes mentales tienen su raíz en el sistema sensoriomotor.

Puede decirse que los nuevos datos neurológicos pusieron fin al debate clásico sobre las imágenes mentales e impulsaron el desarrollo de una visión corpórea y multimodal de la mente (Pearson y Kosslyn 2015), aunque aún existen opiniones divergentes sobre la naturaleza y la función de las imágenes mentales. En este sentido, resultan llamativos los resultados que obtuvieron Reisberg *et al.* (2003) en un estudio sobre la viveza de la imaginación de 150 científicos que habían participado en el debate sobre las imágenes mentales: los investigadores que habían apoyado la visión analógica tendían a informar sobre imágenes mentales muy vívidas e intensas, mientras que, por el contrario, los científicos que habían defendido la naturaleza proposicional y amodal de la imaginación apenas producían imágenes mentales o estas eran muy débiles (*ibid.*: 154). Al parecer, las diferencias individuales no solo influyen en los patrones de activación neuronal al

producir imágenes mentales, sino también en la forma en que los investigadores «perciben» esta cuestión.

## 2.4. Cognición corpórea y simulaciones mentales

En las últimas décadas, el debate clásico sobre la naturaleza de las imágenes mentales ha dado paso a un nuevo debate entre distintos enfoques corpóreos de la cognición: por una parte, los enfoques que describen las representaciones mentales como procesos dinámicos conectados a la acción y la percepción (Clark 1997; Barsalou 1999), y, por otra, los enfoques más radicales que rechazan completamente la noción de representación mental (Chemero 2009; Foglia y O'Regan 2016). Los enfoques corpóreos menos radicales conservan la noción de representación mental y argumentan que hay tareas cognitivas ávidas de representación (*representation-hungry*), como coordinarse con el entorno en situaciones complejas e inciertas, pensar en objetos o situaciones no presentes, o razonar de forma hipotética (Clark y Toribio 1994). Por el contrario, los enfoques corpóreos radicales sostienen que la acción inteligente no sigue representaciones internas predefinidas, sino que se adapta de forma dinámica a la situación del momento, aprovechando las oportunidades para la acción (*affordances*) que le ofrece el entorno (Chemero 2009; Thompson 2005; Varela *et al.* 1991).

No vamos a ahondar aquí en este complejo debate, aún por resolver, sino que vamos a centrarnos en un concepto desarrollado por los enfoques corpóreos menos radicales, el concepto de «simulación mental», con el fin de arrojar algo de luz sobre el modo en que actúa nuestra imaginación. Desde una perspectiva corpórea, percepción, cognición y acción son interdependientes y están estrechamente acopladas entre sí, y este acoplamiento, a su vez, determina el modo en que representamos el mundo mentalmente. Las representaciones mentales mantienen así un vínculo con su origen sensorial, es decir, son modales (similares a las percepciones de los distintos canales sensoriales) y no son arbitrarias. La cognición se apoya en las distintas modalidades sensoriales (no solo la visual), que nos permiten explorar el entorno e interactuar en él, e incluso los conceptos abstractos están enraizados (*grounded*) en la experiencia corpórea sensorial, por ejemplo, a través de metáforas (Barsalou 1999, 2008; Lakoff y Johnson 1999).

Desde una perspectiva corpórea y situada de la cognición, se ha propuesto la noción de «simulación mental» como mecanismo básico de apoyo a las actividades cognitivas. Las simulaciones mentales se basan en la reactivación parcial de estados neuronales perceptuales, motores y propioceptivos (Barsalou 1999, 2008), y constituyen una forma de predicción que nos ayuda a preparar la acción (Gallese 2009). Además, existen datos empíricos que apoyan la hipótesis de que la comprensión de la lengua se apoya también en simulaciones mentales perceptuales, motoras y afectivas relacionadas con el contenido de los discursos (Bergen 2015). Lo que aquí nos interesa resaltar es que las simulaciones mentales de estados perceptuales son, al mismo tiempo, recreaciones analógicas e interpretaciones (ya que se basan en nuestra experiencia perceptiva). Esto explica por qué es tan difícil pasar de la perspectiva del pato a la del conejo en nuestra imaginación: es relativamente fácil simular mentalmente el pato o el conejo, pero es más complicado simular una imagen neutra que puede interpretarse de ambas formas. Simulamos experiencias, y nuestra experiencia del pato-conejo tiende a ser la de un pato o la de un conejo.

Por otra parte, como nuestra experiencia en el mundo es multimodal, multisensorial y afectiva, también lo son nuestras simulaciones mentales. Nuestras experiencias perceptuales, motoras y propioceptivas activan diferentes redes neuronales que corresponden a distintas modalidades sensoriales y que se integran en una experiencia multisensorial. De acuerdo con Barsalou (2008), nuestra cognición se apoya en simulaciones multisensoriales basadas en la reactivación parcial de las redes neuronales que sostienen estas experiencias. Aunque tiene algunos rasgos en común con la visión pictorialista de las imágenes mentales, este modelo no se limita a las imágenes visuales y tiene en cuenta el carácter situado de la experiencia; las simulaciones mentales son multimodales y situadas: “Mental images are not only pictures in the mind; they can represent a larger spectrum of experiences from static pictures to moving objects to moving or resting bodies and selves” (Iachini 2011: 19-20).

Este carácter multimodal de la imaginación se ha subrayado desde distintos enfoques cognitivos. Investigadores con aproximaciones diversas han sugerido que, cuando se activa la imaginación, los sistemas sensomotores que procesan la información visual, motora, auditiva, olfativa, cenestésica y táctil se coordinan entre sí para producir una imagen multisensorial (Foglia y O’Regan 2016; Pearson y Kosslyn 2015; Thomas 1999). Si bien tradicionalmente la investigación sobre imágenes mentales se había centrado en las imágenes visuales, en las últimas décadas se han ido desarrollando estudios en las distintas modalidades sensoriales, incluyendo la motora, y se han abordado las interacciones entre ellas y fenómenos como la sinestesia y las imágenes mentales de las personas ciegas o con daños cerebrales (véase Lacey y Lawson 2013).

Por último, hay que destacar que las simulaciones mentales no son idénticas a la experiencia inicial, sino que pueden variar en distinto grado; por una parte, porque las conexiones neuronales pueden alterarse, y, por otra, porque la producción de simulaciones mentales no incluye solamente la recuperación de experiencias de la memoria, sino que puede implicar también su transformación (Iachini 2011: 18). Al simular mentalmente una experiencia, el contenido sensomotor inicial puede transformarse y combinarse de forma flexible: por ejemplo, pueden producirse imágenes mentales más abstractas o más concretas, y un mismo trayecto se puede recorrer mentalmente de distintas formas, lo que da lugar a distintos mapas mentales (Iachini y Ruggiero 2010). Esta capacidad transformadora de las simulaciones mentales podría estar en la base del potencial creativo de la imaginación.

## **2.5. Imaginación multimodal y creatividad**

Se ha afirmado que el potencial creativo de las imágenes mentales radica en que estas, gracias a su origen perceptual, ayudan a identificar conexiones e interacciones entre elementos distantes que no son evidentes a primera vista (Shepard 1978), por lo que permiten superar la fijación cognitiva a una vía de solución y generar nuevas soluciones creativas a un problema (Antonietti 1991). En la década de 1990, partiendo de las propiedades transformacionales de las imágenes mentales, desde las ciencias cognitivas se abordó su relación con la creatividad visual, y se encontró que las recombinaciones mentales de objetos o partes de objetos con frecuencia dan lugar a descubrimientos e ideas creativos (Finke 1990, 1996). Estas investigaciones cristalizaron en un nuevo enfoque,

la «cognición creativa» (*creative cognition*), que proporcionó apoyo empírico a la creencia intuitiva de que las imágenes mentales sirven de apoyo a los procesos creativos. Uno de sus descubrimientos más relevantes fue el de las propiedades emergentes de las imágenes mentales. Se realizaron experimentos en los que los participantes debían combinar mentalmente distintos elementos visuales, y se demostró que los sujetos no eran conscientes de las propiedades de la nueva imagen creada hasta que no la exploraban en su imaginación, es decir, que no era posible adivinar estas propiedades emergentes solo a través del conocimiento teórico de los componentes iniciales (Finke *et al.* 1989). Desde la perspectiva de la cognición corpórea, podríamos decir que era necesario simular mentalmente la nueva combinación de imágenes para conocer sus propiedades; por ejemplo, para explorar cómo podría moverse y comportarse una criatura con cuerpo de león y patas de rana (Finke 1996: 382).

En el ámbito de la pedagogía musical, se ha señalado el potencial de las imágenes mentales para favorecer los procesos creativos (Webster 1990). Los músicos se apoyan en imágenes auditivas y visuales (por ejemplo, pueden imaginar símbolos de notación musical), y también crean imágenes multisensoriales que combinan información auditiva y visual (Hubbard 2013), como colores y sonidos, o imágenes que representan la estructura de una pieza musical (Trusheim 1991). Las imágenes mentales multisensoriales podrían servir de apoyo para explorar conexiones y asociaciones nuevas entre distintas modalidades sensoriales y a partir de ahí desarrollar ideas musicales creativas (Wong y Lim 2017: 3). Partiendo de esta idea, Wong y Lim (*ibid.*) estudiaron el uso de imágenes mentales multisensoriales (visuales y auditivas) como apoyo para la composición musical en niños de edades comprendidas entre 5 y 8 años, y encontraron evidencias empíricas de que estas imágenes fomentaban la creatividad musical de los jóvenes compositores.

También en el ámbito de la creación literaria se ha señalado el potencial creativo de las metáforas multisensoriales y las correspondencias entre colores y sonidos (Flowers y Garbin 1989). La creación poética se ha definido como una fusión de pensamiento verbal y visual (Otis 2015: 82), y se ha descrito el modo en que los autores literarios mueven a los lectores a crear imágenes, a transformarlas y a ponerlas en movimiento (Scarry 1999). Paivio (2007: 372) describió la creatividad como el producto de la interacción entre los sistemas verbales y los no verbales, y Paivio (1971: 532) señaló la creatividad científica como un caso especialmente claro del efecto sinérgico entre las imágenes mentales y la lengua.

Partiendo de la semiótica peirciana y de la cognición distribuida, Queiroz y Atá (2020) sostienen que la traducción intersemiótica ofrece un andamiaje a la creatividad artística porque cada sistema semiótico estructura de forma diferente su espacio conceptual, de modo que, al importar la estructura de un sistema fuente, puede generarse novedad en un sistema meta, una novedad que podría ser valorada artísticamente (*ibid.*: 193). Como adelantamos en la introducción, Kress y Van Leeuwen (2001) consideran que el paso o transducción de un modo semiótico a otro da lugar a una transformación potencialmente creativa propiciada por las distintas constricciones y posibilidades de expresión de cada modo. Además, como ha apuntado Otis (2015: 156), dado que las áreas asociativas de la corteza cerebral desempeñan un papel esencial en el pensamiento creativo (Andreasen 2005), las áreas que combinan las simulaciones mentales de las distintas modalidades sensoriales (Barsalou 1999: 585) podrían también servir de apoyo a la generación de ideas creativas.

En resumen, las transducciones e interacciones entre modalidades sensoriales o entre modos semióticos pueden ayudarnos a «ver las cosas de modos diferentes» y con ello nos brindan un andamiaje para la creatividad. En el siguiente apartado abordaremos la posibilidad de que la producción de simulaciones mentales multimodales y multisensoriales favorezca también la creatividad en el ámbito de la traducción.

### 3. IMAGINACIÓN MULTIMODAL Y CREATIVIDAD EN TRADUCCIÓN

La traducción interlingüística generalmente opera con más de un modo semiótico, y no solo en el ámbito audiovisual: los textos tienen formato y tipografía, y pueden incluir imágenes, gráficos y esquemas, por ejemplo, como elementos que contribuyen a la producción de significados. Además, la comprensión de la lengua se apoya también en simulaciones mentales multisensoriales y afectivas (Bergen 2015), por lo que la traducción puede describirse en todos los casos como una operación multimodal. En este apartado se plantea si este carácter multimodal puede servir de apoyo a la creatividad en traducción, y de qué maneras.

#### 3.1. Visualizaciones en el aula

En los estudios de traducción e interpretación se ha recurrido al apoyo de imágenes mentales principalmente con fines didácticos, y se ha argumentado que estas imágenes ayudan a comprender el texto fuente y a evitar interferencias de la lengua de partida. Las autoras de la teoría interpretativa de la traducción (Seleskovitch 1968; Seleskovitch y Lederer 2002) propusieron técnicas de visualización como apoyo para *desverbalizar* el sentido del texto fuente, es decir, para liberarlo de las formas lingüísticas de partida y evitar traducciones excesivamente pegadas a esa lengua. Se ha argumentado que el modelo en tres pasos (discurso de partida—sentido *desverbalizado*—discurso meta) de la teoría interpretativa de la traducción resulta poco plausible desde una perspectiva cognitiva, ya que el significado no llega a independizarse por completo de las formas lingüísticas, y la fase de *desverbalización* no es un requisito para poder traducir o interpretar (Martín de León 2017b: 112; Mossop 2003).

Sin embargo, el uso de más de un modo semiótico (en este caso, imágenes mentales además de la lengua) podría ayudar a encontrar formas de expresión en la lengua meta que se aparten del calco formal de la lengua fuente. Desde la perspectiva que hemos esbozado en este capítulo, podemos suponer que las técnicas de visualización mental permiten explorar las posibilidades expresivas de la lengua meta liberando la mente de la fijación cognitiva a las estructuras de la lengua de partida. Se podría explicar así la paradoja de que, a pesar de haber sido criticada como teoría científica y descriptiva, la teoría interpretativa de la traducción se haya reivindicado como herramienta pedagógica para ayudar a los estudiantes de traducción e interpretación a reformular el texto origen (Gile 2003). Rydning (2005) propuso apoyar la teoría interpretativa de la traducción en los hallazgos y modelos de la teoría conceptual de la metáfora (Lakoff y Johnson 1980) y la teoría de la fusión conceptual y su reivindicación de la imaginación como “the central engine of meaning behind the most ordinary mental events” (Fauconnier y Turner 2002: 15).

En la década de 1970, con la emergencia de enfoques como la semántica de prototipos (Rosch 1973) y la semántica de marcos (Fillmore 1977), empezaron a introducirse en el ámbito de la semántica cognitiva esquemas basados en la experiencia que sustituían a las representaciones simbólicas amodales para explicar la emergencia y organización del significado lingüístico. Estos enfoques y, posteriormente, la lingüística cognitiva, en su búsqueda de la base experiencial de la producción de significados, recurrieron a esquemas y modelos relacionados con la visión. Al hacerlo, se apoyaban en la metáfora Conocer Es Ver, que, como vimos en el apartado 2.2, está enraizada en nuestra experiencia básica de acceder al conocimiento a través de la percepción visual. Por ejemplo, Langacker (1987) introdujo los conceptos de «perspectiva», «foco», «figura-fondo» y «primer plano-segundo plano» para explicar cómo se estructura el significado a través de la lengua, apoyándose en el dominio de la visión para aludir de forma analógica a la organización del conocimiento propiciada por las distintas formas de expresión lingüística.

A partir de la década de 1980, los enfoques funcionalistas de la traducción empezaron a aplicar la semántica de prototipos y la semántica de marcos a la traducción (Vannerem y Snell-Hornby 1986; Vermeer y Witte 1990; Kußmaul 1995). También los autores funcionalistas defendían el uso pedagógico de las imágenes mentales, y elaboraron un modelo del proceso de traducción centrado en la noción de «escena» (*scene*) tomada de la semántica de Fillmore (1977), que interpretaron como la imagen mental evocada por un texto o marco lingüístico (*frame*). En nuestro contexto, resulta especialmente relevante el trabajo de Kußmaul (p. ej., 1995, 2000b, 2005, 2007), que abordó la creatividad en los procesos de traducción de los estudiantes apoyándose en el uso de imágenes mentales. Kußmaul (2000b: 96) partió de una base teórica que aunaba hallazgos de los estudios sobre creatividad con los de la semántica y la lingüística cognitivas. Por ejemplo, relacionó conceptos de la investigación sobre creatividad como la «rotación de la atención» (de Bono 1970) con nociones de la lingüística cognitiva como la estructura «figura-fondo» (Langacker 1987), con el fin de utilizarlos como herramientas conceptuales para reconocer, describir, explicar y clasificar procesos de traducción creativa.

Estos conceptos (p. ej., «perspectiva», «punto de vista», «atención» y «dirección de la mirada») se basan en la metáfora Conocer Es Ver, y se han utilizado de forma similar en la investigación sobre creatividad y en la lingüística cognitiva. Por ejemplo, en la investigación sobre creatividad se ha mostrado cómo puede encontrarse una solución a un problema desplazando la atención para contemplar la situación desde una nueva perspectiva, lo que da lugar a una reestructuración del espacio del problema y puede llevar a una solución creativa, como en el caso de la ambulancia que se encuentra con un rebaño de ovejas y, en lugar de intentar avanzar, deja que las ovejas avancen hacia ella hasta despejar el camino (de Bono 1973: 46, *apud* Kußmaul 2000b: 86). De forma similar, Langacker (1987: 120) argumentó, por ejemplo, que es posible estructurar una misma escena utilizando distintas opciones de figura y fondo.

Para mostrar cómo un cambio de perspectiva o de focalización de la atención puede dar lugar a una percepción diferente, Kußmaul (2000b: 89-91) se apoyó en imágenes ambiguas como las del cubo de Necker o la joven-anciana (fig. 2). Al contemplar estas figuras, normalmente, la inercia nos fija al punto de vista inicial, al que estamos acostumbrados, y nos cuesta un poco adoptar una nueva perspectiva. Incluso cuando logramos ver la otra imagen «escondida» en la figura ambigua, la costumbre nos lleva de

vuelta a la perspectiva inicial. Esto mismo ocurre con las rutinas de pensamiento que, al traducir, dificultan la búsqueda de soluciones creativas.



Fig 2. Imagen ambigua de la joven-anciana<sup>4</sup>

Esta analogía se basa en la metáfora Conocer Es Ver y en la noción de ver-como para explicar los procesos creativos. Como vimos en el apartado 2.2, el uso de estos conceptos metafóricos como herramientas descriptivas tiene la ventaja de abarcar una gama amplia de significados (desde los más literales a los más abstractos), pero, al mismo tiempo, al focalizar el canal visual, deja en la sombra los demás canales sensoriales. Sin embargo, las simulaciones mentales, al basarse en nuestra experiencia corpórea, pueden activar diferentes modalidades sensoriales simultáneamente, es decir, son multisensoriales. Partiendo de una visión experiencial de la cognición, Kußmaul (2007: 32-33) reivindicó los conceptos metafóricos de «escena» y «marco» de Fillmore (1977), argumentando que el concepto de «escena» sugiere una imagen visual, acústica o perceptible con los demás sentidos, y que muchas de nuestras ideas, aunque nos refiramos a ellas con un concepto abstracto, las representamos con imágenes mentales.

Kußmaul (2000b, 2005, 2007) abordó la creatividad en traducción como solución de problemas y argumentó que la visualización puede servir de ayuda en este proceso. Su hipótesis, que apoyó con material empírico tomado de sus clases de traducción, era que la visualización da lugar a transformaciones, transposiciones o modulaciones, es decir, a cambios con respecto al texto de partida. Para clasificar estos cambios como creativos, además de originales o novedosos deben ser, según Kußmaul (2005: 380), adecuados al encargo de traducción. Basándose en la semántica de marcos (Fillmore 1977), Kußmaul (2005: 150-188) propuso una clasificación de los cambios creativos en siete tipos: 1) cambio de marco, 2) marco nuevo, 3) selección de elementos escénicos de un marco, 4) selección de elementos escénicos de una escena, 5) cambio de escena, 6) ampliación de escena y 7) enmarcado, que ilustró con distintos ejemplos, algunos de ellos tomados de sus clases de traducción.

Con el fin de estudiar los procesos creativos de sus estudiantes, Kußmaul, además de aplicar métodos de visualización, utilizó protocolos de pensamiento en voz alta en el aula de traducción. Vamos a detenernos en dos estudios de caso procedentes de estas

---

<sup>4</sup> W. E. Hill, Public domain, via Wikimedia Commons



investigaciones recogidos en Kußmaul (2005). En el primero de ellos (*ibid.*: 382-384), los estudiantes no necesitaron recurrir a la visualización para alcanzar una solución creativa, sino que se apoyaron en una fotografía que les permitió realizar un cambio de foco y describir la escena desde una nueva perspectiva, lo que a su vez dio lugar a una traducción creativa. Esto sugiere que tanto las imágenes internas como externas pueden servir de apoyo a la creatividad, de modo que pueden utilizarse distintos andamiajes para fomentar la actividad creadora de la imaginación (desde la realización de simulaciones mentales a la búsqueda de imágenes en internet). Como señalan Ortega-Martínez *et al.* en este volumen, los conceptos pueden representarse visualmente como imágenes mentales y como imágenes externas, y la coherencia en la relación de ambos tipos de imágenes sirve de apoyo al aprendizaje. La imaginación no es algo exclusivamente «interno»; así lo argumenta Gallagher (2017: 193) desde una perspectiva corpórea de la cognición: “imagination is not something that happens first in the head; it’s rather something that involves embodied action, using toys, props, artifacts, instruments, and so on.”

En el segundo estudio de caso, Kußmaul (2005: 384-386) llevó a sus alumnos a realizar una simulación mental multimodal y situada para resolver un problema de traducción del inglés al alemán: debían traducir el verbo «tocar» (*touch*) en el contexto de una consulta médica.

I then asked the students to imagine a visit at a doctor’s surgery. I tried to lead them along by quoting typical phrases a doctor would use, such as “Where do you feel pain?” or “Would you please take off your shirt and lie down.” [...] Spontaneously then one of my students came up with “abtasten,” which is the very word German doctors use.

(Kußmaul 2005: 385)

Kußmaul pidió aquí a sus estudiantes que simularan mentalmente una escena familiar y que se sumergieran en ella con el fin de llegar a una traducción distinta de la que les venía a la mente de forma espontánea a partir del verbo inglés (*touch* → *berühren*). La traducción a la que llegaron (*abtasten*) no puede considerarse creativa en la medida en que no es original; sin embargo, es adecuada y evita las connotaciones no deseadas de la primera opción. Como las autoras de la teoría interpretativa de la traducción, Kußmaul llevó a los estudiantes a buscar soluciones genuinas en la lengua meta pidiéndoles que simularan mentalmente objetos, escenas y situaciones, y lo hizo partiendo de los modelos y herramientas de la semántica y la lingüística cognitivas.

### 3.2. Cambios cognitivos

Partiendo también de un enfoque cognitivo, Bayer-Hohenwarter (2009, 2010, 2011b) abordó por primera vez la tarea de definir, operacionalizar y medir la creatividad en traducción centrándose en los «cambios cognitivos» (*cognitive shifts*) con los que los traductores se alejan de la estructura del texto fuente. Frente a la mera reproducción del texto de partida, los cambios cognitivos suponen una resistencia al «reflejo de la traducción literal» (*literal translation reflex*, Bayer Hohenwarter 2011b: 667), que empuja a los traductores a imitar la forma del texto origen.



Bayer-Hohenwarter (2010) desarrolló criterios para medir la creatividad en traducción tanto desde la perspectiva del producto como del proceso. Para esto último, utilizó protocolos de pensamiento en voz alta y un programa de grabación de la actividad del teclado (Translog). Su procedimiento de medida se basa en una tipología que clasifica los cambios cognitivos como abstracciones, concretizaciones o modificaciones del significado del texto fuente. Los cambios cognitivos son una manifestación de flexibilidad traslativa, que Bayer-Hohenwarter (2011b: 669) definió, siguiendo a Guilford (1950), como la habilidad para alejarse de las formas de pensar convencionales. En el caso de la traducción, esta flexibilidad corresponde a la capacidad de alejarse de la estructura lingüística del texto de partida, aunque también puede relacionarse con la capacidad para superar la fijación a un tipo de estrategia de solución de problemas (Bayer-Hohenwarter 2009: 46).

Bayer-Hohenwarter (2011b) no abordó el modo en que los traductores logran liberarse de la fijación a la estructura lingüística de partida, aunque sugirió que esto podría realizarse a través de una asociación no orientada a la estructura, mediante «ciertos reflejos imaginativos» (*certain imaginative reflexes, ibid.: 673*), que relacionó con la noción de visualización de Kußmaul. En su comentario sobre la tipología de cambios cognitivos de Kußmaul (2000b), Bayer-Hohenwarter (2009: 42-43) señaló algunas debilidades procedentes de un uso poco preciso del concepto de marco y de la dificultad para determinar de forma objetiva, a partir de los protocolos de pensamiento en voz alta, la naturaleza de las escenas que evocan mentalmente los traductores. La subjetividad de los autoinformes sobre la producción de imágenes mentales es una dificultad metodológica inherente al estudio de la imaginación, que requiere la triangulación de distintos métodos de investigación en los diseños experimentales.

En la descripción de su propia tipología de cambios cognitivos, Bayer-Hohenwarter (*ibid.: 45-46*) relacionó las modificaciones con los cambios de perspectiva, y las concretizaciones, con la «profundidad de análisis» (*depth of analysis*), que describió como “going beyond the mere surface of the apparent and obvious and giving details of what is assumed to be the core of meaning.” En este caso, las metáforas que explican los procesos creativos no corresponden al ámbito de la visión, sino que se basan en la oposición superficial/profundo. Para que los cambios cognitivos den lugar a un resultado adecuado, requieren “deep and true understanding which, as opposed to processing the surface of language, is considered a creative process in its own right (...) and different from what machines, for example, can accomplish” (*ibid.: 46*). Lo que caracteriza a la creatividad humana en traducción es, según esta idea, la capacidad de ir más allá de la superficie del texto, es decir, de la pura transferencia de elementos lingüísticos. Desde una perspectiva corpórea de la cognición, podríamos decir que lo que proporciona «profundidad» al proceso es la capacidad de conectar las formas lingüísticas con la experiencia corpórea (sensorial y afectiva) en la que está enraizada (*grounded*) toda nuestra arquitectura cognitiva (Barsalou 2008).

Se ha reconocido la importancia de las aportaciones de Bayer-Hohenwarter al estudio de la creatividad en traducción (en particular, el desarrollo de parámetros para analizar en detalle tanto el proceso como el producto de la traducción), aunque también se han señalado dos debilidades de su modelo: que, al ser muy detallado, su aplicación es compleja y laboriosa, y que pasa por alto el papel de los factores individuales y emocionales

en el desarrollo de propuestas creativas de traducción (Rojo López 2017: 357). Desde una perspectiva corpórea, las emociones son una parte esencial de los procesos cognitivos, por lo que es indispensable considerar su papel también en relación con la imaginación y la creatividad en traducción.

### 3.3. Emociones, música, ¡acción!

Los estudios sobre creatividad en los enfoques orientados al proceso de traducción son todavía escasos, en parte debido a las dificultades para definir y operacionalizar la creatividad (Rojo López 2017). Rojo López y Meseguer (2018) apuntan además como razón de esta escasez el hecho de que la creatividad tiene una estrecha conexión con las emociones y los enfoques tradicionales de los procesos de traducción adoptaron la perspectiva del procesamiento de información, que contempla la mente como ordenador y no tiene en cuenta los aspectos afectivos de la cognición. Sin embargo, como argumenta Rojo López (2017: 357-358), en psicología existen datos experimentales que indican una estrecha relación entre emociones y creatividad, por ejemplo, en tareas de asociación verbal. También en los estudios de traducción se han obtenido resultados que sugieren que la carga emocional de los textos de partida (Lehr 2013) y la motivación para realizar la tarea (Jääskeläinen 1996) fomentan la creatividad de los traductores. Rojo López y Ramos Caro (2018) encontraron que las emociones positivas desencadenadas por un *feedback* positivo tenían un efecto beneficioso sobre la creatividad de los traductores profesionales, mientras que, en el caso de los estudiantes, tanto las emociones positivas como las negativas podían producir este efecto.

Naranjo Sánchez (2019) estudió la influencia de las emociones suscitadas por textos de partida narrativos en la transportación o absorción de los traductores en el mundo de ficción y, a través de esta, en la calidad y creatividad de las traducciones. Aunque no encontró resultados significativos estadísticamente, su trabajo sugiere que la transportación propiciada por emociones tristes podría fomentar la creatividad de los traductores. La transportación psicológica se basa en dos respuestas involuntarias que podrían desempeñar un papel relevante en traducción: la producción de imágenes mentales y la implicación emocional (*ibid.*: 265-266). Se ha señalado que estos dos factores, junto con la identificación con los personajes, favorecen la lectura y la escritura creativas (Hellström 2011).

Por otra parte, como constata Chica Núñez (2018), hay indicios de que la multimodalidad facilita la comprensión de emociones y sentimientos y la generación de empatía (p. ej., Regenbogen *et al.* 2013), lo que podría tener implicaciones importantes en el ámbito de la traducción y podría apuntar también a un efecto facilitador de la multimodalidad en la creatividad a través de las emociones. Si la multimodalidad facilita el reconocimiento y la generación de emociones, y estas a su vez fomentan la creatividad, el uso de distintas modalidades en traducción podría servir de apoyo a la creatividad también de forma indirecta por esta vía. Así lo sugieren los trabajos de Naranjo Sánchez (2018, 2020a, 2020b, este volumen; Naranjo y Rojo 2020) sobre los efectos de la música de fondo en la calidad y creatividad de las traducciones. Por ejemplo, Naranjo Sánchez (2018) encontró que eran más creativas las traducciones que se habían realizado con música triste congruente con el tono emocional del texto de partida, y además en estos casos los participantes informaron de una mayor empatía hacia los personajes. Asi-

mismo, Naranjo y Rojo (2020) encontraron que los estímulos musicales congruentes con el texto origen (tristes o alegres) influían positivamente en la creatividad y hallaron correlaciones entre los niveles de empatía y la creatividad de las traducciones. Estos resultados sugieren que el aumento de la creatividad propiciado por la música podría estar mediado por las emociones. Los trabajos de Naranjo Sánchez (2018, 2020a, 2020b, este volumen) indican que la absorción en el mundo de ficción favorecida por la música se apoya tanto en las emociones como en la producción de imágenes mentales. La música induce la transportación narrativa cuando complementa un producto audiovisual, pero también cuando se escucha sin imágenes; entonces fomenta la producción de imágenes mentales y se convierte en banda sonora de la imaginación. Esta experiencia multimodal y afectiva parece funcionar como catalizadora de los procesos creativos en la traducción de textos de ficción.

#### 4. CONCLUSIONES

El objetivo de este capítulo era investigar si la interacción de diferentes modos semióticos puede fomentar la creatividad en el ámbito de la traducción, y para alcanzarlo se ha llevado a cabo una revisión de la literatura relevante de las ciencias cognitivas, los estudios de multimodalidad y los estudios de traducción. Hemos empezado por abordar la relación entre imaginación y creatividad centrándonos en la noción de ver-como y en otros conceptos basados en la metáfora Conocer Es Ver; al hilo las dificultades que plantea la producción mental de figuras ambiguas, hemos esbozado la evolución del debate sobre las imágenes mentales desde sus inicios en la década de 1970 hasta el desarrollo de los enfoques corpóreos de la cognición y el surgimiento de la noción de simulación mental en las últimas décadas, y hemos argumentado que las simulaciones mentales multimodales, basadas en las experiencias corpóreas perceptuales, motoras y afectivas, ofrecen un andamiaje para desarrollar la creatividad. Partiendo de esta idea, nos hemos detenido en diferentes enfoques cognitivos de la creatividad en traducción, desde las propuestas pedagógicas de Seleskovitch (1968) y los autores funcionalistas, pasando por la investigación de Kufßmaul (2000b, 2005, 2007) sobre la base cognitiva de la creatividad en traducción y la propuesta de Bayer Hohenwarter (2009, 2010, 2011b) para operacionalizarla y medirla, hasta el desarrollo de aproximaciones corpóreas que atienden a las emociones y las experiencias multimodales en el estudio de la creatividad (Naranjo Sánchez 2018, 2020a, 2020b, Naranjo y Rojo 2020, Rojo López y Ramos Caro 2018).

Con esta revisión hemos tratado de ofrecer un marco teórico que permita abordar el estudio empírico de la creatividad en traducción desde la perspectiva de la cognición corpórea y la multimodalidad, tanto en lo que se refiere a los modos semióticos “externos” como a la imaginación. En un momento en que las tecnologías digitales están transformando y diversificando las tareas y los retos de los traductores, la indagación en la base experiencial de los procesos creativos puede ayudarnos a comprenderlos y a desarrollar herramientas para fomentar la capacidad de «ver las cosas de otro modo». Para ello es necesario poner a prueba diferentes andamiajes multimodales, tanto externos como internos, y estudiar cómo afectan a los procesos creativos de los traductores. Además, se puede investigar si la traducción audiovisual en sus distintas vertientes (y en particular, la traducción intermodal) favorece el desarrollo de la creatividad, como sugie-

re la correlación positiva entre los años de experiencia en audiodescripción y la capacidad creativa individual detectada por Ramos Caro y Rojo López (2016).

Por otra parte, hay que señalar que la multimodalidad no solo caracteriza el proceso de traducción, sino también su resultado, por lo que la creatividad en traducción puede manifestarse en decisiones que afecten a otros modos además de la lengua (como la selección de imágenes o el uso de elementos tipográficos). Asimismo, la creatividad puede emerger en el trabajo de grupo y en las actividades de organización (Risku *et al.* 2017), y es importante investigar si también a este macronivel las interacciones entre modos ofrecen un apoyo a la emergencia de iniciativas y proyectos creativos. La línea de investigación esbozada en este capítulo permite abordar la creatividad en traducción a distintos niveles, y su desarrollo puede proporcionar aportaciones valiosas a los estudios sobre creatividad en traducción: por una parte, puede ofrecer una explicación plausible desde un punto de vista cognitivo del efecto facilitador de las imágenes (externas o internas) en los procesos de traducción; por otra parte, puede ayudar a diseñar entornos y herramientas de aprendizaje y de trabajo que fomenten la creatividad de los estudiantes de traducción y de los traductores profesionales.