



Universidad Veracruzana
Instituto de Investigaciones en Educación

Maestría en Investigación Educativa

Tesis

La adquisición de la competencia traductora en la Facultad de Idiomas de la
Universidad Veracruzana

Presenta

Héctor Libreros Cortez

Directora y Tutora de tesis:
Dra. María del Pilar Ortiz Lovillo

15 de marzo de 2019

“Lis de Veracruz: Arte, Ciencia, Luz”

Agradecimientos

Mi agradecimiento sincero y profundo al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por haberme otorgado dos becas una para realizar mis estudios de posgrado y otra para realizar una estancia de investigación en el extranjero. De igual forma, a la Dirección General de la Unidad de Estudios de Posgrado (DGUEP) de la Universidad Veracruzana, por haberme otorgado una beca de movilidad para realizar mi estancia en la Universidad de Amberes, Bélgica.

A mi directora de tesis, la Dra. María del Pilar Ortiz Lovillo por haber aceptado dirigir mi trabajo, gracias por sus sabias palabras, consejos, observaciones y clases. Le agradezco infinitamente haber leído y corregido mi investigación, asimismo, por guiarme en el camino de la maestría y por compartir sus conocimientos conmigo.

A las personas que leyeron este trabajo: la Dra. Magdalena Hernández Alarcón, la Dra. Laura Selene Mateos Cortés, la Dra. Norma Angélica Cuevas Velasco y la Mtra. Celia Cristina Contreras Asturias por sus comentarios enriquecedores, sus sugerencias y por su apoyo constante, gracias. Asimismo, agradezco profundamente a la Dra. Lilia Irlanda Villegas Salas, al Dr. Gunther Dietz y al Dr. Miguel Figueroa-Saavedra Ruiz por las asesorías que me brindaron y por tomarse el tiempo de aconsejarme y guiarme durante la maestría.

A mis profesores de la MIE de quienes aprendí tanto, gracias. De igual manera, agradezco a la Mtra. Marisela Partido Calva y a la Mtra. Lyle Figueroa de Katra (QDP) por su trato cordial, sus sabios consejos y observaciones en los seminarios de la Línea Educación, Ética y Valores. A la Dra. Gloria Elena Cruz Sánchez por valioso apoyo a lo largo de la maestría. Asimismo, al Dr. Bruno Baronnet, quien siempre estuvo dispuesto a apoyarme, gracias por prestarme sus libros y por compartir sus conocimientos, al personal administrativo del IIE por su trato cordial.

A la Universidad de Amberes, Bélgica, por haberme aceptado como estudiante visitante, especialmente a la Dra. Cristiane Stallaert por todo su apoyo, a la Dra. Iris Schrijver quien me escuchó, orientó en la investigación y permitió entrar a sus clases, gracias. Asimismo, a Véronique Van Tongerloo quien me ayudó con todos los trámites administrativos, dank u.

Al Cuerpo Académico Lingüística y Traducción por su apoyo constante y por su disposición. Agradezco infinitamente a los participantes de la investigación, sin ellos este trabajo no hubiera sido posible, muchas gracias por su amabilidad y aportaciones.

En especial a mi familia: a mi padre Rosalio, a mi hermana Liliana y a mis sobrinos César y Santiago. A mis amigos de la maestría, a mis amigos de antaño y a mis amigos amberinos, gracias.

A mi madre quien me amó y me motivó a estudiar a pesar de la adversidad.

Índice

Introducción.....	10
Planteamiento del problema.....	12
Justificación	16
Pregunta general	20
Preguntas específicas	20
Objetivo general.....	21
Objetivos específicos	21
La estructura de la investigación.....	22
Capítulo I. Escenario de la investigación	24
1.1. Panorama de la traducción en México	24
1.2. La Universidad Veracruzana.....	27
1.2.1. La Universidad Veracruzana y el enfoque por competencias.....	27
1.3. La Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana.....	29
1.4. Planes de estudios de las licenciaturas	31
1.4.1. Licenciatura en Lengua Inglesa	31
1.4.2. Licenciatura en Lengua Francesa.....	33
1.5. Programas de traducción de las licenciaturas	34
1.5.1. Licenciatura en Lengua Inglesa	35
1.5.1.1. Iniciación a la traducción.....	35
1.5.1.2. Estudios de la traducción	35
1.5.1.3. Taller de traducción	36
1.5.1.4. Traducción de textos científico-técnicos	37
1.5.1.5. Traductología.....	37
1.5.1.6. Traducción de textos humanístico-literarios.....	38
1.5.1.7. Herramientas informáticas para traducción	38
1.5.2. Licenciatura en Lengua Francesa.....	39
1.5.2.1. Traductología.....	39
1.5.2.2. Traducción de textos científico-técnicos	40
1.5.2.3. Traducción de textos humanísticos.....	40
1.5.2.4. Traducción de textos literarios.....	41

Capítulo II. La traducción y la competencia traductora	43
2.1. El enfoque por competencias	43
2.2. Las competencias en la enseñanza-aprendizaje de lenguas	47
2.3. La competencia traductora.....	49
2.4. La competencia traductora en México	57
2.5. La didáctica de la traducción	60
2.6. La evaluación de la traducción.....	62
2.6.1. La tipología de errores en la evaluación de la traducción.....	67
2.6.1.1. La escala de evaluación de Waddington.....	69
2.6.1.2. Los símbolos de corrección de Delisle	70
2.6.1.3. El baremo de corrección y la rúbrica de evaluación de Hurtado	73
2.6.1.4. La propuesta de evaluación de Toudic	75
2.6.1.5. Propuesta de establecimiento de niveles.....	77
Capítulo III. Diseño metodológico	80
3.1. La perspectiva del investigador.....	80
3.2. Enfoque de la investigación.....	81
3.3. Tipo de estudio.....	83
3.4. La ética en la investigación.....	84
3.4.1. ¿Por qué usar el consentimiento informado?	86
3.5. Criterios de inclusión de los participantes	87
3.5.1. Los estudiantes.....	87
3.5.2. Los profesores	88
3.6. Los participantes en la investigación	89
3.7. Técnicas e instrumentos de investigación.....	91
3.7.1. La entrevista semiestructurada.....	93
3.7.2. La historia de vida.....	95
3.8. El proceso de la investigación.....	97
3.9. La elección de los textos a traducir.....	102
3.9.1. <i>Family Furnishings: Selected Stories 1995-2014</i> de Alice Munro.....	104
3.9.2. <i>Le chercheur d'or</i> de Jean-Marie Le Clézio	106
3.10. Fundamentos teóricos para el análisis de los datos	107
3.10.1. El análisis de contenido	109
3.10.2. La categorización	111

3.10.3. Las unidades de análisis.....	117
Capítulo IV. Voces y ecos de la competencia traductora.....	119
4.1. La competencia traductora desde la perspectiva de los participantes	120
4.2. La subcompetencia lingüística	125
4.2.1. El español como lengua materna	125
4.2.2. El inglés y el francés como lenguas extranjeras	131
4.2.3. Las traducciones de los estudiantes	138
4.2.3.1. Semántica.....	140
4.2.3.2. Gramática.....	148
4.2.3.3. Léxico	154
4.2.3.4. Ortografía.....	160
4.3. La subcompetencia extralingüística.....	166
4.3.1. Los conocimientos sobre la traducción.....	166
4.3.2. La cultura y la traducción	168
4.3.3. El hábito de la lectura	174
4.4. La subcompetencia instrumental.....	178
4.4.1. Las herramientas tradicionales y tecnológicas.....	178
4.5. La subcompetencia estratégica.....	185
4.5.1. El proceso de la traducción	186
4.5.2. La solución de problemas en traducción.....	195
4.5.3. La evaluación de la traducción	197
4.5.4. Nivel alcanzado por los estudiantes de lengua inglesa y lengua francesa	204
4.6. Los componentes psicofisiológicos	206
4.6.1. La motivación	206
4.7. Los antecedentes socioculturales	210
Conclusiones y propuestas para nuevas investigaciones.....	216
Limitaciones.....	219
Propuestas para nuevas investigaciones.....	220
Recomendaciones	221
Bibliografía	224
Anexos	239

Índice de tablas

Tabla 1. La competencia traductora de PACTE de 2002	51
Tabla 2. Escala de evaluación del método holístico	70
Tabla 3. Símbolos de corrección de Delisle	72
Tabla 4. Baremo de corrección de traducciones de Hurtado	74
Tabla 5. Propuesta de evaluación de Hurtado	75
Tabla 6. Propuesta de establecimiento de niveles	79
Tabla 7. Tabla de categorías	115
Tabla 8. Errores de semántica 1	141
Tabla 9. Errores de semántica 2	144
Tabla 10. Errores de gramática 1	149
Tabla 11. Errores de gramática 2	152
Tabla 12. Errores de léxico 1	155
Tabla 13. Errores de léxico 2	158
Tabla 14. Errores de ortografía 1	162
Tabla 15. Errores de ortografía 2	164

Índice de fotografías

Fotografía 1. Edificio de las Facultades de Idiomas y Letras Españolas	30
Fotografía 2. Explanada de la Unidad de Humanidades	34
Fotografía 3. Estudiantes de lengua francesa traduciendo	91
Fotografía 4. Estudiantes de lengua inglesa traduciendo	100
Fotografía 5. Estudiantes de lengua francesa traduciendo	101

Índice de figuras

Figura 1. Mapa de México. Estados que imparten programas o materias de traducción	25
Figura 2. Modelo de Kelly	54
Figura 3. Modelo de PACTE	54
Figura 4. Componentes epistemológicos de la didáctica de la traducción	62
Figura 5. Tabla TRASILT	76

Anexos

Anexo 1. Consentimiento informado para alumnos	239
Anexo 2. Consentimiento informado para profesores	240
Anexo 3. Tabla sobre la enseñanza-aprendizaje de la traducción en México	241
Anexo 4. Mapa curricular de la Licenciatura en Lengua Inglesa	243
Anexo 5. Mapa curricular de la Licenciatura en Lengua Francesa	244
Anexo 6. Guion de entrevista para estudiantes	245
Anexo 7. Guion de entrevista para profesores	246
Anexo 8. Guion de historia de vida	247
Anexo 9. Textos utilizados para los estudiantes de Lengua Francesa	248
Anexo 10. Textos utilizados para los estudiantes de Lengua Inglesa	249
Anexo 11. Tabla de análisis de las traducciones	250
Anexo 12. Fragmentos de las historias de vida	251

Abreviaturas

COMIE: Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C.

CT: Competencia Traductora

CAAFI: Centro de Autoacceso de la Facultad de Idiomas

COLMEX: El Colegio de México

DELEX: Departamento de Lenguas Extranjeras

EE: Experiencia Educativa

FIL: Feria Internacional del Libro

ENALLT: Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción

IIE: Instituto de Investigaciones en Educación

ISIT: Instituto Superior de Intérpretes y Traductores

MCER: Marco común europeo de referencia para las lenguas

MEIF: Modelo educativo integral y flexible

OMT: Organización Mexicana de Traductores

PACTE: Proceso de adquisición de la competencia traductora y evaluación

PNPC: Padrón del Programa Nacional de Posgrados de Calidad

UABC: Universidad Autónoma de Baja California

UABJO: Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca

UAG: Universidad Autónoma de Guadalajara

UNAM: Universidad Nacional Autónoma de México

UT: Unidad de traducción

UV: Universidad Veracruzana

UVI: Universidad Veracruzana Intercultural

Introducción

El traductor es un escritor privilegiado que tiene la oportunidad de reescribir obras maestras en su propia lengua.

Javier Marías

La traducción construye puentes que posibilitan el acercamiento entre personas, es un medio para conocer al *otro*, pero más que los puentes, lo más importante es el umbral, donde las culturas se encuentran. La traducción reviste una gran importancia en la actualidad, incluso se podría afirmar que se estudia y se investiga con mayor frecuencia en las universidades y en otras instituciones de educación superior alrededor del mundo. Cada día se organizan más congresos, coloquios y encuentros de traducción y se publican revistas especializadas en traducción por todo el orbe.

En varios países del mundo, en España principalmente, se imparten licenciaturas, maestrías y doctorados en traducción y se realizan investigaciones sobre esta disciplina, sin embargo, existen otras universidades donde solo se imparten cursos de traducción en las licenciaturas en lenguas extranjeras como en nuestro caso. De manera particular, en México, la investigación y la enseñanza-aprendizaje de la traducción están presentes en algunos estados a través de determinadas instituciones de educación superior y sus programas en traducción, lenguas, literatura y áreas de conocimiento afines.

La traducción y la traductología son dos términos que se complementan y nutren entre sí, pero sus alcances y significados son diferentes. Hurtado (1996) explica que la traducción hace alusión a un saber que se logra a través de la experiencia “la traducción es básicamente un “saber cómo”, un conocimiento operativo y como todo conocimiento operativo se adquiere fundamentalmente por la práctica; el traductor no necesita ser un teórico, no es necesariamente traductólogo ni lingüista” (p. 1). Mientras que concibe a la traductología como una disciplina formal, la cual hace referencia a los aspectos teóricos. Mercedes Tricás (2003) señala que

La traducción consiste estrictamente en un acto de comunicación que pretende reproducir el sentido de un mensaje, mediante la creación, en otra lengua, de un mensaje equivalente, con una función comunicativa similar, expresado en la forma más adecuada posible, para que pueda ser entendido por un nuevo lector en una nueva situación. (p. 33)

Es decir que al momento de realizar la traducción, el traductor requiere de diversas subcompetencias para lograr trasladar, de forma idónea, un mensaje de una lengua a otra. El conjunto de subcompetencias, denominado competencia traductora, ha sido estudiado por PACTE (Proceso de adquisición de la competencia traductora y evaluación), Amparo Hurtado, Dorothy Kelly, entre otros, en diferentes investigaciones, las cuales se analizan posteriormente.

Esta investigación tiene como objeto de estudio la adquisición de la competencia traductora en estudiantes de las Licenciaturas en Lengua Inglesa y Lengua Francesa de la Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana (UV). En esta institución pública de educación superior, la traducción se encuentra presente en distintos recintos académicos, como se describe más adelante, sin embargo, la Facultad de Idiomas destaca por su tradición relacionada con la enseñanza-aprendizaje de la traducción que data de 1965 (Ortiz & Figueroa, 2014).

Las Licenciaturas en Lengua Inglesa y Lengua Francesa UV se encuentran orientadas, principalmente, a la enseñanza-aprendizaje de dichas lenguas extranjeras, no obstante, los estudiantes cursan diferentes experiencias educativas (EE) en traducción que les permiten forjar bases y tener contacto con la disciplina. En el perfil de egreso, de ambos programas, se señala que los estudiantes pueden insertarse en el campo profesional de la traducción y la interpretación (UV, s.f.), por lo tanto, se deduce que desarrollan cierto nivel de competencia traductora. Los niveles de competencia traductora permiten ubicar a los estudiantes en un plano elemental, intermedio o avanzado de acuerdo con su capacidad para traducir.

Actualmente, la investigación relacionada con la enseñanza-aprendizaje de la traducción se estudia desde diferentes perspectivas y con diferentes objetivos. Por ejemplo, puede centrar su atención en los profesores de traducción y su práctica docente, en los estudiantes y su aprendizaje, en las estrategias que se utilizan en el salón de clase, en los materiales para enseñar a traducir, en los planes de estudio sobre la enseñanza de la traducción, en el uso de tecnologías en traducción, en la adquisición de subcompetencias necesarias para traducir y en la evaluación de la traducción, entre otros.

En años recientes, el enfoque por competencias ha adquirido una gran relevancia en muchos campos del saber, por ejemplo, en la educación y la lingüística, de igual forma, en la traducción y específicamente, la competencia traductora, se han realizado numerosas investigaciones a nivel internacional. En nuestro país existe un gran interés que se pone de manifiesto en los congresos, coloquios, foros, encuentros de traductores y programas académicos, por lo que realizar una

investigación sobre la competencia traductora contribuye a explorar y describir esta área, ya que contar con mayor información al respecto permite ampliar el estudio de su adquisición en un contexto, cuya actividad primaria no es la enseñanza-aprendizaje de la traducción, sino la adquisición de lenguas extranjeras, específicamente el inglés y el francés.

El interés por desarrollar esta investigación se encuentra relacionado con la formación académica que realicé en la Licenciatura en Lengua Inglesa, en la Facultad de Idiomas UV. Asimismo por el contacto con la lengua francesa, de la cual he tomado diversos cursos. De igual forma por el aprecio a la lengua española, mi lengua materna, que he estudiado, de forma directa o indirecta, desde la educación básica hasta los estudios de posgrado. Durante mi formación tuve la oportunidad de profundizar en la enseñanza del inglés, la lingüística, la traducción y el español como lengua extranjera, el conjunto de estas disciplinas permitió reflexionar en los elementos necesarios para llevar a cabo la práctica de la traducción y su proceso de enseñanza y aprendizaje.

Creo firmemente que la traducción es indispensable para la comunicación intercultural y el desarrollo de la humanidad. Por tal razón, considero relevante estudiarla desde la investigación educativa. Asimismo, pienso que formar especialistas en esta disciplina es una necesidad primordial para afrontar los vertiginosos cambios en los que está inmerso el mundo contemporáneo y para favorecer el acceso a la sociedad del conocimiento.

Planteamiento del problema

Los estudios de traducción en México han jugado un papel relevante en ámbitos tan diversos como el cultural, académico, político y social, sin embargo, al investigar sobre esta disciplina se reconoce que no tiene suficiente relevancia en el país; evidencia de ello es que solo determinadas universidades imparten asignaturas relacionadas con la traducción en los programas de estudio de lenguas extranjeras y algunas otras cuentan con programas de traducción (Ortiz & Figueroa, 2014). Lo anterior ha provocado que los estudios de traducción se concentren solo en algunos puntos de la República Mexicana. A pesar de estas limitantes derivadas de la centralización, entre otros factores, los estudios en esta disciplina han avanzado y se espera que tomen mayor fuerza debido al incremento en la comunicación con otros países y a los estudios interculturales.

En el campo de la investigación educativa, los estudios en torno a la didáctica y los estudios de la traducción son escasos, lo cual se refleja en la poca presencia en las temáticas generales de los últimos Congresos Nacionales de Investigación Educativa organizados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C. (COMIE). Por ejemplo en el XII Congreso Nacional

de Investigación Educativa efectuado en 2013 en Guanajuato donde las investigaciones en didáctica de la traducción y la enseñanza-aprendizaje de la traducción son nulas, en este congreso sí se analizan temas relacionados con bilingüismo, lenguas extranjeras y nacionales y procesos de lectura y escritura en diferentes niveles académicos, sin embargo, la traducción no se manifiesta en las áreas temáticas.

Un caso similar ocurre en XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa realizado en 2015 en Chihuahua donde se encontraron investigaciones relacionadas con la didáctica de diferentes disciplinas como las matemáticas, las ciencias y la historia, por mencionar algunas, pero no sobre la didáctica de la traducción. No obstante, en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa efectuado en 2017 en San Luis Potosí, además de analizarse temas relacionados con la enseñanza-aprendizaje de las lenguas nacionales, el español e inglés, el bilingüismo y el lenguaje oral y escrito, se presentó una investigación sobre enseñanza de la traducción (COMIE, s.f.), lo que vislumbra un camino posible que combina los estudios de la traducción y la investigación educativa en México.

La necesidad e interés por conocer y tratar de entender a otras culturas es quizá uno de los motivos más significativos para estudiar la traducción y su didáctica. Savater (1997) menciona que “nacemos para la humanidad” (p. 26), es decir, para convivir y conocernos los unos a los otros. Para identificarnos como seres individuales con diferentes historias personales, “el destino de cada humano no es la cultura, ni siquiera estrictamente la sociedad en cuanto institución, sino los semejantes” (Savater, 1997, p. 26), pero para conocer mejor a otros seres humanos provenientes de otras culturas debemos comunicarnos con ellos y es que “uno habla con los otros más que para los otros” (Giroux, 1994, p. 141) cada individuo tiene una voz que debe ser escuchada, para que a su vez, sea reconocida. Identificar las diferentes voces es a su vez reconocer que existe una pluralidad de lenguas en el mundo, por lo que, estudiar la traducción se visualiza como un puente entre culturas, ya que es un medio para reconocer otros contextos, situaciones y universos. Néstor Bravo (2012) señala que “la traducción es [...] viable de ser entendida como un itinerario, un recorrido, un cruce intertextual, intercultural, casi planetario” (p. 54), por lo tanto, esta actividad se identifica como un elemento constante en la vida cotidiana y su presencia se manifiesta a diferentes escalas nacionales e internacionales.

Los estudios de traducción en México constituyen un área de oportunidad, ya que permiten que los estudiantes cuenten con nuevas opciones para insertarse en el ámbito profesional. Es

primordial remarcar el impacto que tiene el país a nivel mundial en temas tan variados como las relaciones económicas, culturales, internacionales, educativas y laborales (Ortiz & Figueroa, 2014). Asimismo, habrá que reconocer que “la traducción nos obliga a crear políticas migratorias que permiten que la comunicación intercultural sea concebible como una comunicación intrepidémica” (Bravo, p. 53), en otras palabras, establecer y elaborar condiciones y mecanismos que den cabida a la pluralidad en la concepción y creación de conocimientos.

Por otro lado, al hacer referencia al término competencia, se debe reconocer que este enfoque se encuentra presente, y se visualiza que permanecerá de manera prolongada, en diferentes niveles educativos alrededor del mundo, principalmente en la educación superior. En México, determinadas universidades lo han adoptado desde hace varios años, un ejemplo claro es la Universidad Veracruzana, a través del modelo educativo integral y flexible (MEIF), propuesto en el año 1999 (UV, 1999) y vigente hasta la actualidad. Este enfoque concibe la existencia de diversas competencias para la vida donde destacan las denominadas competencias genéricas, que son interdisciplinares y útiles en diferentes contextos, y las competencias específicas, que se encuentran enmarcadas en determinadas áreas de estudio (González & Wagenaar, 2003). Ambas son necesarias para el desarrollo integral de los estudiantes en las disciplinas académicas y para variadas actividades cotidianas dentro y fuera del contexto educativo.

Las competencias específicas, como su nombre lo indica, se refieren a un conjunto de elementos que los estudiantes deben adquirir y desarrollar durante su formación en un área específica de estudio. Comprenden “los contenidos concretos, es decir, conocimiento de datos concretos relacionados con la disciplina, modos de enfocar y resolver los problemas, conocimientos de la historia de la disciplina y de los últimos avances en el campo” (González & Wagenaar, 2003, p. 256), sin embargo, clasificar o seleccionar conocimientos específicos para el proceso de enseñanza-aprendizaje de una disciplina no es una actividad fácil. Se requiere realizar estudios a profundidad así como desarrollar investigaciones en diferentes áreas, principalmente en el ámbito educativo y contemplar la importancia del contexto donde se adquieren estas competencias, puesto que si bien, las competencias específicas apuntan a la sistematización, los grupos sociales las traducen y adaptan dependiendo de sus necesidades y posibilidades.

La formación de traductores requiere de diferentes disciplinas, áreas y sub-áreas de conocimiento para poder estar completa. De acuerdo con Daniel Márquez (2011), no es suficiente conocer la lengua extranjera para traducir, se requiere de diferentes competencias que el traductor

debe adquirir y desarrollar para poder realizar de forma óptima la actividad traductora. Márquez (2011) señala la existencia de once competencias primordiales en traducción, la primera y principal es la competencia traductora, la cual se encuentra conformada por diez competencias que comprenden conocimientos lingüísticos y extralingüísticos y al aspecto profesional del traductor. En la propuesta del autor es notoria la influencia de las investigaciones de Amparo Hurtado.

El número de competencias y/o subcompetencias que conforma la competencia traductora cambia dependiendo del teórico que se decida tomar como referencia. Por ejemplo, para el grupo PACTE la competencia traductora se conforma por cinco subcompetencias: la bilingüe, la extralingüística, la de conocimientos en traducción, la estratégica, la instrumental y por un conjunto de componentes psicofisiológicos (PACTE, 2011), las cuales se analizan a mayor profundidad en el Capítulo II. En investigaciones más recientes, se centran solo en tres de estas subcompetencias, pues señalan que las personas bilingües cuentan ya con conocimientos en dos lenguas y posiblemente también con determinados conocimientos extralingüísticos (PACTE, 2014), es decir, estas personas ya han adquirido ciertas subcompetencias necesarias para traducir.

Así, la adquisición de la competencia traductora en estudiantes universitarios que se encuentran aprendiendo una o más lenguas extranjeras, es diferente de aquellos que ya son considerados bilingües, puesto que se reconoce que los primeros tienen una tarea doble al adquirir de manera conjunta la competencia comunicativa de la(s) lengua(s) en la que se especializan y la competencia traductora necesaria para llevar a cabo la práctica de la traducción.

Un ejemplo particular es el caso específico de las Licenciaturas en Lengua Inglesa y Lengua Francesa de la Universidad Veracruzana donde los estudiantes aprenden una lengua extranjera a la par de otras áreas de estudio como lingüística, traducción, español, literatura, cultura, docencia, por mencionar algunas. Es decir, los estudiantes durante su formación adquieren múltiples competencias, las cuales les permiten desarrollarse profesionalmente en diferentes áreas de acuerdo con el perfil de egreso de ambas licenciaturas, por ejemplo, en el campo de la traducción-interpretación (UV, s.f.). Sin embargo, se desconoce cuál es la competencia traductora de los estudiantes, por lo tanto, resulta importante determinar el nivel que estos desarrollan y así explorar sus formas de traducir e identificar factores que intervienen durante este proceso educativo.

De este modo los estudiantes de lenguas UV se encuentran en una situación específica y significativa que favorece la enseñanza-aprendizaje de la traducción, la cual alienta la exploración,

descripción y análisis de esta disciplina, puesto que es un área poco explorada en el contexto veracruzano actual.

En la Universidad Veracruzana, principalmente, en el Instituto de Investigaciones en Educación (IIE), la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), el Instituto de Investigaciones Lingüístico-Literarias (IIL-L), la Facultad de Letras Españolas y la Facultad de Idiomas, se realiza investigación en estudios de traducción y didáctica de la traducción tanto de lenguas originarias como extranjeras. Estas entidades académicas se han dado a la tarea de analizar la traducción y buscar formas de estudiar la disciplina desde la teoría y la práctica. Por lo tanto, realizar una investigación sobre la adquisición de la competencia traductora, abre una mayor posibilidad para el análisis, la reflexión y permite concebir la traducción desde una doble perspectiva, la lingüística y la educativa.

Justificación

La traducción permite conocer el mundo. En otras palabras, brinda la oportunidad de intercambiar ideas, conocimientos y formas de vida. El intercambio intercultural entre distintos grupos sociales ayuda a comprender comportamientos específicos y creencias, que en gran parte se deben a la traducción, ya que “a través de ella podemos entender el carácter dialógico de los lenguajes, la riqueza de la interculturalidad, ubicarnos en el lugar de en medio [sic]” (Bravo, 2012, p. 54) que posibilita para distinguir aspectos cotidianos desde perspectivas diferentes.

La traducción es necesaria en la educación, pues abre el paso a la interdisciplinariedad, al reconocimiento de la pluralidad de conocimientos y a utilizar las relaciones que puedan surgir de dichas interacciones (Bravo, 2012), es decir, apela a la diversidad y a su inclusión. La teoría de la traducción cuenta a su vez con diferentes sub-áreas de estudio, por ejemplo, la didáctica de la traducción, que en colaboración con otras disciplinas como la lingüística, las ciencias de la educación, los estudios interculturales, la literatura, la filosofía, entre otras, permite la formación de traductores en la sociedad actual.

La formación de traductores es primordial en una sociedad que cambia apresuradamente y que necesita estar bien comunicada. Estudiar la traducción permite afrontar los retos asociados no solo a la comunicación sino también al intercambio cultural entre distintas sociedades. Actualmente, la existencia de programas de formación continua, de pregrado y posgrado en traducción son una realidad, por tal razón, el análisis de la adquisición de la competencia traductora

en estudiantes de lenguas se muestra como una oportunidad para el estudio y exploración de un espacio poco examinado.

Durante su formación, los estudiantes de traducción, de lenguas y áreas afines que aprenden a traducir deben adquirir ciertas subcompetencias específicas, las cuales deben ser identificadas de forma clara por los estudiantes y profesores para ser estudiadas a profundidad. Estas conllevan conocimientos lingüísticos, culturales, educativos, históricos, tecnológicos, entre otros, que se vinculan y se desarrollan entre sí (PACTE, 2002), en otras palabras, las subcompetencias son un elemento central al momento de traducir.

Alejandro Zenker (2010), quien hace alusión a la traducción literaria, lo cual también es aplicable a la traducción en general y a la competencia traductora, señala que para traducir es necesario conocer muy bien las lenguas de partida y de llegada, sin embargo, esto no es suficiente, pues a su vez se debe comprender la cultura y el contexto que se va a traducir y considerar cada uno de los elementos que conforman un texto.

Para Danielle Zaslavsky (2010) la traducción “es un oficio que puedes adquirir sobre la marcha, con la práctica. No puedes hablar de la traducción en general, no todo el mundo puede traducir cualquier cosa, y toda traducción es respetable” (p. 18). Esto deben tenerlo presente los estudiantes que aprenden a traducir y que desarrollan subcompetencias que les permiten llevar a cabo una práctica traductora óptima. Los estudiantes que en un futuro se convertirán en traductores tendrán la responsabilidad de trasladar una cultura a la otra. Esta actividad parece simple, pero hacer que las ideas principales de un autor se vean reflejadas en otra lengua conlleva un trabajo arduo y una inversión de tiempo que puede traducirse en horas, días, meses o incluso años.

En la actualidad, las subcompetencias necesarias para traducir se enseñan en el salón de clase, no obstante, es importante reconocer que existen personas que las han desarrollado por su cuenta, con base en la experiencia. Esto debido posiblemente a que la educación formal en traducción se encuentra presente solo en ciertos puntos del país. Por ejemplo, un testimonio recabado en el *Estudio de encuesta sobre la traducción y la interpretación en México 2017*, realizado por la Fundación Italia Morayta con apoyo de *InterpretAmerica* e Intérpretes y Traductores en Servicios Públicos y Comunitarios, rescata la importancia de investigar la competencia traductora, su certificación y evaluación:

No existe en mi Estado [sic] un proceso para certificar la competencia de los intérpretes y traductores que nos hemos dedicado a esta actividad desde hace varias décadas. Nouento con licenciatura de traducción e interpretación; sin embargo, traduzco e interpreto desde hace más de 30 años. Existe un gran número de personas en la misma situación que yo. (p. 91)

Si bien, este ejemplo subraya la necesidad de contar con elementos que permitan la certificación, para lograrlo, primero se debe analizar si se cuenta con la competencia traductora, en sí, y cuáles son sus rasgos y particularidades. Posteriormente, se podría plantear una propuesta de ciertos niveles de competencia traductora que señale de forma explícita su diseño, los referentes teóricos a los que recurre y los componentes que la conforman. En relación con el ejemplo antes expuesto, se debe mencionar que, una situación similar se vive en diferentes partes de México. Se reconoce la existencia de una certificación expedida por la *American Translators Association* (ATA), instancia externa a la que se puede recurrir, no obstante, resulta útil solo para los traductores de inglés-español y español-inglés.

Una situación semejante a la anterior se presenta en los estudiantes de lenguas extranjeras cuya competencia traductora ha sido poco explorada. El estudio de encuesta antes mencionado, en el apartado 4.2.3 *Traductores: formación y tecnología* expresa que “sólo tomó en cuenta la capacitación estrictamente en traducción, independientemente del nivel; desde cursos y talleres hasta posgrados” (p. 63) no considerando a los encuestados con estudios en lenguas, literatura u otras áreas afines. Si bien, la valiosa información presentada por el estudio de encuesta no se enfoca en la competencia traductora permite reconocer la importancia de centrar la atención en estudiantes de lenguas y visibilizarlos como posibles futuros traductores. Una investigación de esta naturaleza se concibe como una acción que posiblemente contribuya al análisis y reflexión del tema.

El *Estudio de encuesta sobre la traducción y la interpretación en México 2017* permite visualizar, a través de testimonios de los encuestados, que persiste el pensamiento de relacionar a los traductores e intérpretes meramente con la subcompetencia bilingüe, no obstante, se deben reconocer a las otras sub-competencias (la extralingüística, la instrumental, la estratégica y la de conocimientos en traducción), las cuales participan de forma directa en el proceso traductológico (PACTE, 2014). Para Tricás (2003) “la competencia traductora exige el dominio de unas técnicas interpretativas bien definidas y alejadas de la capacidad de comunicar en una lengua que no es la propia” (p. 19), es decir, el estudiante de lenguas, traducción u otras disciplinas afines debe adquirir ciertas habilidades, conocimientos más allá de los meramente lingüísticos.

Esta investigación centra la atención en la competencia traductora en estudiantes de Lengua Inglesa y Lengua Francesa. Se reconoce que su formación no se encuentra orientada únicamente a la traducción, pues de acuerdo con el Plan de Desarrollo de las Entidades Académicas, de la Facultad de Idiomas 2014-2017. Región Xalapa, (PlaDEA, 2015) esta entidad “es una dependencia que tiene a su cargo la formación de profesionistas competitivos en el campo de la didáctica de lenguas extranjeras, particularmente del inglés y del francés, con competencias integrales en las áreas de cultura, literatura y traducción” (p. 10), sin embargo, los estudiantes al cursar las EE en traducción u otras relacionadas con esta disciplina adquieren diferentes conocimientos y desarrollan habilidades, actitudes y aptitudes; los cuales en conjunto conforman la competencia traductora.

Efectuar una investigación de esta naturaleza permite exponer una visión actual del desarrollo de la competencia traductora en una institución de educación superior mexicana, cuyo primer objetivo no es la enseñanza-aprendizaje de la traducción, sino el aprendizaje de lenguas extranjeras, tal como sucede en diferentes universidades del país donde se enseña y aprende a traducir dentro de programas de lenguas como se aprecia en los planes de estudio de instituciones como la Universidad Autónoma de Aguascalientes, la Universidad Autónoma de Chihuahua, la Universidad Juárez del Estado de Durango, la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, por mencionar algunas (Véase anexo 3).

Al visualizar que esta no era una situación exclusiva de la Universidad Veracruzana, se reconoció que era una área de oportunidad para analizar la competencia traductora desde un contexto con características específicas, pues si bien existen estudios alrededor del mundo, las investigaciones sobre didáctica de la traducción y competencia traductora se centran principalmente en España cuyo contexto es diferente, ya que gran número de investigaciones se realizan en grados y posgrados en traducción, cuya objetivo primario es la formación de traductores, no la formación en lenguas tal como sucede en la Facultad de Idiomas UV. Algunas de estas investigaciones servirán para analizar, informar y sustentar este trabajo, pero siempre con la noción de que son entornos diferentes. Una investigación de esta índole podría contribuir a que los estudiantes de lenguas o traducción conozcan algunos de los estudios sobre esta disciplina y su didáctica en un contexto actual y situado.

La realización de esta investigación se consideró viable debido a la posibilidad de interactuar con estudiantes y profesores de lenguas provenientes de diferentes contextos culturales

que se concentran en la Facultad de Idiomas UV. Asimismo, se planteó la posibilidad de aprender de investigadores externos, puesto que este recinto académico da cabida a seminarios, conferencias, cursos, foros y congresos relacionados con el tema gracias a la interacción que mantienen los Cuerpos Académicos con otras instituciones, tanto nacionales como extranjeras.

Esta investigación concibe a la competencia traductora como un proceso que requiere tiempo, dedicación, motivación y por supuesto conocimientos de la lengua materna y de la lengua extranjera de las cuales se traduce o a las que se traduce. De igual forma, los estudiantes deben conocer su cultura y las culturas de las lenguas extranjeras; hacer uso de herramientas impresas y tecnológicas para traducir; reconocer elementos para insertarse en el ámbito laboral y desarrollar estrategias para enfrentar los problemas al momento de traducir (PACTE 2002), es decir, los estudiantes deben construir conocimientos, desarrollar habilidades, actitudes y aptitudes. Estos elementos en conjunto conforman la competencia traductora la cual se desarrolla a través de una combinación de teoría y práctica. Pero para contar con elementos más puntuales se plantean las siguientes preguntas que permitirán guiar la presente investigación:

Pregunta general

¿Cómo se adquiere la competencia traductora y cuál es el nivel que desarrollan los estudiantes de las Licenciaturas en Lengua Inglesa y Lengua Francesa de la Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana?

Preguntas específicas

¿Qué rasgos de la competencia traductora desarrollan los estudiantes de las Licenciaturas en Lengua Inglesa y Lengua Francesa de la Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana?

¿Qué factores intervienen en la adquisición de la competencia traductora en los estudiantes de las Licenciaturas en Lengua Inglesa y Lengua Francesa, de la Facultad de Idiomas, de la Universidad Veracruzana?

La pregunta general tiene un carácter exploratorio y evaluativo. Esta se encuentra orientada a explorar la competencia traductora e identificar el nivel que desarrollan los estudiantes participantes, los cuales se establecen en este trabajo (Véase apartados 2.6.1.5. y 4.5.4.). Los

niveles no asignan un puntaje numérico, más bien ubican a los estudiantes en una categoría de acuerdo con su forma de traducir.

La segunda pregunta es de carácter exploratorio y descriptivo. Esta busca indagar específicamente rasgos de la competencia traductora presentes en los estudiantes, dichos rasgos posiblemente varíen dependiendo de la trayectoria académica relacionada con la traducción, su orientación se encuentra enmarcada en la metodología cualitativa.

La tercera pregunta tiene un carácter exploratorio y descriptivo, pues intenta reconocer aspectos de la vida de los estudiantes que posiblemente impacten en la forma de traducir, es decir, busca explorar entre las experiencias de los alumnos e identificar y reconocer los elementos importantes para ellos, pero que, a su vez, puedan estar relacionados con su forma de traducir.

En relación con las preguntas antes expuestas se plantean los siguientes objetivos que sirvieron para orientar la investigación:

Objetivo general

Explorar y determinar el nivel de competencia traductora que adquieren los estudiantes de las Licenciaturas en Lengua Inglesa y Lengua Francesa, de la Facultad de Idiomas, de la Universidad Veracruzana.

Objetivos específicos

Identificar los rasgos de la competencia traductora que desarrollan los estudiantes de las Licenciaturas en Lengua Inglesa y Lengua Francesa, de la Facultad de Idiomas, de la Universidad Veracruzana.

Explorar los factores que podrían intervenir en la adquisición de la competencia traductora en estudiantes de las Licenciaturas en Lengua Inglesa y Lengua Francesa, de la Facultad de Idiomas, de la Universidad Veracruzana.

La estructura de la investigación

La investigación se encuentra conformada por una introducción, cuatro capítulos, conclusiones, bibliografía y anexos. En la introducción se expone el planteamiento del problema, la justificación, los objetivos y las preguntas de investigación general.

Capítulo I. Escenario de la investigación. En este apartado se señalan algunos programas de traducción que se ofrecen en el país, así como los espacios académicos donde se imparten cursos de traducción dentro de programas de estudio afines. Posteriormente, se muestra la información sobre la UV y se hace referencia a la Facultad de Idiomas que cuenta con antecedentes en torno a la enseñanza-aprendizaje de la traducción y la cual es el escenario central de la presente investigación. Asimismo se presentan y analizan los planes de estudios de las Licenciaturas en Lengua Inglesa y Lengua Francesa y, en particular, los programas de traducción de las mismas.

Capítulo II. La traducción y la competencia traductora. Este capítulo contiene las bases teóricas de la investigación. En primer lugar, se alude al enfoque por competencias y sus componentes. Enseguida, se presentan aspectos relacionados con las competencias en la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Posteriormente, se hace referencia a la competencia traductora. Asimismo, se citan algunas investigaciones realizadas en las últimas décadas sobre este tema en el país. En la parte final, se comenta el tema de la evaluación de la traducción y la tipología de errores en la traducción desde la perspectiva de diferentes autores. De igual forma, se establecen los niveles de competencia traductora para la presente investigación.

Capítulo III. Diseño metodológico. Este apartado traza la ruta metodológica de la investigación. De manera inicial se hace referencia a la perspectiva del investigador, se explica que el enfoque es cualitativo y que el tipo de estudio es exploratorio, descriptivo y explicativo. Enseguida se hace mención a la ética en la investigación y la importancia del consentimiento informado, ambos indispensables en todo trabajo de esta naturaleza. Posteriormente, se especifica cuáles fueron los criterios de inclusión y quiénes fueron los participantes, se presentan las técnicas e instrumentos, asimismo, se hace referencia al proceso de la investigación y la selección de los textos a traducir. Finalmente se muestran los fundamentos teóricos para el análisis de datos.

Capítulo IV. Voces y ecos de la competencia traductora. Este apartado presenta los hallazgos de la investigación a partir del trabajo de campo y la construcción de los datos. Inicialmente, se hace referencia a la noción de competencia traductora a partir de las voces los estudiantes y profesores participantes. Enseguida se profundiza en las subcompetencias que

conforman la competencia traductora y los subapartados que las conforman. Se inicia con la subcompetencia lingüística, la cual incluye el análisis de las traducciones, después se explora la subcompetencia extralingüística, seguida de la subcompetencia instrumental y la subcompetencia estratégica, en esta última subcompetencia se analiza el nivel de competencia traductora de los estudiantes participantes. Posteriormente, se analizan los componentes psicofisiológicos y los antecedentes socioculturales.

Conclusiones y propuestas para nuevas investigaciones. Este apartado cierra la investigación y aporta algunas recomendaciones para próximas investigaciones relacionadas con la competencia traductora o áreas afines.

Bibliografía citada. Esta sección muestra las fuentes utilizadas en la investigación, cuyo citado corresponde al propuesto por la *American Psychological Association* (APA).

Anexos. Estos comprenden los consentimientos informados, las infografías, las tablas, los guiones de entrevista, los textos utilizados en la investigación y los fragmentos de las historias de vida de los participantes.

Esta investigación utiliza el género masculino, sin ninguna distinción y solamente con el propósito de facilitar la lectura, ya que su carácter se considera incluyente.

Capítulo I. Escenario de la investigación

Ningún problema tan consustancial con las letras y con su modesto misterio como el que propone una traducción.

Jorge Luis Borges

1.1. Panorama de la traducción en México

Dentro del territorio mexicano existen diferentes programas de licenciatura relacionados con la enseñanza de lenguas extranjeras, principalmente de inglés y francés. La mayoría de estos programas se centran en la formación docente en lenguas. Asimismo, se encuentran otros programas como las Licenciaturas en Lingüística, en Enseñanza del Español y en Humanidades, sin embargo, se contempla que la enseñanza-aprendizaje de la traducción todavía no ha adquirido la preeminencia que se observa en otros países como España y Argentina.

A continuación, se presenta un mapa de la República Mexicana que muestra la presencia de la traducción en el país. Este mapa fue elaborado a partir de la información que se encuentra en las páginas oficiales de algunas universidades, con excepción de la Universidad Autónoma de Guerrero que tiene la información en la página de su red social. Se tomaron como referentes a las universidades públicas estatales y a las universidades públicas federales orientadas a la enseñanza y aprendizaje de lenguas e investigación lingüística.

En el mapa se aprecian dos colores, en azul se hace referencia a los cursos de traducción, generales u optativos, presentes en los programas de licenciatura en lenguas, mientras que el color verde hace énfasis en los programas de traducción (licenciatura y maestría) que existen en el país. Es importante mencionar que algunos de los programas de lenguas consultados no tienen especificados los nombres de sus materias optativas o electivas por lo cual es difícil saber si dentro de estas existen asignaturas relacionadas con traducción o no (Véase anexo 3).

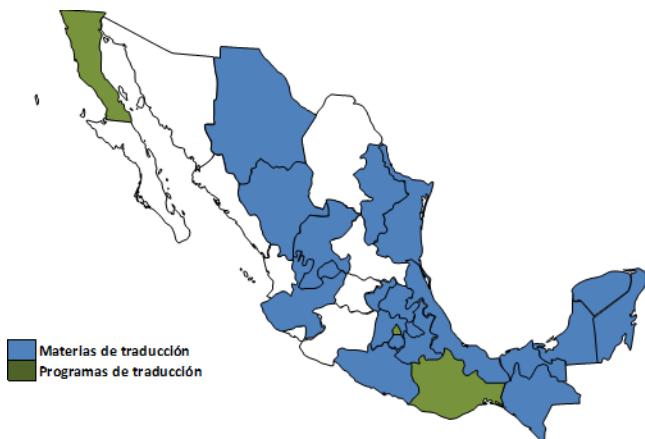


Figura 1. Mapa de México. Estados que imparten programas o materias de traducción

Fuente: elaboración propia, a partir Ortiz & Figueroa-Saavedra, 2014 y del mapa de *ANÁLISIS Y DECISIÓN* (s.f.).

Como se puede apreciar en el mapa, existe un número considerable de universidades estatales que dentro de sus programas de licenciatura en lenguas extranjeras y áreas afines imparten asignaturas de traducción. Sin embargo, en el país, solo existen dos programas de Licenciatura en Traducción, impartidos por universidades públicas, el de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) y en fecha reciente el de la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (ENALLT) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), este programa es de reciente creación (2017) y todavía no tiene graduados. Esta última institución, a través de la Facultad de Filosofía y Letras y el Instituto de Investigaciones Filológicas, cuenta a su vez con un programa de Licenciatura en Letras Modernas (Inglesas, Francesas, Italianas, Alemanas y Portuguesas), una Maestría en Letras (Literatura Comparada) (Letras Modernas Inglesas, Francesas, Italianas, Alemanas y Portuguesas) con áreas de especialización en traducción.

Además, se cuenta con tres posgrados en Traducción impartidos por universidades públicas: la Especialidad en Traducción e Interpretación de la UABC, en Baja California; la Maestría en Traducción e Interpretación de Lenguas Indígenas de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO) en colaboración con la Universidad Johannes Gutenberg Mainz, Alemania, y la Maestría en Traducción del Colegio de México (COLMEX) en la Ciudad de México.

De igual forma existen programas de licenciatura y posgrado en traducción pertenecientes a Instituciones de Educación Superior (IES) privadas. Ejemplos claros son la Licenciatura en Traducción y la Licenciatura en Interpretación del Instituto Superior de Intérpretes y Traductores (ISIT); la Licenciatura en Interprete y Traductor de la Universidad Tecnológica Americana

(UTECA); la Licenciatura en Traducción, localización e interpretación de la Universidad Intercontinental (UIC); la Especialidad en Terminología del ISIT; la Especialidad en Traducción Técnica de la UTECA, todas las anteriores en la Ciudad de México; Asimismo se cuenta con la Maestría en Traducción e Interpretación Inglés-Español de la Universidad Autónoma de Guadalajara (UAG), en Guadalajara y la Maestría en Competencias Traductoras de Tecnología Turística Total A. C., en Mérida.

A su vez, se cuenta con diferentes diplomados en traducción, como: el Diplomado en Traducción e Interpretación del Idioma Inglés de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAG); el Diplomado en Traducción General en inglés-español, el Diplomado en Traducción Jurídica Inglés-Español y el Diplomado en Traducción Jurídica a distancia de la Organización Mexicana de Traductores (OMT) con sede en Guadalajara; el Diplomado en Traducción de Textos Especializados (DTTE) y el Diplomado en Formación de Traductores Literarios (DFTL) de la ENALLT; el Diplomado en Traducción Especializada e Interpretación Profesional en línea de la Universidad Intercontinental (UIC), el Diplomado en Traducción (inglés-español) de la Universidad Iberoamericana en la Ciudad de México, el Diplomado en Traducción de la Universidad de Guanajuato y el Diplomado en Estudios de Traducción e Interpretación de la Universidad Veracruzana.

Después de haber realizado la búsqueda para localizar los programas en traducción del país, se encontró una investigación de 2012 intitulada: *La formación de profesores en traducción-Reflexiones desde un caso mexicano* de Kora Evangelina Basich Peralta, profesora-investigadora de la UABC, quien enlista algunos programas de licenciatura y posgrado de instituciones públicas y privadas donde se enseñaba y aprendía a traducir durante ese periodo en México. Es importante señalar que se coincide en determinadas instituciones, no obstante, a través del tiempo se han incorporado nuevos programas, por ejemplo, el de la UNAM, y otros se han reformado. Gracias a la autora se logra identificar un programa que sigue vigente: la carrera en interprete traductor inglés, español, francés del Sistema Harvard Educacional, pero ahora, a su vez, esta institución cuenta con una Licenciatura en Traducción e Interpretación, un Diplomado en Traducción Jurídica y algunos cursos y talleres en traducción e interpretación.

1.2. La Universidad Veracruzana

La Universidad Veracruzana, escenario de esta investigación, es una institución de educación superior ubicada en el estado de Veracruz, México. Esta institución cuenta con distintas entidades académicas como facultades, centros e institutos de investigación, etcétera, que se encuentran en las diferentes sedes de la UV. Sus campus se localizan en: Xalapa, Veracruz, Coatzacoalcos–Minatitlán, Orizaba–Córdoba y Poza Rica–Tuxpan. Asimismo, la Universidad Veracruzana cuenta con la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) que tiene presencia en las Grandes Montañas, la Huasteca, las Selvas y el Totonacapan (UV, s.f.).

La Universidad Veracruzana comprende seis áreas académicas: Área Académica Biológico-Agropecuaria, Área Académica de Artes, Área Académica de Ciencias de la Salud, Área Académica Técnica, Área Académica Económico-Administrativa y Área Académica de Humanidades. Dentro de esta última área, en el campus Xalapa, se encuentra la Unidad de Humanidades¹ que está integrada por las Facultades de Antropología, Filosofía, Historia, Idiomas, Letras Españolas y Sociología. Asimismo, dentro de la misma ciudad, pero con diferentes espacios educativos se encuentran la Facultad de Derecho y la Facultad de Pedagogía también pertenecientes al área de Humanidades (UV, s.f.).

1.2.1. La Universidad Veracruzana y el enfoque por competencias

La Universidad Veracruzana posiciona al enfoque por competencias en un lugar privilegiado debido a que la adquisición es contemplada, analizada y evaluada en los planes de estudio de los múltiples programas de licenciatura de la universidad, las certificaciones de conocimientos y las tutorías para los estudiantes (IV informe de actividades UV 2016-2017). De igual forma, la presencia de las competencias y su desarrollo se manifiestan en la evaluación realizada al Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) (2015-2017) empleado en esta institución de educación superior. Este hace alusión a la evaluación y acreditación de las competencias pertenecientes al Área de Formación Básica General (AFBG) con la finalidad de reconocer la adquisición de las mismas. (UV, s.f.), pues señala que:

¹ La Unidad de Humanidades se encuentra ubicada en la calle Francisco Moreno esquina Ezequiel Alatriste en la colonia Ferrer Guardia, C.P. 91020. Cuenta con siete edificios (A, B, C, E, F, G y J), un auditorio de usos múltiples, una cafetería, un CAAFI, una explanada y estacionamiento.

Se ha impulsado la evaluación diagnóstica de todas las competencias de esta área en los estudiantes de nuevo ingreso, lo que ha servido de base para el rediseño de contenidos de las EE y para promover su acreditación por demostración de competencias. (UV, s.f., p. 6)

Es decir, se visualiza que la Universidad Veracruzana se encuentra en proceso para promover la evaluación por competencias, las cuales se manifiestan de manera constante dentro de los programas de licenciatura, por lo tanto, se interpreta que realizar una evaluación diagnóstica sobre competencias es de gran ayuda para identificar fortalezas y áreas de oportunidad de los estudiantes que aprenden a través de este enfoque.

El MEIF se encuentra conformado por cuatro áreas de formación. Estas son el área de formación básica, que está compuesta a su vez por el área básica general y área de la iniciación a la disciplinar, seguidas del área de formación disciplinar, el área de formación terminal y el área de formación libre (UV, 1999). Las áreas antes mencionadas se encuentran formadas por diferentes EE específicas para cada uno de los programas educativos ofertados en la institución. Con excepción de las EE del área básica general que son aplicables a todos los programas educativos de licenciatura y las EE del área de formación libre, que está “dirigida a la formación complementaria del desarrollo integral de los alumnos” (UV, 1999, p. 29). Es de destacar que la propuesta del entonces Nuevo Modelo Educativo para la Universidad Veracruzana - Lineamientos para el nivel licenciatura (1999) establece como objetivo general “propiciar en los estudiantes de las diversas carreras que oferta la Universidad Veracruzana una formación integral y armónica: intelectual, humana, social y profesional.” (UV, 1999, p. 21) y como objetivo específico:

Desarrollar en los estudiantes conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores necesarios para lograr:

- La apropiación y desarrollo de valores humanos, sociales, culturales, artísticos, institucionales y ambientales.
- Un pensamiento lógico, crítico y creativo.
- El establecimiento de relaciones interpersonales y de grupo con tolerancia y respecto a la diversidad cultural.
- Un óptimo desempeño fundado en conocimientos básicos e inclinación y aptitudes para la auto-formación permanente. (UV, 1999, pp. 21-22)

Si bien, los objetivos antes señalados no recurren al término competencias, los objetivos tanto generales como específicos del MEIF apelan a lo propuesto en *Tuning Educational Structure in Europe* (2003). Este proyecto señala que “las competencias representan una combinación de

atributos (con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos" (González & Wagenaar, 2003, p. 80), por lo tanto, se visualiza que el enfoque por competencias existe desde hace varios años en la Universidad Veracruzana y seguirá vigente en los programas de licenciatura. Se hace referencia a este enfoque, puesto que todas las licenciaturas UV lo emplean en sus planes y programas de estudios, un ejemplo claro son las Licenciaturas en Lengua Inglesa y Lengua Francesa, las cuales a su vez contemplan la adquisición de la competencia traductora.

1.3. La Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana

En sus inicios la Universidad Veracruzana contaba con un Instituto de Lenguas creado en 1952 gracias al apoyo de la Fundación Rockefeller, sin embargo, fue hasta 1965 que se estableció como la Escuela de Lenguas, para finalmente llegar a convertirse en la Facultad de Idiomas en el año 1976 (UV, s.f.). La Facultad de Idiomas desde su creación hasta la fecha ha contado con seis planes de estudios (1965, 1968, 1972, 1977, 1990, 2006-2008), en cada uno de ellos la traducción ha ocupado un papel importante, ya sea como un medio de aprendizaje, como cursos y talleres o como un área de especialización en las Licenciaturas en Lengua Inglesa y Lengua Francesa (Ortiz & Figueroa-Saavedra, 2014).

Por otra parte, el Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) de la Universidad Veracruzana entró en vigor en 1999. Este modelo educativo fue aceptado en la Facultad de Idiomas hasta 2006 lo que ocasionó la modificación de la Licenciatura en Lengua Francesa y posteriormente la Licenciatura en Lengua Inglesa (Ortiz & Figueroa-Saavedra, 2014). Bajo este modelo se procura que los estudiantes adquieran múltiples competencias, es decir, que construyan conocimientos y desarrollen habilidades, aptitudes y actitudes para desenvolverse en la sociedad actual. A diferencia del plan 1990, el MEIF integra las tres principales áreas de estudio: la docencia, la literatura y la traducción en los programas de estudio de Licenciaturas de Lengua Inglesa y Lengua Francesa.

Es importante señalar que los planes 1990, de Lengua Inglesa y Lengua Francesa, ofertaban la misma cantidad de cursos y talleres de traducción en comparación con el plan 2006 de Lengua Francesa y el plan 2008 de Lengua Inglesa que están en vigor y funcionan dentro del MEIF. Sin embargo, los cursos fueron reestructurados y presentan algunos cambios. Por ejemplo, el plan 1990 de Lengua Inglesa contaba con siete cursos en traducción, el primero de ellos era obligatorio y los seis restantes correspondían al área de estudio de traducción, mientras que en el plan 2008, vigente,

tres de ellos son obligatorios y los cuatro restantes son optativos, de estos últimos el alumno puede cursar solo tres debido a que en el séptimo periodo tendrá que elegir entre dos cursos de traducción (Véase anexo 4). Por otro lado, el plan 1990 de Lengua Francesa contaba con cuatro cursos obligatorios en traducción, mientras que en el plan 2006, vigente, el alumno puede cursar solo tres de los cuatro cursos existentes; el primero en el quinto periodo, cuyo carácter es obligatorio, y debe elegir dos de tres cursos de traducción en el sexto periodo. (Retícula curricular la Licenciatura en Lengua Francesa UV, s.f.).

En la actualidad, la Facultad de Idiomas se encuentra conformada por distintos grados y posgrados. Estos son: la Licenciatura en Lengua Inglesa, la Licenciatura en Lengua Francesa, la Licenciatura en Enseñanza del Inglés, modalidad virtual, la Maestría en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera (PNPC), la Maestría en Didáctica del Francés y el Doctorado en Estudios del Lenguaje y Lingüística Aplicada (PNPC). Además de los antes mencionados, la Facultad de Idiomas, a través de su Departamento de Lenguas Extranjeras (DELEX), cuenta con diferentes cursos de lenguas (inglés, francés, japonés, portugués, chino, italiano, alemán y lengua de señas mexicana (LSM) tanto para los estudiantes de la Universidad Veracruzana como para el público general y con cursos de inglés para niños y adolescentes a través del Departamento de Educación Continua. (UV, s.f.).



Fotografía 1. Edificio de las Facultades de Idiomas y Letras Españolas
Fuente: autoría propia.

1.4. Planes de estudios de las licenciaturas

Como se ha señalado anteriormente, el plan de estudios vigente para la Licenciatura en Lengua Inglesa data de 2008 y el de la Licenciatura en Lengua Francesa de 2006. Ambos planes se encuentran conformados por distintas EE cuyos objetivos se centran respectivamente en el aprendizaje del inglés y francés a través del enfoque por competencias (UV, s.f.). Se decidió explorar estos documentos para identificar y analizar sus áreas de estudio, específicamente la correspondiente a la traducción con la finalidad de conocer las competencias lingüísticas y extralingüísticas que se desarrollan en las EE, para explorar aspectos de la enseñanza-aprendizaje de la traducción en las licenciaturas. A continuación se presentan algunos datos de los planes de estudio, se hace énfasis en la presencia del enfoque por competencias y en cómo se encuentran estructurados.

1.4.1. Licenciatura en Lengua Inglesa

Esta licenciatura plantea la formación de un profesional con múltiples conocimientos y saberes teóricos, heurísticos y axiológicos, cuya área de especialización es la lengua inglesa para su uso en diferentes campos profesionales como la enseñanza-aprendizaje del inglés y el ejercicio de la traducción, por mencionar algunos. Tiene como objetivo principal: “formar profesionales con un perfil integral, competentes en las habilidades comunicativas de la lengua materna y la lengua inglesa, principalmente en los ámbitos de docencia y traducción” (UV, s.f., párr. 2), en otras palabras, el objetivo de esta licenciatura apunta a que el estudiante desarrolle competencias lingüísticas y extralingüísticas para el desarrollo humano y profesional.

Esta licenciatura se encuentra conformada por 318 créditos repartidos en diversas EE, las cuales incluyen el servicio social y la experiencia recepcional que son necesarios para que el estudiante pueda egresar, asimismo, se requiere que el estudiante cuente con una certificación nivel B2 del idioma inglés y que acredite una tercera lengua de su elección (UV, s.f.), los niveles de lengua se apegan a lo propuesto por el MCER, que es una política lingüística con presencia internacional, la cual se analiza a mayor profundidad en el apartado teórico.

El plan actual, a diferencia del plan anterior, no debe ser forzosamente cursado en 5 años sino que permite al estudiante optar por uno de los tres tipos de cargas académicas: “1. Carga Mínima: Nueve periodos de 35 Créditos. (Cuatro años y medio de Permanencia). 2. Carga Estándar: Seis periodos de 50 Créditos. (Tres años de Permanencia). 3. Carga Máxima: Cinco Periodos de 63 Créditos. (Dos años y medio de Permanencia).” (UV, s.f., párr. 5), estas cargas

pueden presentar algunos cambios en relación con el número de períodos y créditos debido a que la trayectoria académica de cada estudiante es diferente y algunos de ellos acreditan ciertas EE a través de exámenes de competencias, certificaciones o EE intersemestrales (UV, s.f.).

El perfil de ingreso señala que se admitirán alumnos con estudios terminados de bachillerato que deberán aprobar el examen de admisión a la Universidad Veracruzana y pagar los trámites requeridos por la misma. Además mostrar interés, habilidades y conocimientos básicos orales y escritos en el ámbito lingüístico y áreas afines. Asimismo, deberá sentir empatía hacia el aprendizaje de lenguas, la lectura, las tecnologías de la información y la investigación, por mencionar algunas, y poseer diversas actitudes, aptitudes y valores (UV, s.f.), en otras palabras, el aspirante debe haber adquirido diversas competencias durante su formación previa, por ejemplo, las relacionadas con el lenguaje, comunicación y ciencias sociales, entre otras, las cuales son de gran utilidad para poder adquirir nuevas competencias en el nivel universitario y reforzar o replantear las competencias que ya posee.

El perfil de egreso concibe a un profesional capaz de dominar la lengua inglesa y la española, con las competencias generales y específicas que le permitan insertarse en el ámbito laboral, pero que también le sean útiles en sus actividades cotidianas. Si bien, el perfil de egreso señala un gran número de competencias lingüísticas y extralingüísticas necesarias para el perfil académico, se recurre a la adquisición de competencias genéricas que conformen una persona autónoma, analítica, crítica, propositiva y capaz de enfrentar y resolver problemas cotidianos (UV, s.f.).

El perfil de egreso señala que el egresado de esta licenciatura “tendrá la capacidad de ejercer como docente, *traductor*,² asesor bilingüe, así como otras actividades en las cuales las lenguas sean una herramienta de trabajo.” tales como la interpretación y la comunicación, por mencionar algunas (UV, s.f., párr. 10) por lo tanto, es importante analizar las subcompetencias que adquieren los estudiantes y determinar cuál es el nivel de competencia traductora que desarrollan los estudiantes durante su formación universitaria.³

² Cursivas agregadas.

³ La información sobre los planes de estudios de las Licenciaturas en Lengua Inglesa y Lengua Francesa fue consultada desde el portal de la Facultad de Idiomas razón por la cual las citas textuales carecen de número de página, pero cuentan con número de párrafo. Para mayor información véase página: <https://www.uv.mx/idiomas/>. Véase anexos 4 y 5 que muestran las retículas de las licenciaturas con las EE y sus seriaciones.

1.4.2. Licenciatura en Lengua Francesa

Este grado académico concibe la formación de un profesional con diversos conocimientos y saberes teóricos, heurísticos y axiológicos cuya área de estudio es la enseñanza-aprendizaje del francés, tiene como objetivo principal: “preparar profesionistas que dominen las cuatro habilidades lingüísticas en francés y posean una sólida formación profesional y humanista” (UV, s.f., párr. 2), lo cual apunta a que el estudiante adquiera y/o desarrolle competencias específicas del área de especialización, no obstante, se alude a la concepción de un profesional con competencias genéricas que le permitan desarrollarse en su quehacer cotidiano, no solo en su área profesional (UV, s.f.).

El plan de estudios se encuentra conformado por 325 créditos distribuidos en distintas EE, donde se incluye el servicio social y la experiencia recepcional que son obligatorios y son contemplados dentro de la licenciatura como EE. El plan actual, en comparación con el plan antecesor (1990), es más flexible, puesto que no debe ser cursado obligatoriamente en cinco años sino que le brinda la oportunidad al estudiante de optar por una de los tres tipos de cargas académicas: “1. Carga Mínima: Diez periodos de 32 Créditos. (Cinco años de Permanencia). 2. Carga Estándar: Siete periodos de 50 Créditos. (Tres años y medio de Permanencia). 3. Carga Máxima: Cinco Periodos de 65 Créditos. (Dos años y medio de Permanencia)” (UV, s.f., párr. 5). Además la carga académica puede disminuir si los estudiantes acreditan experiencias académicas en francés a través de certificaciones DELF (B1 y B2) o DALF (C1 y C2), cursos intersemestrales y exámenes de competencias para las experiencias del área de formación básica (UV, s.f.).

El perfil de ingreso contempla a una persona con estudios terminados de bachillerato quien deberá aprobar el examen de admisión de la Universidad Veracruzana y pagar los trámites requeridos por la misma. Asimismo deberá tener interés, gusto, habilidades y conocimientos básicos en el ámbito lingüístico y áreas afines. Además deberá sentirse motivado por la cultura, la lectura, la investigación y las tecnologías de la información, por mencionar algunas (UV, s.f.), por lo tanto, se visualiza que el aspirante debe contar con competencias de su formación previa que le ayudarán a adquirir nuevas competencias durante su formación universitaria y a fortalecer o reformular las ya existentes.

Por otro lado, el perfil de egreso señala que al concluir los estudios se habrá formado un profesional experto en la lengua española y la lengua francesa, lo cual le “permitirá incursionar en

el campo de la investigación, de *la traducción*⁴ y de la cultura francesa” (párr. 11). Todas las competencias adquiridas durante el trayecto de la licenciatura facultarán al egresado para ser una persona más crítica, cuya participación se vea reflejada en el bien para la sociedad. Asimismo es importante señalar que en lo referente al campo laboral se menciona que el egresado podrá desarrollarse en el ejercicio de la traducción e interpretación, la docencia y las relaciones internacionales, por mencionar algunas (UV, s.f.).



Fotografía 2. Explanada de la Unidad de Humanidades
Fuente: autoría propia.

1.5. Programas de traducción de las licenciaturas

La Licenciatura en Lengua Inglesa en su plan de estudios 2008, cuenta con siete EE relacionadas con traducción, mientras que la Licenciatura en Lengua Francesa en su plan de estudios 2006 oferta cuatro EE relacionadas con la disciplina (Véase anexos 4 y 5). Las EE tienen como base el enfoque por competencias y establecen unidades de competencias relacionadas con aspectos educativos, lingüísticos y de traducción.

De acuerdo con la *Guía para el diseño de proyectos curriculares, con el enfoque por competencias UV* (2005) “los programas de experiencias educativas (PEE) son los principales instrumentos para desarrollar en los estudiantes las competencias integrales que evidencia el egresado en el ejercicio de la profesión” (p. 80), por lo tanto, es primordial conocer cómo se encuentra conformado cada uno de los programas de traducción e identificar sus componentes.

Se optó por revisar y analizar los programas, puesto que permiten reconocer las competencias lingüísticas y extralingüísticas que se fomentan dentro de las licenciaturas en torno

⁴ Cursivas agregadas.

al proceso de enseñanza-aprendizaje de la traducción. Estas EE tiene como objetivo principal que los estudiantes aprendan traducción de manera práctica o teórica, no obstante, cada una tiene objetivos específicos y requerimientos para poder ser cursadas, los cuales se describen y analizan a continuación.

1.5.1. Licenciatura en Lengua Inglesa

1.5.1.1. Iniciación a la traducción

Es la primera EE obligatoria en traducción de la Licenciatura en Lengua Inglesa. Este curso-taller debe ser cursado, de acuerdo con la retícula curricular, en el cuarto semestre y tiene como pre-requisito la EE Inglés Pre-intermedio y como co-requisito la EE inglés intermedio. Se ubica dentro del área iniciación a la disciplina y tiene como objetivo general: “proporcionar al aprendiente los principios de base teóricos concernientes al campo de la traducción; así como aproximarlos a la práctica traduccional” (Programa de iniciación a la traducción UV, 2012, p. 2) a través de diversos saberes teóricos, heurísticos y axiológicos.

Esta EE concibe al alumno como un ser autocrítico y autónomo que desarrolla una diversidad de aptitudes y actitudes. En relación con el aspecto teórico la EE centra su atención en proporcionarle al estudiante elementos históricos, lingüísticos, metodológicos y tecnológicos para aprender a traducir. Este curso contempla la autoevaluación de traducciones dentro de sus saberes heurísticos así como otros múltiples saberes (Programa de iniciación a la traducción UV, 2012).

En relación con el aspecto de la enseñanza se recurre al trabajo colaborativo, al diálogo, la discusión y al trabajo de estudio de caso, por mencionar algunos. Sobre el aprendizaje se considera la formación de la autonomía del estudiante para la construcción de conocimientos. La evaluación de la EE está conformada por cuatro tipos de evidencias de desempeño: tres exámenes, trabajos prácticos individuales, participación en clase y la creación de un portafolio, con lo que el alumno puede acreditar el curso-taller (Programa de iniciación a la traducción UV, 2012).

1.5.1.2. Estudios de la traducción

Esta EE es obligatoria, debe ser cursada, de acuerdo con la retícula curricular, en el quinto semestre y tiene como pre-requisitos las EE Iniciación a la traducción e inglés intermedio. Este curso-taller pertenece al área de formación disciplinar de la licenciatura y tiene como objetivo general “proporcionar al aprendiente la práctica que le permita desarrollar las competencias básicas

concernientes al campo de la traducción.” (Programa de estudios de la traducción UV, 2012, p. 2), es decir, está orientado a la práctica traductora.

Durante el curso el estudiante tiene contacto con la traducción legal, literaria, coloquial, automática, publicitaria y periodística a través del análisis de diferentes textos. Asimismo se le faculta para que tenga nociones sobre la profesión traductológica donde se resalta el desarrollo de múltiples habilidades como el dominio de la tecnología y los aspectos legales y éticos necesarios para traducir (Programa de estudios de la traducción UV, 2012).

En relación con la enseñanza se destaca el trabajo colaborativo, la propuesta del dialogo que fomente el debate y la discusión, el análisis de casos y la exposición de temas relacionados con la disciplina, por mencionar algunos. Por otro lado, en cuanto al aprendizaje el programa contempla la formación del alumno autónomo a través de diversas estrategias metodológicas como la lectura, la investigación, la clasificación y la imitación, por mencionar algunas (Programa de estudios de la traducción UV, 2012).

La evaluación del curso está compuesta por cuatro tipos de evidencias de desempeño: un examen parcial, trabajos individuales prácticos, participación activa en clase y la creación de un portafolio que permiten al alumno aprobar la asignatura (Programa de estudios de la traducción, 2012). No obstante, se debe mencionar que la suma de los porcentajes de la evaluación equivale al 90 % por lo que se deben ajustar los porcentajes para que conformen el 100 % como resultado final.

1.5.1.3. Taller de traducción

Esta EE obligatoria debe ser cursada, de acuerdo con la retícula curricular, en el sexto semestre y tiene como pre-requisitos las EE iniciación a la traducción y estudios de la traducción. Este taller pertenece al área de formación disciplinar y permitirá al estudiante “desarrollar las competencias para desempeñarse en el campo de la traducción” (Programa de taller de traducción UV, 2012, p. 2) a través de diversos saberes teóricos, heurísticos y axiológicos como el estudio de textos divulgativos e informativos, el análisis diversos elementos teóricos y prácticos, así como el fomento de múltiples valores.

Las estrategias de enseñanza se centran en visualizar al profesor como un facilitador quien orienta al estudiante en su proceso de aprendizaje, por lo tanto, el estudiante se encuentra en proceso de lograr la autonomía para aprender. La evaluación del taller está compuesta por tres tipos de evidencias de desempeño: dos exámenes parciales, un proyecto de investigación y un portafolio

compuesto por las traducciones realizadas por los alumnos. Estas evidencias, en conjunto, permiten al estudiante acreditar la asignatura (Programa de taller de traducción UV, 2012).

1.5.1.4. Traducción de textos científico-técnicos

Esta EE optativa debe ser cursada, de acuerdo con la retícula curricular, en el sexto semestre y tiene como pre-requisitos las EE iniciación a la traducción y estudios de la traducción. Este curso-taller pertenece al área de formación disciplinar y “es un curso práctico en el que los alumnos desarrollarán sus competencias para la práctica de traducción con textos científicos y técnicos” (Programa de traducción de textos científico-técnicos UV, 2012, p. 2). Para lograrlo se contemplan diversas estrategias metodológicas de enseñanza-aprendizaje, por ejemplo: el trabajo colaborativo, la autoevaluación y el diálogo que se encuentre encaminado a la discusión y al debate de diversos saberes teóricos, heurísticos y axiológicos. Algunos de los saberes dentro de este curso son la exploración de textos científico-técnicos, sus componentes y su traducción.

Esta EE resalta el estudio de los parámetros de la evaluación en traducción y el análisis de los errores en traducción, elementos centrales en esta investigación. La evaluación del curso está conformada por cuatro tipos de evidencias de desempeño: dos exámenes, dos trabajos prácticos individuales, la participación en clase y la creación de un portafolio de evidencias que, en conjunto, permiten al estudiante acreditar el curso (Programa de traducción de textos científico-técnicos UV, 2012).

1.5.1.5. Traductología

Esta EE optativa debe ser cursada, de acuerdo con la retícula curricular, en el sexto semestre. El programa indica que no tiene requisitos o co-requisitos, pero en la retícula curricular señala como pre-requisito la EE estudios de la traducción. Este curso teórico tiene como objetivo “proporcionar al aprendiente los principios teóricos concernientes al campo de la traducción; así como vincularlos con en aspectos prácticos” (Programa de traductología UV, 2011, p. 2) a través de diversas estrategias metodológicas que fomentan la autonomía del aprendizaje y que contemplan al profesor como un facilitador que orienta al alumno en el proceso de aprendizaje. Algunos de los saberes que se examinan son los relacionados con la lingüística aplicada a la traducción, el discurso, la documentación y la crítica, evaluación y revisión en la traducción, por mencionar algunos (Programa de traductología UV, 2011).

La evaluación se encuentra conformada por dos tipos de evidencias de desempeño: cuatro exámenes parciales y la participación en clase que en conjunto permiten que el estudiante acredite la asignatura (Programa de traductología UV, 2011). Se deberían incorporar otras evidencias de desempeño para que los estudiantes tengan más elementos que les permitan fortalecer la construcción de conocimientos.

1.5.1.6. Traducción de textos humanístico-literarios

Esta EE optativa es un curso práctico que tiene como pre-requisito las EE traductología y estudios de la traducción, de acuerdo con la retícula curricular debe ser cursada en el séptimo semestre. La justificación del programa indica que la EE “proporciona a los futuros profesionistas bases sólidas tanto teóricas como prácticas en el campo de la traducción de textos humanísticos y literarios de tal forma [...] adquiera las competencias mínimas necesarias para su desempeño en esta área” (Programa de traducción de textos humanístico-literarios UV, 2011 p. 2). Para lo cual el estudiante debe estar en contacto con diversos saberes teóricos, heurísticos y axiológicos, por ejemplo: la adecuación cultural, la noción del traductor como mediador cultural, la práctica de la traducción humanístico-literaria y el estudio de la competencias lingüística, extralingüística y otras competencias necesarias para traducir, las cuales no se explicitan.

Para lograr la transmisión de los saberes antes mencionados se recurre a diversas estrategias metodológicas de enseñanza-aprendizaje donde se alude a la autonomía del aprendizaje, la autoevaluación y la reflexión por parte del estudiante, mientras que el profesor es concebido como un facilitador que orienta al estudiante durante su proceso de aprendizaje. La evaluación se encuentra conformada por cinco tipos de evidencias de desempeño: dos exámenes parciales, dos trabajos de traducción, un reporte, un portafolio de evidencias (traducciones realizadas durante la EE) y la participación en clase, estas evidencias permiten al estudiante acreditar la asignatura (Programa de traducción de textos humanístico-literarios UV, 2011).

1.5.1.7. Herramientas informáticas para traducción

Esta EE optativa del área terminal tiene como pre-requisitos las EE computación básica y estudios de la traducción y debe ser cursada en el séptimo semestre. El curso-taller “dotará a los estudiantes de habilidades prácticas de las herramientas desarrolladas por la informática y que resultan esenciales para todo traductor en la actualidad” (Programa de herramientas informáticas para traducción UV, 2011 p. 2). Durante el curso el estudiante aprenderá a manejar diversas

herramientas relacionadas con la paquetería de *office*, así como la creación de memorias y glosarios que faciliten la actividad traductora.

En relación con el aprendizaje se presenta una gran variedad de estrategias metodológicas como la creación de mapas conceptuales, el análisis de los estudios de caso, la investigación, la clasificación y la imitación, por mencionar algunas. En las estrategias de enseñanza se concibe el trabajo colaborativo, el diálogo como detonador para fomentar el debate, la discusión y el análisis de los temas a tratar en el curso. La evaluación del curso se encuentra conformada por tres tipos de evidencias de desempeño: la creación de un portafolio de evidencias, dos exámenes teóricos y uno práctico, los cuales permiten al estudiante acreditar la asignatura (Herramientas informáticas para traducción UV, 2011).

1.5.2. Licenciatura en Lengua Francesa

1.5.2.1. Traductología

Es la primera EE en traducción de esta licenciatura y pertenece al área de formación disciplinaria. No cuenta con requisito o co-requisito alguno y debe ser cursada, de acuerdo con la retícula curricular, en el quinto semestre. Su orientación es teórica, pero, dentro del apartado relacionado con los saberes a trasmitir y desarrollar en el curso se reconoce que los estudiantes deben llevar a cabo la práctica de traducción de diferentes textos cortos.

Su objetivo es “proporcionar a los estudiantes los principios de base teóricos concernientes al campo de la traducción; así como introducirlos en la práctica traduccional” (Programa de traductología UV, 2008, p. 2), mediante de la construcción de diversos saberes teóricos, heurísticos y axiológicos, por ejemplo: la competencia profesional del traductor, los enfoques en la traducción, los tipos de traducción y la tipología, por mencionar algunos. El aprendizaje del curso implica el trabajo autónomo, la autoevaluación, la reflexión y el desarrollo de diversas estrategias de aprendizaje mientras que la enseñanza se centra la atención en el profesor el cual se visualiza como un facilitador que orienta al estudiante en su proceso de aprendizaje (Programa de traductología UV, 2008).

La evaluación se centra en dos tipos de evidencias de desempeño: la aprobación de exámenes parciales y en la participación en clase (Programa de traductología UV, 2008) por lo que se reconoce la necesidad de incorporar otro tipo de evidencias de desempeño que sirvan para

ampliar y fortalecer la manera de evaluar, es probable que esto lo lleve a cabo el/la profesor(a) en turno a partir de su experiencia docente, pero debe estar explícito en el programa de estudios.

1.5.2.2. Traducción de textos científico-técnicos

Esta EE optativa pertenece al área de formación terminal, debe ser cursada, de acuerdo con la retícula curricular, en el sexto semestre y tiene como pre-requisito la EE Traductología. Este curso combina teoría y práctica traductora especializada y “busca complementar la formación del aprendiente y ampliar sus horizontes al campo de la traducción técnica” (Programa de textos científico-técnicos UV, 2009, pp. 2-3) a través de la construcción de diferentes saberes teóricos, heurísticos y axiológicos.

Dentro del programa se hace referencia a la adquisición de competencias, se consideran las políticas institucionales [se agrega que, a su vez estas se enmarcan dentro de políticas internacionales] y se concibe la preparación de “profesionistas competitivos que puedan hacer frente a las necesidades del entorno e insertarse en el mercado laboral” (Programa de textos científico-técnicos UV, 2009, p. 2). A su vez, dentro de los saberes teóricos, se encuentra el apartado 6 que hace énfasis en la competencia traductora especializada al ámbito científico-técnico (Programa de textos científico-técnicos UV, 2009).

En relación con el aprendizaje, se pretende que el estudiante desarrolle el pensamiento crítico, creativo y reflexivo y que logre ser autónomo respecto a su aprendizaje traductológico. En la enseñanza se concibe al profesor como un facilitador quien orienta a los estudiantes en su proceso a través de diferentes estrategias. La evaluación del curso se encuentra conformada por tres tipos de evidencias de desempeño: las prácticas de traducción realizada por los estudiantes, la participación en clase y la aprobación de dos exámenes parciales, las cuales permiten al estudiante acreditar la asignatura (Programa de textos científico-técnicos UV, 2009).

1.5.2.3. Traducción de textos humanísticos

Esta EE optativa pertenece al área de formación terminal, debe ser cursada, de acuerdo con la retícula curricular, en el sexto semestre y tiene como pre-requisito la EE traductología. Este curso práctico busca facilitarle al estudiante “dentro de un enfoque constructivista y cognoscitivo, los conocimientos teórico-prácticos concernientes al campo de la traducción, de tal manera que el aprendiente ponga en práctica las herramientas básicas y necesarias para iniciarse en el campo de la traducción Francés-Español” (Programa de textos humanísticos UV, 2009, p 2). Esta EE resalta

la importancia de adquirir y desarrollar competencias para la vida profesional en relación con las demandas y necesidades sociales (Programa de textos humanísticos UV, 2009).

Dentro de los saberes teóricos y heurísticos se concibe el estudio y análisis de las competencias lingüística, extralingüística, cultural y el bilingüismo, por mencionar algunos. Se reconoce la importancia de lograr que el estudiante sea una persona reflexiva y autónoma en relación con su aprendizaje. Por otro lado, el profesor se concibe como un facilitador cuya labor es orientar al estudiante en su proceso y ayudarlo a convertirse en un ser autónomo. La evaluación se encuentra conformada por cinco evidencias de desempeño, dos exámenes parciales, una investigación/exposición sobre un tema teórico, una traducción realizada por el estudiante y la participación en clase. Con estas evidencias el estudiante podrá obtener una calificación aprobatoria (Programa de textos humanísticos UV, 2009).

1.5.2.4. Traducción de textos literarios

Esta EE optativa, perteneciente al área de formación terminal, debe ser cursada, de acuerdo con la retícula curricular, en el sexto semestre y tiene como pre-requisito la EE traductología. Este curso práctico busca que el estudiante construya “los conocimientos teórico-prácticos concernientes al campo de la traducción, de tal manera que el aprendiente ponga en práctica las herramientas básicas y necesarias para iniciarse en el campo de la traducción de textos literarios de Francés a Español” (Programa de textos literarios UV, 2009, p. 2). El programa de estudios, que sigue políticas institucionales, reconoce la importancia de la adquisición de competencias para la vida profesional a través de saberes teóricos, heurísticos y axiológicos.

Esta EE plantea que el estudiante logre ser una persona reflexiva y autónoma en relación con su aprendizaje, con ayuda del profesor quien se concibe como un facilitador. La evaluación del curso identifica cinco tipos de evidencias de desempeño: dos exámenes parciales, una investigación/presentación, una traducción realizada por el estudiante y la participación en clase, con las cuales el estudiante tendrá la posibilidad de acreditar la EE (Programa de textos literarios UV, 2009).

Los programas de estudio, antes expuestos, tienen como elemento central la adquisición de diversas competencias y/o subcompetencias necesarias para traducir a través de múltiples saberes teóricos, heurísticos y axiológicos. No obstante, la formación de los estudiantes de lengua inglesa y lengua francesa se complementa con diversas EE que son de gran utilidad al momento de llevar a cabo la práctica traductora. Los estudiantes cursan diversas EE en la lengua en la que se

especializan (inglés o francés), así como EE de lingüística, español, cultura, redacción, literatura, investigación, didáctica, enseñanza-aprendizaje, tecnología, por mencionar algunas. Asimismo, existen cursos, seminarios y foros sobre traducción que se realizan fuera de la Facultad de Idiomas UV y que ayudan a fortalecer la formación traductológica de los estudiantes, por ejemplo, los organizados por la Escuela para Estudiantes Extranjeros, la Cátedra Interamericana Carlos Fuentes, el Instituto de Investigaciones Lingüístico-Literarias UV y el Instituto de Investigaciones en Educación UV, entre otros.

Capítulo II. La traducción y la competencia traductora

Traducir es producir con medios diferentes efectos análogos.

Paul Valéry

2.1. El enfoque por competencias

En la actualidad, el término competencia no resulta extraño o desconocido, este concepto se ha incorporado gradualmente a la vida cotidiana tanto en el contexto nacional como internacional. Escuchar hablar de educación basada en competencias, el desarrollo de las competencias, enfoque centrado en competencias, etcétera., es cada vez más frecuente o al menos pareciera serlo. No obstante, ¿Qué son las competencias?

El enfoque por competencias tiene sus antecedentes en el proyecto *Tuning Educational Structure in Europe – Afinar las estructuras educativas en Europa* (2000-2002) coordinado por la Universidad de Deusto (España) y la Universidad de Groningen (Países Bajos) y con la participación de más de 100 universidades europeas donde se presenta, explica y fomenta el término competencia(s) para la educación superior europea (González & Wagenaar, 2003). Este proyecto pionero concibe la existencia de diferentes competencias durante el proceso educativo y las define como:

Una combinación dinámica de atributos —con respecto al conocimiento y su aplicación, a las actitudes y a las responsabilidades— que describen los resultados del aprendizaje de un determinado programa, o cómo los estudiantes serán capaces de desenvolverse al finalizar el proceso educativo. En particular, el Proyecto se centra en las competencias específicas de las áreas (específicas de cada campo de estudio) y competencias genéricas (comunes para cualquier curso). (González & Wagenaar, 2003, p. 280)

Es decir, las competencias son un conjunto de elementos interiorizados que reflejan lo aprendido por el estudiante durante un periodo determinado que lo posibilita para realizar distintas actividades cotidianas, académicas y profesionales, por mencionar algunas. Como lo mencionan González y Wagenaar (2003) existen las competencias específicas y genéricas, esta investigación centra su atención en las competencias específicas, puesto que se reconoce que la competencia traductora alude a un área de estudio específica, la traducción, no obstante, se tiene en consideración la

importancia de las competencias genéricas ya que posibilitan la realización de múltiples actividades.⁵

Isabel García Izquierdo (2011) señala que las competencias específicas para los estudios profesionales en traducción dependen de cada institución universitaria, su autonomía, sus necesidades y objetivos específicos, no obstante, acepta que debe existir cierta similitud entre los distintos programas de traducción, puesto que estos están orientados a un perfil específico. García-Izquierdo (2011) presenta ocho competencias específicas contempladas en los estudios universitarios en Traducción e Interpretación de la Universidad de Jaume, la autora señala que estas competencias se encuentran conformadas, a su vez, por otras tantas subcompetencias. Las ocho competencias específicas son:

1. Dominio de técnicas y estrategias de traducción
2. Dominio de técnicas y estrategias de interpretación
3. Dominio de la lengua materna y su cultura para poder traducir e interpretar
4. Dominio de la primera lengua extranjera y su cultura para traducir e interpretar
5. Dominio de la segunda lengua extranjera y su cultura para traducir e interpretar
6. Dominio de la documentación aplicada a la traducción
7. Dominio de las herramientas informáticas aplicadas a traducción/interpretación
8. Dominio de habilidades profesionales y conocimientos sobre el mercado de la traducción/interpretación. (García-Izquierdo, 2011, pp. 26-27)

Si bien, la autora muestra el ejemplo de una universidad española, las competencias enlistadas son a las que se recurre constantemente en los estudios de licenciatura y posgrado en traducción y/o interpretación, no solo en Europa sino en diferentes partes del mundo, pues como ya lo señaló existe elementos compartidos que son necesarios al momento de traducir. García-Izquierdo (2011) indica que las competencias antes mencionadas apelan al proyecto *Tuning* con un carácter de competencias específicas necesarias para la obtención de un grado, por lo tanto, se visualiza que el estudiante al adquirir ciertas competencias puede incorporarse al ámbito profesional.

García-Izquierdo (2011) menciona que el término competencia se remite al contexto europeo, mientras que para Gimeno Sacristán (2008) el enfoque por competencias se encuentra relacionado con la ideología del Banco Mundial y la OCDE donde se vincula a la educación con indicadores y calidad, lo cual ha creado en ocasiones rechazo por el enfoque. Es innegable que el

⁵ La definición de competencias específicas de González y Wagenaar (2003) retomada en esta investigación se encuentra en la página 6, se optó por no escribirla nuevamente para evitar repeticiones.

estudio de las competencias no se remita a Europa, pues existe un gran número de investigaciones desarrolladas e implementadas en esa parte del mundo, no obstante, en la actualidad, las competencias y su estudio están presentes en diferentes partes del mundo.

Francisco Guzmán (2017) señala que este enfoque ha enfrentado diversas resistencias relacionadas con sus orígenes, pues se vincula con una educación sujeta a lo económico y empresarial, así como a la formación de estudiantes poco críticos. El autor menciona que el término competencia tiene antecedentes relacionados con lingüística y otras áreas de estudio, no obstante, su auge proviene de la década de los 80 y se encuentra ligado a aspectos económicos y laborales.

Guzmán (2017) indica que el enfoque por competencias tiene como referente la teoría del capital humano, la cual pone gran énfasis en el desarrollo de conocimientos y habilidades generales y específicos con miras a ser utilizados en el ámbito laboral, por lo que se visualiza una educación orientada por un fin económico. Además menciona que el enfoque por competencias deja de lado la educación humanista y hace énfasis “en el desarrollo exclusivo del intelecto y en la asimilación privilegiada de los productos construidos por las prácticas científico-disciplinarias” (p. 111). Sin embargo, esta investigación hace la siguiente pregunta: ¿es posible que en el proceso de desarrollo del intelecto, así como en la construcción de productos no intervenga la perspectiva humanista?

Es importante reconocer que las competencias son parte de un todo. Sacristán (2008) expresa que “la competencia es algo que pertenece al sujeto y, que en esa medida, podemos decir que tiene una identidad. Es un rasgo supuesto que representa un estado de habilidad potencial, algo que se logra pues no es innato” (p. 46), es decir, para lograr la adquisición de una competencia especializada, la persona, en este caso el estudiante, debe pasar por un proceso educativo donde participan se combina la teoría con la práctica. Asimismo, la competencia puede visualizarse como un proceso evolutivo que se nutre y se reformula. Jesús Daniel Barraza de la Cruz (2016) expresa que:

El enfoque por competencias no es malo; simplemente está diseñado de manera muy global, y siendo México un país muy diverso cultural y económicamente se torna un tanto complicado estandarizar los resultados obtenidos en todo el país. Primero que nada se debe hacer un diagnóstico de la educación en nuestro país; pero no comparando con otros países, sino tomando en cuenta las características de nuestros habitantes y el contexto en el que se desempeñan (p. 42).

Lo antes expuesto por Barraza de la Cruz (2016) es afín con lo que señala Guadalupe Mendoza-Zuany (2016) en relación con la implementación de conceptos externos que carecen de una

contextualización. En otras palabras, la interpretación y reinterpretación del enfoque por competencias se visualiza como algunas de las principales complicaciones que ha enfrentado en el sistema educativo mexicano.

En el año 2004 aparece *Tuning*-América Latina con el respaldo de su homónimo europeo que se encontraba funcionando desde el 2001. En este proyecto participaron diferentes universidades latinoamericanas, en México, se señala la colaboración de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). (Beneitone, Esquetini, González, Marty Siufi & Wagenaar, 2007). Este proyecto es semejante a su homónimo donde la metodología *Tuning* se manifiesta como:

Un espacio de reflexión de actores comprometidos con la educación superior, que a través de la búsqueda de consensos, contribuye para avanzar en el desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles, de forma adecuada en América Latina. La idea de llevar adelante una propuesta como la de *Tuning* en América Latina, surge en Europa, pero planteada por latinoamericanos. (Beneitone, et al, 2007, p. 13)

En otras palabras, se realiza un proceso traductológico conceptual sobre la implementación de *Tuning* donde se interpretan y reinterpretan significados, principalmente de uno de los ejes centrales del proyecto que es el término competencia(s). Si bien, la noción del contexto latinoamericano se contempla en el cuerpo del proyecto, la forma en que este se adecuó a cada país no puede ser la misma debido a las características particulares de cada uno. Por ejemplo, la implementación del enfoque por competencias, presentado y concebido en el proyecto *Tuning*, ha tenido aliados y adversarios en diferentes países, puesto que ha ocasionado confusión al momento de interpretarlo y aplicarlo. Esto quizá porque algunos de sus conceptos, por ejemplo, el de competencia(s), cuenta con una definición variante.

Con el pasar del tiempo, la enseñanza-aprendizaje por competencias se instauró en diferentes niveles académicos. Es importante mencionar que en México, el enfoque por competencias se manifestó de forma dispar en el sistema educativo. Rocío Andrade y Sara Hernández (2010) señalan que el concepto competencias en México se remite a los noventa con la educación técnica como lo son el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) y los institutos tecnológicos. No obstante, su implementación como enfoque se remite a los años 2000. Las autoras indican que en el país:

Se adoptó el enfoque de competencias en los planes de estudios de nivel básico (preescolar 2004, primaria 2009 y secundaria 2006) y en el nivel medio superior (en el ciclo 2008-2009). Con respecto al nivel superior, algunas universidades del país están participando en el Proyecto Tuning América Latina. (p. 490)

En México, el enfoque por competencias sigue presente, de forma explícita, solo en la educación media superior y superior. En esta última, el enfoque ha sido incorporado por las instituciones de educación superior en distintas temporalidades. Por ejemplo, en la Universidad Veracruzana, escenario de esta investigación, el enfoque fue desarrollado desde finales de los noventa y sigue vigente hasta la actualidad.

El término competencia(s) suele ocasionar reacciones a favor o en contra, se piensa que algunas veces las reacciones de rechazo se deben a la forma en que este término fue interpretado y reinterpretado, haciendo que su comprensión sea en sí un proceso traductivo del cual pueden emergen múltiples significados. La tarea es resignificar dichos significados emergentes y reconocer el contexto de la implementación (Mendoza-Zuany, 2016). Las competencias no deben ser concebidas como elementos poco claros o como conocimientos estáticos sino como una parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.2. Las competencias en la enseñanza-aprendizaje de lenguas

Las competencias se manifestaron de forma plena en la enseñanza-aprendizaje de lenguas a través del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (MCER),⁶ por sus siglas en español. Este marco es una política lingüística⁷ que busca unificar la forma de enseñar, aprender, evaluar y certificar las lenguas en Europa. El cual norma y expone “lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz” (Consejo de Europa, 2002. p. 1). El MCER al igual que Tuning apela a la unificación europea desde el ámbito educativo y lingüístico. Su noción de enseñanza-aprendizaje

⁶ “El Marco común europeo de referencia proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. El Marco de referencia define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida” (MCERL, 2002, p. 1).

⁷ Esta investigación se apega a lo propuesto por Liv Kony Vergara Romaní (2003) quien señala que “cuando hablamos de políticas lingüísticas nos estamos refiriendo a todas aquellas acciones que implican la visión, la ideología de quienes gobiernan y que se plasman en la legislación que tanto el Estado o gobierno, como los ciudadanos o grupos de individuos realizan hacia la o las lenguas que se hablan en una determinada comunidad, territorio o país” (p. 37).

de lenguas parte de la adquisición de múltiples competencias, tanto generales como específicas, que les permitan a los estudiantes desarrollarse en sociedades plurilingüísticas.

Dicha adquisición es medida en seis diferentes niveles en orden ascendente. Se inicia con niveles básicos (A1 y A2) seguidos de niveles intermedios (B1 y B2) y se culmina con niveles avanzados (C1 y C2) donde el estudiante ha desarrollado plenamente diversas competencias (MCRL, 2012). Se debe mencionar que para que un estudiante aspire a tener acceso a la educación universitaria en otro país, cuya lengua es distinta a la suya, este debe acreditar un nivel de lengua extranjera que regularmente suele ser B2 o C1.

El MCER señala que “las competencias son la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones.” (Consejo de Europa, 2002, p. 9), de modo que las competencias desarrolladas por una persona son el resultado de un trabajo formativo y colaborativo donde participan factores como la educación, la sociedad y el impulso personal. Asimismo, al momento de hablar de competencias se deben considerar otros componentes trascendentales. Rosario Medina y María del Mar García (2005) apuntan que “las competencias han de apoyarse en el desarrollo de las capacidades cognitivas, afectivas, socioemocionales y físicas de los aprendices, y han de capacitarlos para desenvolverse adecuadamente en diversos contextos, tanto vitales como profesionales” (p. 2), es decir, las competencias son el reflejo de un ejercicio constante por parte de los estudiantes, donde interviene tanto su estado como su entorno las cuales se pueden ver reflejadas como experiencia para la vida en sociedad.

Del término general de competencias del MCER se desglosan otras competencias más específicas. En el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas interviene la competencia existencial (saber ser), la competencia plurilingüe y pluricultural y la competencia comunicativa que se constituye de las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas. Dos de estas tres últimas se encuentran a su vez conformadas por otras competencias más particulares. El MCER incluye dentro de las competencias lingüísticas a la competencia léxica, la competencia gramatical, la competencia semántica, la competencia fonológica, la competencia ortográfica y la competencia ortoepica. Dentro de las competencias pragmáticas se hace alusión sobre la competencia discursiva, la competencia funcional y la competencia organizativa (Consejo de Europa, 2002).

En el MCER no se hace mención de la competencia traductora, puesto que hace énfasis en la enseñanza-aprendizaje de lenguas. No obstante, sí se hace referencia a la traducción, como una

actividad de mediación. Es importante destacar que la competencia traductora se encuentra intrínsecamente ligada a las competencias en lenguas, puesto que estas últimas, tanto las competencias en la lengua materna como en la lengua extranjera son elementos primordiales que conforman la competencia traductora.

2.3. La competencia traductora

La competencia traductora, al igual que en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas, se enmarca dentro de la ideología del proyecto *Tuning*, es decir, concibe la adquisición y desarrollo de múltiples competencias o subcompetencias necesarias para traducir. Estas varían en número y nombre, puesto que el término competencia(s) es polisémico. García-Izquierdo (2011) alude a la existencia de diferentes teóricos para definir la competencia traductora, pero resalta el trabajo realizado por el grupo *Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y Evaluación* (PACTE) en España. La autora menciona que este grupo ha realizado una gran labor investigativa para definir y conocer la competencia traductora y su adquisición. Esta investigación utiliza, entre otros, el trabajo realizado por el grupo PACTE, liderado por Amparo Hurtado. Tal elección radica en el constante esfuerzo de este grupo por realizar investigación en didáctica de la traducción. Asimismo, porque este grupo es pionero en la investigación de la competencia traductora y se ha vuelto un referente cuando se investiga sobre el tema.

PACTE se estableció en 1997 y se encuentra activo hasta el día de hoy. Este grupo está formado por una consolidada plantilla de investigadores, que a su vez son traductores. PACTE tiene su sede en Barcelona, España, y tiene como primer objetivo realizar investigaciones sobre competencia traductora y su adquisición. El grupo PACTE tiene un amplio número de investigaciones y proyectos plasmados en libros, capítulos de libros y artículos (PACTE, 2017). Estas investigaciones parten de dos perspectivas:

- El proceso de la traducción: recogida y análisis de datos mediante estudios experimentales sobre los procesos mentales implicados y las competencias y habilidades requeridas;
- El producto de la traducción: recogida y análisis de datos sobre los resultados obtenidos al traducir, a partir de los presupuestos del análisis del discurso y de la metodología de corpus (corpus electrónicos). (PACTE, 2017, párr. 1)⁸

⁸ Esta información se encuentra en la página web del grupo PACTE por tal motivo no tiene número de página.

Es importante remarcar que esta investigación no recurre a la realización de estudios experimentales comunes en la investigación cuantitativa, ya que parte del enfoque cualitativo y las técnicas de investigación contempladas se encuentran orientadas y en congruencia con la investigación cualitativa. Esta decisión radica en contemplar a la competencia traductora desde una postura donde se preste atención, a mayor profundidad, a los estudiantes participantes, asimismo se debe reconocer que el contexto contemplado en las investigaciones realizadas por PACTE es diferente al de esta investigación, ya que los participantes de esta investigación no son estudiantes de traducción sino estudiantes de lenguas que aprenden a traducir en una situación diferente a la de un estudiante de un grado en traducción. No obstante, se recurre a los propuestos teóricos de PACTE y otras investigaciones afines debido a la amplia experiencia en el tema.

De acuerdo con PACTE (2011) la competencia traductora se conforma por cinco subcompetencias: la bilingüe, la extralingüística, la instrumental, la profesional, la estratégica, esta última es la encargada del control del proceso traductológico, así también, se vale de diversos componentes psicofisiológicos. Estas subcompetencias se desarrollan de manera conjunta para que el traductor pueda traducir de forma clara y precisa. PACTE define a la competencia traductora como:

El sistema subyacente de conocimientos necesarios para saber traducir. Se considera, además, que la CT posee 4 rasgos distintivos: (1) es un conocimiento experto, que no posee todo bilingüe; (2) es un conocimiento básicamente operativo y no declarativo; (3) está formado por varias subcompetencias que actúan de manera relacionada; (4) como en todo conocimiento operativo, tiene gran importancia el componente estratégico. El modelo elaborado propone que la CT está integrada por 5 subcompetencias y componentes psicofisiológicos. (PACTE, 2005, p. 574)

Es decir, la competencia traductora, entendida como un sistema, se encuentra en constante cambio, puesto que está conformada por diversos conocimientos y por subcompetencias que albergan a otros conocimientos los cuales son adquiridos por el traductor, el estudiante de traducción o en este caso estudiante de lenguas, pero hay que reconocer que los conocimientos en los seres humanos cambian constantemente, por lo tanto, la competencia traductora se concibe como un sistema variante capaz de reformularse de forma constante.

El número de subcompetencias que conforman la competencia traductora de acuerdo con las investigaciones del grupo PACTE presentó algunos cambios en determinadas investigaciones. En la investigación del 2000 señalan la existencia de seis subcompetencias, las cuales siguen

presentes en trabajos posteriores (2001 y 2002) A continuación se muestra una tabla sobre las subcompetencias de la competencia traductora.

Tabla 1. La competencia traductora de PACTE de 2002

Subcompetencias	Elementos y contenido
Lingüística en las dos lenguas	Competencia gramatical, textual, ilocutiva, sociolingüística.
Extralingüística	Conocimientos acerca de la organización del mundo en general y de ámbitos particulares: conocimientos biculturales, enciclopédicos, temáticos y sobre la traducción.
Instrumental/profesional	Conocimientos y habilidades relacionados con el ejercicio de la traducción profesional: conocimiento del mercado laboral y comportamiento del traductor profesional, conocimiento y uso de las fuentes de documentación de todo tipo y de las nuevas tecnologías necesarias para el traductor.
Psicofisiológica	Habilidad de aplicación de recursos psicomotores, cognitivos y actitudinales.
De transferencia	Capacidad de recorrer el proceso de transferencia desde el texto original hasta la elaboración del texto final.
Estratégica	Procedimientos conscientes e inconscientes, verbales y no verbales utilizados para resolver los problemas encontrados en el desarrollo del proceso traductor.

Fuente: elaboración propia con base en (PACTE, 2002, p. 127).

Posteriormente en el 2003, con la reestructuración del modelo, el número de subcompetencias se reduce de seis a cinco subcompetencias y la subcompetencia psicofisiológica pasa a ser considerada como componentes psicofisiológicos. Esta investigación fue de gran impacto en la concepción de la competencia traductora, ya que posteriormente en 2005, 2007, 2008, 2009, 2011 y 2014 el grupo siguió contemplando su modelo 2003 (PACTE 2000, 2001, 2002, 2003, 2005, 2007, 2008, 2009, 2011, 2014). La competencia traductora de PACTE queda compuesta por las subcompetencias bilingüe, extralingüística, instrumental, sobre conocimientos de traducción y estratégica (PACTE, 2003).

Por otro lado, Kelly (2002) señala que la competencia traductora ha sido estudiada por múltiples teóricos y se refiere a ella como un conjunto de elementos necesarios para traducir y aplicados por un traductor experimentado. Esta competencia permite reconocer la pericia del traductor al momento de desempeñar la actividad traductora. Kelly, en su propuesta para definir la CT y sus componentes, establece que “la competencia traductora es la macrocompetencia que constituye el conjunto de capacidades, destrezas, conocimientos e incluso actitudes que reúnen los traductores profesionales y que intervienen en la traducción como actividad experta y que se

desglosa en las subcompetencias" (Kelly, 2002, p. 14). Al leer esta definición se identifican elementos contemplados por González y Wagenaar (2003) en relación con el término competencia. Kelly (2002) considera importante destacar de su propuesta de competencia traductora que:

1. Algunas subcompetencias de la competencia traductora son utilizadas en otras áreas de estudio, no solo en traducción. Kelly expresa que la competencia traductora destaca por la capacidad que tienen sus subcompetencias de relacionarse entre sí.
2. Los traductores desarrollan de manera diferente las subcompetencias debido a que sus perfiles y áreas de especialización así lo requieren.
3. La competencia traductora no es lo mismo que el rendimiento, pues los traductores, como cualquier otro ser humano, presentan cambios y su formación profesional difiere a la de otro. Algunas veces, los traductores expertos pueden realizar malas traducciones o viceversa que un traductor menos competente logre una buena traducción.
4. La experticia como traductor no se consigue al obtener un grado académico o al insertarse al campo laboral, sino que se logra mediante los casos de éxito del traductor.
5. La mayoría de los modelos desarrollados sobre la competencia traductora son hipótesis que se han logrado a través de la observación y no de la experimentación, por lo tanto estos habrán de ser corroborados, no obstante, son de gran ayuda para la sistematización de la disciplina, tal como su modelo. Ella expresa que su modelo sistematiza prácticas relacionadas con la didáctica de la traducción (Kelly, 2002).

Kelly (2002) señala que el trabajo de Campbell sí recurre a la experimentación y expresa que el modelo de PACTE también se concibe como una hipótesis. Sin embargo, es importante mencionar que PACTE comenzó posteriormente a realizar trabajo experimental sobre la competencia traductora. Al reflexionar lo propuesto por Kelly se reconoce que los estudiantes participantes de esta investigación utilizan diversas competencias también aplicables en la enseñanza-aprendizaje de la lengua francesa y/o inglesa como lo son la competencia lectora, la competencia escrita en lengua materna y extranjera, la competencia intercultural, por mencionar algunas, no obstante la adquisición de algunas de estas competencias se lleva a la par de la adquisición de competencia traductora y todas se manifiestan y desarrollan de manera diferente en los estudiantes e incluso pueden adquirirse después de finalizar los estudios profesionales.

En relación con los puntos dos y tres de Kelly (2002), Hurtado (2015) enuncia un listado con algunos de los diferentes tipos de traductores, sus áreas de especialización y campo laboral, sin embargo, señala que estos no son los únicos perfiles existentes. La autora señala ocho tipos de traductores con actividades y funciones específicas (de libros, técnico-científico, jurídico, jurado, audiovisual, de productos informáticos, traductor-interprete social y generalista). Los estudiantes de esta investigación tienen la oportunidad de tener contacto con estas áreas de estudio a través de las EE de sus programas de estudios (Véase anexos 4 y 5), por lo tanto, se reconoce que su aprendizaje traductológico es de corte generalista, no obstante, durante la temporalidad del trabajo de campo estos se enfocaron, en cierta medida, a la traducción literaria.

Gile (2009), quien parte de lo propuesto por Kelly, señala la importancia de conocer y analizar los componentes de la competencia traductora, ya que son primordiales al momento de diseñar y/o evaluar un programa de formación de traductores. Si bien, esta investigación no tiene como fin el análisis de un programa de traducción, puesto que en las Licenciaturas en Lengua Inglesa y Lengua Francesa UV se aprende a traducir como una actividad profesional complementaria, tal situación lleva a identificar qué es lo que está pasando y cómo es la competencia traductora en una Facultad de Idiomas para tratar de reconocer y analizar un posible vacío de conocimiento. Gile (2009) menciona que la competencia traductora ha sido analizada por diversos autores desde diferentes perspectivas y que cada una de estas propuestas ha contribuido para el desarrollo de la CT. El autor no define en sí la competencia traductora, pero destaca la importancia de reconocer que:

- a. Los intérpretes y traductores deben tener un buen conocimiento pasivo de sus idiomas pasivos.
 - b. Los intérpretes y traductores deben tener un buen dominio de sus idiomas activos.
 - c. Los intérpretes y traductores deben tener conocimiento suficiente de los temas y asuntos dirigidos a los textos o discursos que traducen.
 - d. Los traductores deben tener conocimiento declarativo y procedural sobre traducción.
- (Gile, 2009, pp. 8-9)⁹

⁹ Traducción propia. Cita original:

a. Interpreters and translators need to have good passive knowledge of their passive working languages.
b. Interpreters and translators need to have good command of their active working languages.
c. Interpreters and translators need to have sufficient knowledge of the themes and subjects-matters addressed by the texts or speeches they translate.
d. Translators must have both declarative and procedural knowledge about translation. (pp. 8-9)

En relación con el aspecto pasivo y activo de las lenguas, la Espaïic: Asociación de los Miembros de AIIC en España (s.f.) señala que “cada intérprete tiene una combinación lingüística determinada. Sus idiomas de trabajo son: idiomas activos (aquellos hacia los que trabaja) y sus idiomas pasivos (aquellos a partir de los que trabaja).” (párr. 1). Gile (2008), al referirse a los incisos antes expuestos, alude a diversas competencias, en primer plano a las lingüísticas, relacionadas con las lenguas de especialización del interprete o traductor y que son necesarias para poder interpretar o traducir, no obstante, al señalar los conocimientos pasivos y activos en lenguas se destaca la participación de competencias extralingüísticas, culturales, profesionales y sobre conocimientos traductológicos que engloban en sí lo antes expuesto sobre la competencia traductora desde las perspectivas de PACTE y Kelly.

En los trabajos propuestos por PACTE (2003) y Kelly (2002) para definir la CT y su estructuración existen componentes compartidos, en ambas investigaciones la CT está integrada por subcompetencias. No obstante, se difiere en el número, aunque la mayoría de estas subcompetencias contemplan los mismos elementos. PACTE establece cinco subcompetencias, con la subcompetencia estratégica como eje rector. Por su parte, Kelly determina siete subcompetencias lideradas por la subcompetencia estratégica, en ocasiones la autora hace referencia a las subcompetencias como competencias. (Kelly 2002; PACTE, 2005) (Véase figuras 2 y 3).

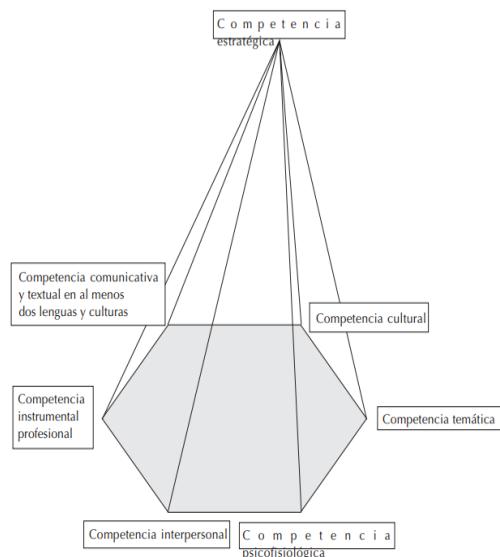


Figura 2. Modelo de Kelly
Fuente: Kelly, 2002, p. 15.

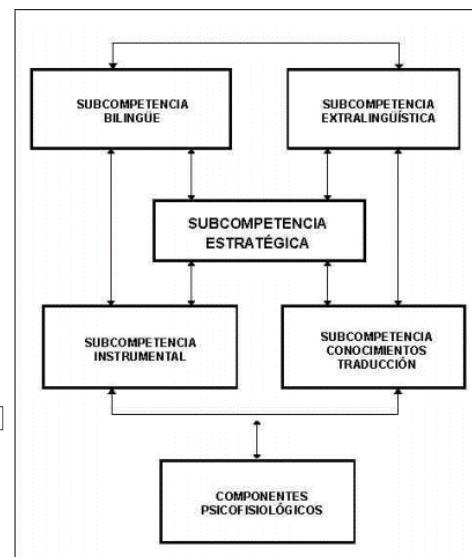


Figura 3. Modelo de PACTE
Fuente: PACTE, 2005, p. 574.

La competencia traductora es un término que ha llamado la atención en la investigación educativa y lingüística, si bien, desde hace siglos se ha llevado a cabo la práctica de la traducción y posteriormente, los estudios de la traducción a través de diversas subdisciplinas, el estudio de la competencia traductora es relativamente reciente. Esta ha sido estudiada por diversos autores, en los cuales se pueden apreciar ciertas diferencias, puesto que parten de diferentes perspectivas y posicionamientos epistemológicos, no obstante, se reconoce que existen elementos compartidos o que suelen ser constantes al analizar la competencia traductora. Algunos de ellos son indiscutiblemente el dominio de al menos dos lenguas, una lengua de partida y otra de llegada, los conocimientos culturales de dichas lenguas, la comprensión lectora, los conocimientos y las habilidades para la investigación, por mencionar algunos.

Esta investigación identifica a la competencia traductora como un conjunto práctico y cambiante de conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes requeridas para poder realizar la práctica traductora de forma óptima; dichos elementos combinados fungen como requerimientos profesionales que el traductor, el estudiante de traducción o el estudiante de lenguas que aprende a traducir debe poseer y/o desarrollar para ejercer la disciplina de manera crítica, razonada y competente.

Si bien, la competencia traductora se encuentra conformada por los elementos antes señalados, es también gracias al cúmulo de aprendizajes que, en este caso, el estudiante ha interiorizado a través del tiempo, posiblemente, con la ayuda de diferentes actores sociales como los profesores de traducción, otros estudiantes y traductores, por mencionar algunos, no obstante, existen traductores cuya adquisición de la competencia traductora se ha logrado debido a la práctica traductora y al aprendizaje autónomo de la disciplina.

Para esta investigación, la competencia traductora alberga diversas competencias específicas, subcompetencias, que se han adquirido dentro y fuera del aula universitaria a través de la formación académica del estudiante. Es decir, la competencia traductora se visualiza como un conjunto complejo que almacena diversas subcompetencias, cada una de ellas es importante para realizar el ejercicio de la traducción.

La interacción de las subcompetencias es constante y en ocasiones es difícil separar una de otra, ya que se complementan. Si bien la subcompetencia lingüística es primordial al momento de traducir, no se puede desvincular de la subcompetencia extralingüística, la subcompetencia instrumental, la subcompetencia temática, la subcompetencia estratégica y los componentes

psicofisiológicos. Kelly (2002) y PACTE (2005) posicionan a la subcompetencia estratégica en un lugar central, es decir que, en cierta medida, esta subcompetencia permite reconocer el contacto con las otras subcompetencias (Véase figuras 2 y 3), no obstante, en orden de jerarquía la competencia traductora engloba cada una de las subcompetencias.

Algunas de las competencias específicas que se han desarrollado por varios años están relacionadas con la habilidad para dominar la lengua materna, la lengua extranjera, la capacidad para buscar información y la comprensión de lectura, por mencionar algunas. Otras conciernen al ámbito universitario y se desarrollan en su mayoría dentro del salón de clases, por ejemplo, las subcompetencias relacionadas con el conocimiento teórico y práctica de la traducción como una disciplina enlazada con la lingüística.

Las subcompetencias que conforman la competencia traductora trabajan de forma conjunta para lograr desarrollar una actividad traductora razonada y crítica. Se reconoce que para traducir se requieren dominar dos lenguas, una materna y una extranjera, las cuales son la base para comenzar a traducir, no obstante se reconoce que incluso el dominio experto de las lenguas se reformula y transforma constantemente. De igual forma existen otras subcompetencias que se deben desarrollar para traducir de forma clara y precisa y que se relacionan con el conocimiento y comprensión de otras culturas, el uso de herramientas para traducir, la solución de problemas, las estrategias y técnicas de traducción, la comprensión lectora eficiente, el conocimiento del mercado en traducción, por mencionar algunas (PACTE, 2002).

Asimismo, es importante destacar que esta investigación concibe a la competencia traductora como un conjunto de elementos cambiantes que siempre se han manifestado en la práctica del traductor, pero cuyo interés por ser analizado es reciente, por lo que la CT se encuentra en desarrollo teórico y práctico constante. Si bien, la investigación retoma trabajos apegados al enfoque cuantitativo, la visión que se tiene de la misma es cercana a un enfoque cualitativo, ya que se cree como Kelly (2002) que cada traductor, en este caso estudiante de lenguas, es diferente y que su proceso no puede ser igual, por lo que se apela a tratar de identificar aspectos académico/personales que puedan indicar que ciertos rasgos de la competencia traductora preceden quizá desde la formación básica u otras EE, culturales y laborales, por mencionar algunas.

Las investigaciones desarrolladas por el grupo PACTE y por Kelly han sentado una base para comprender con mayor claridad los componentes de la competencia traductora, por lo que esta investigación se apega a ellas. Se suman a este gran trabajo investigaciones sobre CT desde otros

espacios, ejemplos claros son los estudios de Antonio Jiménez, Isabel García-Izquierdo, Albrecht Neubert, Marisa Presas, por mencionar algunos, lo cual es una prueba del creciente interés por desarrollar investigaciones sobre este tema.

2.4. La competencia traductora en México

Los estudios de la traducción en México se encuentran en un proceso de cambio, pues se visualiza un mayor interés por la disciplina debido a la necesidad de formar traductores e intérpretes de lenguas originarias y lenguas extranjeras, así también por la realización de diversas actividades académicas en diferentes puntos de la República Mexicana. En el contexto nacional, la investigación en traducción, en específico, sobre la competencia traductora es más reducida que en España, país al cual esta investigación considera uno de los más avanzados sobre el tema. No obstante, en México se han realizado investigaciones sobre competencia traductora y áreas afines en instituciones como la UV y la UABC. A continuación, se enlistan algunas investigaciones que permiten identificar qué es lo que se ha realizado sobre el tema y desde qué posición y contexto se han desarrollado.

El trabajo más reciente es de Carrera (2018), se realizó dentro del marco de la Licenciatura en Lengua Francesa de la Facultad de Idiomas UV. Esta investigación cualitativa tuvo como objetivo realizar un instrumento para la coevaluación y la autoevaluación en traducción del francés al español, el cual fue aplicado a un grupo de estudiantes de la misma licenciatura, no obstante puede ser aplicado en la Licenciatura en Lengua Inglesa. El instrumento tiene cinco categorías: semántica, pragmática, cultural, grammatical y lingüística que permiten clasificar y analizar los distintos errores que se pueden presentar durante una traducción. El apartado teórico de esta investigación analiza la competencia traductora, a partir de las investigaciones de PACTE, la evaluación, la coevaluación y la autoevaluación en la traducción, por mencionar algunos conceptos, posteriormente, a partir del entramado teórico, se analizan los datos de la investigación.

El segundo trabajo es de Kleinert (2016), el cual se realizó dentro del marco del Doctorado en Investigación Educativa del Instituto de Investigaciones en Educación UV en convenio con la Universidad de Amberes, Bélgica. Esta investigación etnográfica es sobre la formación de intérpretes de lenguas originarias en el estado de Puebla. Dentro del marco teórico se estudia la competencia traductora a partir de diferentes teóricos: Hurtado, Bell, Gile y Kelly, entre otros, posteriormente se profundiza en la competencia para la interpretación y sus subcompetencias. Kleinert (2016), a partir de la propuesta de Kelly (2002), reconoce la existencia de siete

subcompetencias para la interpretación: la comunicativa y textual en al menos dos lenguas y culturas, la cultural e intercultural, la temática, la instrumental- profesional, la psicofisiológica, la interpersonal y la estratégica, las cuales son estudiadas a profundidad en uno de los capítulos del análisis de los datos.

El tercer trabajo elaborado por Ortiz (2015), se realizó dentro del marco del Doctorado en Ciencias del Lenguaje de la Facultad de Idiomas UV. Esta investigación cualitativa analiza el proceso de enseñanza y aprendizaje de la traducción del francés al español desde el análisis microgenético en estudiantes de licenciatura que cursaron el Seminario de traducción de textos científicos y literarios del francés al español y su didáctica en 2012. Los estudiantes participantes tradujeron el cuento *Le Petit Chaperon Rouge* de Charles Perrault, escrito en 1697 y posteriormente se analizaron las diferentes versiones de las traducciones a lo largo de un semestre.

Esta investigación analiza diferentes competencias como la intercultural, la cognitiva, la lingüística y la sociopragmática, todas aplicadas al proceso de enseñanza-aprendizaje de la traducción en un contexto situado. Asimismo estudia la tipología del error desde autores como Hurtado, Waddington, Escandell y Delisle, entre otros, los cuales son de gran utilidad para el establecimiento de las categorías de la investigación (Ortiz, 2015). Esta autora realizó también una investigación sobre competencia traductora en 2008 con estudiantes de lengua francesa, donde estableció niveles y analizó y evaluó la CT de los estudiantes participantes.

La cuarta investigación es de Cortez (2014), se realizó dentro del marco de un programa de Doctorado de la Universidad de Granada, España, pero el escenario de la investigación es la Facultad de Idiomas-Mexicali de la UABC, donde se trabajó con estudiantes de la Licenciatura en Traducción. La investigación centra su atención en la relación entre el nivel económico y la competencia traductora. Su metodología es cuantitativa y sus referentes teóricos parten la noción de competencias desde un ámbito general hasta uno particular, la competencia traductora. Algunos de los teóricos consultados son: Gile, Bell, Nord, Delisle, Kelly y el Grupo PACTE, cuya investigadora titular es Amparo Hurtado, por mencionar algunos.

Cortez participa en otras investigaciones sobre la competencia traductora cuyo escenario es la Facultad de Idiomas-Mexicali de la UABC, por ejemplo, la investigación realizada con Basich, K, y Figueroa I. en 2012. Esta investigación cuantitativa realizó un contraste de la competencia traductora de estudiantes de dos semestres diferentes de la Licenciatura en Traducción del Idioma Inglés UABC. En este contraste interviene la adquisición de subcompetencia tecnológica. Otro

ejemplo es la investigación de Toledo, D. G. y Cortez, J. (2011) que se realizó en la Facultad de Idiomas de la UABC en Baja California, este trabajo, con enfoque cuantitativo, tenía como objetivo la adquisición de la competencia traductora en estudiantes de traducción desde un enfoque cognitivo apegado a las investigaciones de Piaget y Vygotsky.

La última investigación es de Nadurille (2013), la cual se realizó dentro del marco de la Licenciatura en Lengua Francesa de la Facultad de Idiomas UV. Esta investigación, con perspectiva cualitativa, tiene como objetivo analizar la competencia traductora a partir de la traducción del francés al español de un texto intitulado *La pratique de la Chine – en compagnie de François Jullien* de André Chieng. El objetivo general y los específicos ponen de manifiesto el interés por la adquisición de la competencia y sus subcompetencias al momento de traducir. Esto se refleja en el marco teórico que contiene los aportes de diferentes autores como: Perrenoud, Hurtado, Bell, Orozco y el Grupo PACTE, por mencionar algunos. Posteriormente la autora analiza la competencia traductora, conformada de acuerdo con su propuesta por tres competencias (de transferencia, estratégica y lingüística) y cuatro componentes (cultural, profesional e instrumental, interpersonal y psicofisiológico) en el análisis de los resultados.

Las investigaciones citadas muestran trabajos pioneros y recientes en torno a la enseñanza-aprendizaje de la traducción e interpretación y la competencia traductora en México, sin embargo, se descarta que sean los únicos, ya que probablemente a la par, o previo a esta investigación se realizaron o se están elaborando otras en distintos recintos académicos del país. Estas investigaciones tienen como base a teóricos ya clásicos en la competencia traductora y los estudios de la traducción, los cuales coinciden en este trabajo, por ejemplo: Amparo Hurtado, Dorothy Kelly, Daniel Gile y el grupo de investigación PACTE, por mencionar algunos. Sin embargo, ninguna realiza un análisis con participantes de dos formaciones académicas y lingüísticas diferentes. Asimismo, se debe resaltar que para la presente investigación, los antecedentes académicos, familiares y culturales son de gran relevancia para analizar la competencia traductora de los participantes.

Al analizar el proceder de las investigaciones, pareciera que la traducción, desde un enfoque formativo y pedagógico, solo es cultivada en determinadas instituciones del país, asimismo es importante recordar que existen universidades estatales que no cuentan con programas de lenguas y/o traducción, por lo que, se visualiza que este tipo de investigación en traducción se encuentra en desarrollo. Si bien, existen otras instituciones de educación superior que realizan investigación en

torno a la traducción su trabajo se centra en otras áreas de la disciplina tales como la traducción audiovisual, científico-técnica, jurídica, cultural y literaria.

Los resultados de la búsqueda de investigaciones sobre competencia traductora y enseñanza-aprendizaje de la traducción en México llevaron a reflexionar sobre la importancia de visualizar a la disciplina en el ámbito nacional considerándola un área de oportunidad y reconociendo su crecimiento a nivel global. La apertura de un programa de Licenciatura en Traducción en la UNAM, la universidad con mayor presencia en el país, se concibe como un gran acierto para que la disciplina llegue a tener mayor presencia en el territorio mexicano y mayor investigación en sus múltiples áreas de estudio. Asimismo el creciente interés se ve reflejado en las líneas temáticas de determinados congresos, por ejemplo, el Congreso de Traducción e Interpretación CITI7 organizado por la UABC donde se contempla la Didáctica y diseño curricular en Traducción y el Congreso de Lenguas, Lingüística y Traducción 2017 de la ENALLT que contempla temas como Traducción (Pedagogía, didáctica y metodología) y Planes y programas de estudio de licenciatura y de posgrado (Diseño, análisis, evaluación).

2.5. La didáctica de la traducción

La didáctica de la traducción es la disciplina encargada de aspectos relacionados con la enseñanza-aprendizaje de la traducción. Roberto Mayoral (1993) menciona que esta área de estudios es literalmente nueva debido a que la investigación de los estudios de la traducción también presenta la misma condición. No obstante, el autor hace hincapié en la importancia que esta disciplina está tomando a nivel mundial y menciona puntualmente a Delisle, Seleskovitch, Lederer, Horguelin, Bedard, Durieux y Hurtado por sus claros aportes a la disciplina. Analizar la competencia traductora implica examinar a la didáctica de la traducción, puesto que la forma de enseñanza-aprendizaje de la traducción es un elemento primordial en la adquisición de las subcompetencias necesarias para traducir.

El objetivo de esta disciplina es que los estudiantes logren adquirir diversos conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes requeridas para traducir. Wilss (1988) menciona que el propósito de la enseñanza-aprendizaje de la traducción se centra en “la competencia traductorial, la capacidad de reproducir adecuadamente en el idioma meta, algún texto en lenguaje común o técnico” (pp. 218, 219), es decir, la didáctica de la traducción aspira a que los estudiantes, con el apoyo y la orientación de sus profesores, desarrollos la competencia traductora. Para La Rocca (2007) la didáctica de la traducción y la didáctica de las lenguas extranjeras se nutren entre sí, no obstante,

cada una tiene objetivos específicos, pues la primera tiene como finalidad lograr la competencia traductora mientras que la segunda la competencia comunicativa. En relación con lo propuesto por Wilss (1988) y La Rocca (2007), Patrick Zabalbeascoa (1999) señala que el objetivo de la didáctica de la traducción es:

Desarrollar y mejorar la competencia traductora, y no limitarse a traspasar una información más o menos normativa, sobre los principios y técnicas de la traducción y luego encargar muchas traducciones huérfanas de contexto y finalidad, simplemente para que los estudiantes vayan cogiendo práctica en esto de la traducción. (Zabalbeascoa, 1999, p. 3)

Esta disciplina debe complementar la teoría y la práctica de la traducción, dicha combinación debe ser significativa para que el estudiante pueda interiorizarla y posteriormente utilizarla en el ámbito profesional, es decir, la didáctica de la traducción debe buscar proveer al estudiante con métodos, estrategias y actividades que le sean útiles al momento de enfrentar los diversos problemas de la actividad traductológica. Los elementos antes mencionados en conjunto serán a su vez componentes de las subcompetencias del estudiante necesarias para traducir.

Kelly (2002) plantea que “la labor del docente será precisamente diseñar actividades que ayuden a desarrollar cada una de esas subcompetencias para lograr el fin global que constituye la competencia traductora en su conjunto” (p. 10). Para lograr crear dichas actividades y llevar a cabo la clase de traducción, el profesor debe recurrir y apoyarse de diferentes disciplinas académicas no solo aquellas relacionadas con la lingüística y la traducción, pues como lo señala Marcella La Rocca (2007) la didáctica de la traducción “se ocupa, [...] de extraer las implicaciones de los conceptos teóricos elaborados por otras disciplinas, como la traductología, la psicología, la pedagogía y los estudios culturales” (p. 21), es decir, esta disciplina se nutre de otras áreas de estudio, por lo tanto puede concebirse como un área de estudios interdisciplinar.

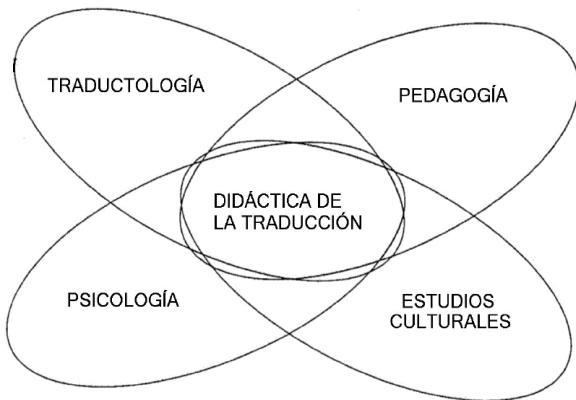


Figura 4. Componentes epistemológicos de la didáctica de la traducción

Fuente: (La Rocca, 2007, p. 21).

Al analizar lo expuesto por La Rocca (2007) se reconoce que la competencia traductora es también interdisciplinaria, pues las subcompetencias que la conforman se encuentran compuestas por conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes de diferentes áreas de conocimiento, no solo las relacionadas con el campo traductológico. Lo cual también ocurre con la traductología, como disciplina teórica, ya que ésta se nutre de otras disciplinas y campos de estudio (Hurtado, 1996, Cagnolati, 2012).

La didáctica de traducción es de gran utilidad durante el proceso traductológico, puesto que provee a los estudiantes con diferentes estrategias de aprendizaje que los ayuda a reflexionar, analizar, criticar y evaluar aspectos relacionados con la traducción. Asimismo, les proporciona a los profesores estrategias pedagógicas útiles en la enseñanza de la traducción, estas deben ser significativas, es decir, deben trascender al momento o al periodo en el que se desarrollan y deben ser útiles para la vida profesional del estudiante. Si bien, la didáctica de la traducción es considerada una disciplina joven, sus aportes y el incremento de las investigaciones al respecto, demuestran el valor que tiene en el ámbito de los estudios de traducción.

2.6. La evaluación de la traducción

La complejidad de la evaluación radica en reconocer, analizar e incorporar los múltiples elementos que participan en ella. Evaluar permite reconocer conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes de otras personas, es decir, brinda la oportunidad de conocer a mayor profundidad e identificar aprendizajes que han estado en constantes cambios. Los seres humanos evalúan constantemente, ya que esta actividad permite diferenciar e identificar particularidades en la vida cotidiana. Sin

embargo, al hacerlo se debe tener presente la importancia del contexto, así también, que al evaluar, en este caso estudiantes, se evalúan seres humanos cuyo presente y futuro se podría ver modificado por las acciones del evaluador. Evaluar no es una actividad fácil, no obstante, dicha labor es imprescindible en el actuar humano.

La evaluación se manifiesta de diferentes formas en múltiples disciplinas académicas, puesto que como lo señala Ángel Díaz Barriga (1987) “toda acción educativa, ‘técnicamente’, es susceptible de ser evaluada” (p. 1) tal como sucede en la traducción. La evaluación en la traducción puede referirse a la evaluación docente, de estudiantes, de materiales, así como al nivel de competencia que desarrollan los estudiantes para traducir, el cual está intrínsecamente relacionado con el desarrollo de diversas subcompetencias que conforman a su vez la competencia traductora.

Esta investigación considera que la evaluación centrada en los estudiantes debe realizarse con el objetivo de brindarles herramientas que les permitan convertirse en personas íntegras que desarrollen no solo conocimientos, sino actitudes, aptitudes y valores para la vida cotidiana. Tobón (2010) apela a la importancia de concebir una evaluación que “posibilite, además de saber qué grado de competencias desarrolla el alumno, el crecimiento personal desde el proyecto ético de vida, considerando el contexto y los saberes previos, así como sus necesidades vitales, las fortalezas y los aspectos por mejorar” (pp. 114-115). Es significativo que Tobón conciba la inclusión del aspecto ético, puesto que los valores son competencias primordiales que todo estudiante debe desarrollar dentro y fuera del aula para una mejor convivencia con sus semejantes. Así también, que el autor reconozca la importancia del contexto al momento de evaluar, ya que se debe considerar la pluralidad de actores sociales participantes y la diversidad de condiciones que convergen en el proceso educativo.

De manera particular, al hacer referencia a la evaluación en la traducción se debe señalar que es un tema complejo debido a las discrepancias que pueden surgir al momento de evaluar. La falta de consenso se debe, en parte, a la pluralidad de elementos que intervienen en el proceso de la traducción y a las diferentes formas de analizar la disciplina (Colina, 2010). Específicamente en la enseñanza-aprendizaje de la traducción, los estudiantes y profesores se tienen que enfrentar a la evaluación de forma constante, ya que es un elemento central para reconocer las competencias desarrolladas durante un determinado periodo escolar. De acuerdo con la evaluación por competencias esta debe identificar “mediante los procesos de evaluación, [...] si cada estudiante está construyendo tales competencias que le permitan una posición más autónoma y eficaz en su

vida" (Pérez, 2008, p. 94). Es decir, si el proceso de aprendizaje de los estudiantes les proporciona herramientas útiles para las diversas actividades cotidianas relacionadas directamente o no con la traducción.

Larose (1992) indica que la evaluación en traducción puede llevarse a cabo desde dos tipos de estudio. El primero de ellos está relacionado con el aspecto práctico y sus dimensiones son de carácter profesional y pedagógico. Mientras que el segundo tipo hace referencia a una evaluación apoyada a los aspectos teóricos. Por otro lado, Hurtado (2008) señala que la evaluación en traducción puede ser sumativa, formativa o diagnóstica dependiendo de los objetivos contemplados al evaluar.

Esta investigación contempla que la evaluación es un elemento binario, práctico-teórico, ya que es difícil prescindir de alguna de estas dos partes. Asimismo, reconoce que la evaluación emitida en esta investigación apela a un carácter diagnóstico, ya que trata de identificar el nivel de competencia traductora que han adquirido los estudiantes durante su formación centrada en lenguas y no en traducción. Sin embargo, a su vez se reconoce la importancia de la evaluación sumativa y formativa al momento de aprender a traducir, ya que se apela a lo antes propuesto por Tobón (2010) en relación con visualizar una evaluación que dé cabida a diferentes aspectos formativos y, por ende, busque la integridad del alumno. Hurtado (2008) sobre la evaluación en la traducción señala que es importante:

1. Otorgar gran importancia a la evaluación formativa.
2. Evaluar el producto y el proceso, las habilidades y actitudes.
3. Promover la autoevaluación del estudiante.
4. Establecer una continuidad entre aprendizaje y evaluación.
5. Desarrollar una evaluación con criterios.
6. Desarrollar una evaluación auténtica.
7. Utilizar una evaluación dinámica encaminada a la triangulación. (p. 14)¹⁰

Cada uno de los principios antes señalados son útiles no solo para el campo traductológico, sino también para la evaluación en diversas disciplinas académicas, Ángel Pérez (2008), al igual que Hurtado (2008), remarca la importancia de la evaluación continua, formativa y la autoevaluación, a esto añade la retroalimentación entre estudiantes o entre profesor-estudiante. Aunado a esto, se

¹⁰ Traducción propia. Cita original: 1. Accorder une grande importance à l'évaluation formative. 2. Évaluer le produit et le processus, les habiletés et les attitudes. 3. Promouvoir l'autoévaluation de l'étudiant. 4. Établir un continuum entre apprentissage et évaluation. 5. Développer une évaluation avec critères. 6. Développer une évaluation authentique. 7. Utiliser une évaluation dynamique qui vise la triangulation.

reconoce la necesidad de explicar de forma clara y sencilla la evaluación al estudiante, así como fomentar que la propuesta de evaluación sea revisada por pares académicos para recibir retroalimentación sobre la forma contemplada para evaluar. Hurtado, en los principios antes señalados apunta a las competencias, pues, si bien no las menciona, alude a ellas al señalar las habilidades y actitudes al momento de traducir, así como al fomentar la autonomía del alumno para autoevaluarse.

Larose (1998) señala que durante la evaluación en traducción se deben contemplar cuatro elementos primordiales: el objeto de la evaluación, al evaluador, los parámetros contemplados y el método a seguir. Estos en conjunto permitirán dar respuesta a diversas incógnitas queemergerán al momento de evaluar. Por su parte, Hurtado (2008) señala que al momento de planificar la evaluación es preciso reconocer: 1. “¿Qué evaluamos?, 2. ¿Cuándo evaluamos?, ¿Cómo evaluamos?, [y] 4. ¿Quién evalúa?” (p. 51)¹¹, ya que con estas preguntas se tendrá mayor claridad y certeza en relación con los objetivos y los criterios contemplados en la evaluación en traducción.

Como complemento a lo propuesto por Hurtado se pueden añadir las siguientes preguntas: ¿a quién se evalúa?, ¿dónde se evalúa? y ¿para qué se le evalúa?, puesto que es importante reconocer las fortalezas y debilidades de los estudiantes, el contexto o contextos de los estudiantes e identificar el posible impacto de dicha evaluación en relación con el ámbito académico o profesional.

Al evaluar las traducciones realizadas por los estudiantes, se debe reconocer que cada persona aprende de una forma y ritmo especial. La manera de traducir de los estudiantes posiblemente se encuentra relacionada con el contacto que estos han tenido con la disciplina a nivel teórico o práctico. De igual forma no se puede descartar que los antecedentes familiares, académicos, profesionales y culturales influyan al traducir, puesto que el entorno y las interacciones que se dan en él forman parte esencial en la adquisición del lenguaje (Vygotsky, 1978).

Larose (1998) señala que el método tradicional para la evaluación en la traducción es la comparación de textos de partida y de llegada. Este método se utiliza de forma habitual en los estudios comparativos en lenguas y literatura. Dicha comparación permite identificar errores y

¹¹ Traducción propia. Cita original: 1. « Qu'est-ce qu'on évalue? 2. Quand est-ce qu'on évalue ? 3. Comment on évalue ? 4. Qui est-ce qui évalue ? » (p. 51)

aciertos de los estudiantes al momento de traducir. Esto, a su vez, posibilita la formulación de niveles de competencia traductora de los estudiantes con base en su práctica traductora.

Recurrir a la elaboración de niveles para identificar el desarrollo de la competencia traductora apela a la concepción de una evaluación formativa y diagnóstica contemplada por Hurtado (2008), la cual apunta a reconocer el proceso educativo, traductológico y la importancia de los estudiantes. Así también a una evaluación con criterios cuya formulación de indicadores permita identificar fácilmente los elementos priorizados al momento de evaluar.

Larose (1992) contempla el establecimiento de ciertos niveles al realizar la evaluación en la traducción. El autor primero contempla los aspectos generales, donde señala que al traducir se necesita conocer tanto la lengua de partida como la de llegada y sus respectivas culturas. Asimismo, es necesario contar con conocimientos relacionados tanto del tema a traducir como conocimientos específicos para llevar a cabo el proceso de traducción. Posteriormente, en el siguiente nivel, el peritextual, expresa que:

Examinaremos, en primer lugar, los factores peritextuales, es decir, el objetivo de los enunciadores, el contenido informativo, el componente material y los antecedentes socioculturales, y en segundo lugar los elementos del texto por sí mismos, es decir la superestructura, la macroestructura, y la microestructura.¹² (Larose, 1992, p. 221)

Larose resalta la importancia del objetivo primario del texto de origen y su posible objetivo como texto de llegada. El autor expresa que “toda traducción debe ser evaluada como tal, en función de la adecuación entre el objetivo del traductor y el del autor y no entre el objetivo del traductor y el del evaluador”¹³ (Larose, 1992, p. 223). El siguiente nivel propuesto por Larose es el textual que comprende la superestructura y la macroestructura, las cuales “representan estructuras textuales globales obtenidas mediante la reducción de estructuras textuales locales, es decir, las palabras y frases del texto (microestructura)”¹⁴ (Larose, 1992, 230). Finalmente, el último nivel es el que

¹² Traducción propia. Cita original: “Nous examinerons en premier lieu les facteurs péritextuels, c'à-dire le but des énonciateurs, la teneur informative, la composante matérielle et l'arrière-plan socio-culturel, et en second lieu les éléments du texte eux-mêmes, c'est-à -dire la superstructure, la macrostructure, et la microstructure” (Larose, 1992, p. 222).

¹³ Traducción propia. Cita original: “Toute traduction doit être évaluée, en tant que traduction, en fonction de l'adéquation entre le but du traducteur et celui de l'auteur, et non entre le but du traducteur et celui d l'évaluateur” (Larose, 1989, p. 223).

¹⁴ Traducción propia. Cita original: “Superstructure et macrostructure représentent des structures textuelles globales obtenues par réduction des structures textuelles locales, c'est-à-dire des mots et des phrases du texte (microstructure)” (Larose, 1989, p. 230).

comprende a la microestructura, como su nombre lo indica incluye aspectos muy específicos sobre las lenguas y contempla cuatro niveles de estudio: el morfológico, el sintáctico, el semántico y el fonografémico.

Lo planteado por Larose (1992) en relación con el establecimiento de niveles en la evaluación en traducción parece haber sido retomado por Nord (1996) quien señala la existencia de tres niveles de gravedad en torno a los errores cometidos al traducir; dichos niveles son útiles al momento evaluar traducciones y se encuentran ordenados de mayor a menor gravedad. Según Nord, los primeros errores en detectarse deben ser los pragmáticos, seguidos de los culturales y posteriormente los lingüísticos, estos últimos suelen ser los más comunes.

Tanto Larose como Nord parten de aspectos generales a específicos a nivel lengua y traducción al momento de analizar la evaluación en la traducción. Esta forma contemplada por los autores se retoma en la investigación, pues se reconoce la importancia de analizar y profundizar en el aspecto micro en las traducciones elaboradas en clase por los estudiantes, las cuales son enunciadas en la investigación como unidades de traducción (UT).

Evaluar es una actividad que requiere de múltiples elementos del proceso educativo, su planeación no puede ni debe llevarse a cabo de forma desinteresada, puesto que la evaluación y sus resultados positivos o negativos impactan de forma directa en el proceso de aprendizaje del estudiante. Por tal motivo, es primordial emplear una evaluación que trate de ser justa para todos los estudiantes, sin embargo, se reconoce que no es una tarea fácil, pero tampoco imposible. En la evaluación de la traducción ocurre una situación similar, no obstante, suele llevarse a cabo durante la formación universitaria y los evaluados, los estudiantes universitarios, debido a la larga trayectoria académica en ocasiones fungen como los mejores críticos de una determinada forma de evaluar.

2.6.1. La tipología de errores en la evaluación de la traducción

La evaluación de la traducción puede llevarse a cabo estableciendo niveles de competencia traductora y criterios de evaluación. Esta investigación centra su interés en el análisis de los errores cometidos al momento de traducir por un grupo de estudiantes de lengua inglesa y otro de lengua francesa. Se optó por estudiar los errores, puesto que constituyen un elemento fundamental durante todo proceso de enseñanza-aprendizaje. Martine Marquilló (2002) señala que “es en el área de la adquisición donde el error ocupa una posición central. Es la evocación del estado del error en esta

área lo que nos permite entrar al corazón del tema”¹⁵ (p. 56), por lo que establecer una tipología de errores permite analizar a profundidad el proceso que realiza el estudiante al momento de traducir, así como su forma de expresarse por escrito, los referentes que considera al traducir y las herramientas que utiliza, es decir, permite saber cómo va adquiriendo la competencia traductora.

Esta investigación reconoce la importancia del producto, las traducciones finales de los estudiantes, pero a su vez el proceso es primordial para identificar los rasgos de la competencia traductora. Esta investigación entiende por error en traducción a un acto equivoco plasmado en una traducción que altera el sentido del texto original, el error, la mayoría de las veces es realizado inconscientemente por el traductor o el estudiante debido al desconocimiento lingüístico o extralingüístico del texto.

La utilización de baremos resulta de gran utilidad para clasificar y analizar fragmentos de las traducciones a las que esta investigación denomina unidades de traducción. Hurtado (2015) apunta a la autonomía en la enseñanza-aprendizaje de la traducción mediante la autoevaluación en los estudiantes y el uso del baremo de corrección de traducciones; este último les permite reconocer y posteriormente, con ayuda de sus profesores, enmendar errores al traducir. No obstante, la evaluación de las traducciones de esta investigación fue realizada por el tesista quien estuvo en contacto con los estudiantes durante las sesiones de trabajo de campo y tomó en consideración que:

Cuando el profesor corrige una traducción, propone el diagnóstico y no la solución, que debería encontrar el estudiante por sí mismo (o con la ayuda del profesor si hiciera falta). De este modo, el estudiante puede rehacer la traducción, subsanando los errores y volverla a entregar (o incluirla en la *carpeta del estudiante*). (Hurtado, 2015, p. 19)

Lo antes señalado por Hurtado permite reflexionar en la importancia de revisar los trabajos de los estudiantes de forma periódica para visualizar el proceso y los productos de los mismos. Asimismo conviene crear portafolios que sirvan como instrumento para sistematizar las traducciones. No obstante, algunos estudiantes visualizan al profesor como un agente activo que les proporciona las respuestas; esta es una actitud que impera en diversos sistemas educativos, como el mexicano, por lo tanto, es importante motivar al estudiante para que reflexione y analice su proceso de aprendizaje

¹⁵ Traducción propia. Cita original: «C'est dans domaine de l'acquisition que l'erreur occupe une position centrale. C'est l'évocation du statut de l'erreur dans ce domaine que nous permettre d'entrer dans le cœur du sujet ».

desde un aspecto general para que posteriormente pueda centrar la atención en los errores al traducir.

Hurtado (2015), al referirse a la traducción del francés al español, señala que al iniciar a traducir se puede utilizar un baremo sencillo enfocado a detectar determinados errores y después utilizar uno más complejo, tal como sucede con múltiples actividades escolares y extraescolares. Esta investigación utilizó una propuesta accesible y sencilla, puesto que se reconoce que los estudiantes están en el proceso de adquisición de la competencia traductora y no son traductores profesionales.

Hurtado (1996, 1999, 2015) menciona que los errores en una traducción pueden ser clasificados en tres grandes categorías: “1) errores que afectan una comprensión correcta del texto original; 2) errores que afectan a la expresión en la lengua de llegada; 3) errores de tipo pragmático, por no ser acordes con la finalidad de la traducción” (Hurtado, 2015, p. 20), esto coincide con lo ya mencionado por Larose (1992) y Nord (1996) en relación con los errores de traducción con lo cual se reconoce que existe una constante en la forma de concebir y sistematizar los errores en traducción.

A continuación se presentan algunas propuestas de evaluación en traducción que incluyen la tipología de errores desde diversas posturas teórico-metodológicas. Se descarta que sean las únicas, puesto que la evaluación en traducción es un área en construcción, no obstante, esta investigación reconoce los aportes de autores clásicos como Waddington, Hurtado y Delisle y propuestas como la de Daniel Toudic, Katell Hernandez, Fabienne Moreau, Franck Barbin y Gaëlle Phuez quienes retoman los trabajos de Larose, Nord y PACTE que se han estudiado en apartados previos. Los trabajos han sido clasificados de acuerdo con la fecha en que fueron publicados.

2.6.1.1. La escala de evaluación de Waddington

Waddington (2000) en *Estudio comparativo de diferentes métodos de evaluación de traducción general (Inglés Español)* realiza un análisis a profundidad sobre la evaluación en traducción desde aspectos teóricos y prácticos. El autor estudia diferentes formas de evaluar la traducción y presenta una propuesta conformada por 5 niveles en los que se puede reconocer los aspectos que privilegia y la asignación de un valor numérico. La propuesta fue creada para evaluar la traducción inversa del español al inglés.

Waddington (2000) hace énfasis en aspectos relacionados con la lengua de llegada, por lo que esta escala permite analizar el dominio de la lengua extranjera del traductor y las

subcompetencias relacionadas con las técnicas y estrategias en traducción y la documentación en traducción, por mencionar algunas. La escala de Waddington permite identificar y analizar cómo se ha trabajado con el establecimiento de niveles en el pasado. Asimismo, ayuda a reconocer los elementos contemplados al evaluar a nivel lingüístico y extralingüístico. A continuación se muestra la tabla del autor.

Tabla 2. Escala de evaluación del método holístico

Nivel	Calidad de transmisión	Calidad de expresión	Realización de la tarea	Nota
Nivel 5:	Transmisión completa de información del TO; revisión mínima (matices) para ser profesional.	Todo o casi todo se lee como un original en inglés; errores mínimos de terminología, de gramática u ortografía.	Completa	9, 10
Nivel 4:	Transmisión casi completa, alguna omisión no significativa, revisión mediana para ser profesional.	Gran parte se lee como un original en inglés; algún error aislado de terminología, gramática y ortografía.	Casi completa	7, 8
Nivel 3:	Transmisión de la(s) idea(s) general(es) pero con lagunas e imprecisiones, revisión a conciencia para ser profesional.	Algunos fragmentos se leen como un original en inglés, pero otros suenan a traducción; bastantes errores de terminología, gramática y ortografía.	A medias	5, 6
Nivel 2:	Transmisión desvirtuada por omisiones o interpretaciones erróneas, revisión muy profunda para ser profesional.	Casi todo suena a traducción; múltiples errores de terminología, gramática y ortografía.	Escasa	3, 4
Nivel 1:	Transmisión muy defectuosa, no valdría la pena revisar.	Manifiesta incapacidad para expresarse adecuadamente en inglés.	Nula	1, 2

Fuente: Waddington, 2000, p. 304.

2.6.1.2. Los símbolos de corrección de Delisle

Delisle (2003) en *La traduction raisonnée 3e édition*, presenta un extenso glosario de los conceptos regularmente utilizados en la teoría y práctica de la traducción. Posteriormente expone una tabla que es de gran ayuda al momento de corregir y evaluar las traducciones. Esta aparece en la primera edición de su libro, no obstante, a través del tiempo el autor ha realizado algunas modificaciones. Dentro de los contenidos se pueden reconocer conceptos relacionados con la lingüística, la cultura, los estudios de la traducción, por mencionar algunos. Este listado es una herramienta que puede orientar al profesor de traducción para indicar al estudiante los aciertos y errores en una traducción.

La presente investigación retoma el trabajo de Delisle para documentarse y utilizar una terminología clásica durante el análisis de las traducciones realizadas por los participantes. A continuación se muestra la tabla de Delisle.

Tabla 3. Símbolos de corrección

A	Anglicismo (lexical o sintáctico)
AC	Error de concordancia
AG	Agregado
AL	Alusión no registrada
AM	Ambigüedad no deliberada
AN	Ausencia de antecedente
B	Buena solución
BAR	Barbarismo
C	Encadenamiento erróneo/encadenamiento endebles
C/A	Relación concreto-abstracto no respetada
G	Galimatías
CS	Contrasentido
CULT	Cultura general. Aprender a documéntese.
EU	Falta de eufonía
F	Palabra débil. Enriquezca su vocabulario.
FO	Demasiado fuerte. Atenuar.
FS	Falso sentido
G/S	Relación genérica-específica no respetada
IMP	Formulación imprecisa
ID	Formulación no idiomática
L	Pesado, aligere el estilo.
LO	Falta de lógica, incoherencia
MD	Torpeza. Formulación endebles. Mal expresado.
MET	Metáfora incoherente o no considerada
MJ	No es la palabra justa.
N	Matiz no considerado
NS	Sin sentido
O	Falta de ortografía
OM	Omisión/ falta palabra o parte de la oración.
PL	Pleonasmó
R	Repetición torpe
RE	Regionalismo
RL	Registro de lengua equivocado
S	Falta de sintaxis, de estructura
SP	Estilo pobre
T	Error de naturaleza tipográfica. Regla de escritura no respetada.
TB	Muy bien/término acertado.
TV	Verbo empleado en un mal tiempo o un mal modo
Vu	Dificultad persistente
Vx	Viejo. Arcaísmo
#	Falta un espacio
¿?	¿Puede justificar el término?
()	Palabra que puede omitirse para aligerar el texto
- - -	Corrección anulada

Fuente: traducción propia (Delisle, 2003, p. 77-78).

2.6.1.3. El baremo de corrección y la rúbrica de evaluación de Hurtado

La propuesta de Hurtado data de 2015, no obstante, la investigadora ha trabajado, por varios años, en la evaluación de la traducción. En 1995, en *La enseñanza de la traducción*, Hurtado presenta un baremo de corrección de traducciones que se ha vuelto un referente clásico, el cual ha sido analizado por diferentes autores, incluido Waddington, cuya propuesta se analizó anteriormente.

Entre las propuestas de Hurtado de 1995 y 2015 existen ciertos cambios, el primero de ellos es la sustitución del término inadecuaciones por la palabra errores. El apartado 1, que hace referencia al sentido del texto original, ha sido reestructurado y se han suprimido algunos elementos, quedando más compactado. En el apartado 2 y 3, sucedió algo similar, se compactó y reestructuró, no obstante conserva las mismas características en general. El último apartado contiene exactamente los mismos elementos. Hurtado no realiza grandes cambios en el baremo de 2015, más bien, se encarga de afinar su propuesta, ahora es más concisa y la presentación es más clara y precisa, lo cual es de gran utilidad al momento de realizar la evaluación en traducción.

La propuesta de Hurtado (2015) permite reconocer los elementos que suelen ser evaluados en la traducción. No se asignan puntajes, solo se oscila entre los aciertos y errores que se cometen al traducir. Es de destacar que los apartados de errores son más extensos que los de aciertos, el baremo se centra en detectar las diversas áreas de oportunidad más que las fortalezas del traductor, puesto que la función del mismo es la corrección en la enseñanza-aprendizaje de la traducción. El baremo de Hurtado permite identificar si los errores en traducción se encuentran relacionados con la lengua de partida o con la lengua de llegada. A continuación se muestra el baremo.

Tabla 4. Baremo de corrección de traducciones de Hurtado

BAREMO DE CORRECCIÓN DE TRADUCCIONES	
Errores	
ERRORES QUE AFECTAN AL SENTIDO DEL TEXTO ORIGINAL	
- Contrasentido (CS) - Falso sentido (FS) - Sin sentido (SS) - No mismo sentido (NMS) - Adición (AD) - Supresión (SUP) - Referencia extralingüística mal solucionada (EXT) - Inadecuación del registro (REG)	
ERRORES QUE AFECTAN A LA EXPRESIÓN EN LA LENGUA DE LLEGADA	
- Ortografía y tipografía (O) - Morfosintaxis (MF) - Léxico (LEX) - Textual (Coherencia y cohesión) (T) - Estilo (EST)	
ERRORES PRAGMÁTICOS (PR)	
Aciertos	
-Buena equivalencia (B) -Muy buena equivalencia (MB)	

Fuente: Hurtado, 2015, p. 172.

Hurtado (2015), en *Aprender a traducir del francés al español: competencias y tareas para la iniciación a la traducción: guía didáctica*, presenta una rúbrica de evaluación que consta de tres apartados: la idoneidad del encargo específico, la calidad de traducción y la calidad del informe, que su vez incorporan aspectos más específicos relacionados con estos temas. Hurtado otorga porcentajes a cada uno de los apartados que en conjunto conforman el 100 %. Si bien, se especifican qué aspectos se evalúan y cuáles son los porcentajes, no se explica cómo se realiza esta asignación, quizá es a criterio del profesor.

La rúbrica de evaluación de Hurtado (2015) se compagina con la escala de Waddington (2003), puesto que contemplan elementos en común, no obstante la estructura es distinta. Ambos trabajos son de gran utilidad para reflexionar y formular una propuesta propia que permita responder la pregunta de la presente investigación. A continuación se muestra la rúbrica de Hurtado.

Tabla 5. Propuesta de evaluación de Hurtado

RÚBRICA DE EVALUACIÓN Traducción con informe y especificación del encargo	
Aspectos a evaluar	%
IDONEIDAD DEL ENCARGO ESPECÍFICO	10 %
<ul style="list-style-type: none"> - Autenticidad (relación con encargos reales) - Formulación adecuada 	
CALIDAD DE LA TRADUCCIÓN	70%
<ul style="list-style-type: none"> • Formulación del sentido del texto (40%) <ul style="list-style-type: none"> - Misma información - Misma claridad - Misma precisión - Mismo registro • Redacción en español (40%) <ul style="list-style-type: none"> - convenciones de la escritura (buen uso de ortografía y tipografía) - Léxico (propiedad y riqueza) - Morfosintaxis (buen uso de tiempos y modos verbales, preposiciones, etc.) - Cohesión (buen uso de conectores y elementos referenciales) - Coherencia (buena organización y claridad en la exposición de ideas) • Nivel comunicativo del texto producido: valoración global de la calidad del texto producido, adecuación a las convenciones del género, la función de la traducción y el destinatario (20 %) 	
CALIDAD DEL INFORME	20%
<ul style="list-style-type: none"> • Profundidad de la reflexión sobre el proceso traductor (80%) <ul style="list-style-type: none"> - Organización del trabajo - Problemas identificados - Documentación utilizada - Justificación de soluciones - Otras soluciones posibles - Reflexión sobre el proceso (valoración del resultado, posibles errores cometidos, etc.) • Redacción, estructuración y presentación (20 %) 	

Fuente: (Hurtado, 2015, p. 173).

2.6.1.4. La propuesta de evaluación de Toudic

Toudic et al. (2014) presentan una tabla de cotejo para realizar la evaluación en traducción. Esta propuesta permite identificar los elementos contemplados al analizar segmentos de una traducción. En la tipología de errores, los autores consideraron el sentido, gramática/sintaxis, ortografía/tipografía, terminología, fraseología, estilo, omisión/incorporación, localización (adaptación cultural) y los denominados PAO que hacen referencia a defectos de diseño y formateo

(Toudic et al., 2014). Se considera que la investigación debería definir qué se entiende por tipos de errores para tener mayor claridad y reconocer la perspectiva o enfoque contemplado.

La investigación Toudic et al. (2014) contempla cuatro criterios a evaluar: la precisión, la funcionalidad, la legibilidad y concordancia, los cuales trabajan con el nivel de gravedad del error: 0 (sin efecto), 1 (menor), 2 (mayor) y 3 (crítico). En ella se manifiestan conceptos estudiados en los trabajos de Hurtado (1995; 2015), Delisle (2003) y Waddington (2003). Esta propuesta es de gran utilidad para analizar una forma de evaluación de la traducción en estudiantes y sirve para analizar y crear la propuesta de la investigación.

Texte source	Traduction fautive	Type d'erreur	Niveau de gravité (0 = pas d'effet/effet non comptabilisé, 1 = mineur, 2 = majeur, 3 = critique)				Correction
			Précision	Fonctionnalité	Lisibilité	Conformité	
There are air bubbles	Il ya des bulles d'air	Orthographie/typographie	0	0	0	1	Il y a des bulles d'air
There are air bubbles in the pool only when the solar is operating	Il ya des bulles d'air dans la piscine lorsque l'énergie solaire est en marche	Omission/addition	1	0	0	0	seulement lorsque l'installation solaire
when the solar is operating	lorsque l' énergie solaire est en marche	Sens	3	2	0	0	système de chauffage solaire
due to the pump working harder to move	La pompe fonctionne alors de façon plus importante pour déplacer l'eau dans le système solaire	Style	0	0	1	0	la pompe fonctionne alors en surrégime
to move the water through the solar system	pour déplacer l'eau dans le système solaire	Sens	0	2	0	3	système de chauffage solaire
as it flows by the valve	qui s'écoule par le robinet	Sens	3	0	0	0	au niveau de la vanne
as it flows by the valve	qui s'écoule par le robinet	Terminologie	0	0	0	2	au niveau de la vanne
Check the "O" ring	Vérifiez l' anneau en "O"	Terminologie	1	2	0	0	Vérifiez le joint torique
Clean, lubricate or replace as needed	Nettoyez, graissez ou remplacez- le	Grammaire/syntaxe	0	0	0	1	nettoyez, graissez ou remplacez le joint

Figura 5. Tabla TRASILT
Fuente: (Toudic et al., 2014, p. 12).

La tipología de errores en traducción sirve para analizar las unidades de traducción desde los distintos niveles de lengua. No obstante, la categorización y los criterios contemplados para evaluar una traducción deben ser explicitados para ser analizados y a su vez para ser evaluados. Referirse a los errores en traducción implica explicar qué se entiende como error y desde qué perspectiva

teórica se parte. Asimismo, identificar qué se entiende por categoría lingüística, gramatical y semántica por mencionar algunas.

2.6.1.5. Propuesta de establecimiento de niveles

Esta propuesta fue realizada con base en la reflexión de los trabajos analizados (Waddington, 2000, Delisle, 2003, Toudic et al, 2014, Hurtado, 2015), así también se contempló la investigación de Ortiz (2008) que se señala en el apartado de la competencia traductora en México y que sirvió para analizar cómo se ha trabajado con el establecimiento de niveles de competencia traductora en un contexto situado en México.

La propuesta fue creada de forma específica para las traducciones de los participantes, puesto que se reconoce que los estudiantes están en un proceso de adquisición y que no deben ser considerados como traductores experimentados. Esta investigación se centró en la traducción directa, es decir, de la lengua de partida (francés o inglés) a la lengua llegada (español), por lo que no se contempló la traducción inversa (del español al francés o inglés), ya que se considera que primero se debe realizar la traducción directa y después, con suficiente experiencia introducirse en el campo de la traducción inversa si así se desea.

La investigación concibe a los errores como elementos que permiten visualizar la competencia traductora del estudiante, en otras palabras, se reconoce la importancia de la tipología del error y al igual que Marquilló (2002) se considera que los errores ocupan un lugar importante en los distintos procesos de adquisición, puesto que permiten identificar las áreas a reforzar y las fortalezas de los estudiantes. A partir del análisis de los diferentes traducciones (Véase anexo 11) y de la tabla que se presenta posteriormente (Véase tabla 6) se determinó el nivel de competencia traductora de los estudiantes. Se contemplaron cuatro subcategorías: semántica, gramática, léxico y ortografía debido a que los errores en las traducciones se centraron en estas áreas.

La primera categoría denominada semántica centra la atención en reconocer errores que de acuerdo con Hurtado (2015) “afectan al sentido del texto original” (p. 172), por ejemplo: cometer contrasentidos, falsos sentidos y supresiones, por mencionar algunos. Es decir, si la traducción conserva las ideas y significados del autor y si el traductor conservó la fidelidad al traducir.

La categoría gramática se encarga de analizar la forma de estructurar las oraciones en la traducción, es decir si la combinatoria y el uso de las categorías gramaticales son empleadas de forma correcta, para Hurtado (2015) estos elementos se encuentran en “los errores que afectan a la expresión en la lengua de llegada” (p.172) en el caso de la investigación la lengua es el español.

La tercera y la cuarta categoría: léxico y ortografía respectivamente también se posicionan dentro de los errores que se manifiestan en la lengua de llegada (Hurtado, 2015), el léxico apunta al uso correcto del vocabulario en la traducción y la ortografía se refiere al uso correcto de las reglas ortográficas en el texto que se traduce, por ejemplo: acentos, grafías, signos de puntuación y mayúsculas, por mencionar algunos.

Los niveles de competencia traductora no asignan un valor numérico, se entienden como etapas de aprendizaje en las que se encuentran los estudiantes, se espera que a través de la formación y experiencia desarrollos cada vez más la capacidad para traducir. Los niveles considerados son: elemental, intermedio y avanzado, los cuales están compuestos por rasgos específicos de la competencia traductora, es decir, cada uno de ellos alberga rasgos de las subcompetencias que interactúan entre sí.

Los niveles se enlistan de forma ascendente, pues los estudiantes continúan desarrollando la competencia traductora. Se espera que cuando obtengan un nivel avanzado podrán ser concebidos como traductores experimentados capaces de realizar el ejercicio de la traducción de forma plena.

Tabla 6. Propuesta de establecimiento de niveles

NIVELES DE COMPETENCIA TRADUCTORA		
Elemental	Intermedio	Avanzado
Presenta dificultades relacionadas con el sentido del texto.	Presenta dificultades menores relacionadas con sentido del texto.	En raras ocasiones presenta dificultades relacionadas con sentido del texto.
Es capaz de traducir oraciones simples.	Es capaz de traducir oraciones simples y algunas oraciones compuestas.	Es capaz de traducir oraciones simples y compuestas con facilidad.
Presenta errores en la selección del léxico y en los enunciados que traduce.	Presenta errores menores en la selección del léxico y en los enunciados que traduce.	En raras ocasiones presenta errores en la selección del léxico y en los enunciados que traduce.
Presenta errores de ortografía.	Presenta pocos errores de ortografía.	No presenta ningún error de ortografía.
Es incapaz de traducir algunos fragmentos del texto.	Es capaz de traducir con dificultad algunos fragmentos del texto.	Es capaz traducir todos los fragmentos del texto de manera aceptable.
Es incapaz de detectar sus errores en el texto que traduce.	Es capaz de detectar algunos errores en el texto que traduce.	Es capaz de reconocer todos los errores en el texto que traduce y los corrige.
Tiene dificultad para identificar a nivel teórico las actividades básicas para la traducción de un texto.	Tiene poca dificultad para identificar a nivel teórico las actividades básicas para la traducción de un texto.	No tiene ninguna dificultad para identificar a nivel teórico las actividades básicas y especializadas para la traducción de un texto.
La traducción final presenta errores frecuentes por lo que debe ser revisada.	La traducción final presenta pocos errores, pero aún requiere lo que debe ser revisada.	La traducción final no presenta errores.

Fuente: elaboración propia con base en Waddington, 2000, Delisle, 2003, Ortiz, 2008, Toudic et al, 2014, Hurtado, 2015.

Capítulo III. Diseño metodológico

El error consiste en que no se tiene en cuenta que cada idioma es un modo de sentir el universo o de percibir el universo.

Jorge Luis Borges

3.1. La perspectiva del investigador

Una investigación, no importa el campo de estudio, se inicia, desarrolla y finaliza con un conjunto de posicionamientos conscientes e inconscientes del investigador. Cada persona percibe el entorno desde una perspectiva particular y otorga mayor atención a ciertos elementos de la vida debido a motivos personales, académicos y socioculturales, por mencionar algunos. El interés del investigador por determinada área de especialización se puede relacionar con su formación previa, su afinidad a ciertos postulados teóricos, su contexto geográfico, social, económico y político o a diversas situaciones que lo guiaron a analizar ciertos fenómenos.

Gunther Dietz (2017) señala que el investigador debe exponer y describir cómo percibe lo *otro*, asimismo, enunciar desde qué perspectiva se analiza un suceso determinado, es decir, explicitar su postura al investigar. El autor manifiesta la presencia de la traducción durante este proceso de reconocimiento, pero se refiere a una traducción conceptual y de comprensión de una actividad o un hecho. A partir de lo propuesto por Dietz, se reflexionó sobre la necesidad de expresar aspectos y motivos que se vinculan con los orígenes de la investigación y que influyen en la forma de concebir el objeto de estudio.

Esta investigación se posiciona dentro del campo de los estudios aplicados de la traducción, pues tal como menciona Hurtado (1996) este tipo de estudios apunta a investigaciones relacionadas con la didáctica de la traducción y la evaluación en traducción, aspectos que son centrales para profundizar en la competencia traductora. Hurtado señala la existencia de otros dos tipos de estudios: los descriptivos y los teóricos, menciona que los tres tipos interactúan entre sí, por lo tanto, en ocasiones resulta complejo concebirlos por separado. Esta investigación reconoce una situación particular, pues retoma perspectivas metodológicas y teóricas cercanas a la investigación educativa con el objetivo de ponerlas a dialogar con los estudios de la traducción.

3.2. Enfoque de la investigación

La realización de una investigación conlleva diversos elementos que deben ser contemplados por el investigador durante el proceso investigativo, el cual no es lineal, puesto que la investigación es un ir y venir constante. Este trabajo reconoce que toda investigación se inicia con un posicionamiento que el investigador ha internalizado y que forma parte de sus antecedentes académicos y culturales. Se cree que una solución viable para identificarlo es enunciar de forma clara las decisiones tomadas en la investigación para que el lector reconozca de dónde se parte y cómo se concibe el tema a investigar.

Al contemplar que se exploraría la competencia traductora en estudiantes de lengua inglesa y de lengua francesa UV, se optó por buscar los procedimientos metodológicos que pudieran ayudar a conocer y a analizar el tema. Al examinar las preguntas y los objetivos de la investigación se reconoció que no se contemplaba la generalización, sino más bien, el conocimiento particular de la competencia traductora de un grupo de estudiantes con características específicas y en un contexto determinado. Por lo anterior, se eligió el enfoque cualitativo, puesto que brinda la oportunidad de realizar una investigación a mayor profundidad y considerar diferentes elementos que inciden en las actividades cotidianas de los participantes que pueden ser significativas al momento de analizar la adquisición de la competencia traductora.

La investigación educativa como disciplina alberga el análisis de diversas áreas de estudio e involucra una serie de decisiones y una planeación detallada por parte del investigador. Judith Bell (2002) señala que la elección del enfoque viene acompañada de lo que se quiere o se necesita investigar. La autora menciona que las investigaciones que se realizan bajo el enfoque cuantitativo suelen estar relacionadas con elementos medibles que apelan a la universalidad. En cambio, la investigación cualitativa se interesa por el reconocimiento individual de los seres humanos y las visiones de su entorno. Norman Denzin e Yvonna Lincoln (2000) indican que:

La investigación cualitativa es una actividad situada que coloca al observador en el mundo [...] consiste en una serie de prácticas interpretativas y materiales que hacen el mundo visible y lo transforman; lo convierten en una serie de representaciones que incorpora notas de campo, entrevistas, conversaciones, fotografías, grabaciones y memos. (p. 3)¹⁶

¹⁶ Cita original, extraída de Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.) “Qualitative research is a situated activity that locates the observer in the world [...] It consists of a set of interpretive, material practices that makes the world visible. These practices transform the world. They turn the world into a series of representations including field notes, interviews, conversations, photographs, recordings and memos” (Denzin & Lincoln, (Eds.)) (2005, p. 3). (Traducción propia).

Esta investigación plantea identificar múltiples realidades y visiones de los estudiantes, lo cual concuerda con lo antes expuesto por Bell (2002) y Denzin y Lincoln (2000), en relación con el enfoque cualitativo. Se concibe a los estudiantes como seres únicos, con historias particulares, cada uno con antecedentes diversos que llevan a formular percepciones diferentes de la competencia traductora, estos elementos de la vida diaria y académica de los estudiantes pueden ser estudiados a profundidad desde el enfoque cualitativo.

Para esta investigación, es importante analizar los problemas que encuentran los estudiantes al momento de traducir tanto del inglés al español como del francés al español. Para lograrlo, es necesario investigar a profundidad tanto a los profesores como a cada uno de los estudiantes. Al respecto, Miguel Martínez (2006) señala que “la investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones” (p. 128), es decir, el enfoque cualitativo permite conocer particularmente a los estudiantes y reconocer su entorno o entornos, puesto que apunta al análisis micro en procesos sociales.

Asimismo, este enfoque brinda la oportunidad de entablar comunicación directa y específica con los estudiantes con el fin de aprender de ellos y para ellos, ya que permite centrar la atención en un grupo pequeño para reconocer sus rasgos distintivos, pues como señalan José Ignacio Ruiz y María Antonia Ispizua (1989):

Los análisis cualitativos, por lo general, estudian un individuo o una situación, unos pocos individuos o unas reducidas situaciones. Mientras que el estudio cuantitativo pretende generalizar algún aspecto, aunque sea éste marginal, el cualitativo pretende más bien profundizar en ese mismo aspecto, aunque lo que acaece en este caso concreto no sea fácilmente generalizable a otros casos similares. (p. 65)

El enfoque cualitativo permite explorar aspectos representativos de la vida de cada uno de los estudiantes, por lo tanto, es indispensable entablar una relación cordial y de respeto con cada uno de ellos. Alicia Gurdián-Fernández (2007) expresa que “una investigación cualitativa exige relaciones estrechas entre la investigadora y el investigador con las y los sujetos y con los fenómenos estudiados, para llegar a los fines que se propone” (p. 184). Esta investigación pretende alcanzar sus objetivos mediante una interacción armónica y favorable con los participantes. Por lo cual, se reconoció la disponibilidad de su tiempo, la importancia de sus actividades, se respetó y

trató de comprender sus emociones y todo lo que ellos valoran en relación con el proceso de adquisición de la competencia traductora.

3.3. Tipo de estudio

Esta investigación, por su naturaleza, es exploratoria, descriptiva y explicativa. Estas características están presentes de forma constante e impactan en el desarrollo de la investigación. A continuación se muestran las razones que llevaron a concebir la investigación de esta forma.

Su carácter exploratorio se relaciona principalmente con la búsqueda de elementos desconocidos o poco explorados de un fenómeno determinado (Cazau, 2006) pues, se indagó en los textos especializados en traducción, didáctica, evaluación, investigación educativa y áreas afines con la idea de descubrir y reconocer diferentes enfoques, posturas, investigaciones y referentes sobre el estudio. Esto con la finalidad de identificar áreas de estudio poco investigadas en el contexto veracruzano.

Se considera descriptiva porque busca presentar y puntualizar un fenómeno en particular. Cazau (2006) señala que: “estos estudios buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno.” (p. 27), en este caso, el énfasis se hace en la adquisición de la competencia traductora en estudiantes. Es decir, en describir cómo construyen sus conocimientos, desarrollan habilidades, aptitudes y actitudes necesarias al momento de traducir. Asimismo, al hacer una descripción del fenómeno es importante tomar en consideración la trascendencia del contexto donde se desarrolla. Morin (2001) expresa que “el conocimiento de las informaciones o elementos aislados es insuficiente. Hay que ubicar las informaciones y los elementos en su contexto para que adquieran sentido” (p. 48), por lo tanto, no se puede visualizar al estudiante sin su entorno, puesto que el entorno influye en él y viceversa.

Se reconoce que esta investigación es explicativa porque intenta dilucidar aspectos específicos de la competencia traductora de los estudiantes, por ejemplo, los rasgos que los participantes han desarrollado en determinadas subcompetencias, con lo cual se busca explicar la naturaleza del fenómeno estudiado. Es decir, su propósito radica en exponer, analizar y buscar motivos o causas por las cuales el fenómeno se desarrolla de tal forma, por lo tanto, la intención no es permanecer en un nivel de descripción (Cazau, 2006). Esta investigación busca sobreponer la descripción y contemplar otras acciones que permitan examinar el fenómeno a estudiar desde diferentes perspectivas.

Existen investigaciones que por sus objetivos, alcances y temporalidades suelen ser solo exploratorias, descriptivas o explicativas o en otros casos se contemplan dos de estos tres tipos de investigación. Sin embargo, esta investigación reconoce la importancia de articular estos tres elementos con el propósito de realizar un trabajo que permita una visión amplia del fenómeno estudiado. Con esto no se descarta que durante el proceso de una investigación puedan surgir otros elementos que sirvan para nutrirla, es decir, se reconoce a la investigación como una actividad que cambia constantemente, puesto que se construye y fortalece durante el proceso.

3.4. La ética en la investigación

La ética debe manifestarse antes, durante y después de todo trabajo académico, en otras palabras, es un componente básico al momento de investigar. Simons (2011) señala que la ética se refiere “a cómo nos comportamos o nos deberíamos comportar con las personas que interactuamos” (p. 140), cabe remarcar que los seres humanos pertenecen a grupos sociales con diversos valores, los cuales permiten mantener la convivencia sana y las prácticas armónicas entre semejantes.

Estas actividades pueden realizarse gracias al diálogo, puesto que esta práctica es de utilidad para conocer y reconocer al *otro*. El diálogo apunta al contacto oral con otros seres humanos y al no escuchar y/o dejar hablar al *otro*, la actividad efectuada se convertiría simplemente en un monólogo (Martineau, 2007). El diálogo y su fluidez están ligados al contexto, ya que Helen Simons (2011) indica que al investigar es necesario crear una atmósfera amigable y confiable que permita a los participantes sentirse seguros para expresarse aunque los temas a tratar sean delicados.

Otro tema que compete a la ética tiene que ver con el uso de la información. En la actualidad, hay mayor disponibilidad de los medios digitales que en el pasado, lo cual posibilita tener acceso a un sinfín de información proveniente de diferentes partes del mundo. No obstante, la información e investigación utilizada para, a su vez, crear nuevas investigaciones tiene autores intelectuales quienes merecen el crédito por su labor en determinada ciencia o disciplina. David R. Koepsell y Manuel H. Ruiz de Chávez (2015) mencionan que “el primer deber de la autoría en la publicación científica es la verdad” (p. 48). Sin embargo, no solo en las ciencias exactas se busca presentar la verdad, esto también resulta aplicable para las demás áreas de la investigación. Al momento de utilizar trabajos de otras personas, el investigador debe hacer uso correcto de los mismos, pues eso ayudará a evitar el plagio o a tener malas experiencias al citar, parafrasear y utilizar figuras y tablas.

La ética en la investigación no solo se limita a evitar el plagio, puesto que existen otras formas no éticas durante el desarrollo de la investigación que deben ser evitadas. Koepsell y Ruiz (2015) en *Ética de la Investigación: integridad científica* señalan, mediante varios eventos ocurridos en diferentes partes del mundo, cómo en ocasiones la integridad de los participantes en una investigación se pone en riesgo solo para conseguir determinada información, lo cual es poco ético. Cabe resaltar que “el principio ético fundamental de la investigación, cualquiera que sea la metodología que se escoja, es ‘no hacer daño’.” (Simons, 2011, p. 141), por lo que el investigador debe ser consciente de lo que hace y de los alcances que su trabajo puede tener y bajo esa noción crear condiciones para mantener la integridad de los participantes.

Koepsell y Ruiz (2015) presentan situaciones donde la construcción de datos fue falseada, usada y presentada en trabajos de investigación con el fin de ganar prestigio o reconocimiento en determinadas disciplinas. Asimismo, mencionan el autoplagio que es definido como “el acto de tomar las propias palabras de publicaciones anteriores y volver a publicarlas en otra sin referir correctamente su origen” (Koepsell & Ruiz, 2015, p. 60). Tales ejemplos sirven para hacer conciencia y evitar conductas poco éticas que puedan tener repercusión en el presente o en el futuro no solo a nivel personal, sino a nivel social.

La ética debe regir todo trabajo académico o de investigación, pues a través de ella, el investigador o los investigadores podrán orientar sus acciones tanto al momento de escribir como al momento de entrar y salir de campo. Simons (2011) señala que la primera actividad del investigador, al entrar a campo, es establecer buenas relaciones con los participantes o las personas inmersas en la investigación. La autora sugiere generar confianza mutua entre el investigador y el investigado y realizar acciones que consideren los principios éticos. Cabe destacar que las buenas relaciones deben mantenerse aun cuando el investigador sale campo, no por posibilidad de que se tenga que regresar a dialogar y/o trabajar con los participantes sino porque es una actividad de agradecimiento.

La ética es una práctica social, conformada por múltiples valores, que se manifiesta en diversas actividades habituales, puesto que le compete la vida cotidiana de los seres humanos (Martineau, 2007). En el ámbito académico y de la investigación, la ética debe ser considerada por todo investigador, no solo en lo relacionado con el entramado metodológico sino en todos los procesos del quehacer investigativo. Sin embargo, no siempre existe una sección o apartado en las investigaciones donde se haga referencia a ella.

Esta investigación contempló un apartado sobre ética para reflexionar sobre la relevancia de la misma y hacer conciencia del uso responsable de la información que se utiliza o consulta. De igual modo para hacer notar la importancia de los participantes en la investigación quienes son seres humanos, pensantes y sensibles, cuyas voces y actos deben ser tratados con respeto y extremo cuidado. Al investigar es primordial que se haga énfasis en que la información de los participantes será utilizada de forma responsable, esto como un compromiso a la confianza otorgada al investigador quien con sus acciones reflejará, a su vez, su calidad como investigador y como ser humano.

3.4.1. ¿Por qué usar el consentimiento informado?

El uso del consentimiento informado no siempre es utilizado en campo, pues algunas veces genera desconfianza en los participantes al creer que se firma algo que los podría perjudicar, cuando resulta ser lo contrario. Este documento señala cómo, dónde y para qué se utilizará la información proporcionada por un participante o informante (Simons, 2011). El consentimiento informado debe apegarse a valores universales e indicar a los participantes que pueden abandonar la investigación cuando lo deseen, ya que es un derecho del que gozan, en otras palabras, la participación es voluntaria (Kvale, 2011; Simons, 2011). Es importante que el investigador sea honesto y ponga en primer lugar la integridad de las personas por encima de sus intereses investigativos y/o académicos.

De acuerdo con Simons (2011) “la forma tradicional de obtener el consentimiento informado es pedir que los participantes firmen un impreso antes de ser entrevistados o de tomar parte en la investigación” (p. 150). Sin embargo, la autora señala que cada grupo social es diferente, por lo que la negociación para conseguir el consentimiento puede variar, es decir, no existen procesos estandarizados o formulas infalibles (Simons, 2011). Esta investigación utilizó dos propuestas de consentimiento informado (cfr. Anexo 1 y Anexo 2.) ambos fueron realizados por el tesista y fueron revisados por tres investigadores con el propósito de recibir orientación y retroalimentación antes de ser proporcionados a los participantes. La finalidad de estos documentos es asegurar a los participantes que la información proporcionada sería tratada de manera responsable.

La obtención de los consentimientos informados se realizó durante el trabajo de campo, el tesista les explicó a los estudiantes en qué consistía el documento y cuál era su función. Se le otorgó a cada uno de los estudiantes un ejemplar y el investigador leyó en voz alta el contenido del mismo,

posteriormente preguntó si existían dudas sobre su funcionamiento, a lo que los estudiantes señalaron que no, por lo que se procedió a llenar y firmar los consentimientos que después fueron recolectados y resguardados.

Con los profesores el proceso fue diferente, pues antes de entrevistarlos se les explicó la función del documento, no obstante, parecía que todos tenían noción del funcionamiento del consentimiento informado, puesto que se infiere que como académicos han hecho uso de él o han participado en investigaciones donde lo han utilizado. Esta investigación reconoce la importancia del consentimiento informado, el cual parte de los principios de la ética de la investigación. Con este se buscó asegurar a los participantes que su información estaría protegida y sería utilizada de forma confidencial y responsable.

3.5. Criterios de inclusión de los participantes

Para la selección de los participantes de la investigación se establecieron criterios de inclusión para los estudiantes y los profesores. Estos criterios permitieron tener una visión amplia y reconocer las características tanto personales como académicas de los participantes. Esta investigación se centra en los estudiantes, no obstante, era primordial acudir a los profesores de los mismos para enriquecer la información. Los criterios de inclusión se enuncian a continuación.

3.5.1. Los estudiantes

Los estudiantes participantes contaron con los siguientes criterios de inclusión:

Estar inscritos en la Licenciatura en Lengua Inglesa y/o Lengua Francesa UV.

Ya que en la Facultad de Idiomas UV existen tres licenciaturas: Licenciatura en Lengua Inglesa, Licenciatura en Lengua Francesa y Licenciatura en Enseñanza del Inglés Virtual. Sin embargo, las licenciaturas que fueron objeto de esta investigación son aquellas que tienen EE de traducción del inglés y francés al español.

Preferentemente que se encontraran cursando el quinto, sexto, séptimo u octavo semestre de su programa de estudios.

En estos semestres los estudiantes de inglés ya debieron haber aprobado dos EE de traducción (Iniciación a la traducción en cuarto semestre y Estudios de la traducción en quinto semestre) las cuales los posibilitaba para inscribirse al Taller de traducción y a las EE optativas de traducción (Traductología, Traducción de textos científico-técnicos, Traducción de textos

humanístico-literarios y Herramientas informáticas para la traducción). Por otro lado, los estudiantes de francés debían haber cursado la materia de Traductología la cual los facultaba para inscribirse a las EE optativas de traducción (Traducción de textos humanísticos, Traducción de textos literarios y Traducción de textos científico-técnicos). Además, es significativo mencionar que en los semestres superiores los estudiantes ya se encuentran cursando los niveles intermedio/avanzado de sus lenguas extranjeras (inglés o francés), lo cual los posibilita para conocerlas y analizarlas a mayor profundidad.

Que fueran de nacionalidad mexicana.

Esto a razón de que la Facultad de Idiomas UV suele tener estudiantes extranjeros. Muchos de ellos no estudian los semestres completos en la institución o se ausentan por varios días, debido a que tienen actividades programadas para conocer el estado o el país (excusiones/visitas guiadas/presentaciones, servicios a la comunidad, etc.) que podían interferir con el desarrollo de la investigación.

Que su lengua materna fuera el español.

Esto debido a que el español fue la lengua de llegada de las traducciones que realizaron los estudiantes, es decir, el español fue la lengua meta mientras que el inglés y el francés fueron las lenguas de partida o de origen. Por otra parte, no se pueden utilizar los mismos criterios para las traducciones de los estudiantes que no tienen como lengua materna el español.

Que estuvieran inscritos a un curso de traducción.

Esto para poder analizar los ejercicios de traducción y examinar elementos de su competencia traductora.

3.5.2. Los profesores

Por otro lado, los profesores participantes contaron con los siguientes criterios de inclusión:

Ofertar un curso especializado en traducción durante el semestre agosto 2017-enero 2018.

Este criterio se limitó únicamente para los profesores con los que se trabajó durante todo el semestre, con la finalidad de realizar el trabajo de campo, es decir, realizar las entrevistas semiestructuradas; recabar las historias de vida de los estudiantes y obtener los textos traducidos a analizar. Los profesores que fueron solamente entrevistados podían tener o no carga académica para dicha temporalidad.

Tener estudios de preferencia en lenguas y traducción.

Los profesores participantes debían contar con estudios de Licenciatura en Lengua Inglesa, Lengua Francesa, Lenguas Modernas, formación en traducción o en programas afines, preferentemente deben contar con estudios de posgrado en: Lenguas, Letras Modernas, Literatura Comparada, Enseñanza de Lenguas, Investigación Educativa, Traducción o áreas afines. Sin embargo, también se consideran a los profesores que han tomados diplomados o cursos de actualización sobre traducción.

Contar con experiencia docente en traducción.

Los profesores debían haber impartido cursos de traducción en el pasado en la Universidad Veracruzana u otras instituciones de educación superior en el país o en el extranjero.

Tener motivación y disponibilidad de tiempo para participar, como informantes, en una investigación de esta naturaleza.

Puesto que existía la posibilidad de que algunos profesores no estuvieran interesados o no tuvieran el tiempo necesario para participar en la investigación.

3.6. Los participantes en la investigación

Los participantes en la investigación son un factor muy importante porque permiten la realización de la misma. Desde el enfoque cualitativo se privilegia el contacto constante y profundo con ellos, ya que apunta “en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Taylor & Bogdan, 1987, pp. 19-20). Esta investigación tuvo contacto cercano con los participantes, para tratar de conocer sus diferentes realidades, describirlas, exponerlas y tratar de explicarlas. Como se ha señalado anteriormente se consideraron dos tipos de participantes: estudiantes de lengua inglesa y lengua francesa y profesores de traducción. Se optó por escogerlos como población por tres razones:

1. Porque el tesista contaba con experiencia personal previa como ex estudiante de la Licenciatura en Lengua Inglesa de la Facultad de Idiomas UV y conocía, en cierta medida, el lugar de la investigación.

2. Porque se logró tener acceso a los programas de estudios de las Licenciaturas en Lengua Inglesa y Lengua Francesa.
3. Porque se consideró que se tenía la posibilidad de interactuar con los estudiantes y profesores de traducción en su espacio educativo.

En relación con los puntos antes expuestos Taylor y Bogdan (1987) expresan que “el escenario ideal para la investigación es aquel en el cual el observador tiene fácil acceso, establece una buena relación inmediata con los informantes y recoge datos directamente relacionados con los intereses investigativos” (p. 36). Esta investigación recurrió a nexos previamente existentes. No obstante, se reconoció el escenario de la investigación como un área de oportunidad debido a que en el pasado se han realizado pocos trabajos de investigación en relación con la competencia traductora. Asimismo, se hacía énfasis en un nuevo reconocimiento del escenario, ya no con una perspectiva de estudiante inmerso en el contexto estudiantil, sino como un investigador educativo en formación, que se interesaba y se sentía motivado por investigar un fenómeno educativo.

Los estudiantes participantes fueron veinte. Diez de ellos realizaban estudios en lengua francesa, seis eran mujeres y cuatro hombres y diez lengua inglesa, todas mujeres. En un inicio la población de lengua inglesa era más grande y estaba conformada por mujeres y hombres, no obstante, durante el proceso investigativo los estudiantes hombres faltaron de forma constante, algunos dejaron de acudir a la clase y no tenían todos los borradores de las traducciones que se realizaron durante el trabajo de campo. Estos motivos les impidieron ser parte de la muestra. Por otro lado, las estudiantes mujeres fueron constantes y mostraron un mayor compromiso con la investigación, conformando así la totalidad de la población de esta licenciatura.

Los estudiantes participantes se encontraban cursando las EE de traductología en francés e inglés, en el semestre agosto 2017 - enero 2018. Estos cursos se imparten respectivamente en la Licenciatura en Lengua Francesa y en la Licenciatura en Lengua Inglesa, sin embargo, si bien, los estudiantes se encontraban cursando la misma EE en las lenguas en las se especializaban, los programas y contenidos de estas eran diferentes, así también los semestres establecidos para cursarlas y las asignaturas previas, algunas de las cuales fungían como pre-requisito.



Fotografía 3. Estudiantes de lengua francesa traduciendo.

Los rostros fueron pixelados para conservar el anonimato.

Fuente: autoría propia.

También participaron dos profesores titulares de las EE de traductología en inglés y francés y se decidió entrevistar a cuatro profesores de traducción más, debido a que era altamente probable que los estudiantes estuvieran cursando a la par otras EE en traducción con algunos de ellos. Se tomó esta decisión con la finalidad de que los profesores expresaran sus experiencias en relación con la enseñanza de la traducción y la adquisición de la competencia traductora de los estudiantes de la Facultad de Idiomas. Durante el trabajo de campo se intentó entrevistar a dos profesores más, los cuales cumplían con los criterios de inclusión propuestos en la investigación, pero optaron por no participar, uno de ellos por motivos personales y el otro por asuntos académicos.

Es importante mencionar que la matrícula de los profesores de traducción presenta cambios cada semestre, ya que algunos imparten también otras asignaturas, principalmente literatura y lengua (inglés o francés). De la totalidad de los profesores participantes, dos de ellos imparten clases en la Licenciatura en Lengua Inglesa, tres en la Licenciatura en Lengua Francesa y uno en ambas programas, por lo tanto, la población total de la investigación quedó conformada por 20 estudiantes y 6 profesores.

3.7. Técnicas e instrumentos de investigación

La elección de las técnicas en una investigación debe seguir la lógica y la congruencia del enfoque contemplado debido a que “las técnicas se derivan de una posición teórica y, en consecuencia, reflejan valores, creencias y actitudes tracia [sic] el mundo social” (Popkewitz, 1988, p. 34). Es decir, obedecen ciertos postulados y, por ende, conllevan diversos posicionamientos epistemológicos.

Al reconocer la importancia de la congruencia en el proceso investigativo y que el enfoque de esta investigación es cualitativo se optó por el uso de las técnicas de investigación que se refirieran al reconocimiento particular de las personas. Alicia Gurdián-Fernández (2007) indica que “el propósito de las técnicas cualitativas es la obtención de información fundamentada en las percepciones, creencias, prejuicios, actitudes, opiniones, significados y conductas de las personas con que se trabaja” (p. 179), en otras palabras, este tipo de técnicas aspiran a conocer aspectos de los seres humanos que han sido interiorizados con el pasar del tiempo y que se han construido a través de las múltiples facetas de la vida.

El número de técnicas cualitativas a utilizar en una investigación suele depender de la naturaleza de la misma. Gurdián-Fernández (2007) menciona que “la complejidad de este tipo de técnicas de investigación requiere de la utilización de varias de ellas en un mismo proyecto” (p. 179), Sin embargo, la aplicación de una gran cantidad de técnicas de investigación tampoco puede asegurar la recuperación de información más detallada. Por otro lado, la autora reconoce la importancia de tomar en consideración el tiempo, los aspectos metodológicos y económicos y los de índole personal del investigador (Gurdián-Fernández, 2007). A raíz de esto se reflexionó en los aspectos que pudieran verse inmersos en el desarrollo de esta investigación, sin embargo, hubo un factor que sobresalió, el factor tiempo.

En vista de que la temporalidad para la realización de la investigación, dos años, era significativa se decidió emplear dos técnicas de investigación cualitativa. Este número de técnicas pareció viable para que la construcción de datos fuera fértil y variada, las técnicas fueron *la entrevista semiestructurada y las historias de vida*. Asimismo, se contempló el uso de *unidades de análisis* (traducciones realizadas por los estudiantes) que fueron de utilidad para analizar la forma de traducir de los alumnos y posteriormente reconocer el nivel de competencia traductora.

Se consideraron estas técnicas, puesto que para la investigación el reconocimiento individual de los estudiantes es primordial. Ambas permitieron conocer aspectos especiales y representativos de los estudiantes que se vieron reflejados en la recuperación de la información. Se planteó identificar a los estudiantes desde el ambiente académico, pero también desde sus realidades periféricas. Es decir, a partir de sus actividades cotidianas en casa, en otros espacios académicos, culturales y quizá laborales para tratar de identificar si existía una relación de estas acciones con la adquisición de la competencia traductora.

Se utilizó la entrevista semiestructurada para acercarse a los participantes y de este modo obtener información sobre la competencia traductora. Lo anterior se vio reforzado con las traducciones realizadas por los estudiantes que permitieron tener contacto con material escrito en español. Por otro lado, las historias de vida proporcionaron un panorama de los estudiantes relacionado con antecedentes y sucesos actuales que posiblemente impactaban en la forma de traducir y de comunicarse en español que es la lengua a la que traducen. Asimismo, se analizaron distintos documentos institucionales, por ejemplo, los programas de estudio en traducción de ambas licenciaturas para identificar cómo se contemplaba la adquisición de la competencia traductora. Todo esto permitió indagar sobre la producción oral y escrita de los participantes, para posteriormente triangular los datos para la posible corroboración.

3.7.1. La entrevista semiestructurada

La entrevista como técnica de investigación permite en la mayoría de los casos, un contacto visual y oral con los participantes. Ezequiel Ander-Egg (2003) la concibe como un “proceso dinámico de comunicación interpersonal” (p. 87) lo cual se acerca a lo propuesto por Gurdián-Fernández (2007) quien expresa que “la entrevista cualitativa consiste en una conversación entre dos personas por lo menos, en la cual uno es el entrevistador y otro u otros son entrevistados” (p. 198). En las entrevistas donde las personas coinciden de forma presencial no solo se manifiesta una conversación, a la par se presenta un contacto visual y una serie de movimiento corporales por parte de los participantes.

Gurdián-Fernández (2007) señala la posibilidad de contar con uno o más entrevistados, es decir, la aplicación de esta técnica puede llevarse a cabo con varios participantes e incluso brinda la oportunidad de visualizar e implementar una entrevista grupal. Sin embargo, esta investigación contempló la entrevista individual y de carácter presencial, pues se considera que privilegia el contacto visual y oral con cada uno de los participantes. Con la cual se pensó, se podría identificar y conocer a los estudiantes con mayor rapidez y conseguir elementos para analizarlos a profundidad. De acuerdo con Steinar Kvale (2011):

La entrevista trata de entender el significado de los temas centrales en el mundo vivido de los sujetos. El entrevistador registra e interpreta los significados de lo que se dice y además de cómo se dice; debe tener conocimientos sobre el asunto de la entrevista, observar – y ser capaz de interpretar – la vocalización, las expresiones faciales y otros gestos corporales. (párr. 3)

La información proveniente de las entrevistas refleja singularidades de los participantes las cuales no deben omitirse. Por tal razón el entrevistador, en este caso el tesista, debe tener en consideración que para lograr una entrevista fértil requiere de “capacidad para las relaciones interpersonales; estrechamente ligado con lo anterior, ha de tener capacidad comunicativa; habilidad para preguntar; capacidad para escuchar” (Ander-Egg, 2003, p. 97), es decir, el investigador debe contar con determinadas competencias que le permitan obtener una buena entrevista.

La entrevista tiene una pluralidad de variantes con formas y características específicas. Ander-Egg (2003) resalta tres tipos frecuentes de entrevista: la estructurada, la semiestructurada y la no estructurada, las cuales a su vez cuentan con diferentes modalidades y características que las hacen ser útiles para fines específicos, por ejemplo, las empleadas en áreas relacionadas con la salud humana.

Esta investigación plantea utilizar, en específico, la entrevista semiestructurada con los participantes. Uwe Flick (2004) considera a este tipo de entrevista como un pilar del enfoque cualitativo y señala que “en general, una meta de las entrevistas semiestructuradas es revelar el conocimiento existente de manera que se pueda expresar en forma de respuestas y, por tanto, hacerse accesible a la interpretación” (p. 99), en otras palabras, esta técnica explora entre los múltiples conocimientos del entrevistado, los que se manifiestan a través del discurso oral y posteriormente son trasladados por el investigador al discurso escrito para ser analizados.

Esta modalidad de entrevista brinda al investigador apertura y libertad debido a la naturaleza de la misma, la cual está estructurada por preguntas clave, no obstante, el valor radica en su guion de contenidos (Ander-Egg, 2003; Flick, 2004). Flick (2004) y (Corbetta (2007), mencionan que el entrevistador es quien guía la entrevista y decide preguntar la manera que le parezca más propia y acorde con la investigación. En esta investigación se decidió emplear la entrevista semiestructurada debido a las siguientes razones:

1. Su conformación permitía una mayor flexibilidad y una construcción más fructífera de los datos enfocados en aspectos más personales de los participantes, en comparación con la entrevista estructurada.
2. Se recurrió a la entrevista semiestructurada debido a la temporalidad de la investigación para la construcción y el análisis de los datos; si se hubiera escogido la entrevista no estructurada se hubiera requerido mayor tiempo para el proceso de construcción de datos.

3. Tal como lo menciona Corbetta (2007) en relación con la entrevista semiestructurada

El guión de la entrevista establece un perímetro dentro del cual el entrevistador decide no sólo el orden y la formulación de las preguntas, sino también si se va a profundizar en algún tema y, en su caso, en cuál de ellos. En general, el entrevistador no abordará temas que no estén previstos en el guión, pero tiene libertad para desarrollar temas que vayan surgiendo en el curso de la entrevista y que considere importantes para comprender al sujeto entrevistado, aunque no las incluya en el resto de las entrevistas. (p. 353)

Al considerar tanto los puntos expresados como las razones para la aplicación de la entrevista semiestructurada, se expresa que esta técnica requiere de un trabajo mutuo entre los participantes, donde el entrevistador tiene acceso a ciertos aspectos privados de la vida del entrevistado. Estos están conformados por acciones, actividades, emociones, percepciones, entre otras, que constituyen su realidad, lo insertan en una temporalidad y un contexto específico y sirven para conformar su vida. Es decir que “por medio de la entrevista cualitativa, la persona entrevistada se descubre a sí misma y analiza el mundo y los detalles de su entorno, reevaluando el espacio inconsciente de su vida cotidiana” (Gurdián-Fernández, 2007, p. 197). Es con ciertos aspectos de la actividad cotidiana de los participantes como el investigador se familiariza con la adquisición de la competencia traductora y puede conocer elementos que posiblemente ayuden a saber por qué los alumnos traducen de una forma u otra.

Los guiones de entrevista se centraron en las subcompetencias de la competencia traductora, a partir de la teoría, PACTE y Kelly principalmente, y en los factores socioculturales que podrían influir en el desarrollo de la misma. El guion de entrevistas aplicado en los estudiantes constó de 14 preguntas, el de los profesores estuvo compuesto por 12, este último tuvo dos preguntas menos debido a que estas se incluían en otras más generales. Al inicio de ambos documentos se explicita el propósito de los mismos y se refiere al uso responsable de la información (Véase anexos 6 y 7).

3.7.2. La historia de vida

La vida de los seres humanos se puede estudiar de múltiples maneras, es decir, puede ser examinada con diferentes técnicas de investigación. Fortunato Mallimaci y Verónica Giménez (2006) presentan un glosario que incluye diferentes formas de analizarla, estas son: el estudio biográfico, la autobiografía, la historia de vida y la historia oral, cada una de estas técnicas tienen elementos particulares y se acopla a necesidades y realidades específicas.

Esta investigación consideró específicamente la historia de vida, ya que se tuvo la oportunidad tener contacto cercano con cada uno de los participantes para tratar de conocer aspectos de su vida sin la necesidad de acudir a otras personas o documentos. Con esta técnica de investigación se intentó conocer aspectos del pasado y del presente de los estudiantes que pudieran estar relacionados con la lengua que estudian, su escritura en español y la forma en que traducen. Esta técnica posiblemente brindaría información sobre hábitos pasados y presentes de los participantes, por ejemplo, si tuvieron contacto con la lengua que estudian en la universidad o con otras lenguas en su infancia o adolescencia, si tienen o tuvieron el hábito de la lectura, si les gusta escribir o plasmar sus ideas o si tenían la oportunidad de asistir a eventos culturales o académicos durante su trayectoria académica, por mencionar algunos.

Si bien, algunos de los elementos antes mencionados pueden ser analizados desde otras técnicas de investigación, por ejemplo, a través de la entrevista en profundidad, se optó por la historia vida, puesto que con ella se tendría la posibilidad de visualizar y analizar la escritura en español de los estudiantes. De igual forma, porque en el guion de la entrevista semi-estructurada (Véase Anexo 6) se encuentran preguntas relacionadas con la redacción en español de los estudiantes y la importancia del conocimiento de la lengua materna al traducir, por lo tanto, resultó interesante contrastar lo que expresaban de sus competencias en relación con la escritura en la lengua materna y lo que plasmaban al realizar las historias de vida.

Esta técnica de investigación permite al investigador interpretar procesos personales de los participantes. Mallimaci y Giménez (2006) señalan que la historia de vida “se trata del relato de vida de una persona, en el contexto determinado en que sus experiencias se desenvuelven, registrado e interpretado por un investigador o investigadora” (p. 178). Es decir, el investigador se visualiza como una persona que convive y trata de entender e interpretar múltiples realidades.

La historia de vida le proporciona al investigador la oportunidad de conocer los antecedentes de los participantes. Mallimaci y Giménez (2006) distinguen dos formas específicas de la historia de vida, estas variantes ayudan a identificar elementos particulares y se acoplan a los objetivos específicos en una investigación. Los autores señalan que “la *Historia de vida* (*Life history*) se destaca por la interpretación de la vida del sujeto por parte del investigador” (p. 178). Mientras que “en el *Relato de vida* (*Life story*) la transcripción del material recogido se realiza minimizando la intervención del investigador” (p. 178). Las historias de vida muestran aspectos significativos para los participantes, por la tanto, el investigador debe plasmar la información lo

más apegado posible a lo que ellos expresen. Esta investigación reconoce que los trabajos escritos de los estudiantes apuntan, en cierta medida, al relato de vida (*Life story*), no obstante, al ser el investigador quien interpretó dichos escritos se apegan a lo que los autores nombran historias de vida (*Life history*).

La historia de vida está compuesta por múltiples experiencias físicas, emocionales y cognitivas que han marcado las diferentes etapas de la vida de una persona. Todos los seres humanos tienen historias de vida, las cuales construyen con el pasar del tiempo. Al recurrir a acciones y actividades pasadas se reconocen aspectos variados de la vida del participante. Con esta técnica se pueden identificar múltiples antecedentes sociales, culturales, educativos y económicos, por mencionar algunos, los cuales pueden ayudar al investigador para tratar de comprender los hábitos, rutinas, prácticas y actitudes de los participantes.

En el ámbito educativo, la historia de vida permite al profesor y al investigador analizar y conocer diferentes realidades de los estudiantes, como miembros de grupos sociales en contextos y tiempos específicos, puesto que “la historia de vida focaliza su atención en uno de sus factores (el individuo), pero de manera inseparable de su medio y del proceso histórico en donde esa vida ocurre” (Ander-Egg, 2003, p. 286). Es decir, los estudiantes conforman su entorno, pero el entorno los conforma a ellos, siendo esto un acto de reciprocidad.

Los estudiantes cuentan con un sinfín de momentos y actividades únicas, los cuales están presentes de forma consciente o inconsciente en sus acciones cotidianas. Para esta investigación los estudiantes participantes son primordiales, ya que ellos reflejan y poseen múltiples saberes, habilidades y conocimientos relacionados con la traducción que, en cierta medida, son desarrollados en la Facultad de Idiomas UV, escenario de esta investigación. El guion de la historia de vida que se utilizó en esta investigación se encuentra conformado por diversos temas que incluyen aspectos familiares, académicos y extraacadémicos. El investigador explicó, en su momento, las instrucciones y posteriormente los estudiantes escribieron las historias de vida en el salón de clase. En el siguiente apartado se presentan más detalles de las historias de vida (Véase anexo 8).

3.8. El proceso de la investigación

Esta investigación tomó en consideración cuatro fases importantes en el proceso investigativo: “la fase preparatoria, el trabajo de campo, la fase analítica y la fase informativa” propuestas por Gregorio Rodríguez, Javier Gil y Eduardo García (1996). Dichas fases tuvieron como objetivo

orientar el proceso en una investigación y fueron de gran utilidad para el investigador principiante. Sin embargo, toda investigación tiene elementos particulares y en ocasiones no existen procesos exactos a seguir, puesto que toda investigación se encuentra a merced de cambios constantes. A continuación, se muestra el proceso de esta investigación.

Primero se reflexionó en el objeto de estudio y en los conocimientos del tesista sobre la disciplina de estudio. Después, se procedió a identificar las investigaciones al respecto. Se observó que en el caso particular de la Universidad Veracruzana existen investigaciones sobre competencia traductora, didáctica de la traducción y traducción e interpretación; algunas de ellas apuntaban a la realización de traducciones comentadas de textos humanísticos, literarios, científico-técnicos, de medios audiovisuales, entre otras. Asimismo, se meditó sobre la motivación personal, académica y pedagógica y la visión del investigador.

Después, se realizó una documentación sobre la enseñanza-aprendizaje de traducción y la adquisición de la competencia traductora, con el propósito de identificar conceptos y autores que ayudaran a desarrollar la investigación. Esto llevó a formular y plasmar la pregunta general y las preguntas específicas y el objetivo general y los objetivos específicos de la investigación. De igual forma, se comenzó a trabajar en la justificación de la investigación el marco contextual y el marco teórico y se retomó el planteamiento de la investigación.

Casi a la par de lo antes mencionado, se contempló la elección del enfoque metodológico, la selección de la población y las técnicas e instrumentos de investigación a utilizar. Después, se llevó a cabo una visita al escenario de la investigación para comenzar a establecer redes con académicos y administrativos con el fin de facilitar el acceso al campo en un futuro próximo. Además, para el fortalecimiento de la investigación se tomó un curso-taller sobre traducción y literatura impartido por el especialista László Scholz de la *Eötvös Loránd University*.

Posteriormente, se realizó la entrada al campo, el periodo contemplado fue el semestre agosto 2017 - enero 2018 para lo cual, se visitó previamente el escenario de la investigación, un par de veces, para negociar la entrada al campo con los profesores de traducción. Se optó por las EE de traductología en inglés y francés debido a la buena respuesta que se tuvo de los profesores y los estudiantes al exponerles la investigación; así también porque la afinidad de estos cursos permitía explorar la competencia traductora de los estudiantes de las dos lenguas.

La investigación contempló siete sesiones con cada grupo, es decir, 14 sesiones en total. La primera de ellas fue exclusivamente para exponer la investigación con los profesores. Se

establecieron horarios para trabajar con los estudiantes y posteriormente se les entregó un calendario donde se explicitaban las actividades de las sesiones y las fechas de visita. Después, en la sesión dos, se tuvo el primer contacto con los estudiantes de ambos grupos para exponerles la investigación, los objetivos de la misma, la forma de trabajo y responder dudas. Los estudiantes mostraron gran interés e incluso se sintieron más motivos al comentarles que se les expediría una constancia por su participación en la investigación. Esta propuesta fue previamente sugerida por uno de los profesores titulares quien señaló que la constancia les sería útil para incorporarla en sus CV y para comenzar a tener experiencia en el ámbito traductológico, por su parte, el otro profesor aceptó y reconoció ser una buena propuesta.

Durante la sesión tres, se aplicó una prueba que consistió en traducir al español un párrafo de *Désert* (1980) del escritor francés Jean-Marie Gustave Le Clézio para los estudiantes de Lengua Francesa y un párrafo de *Too Much Happiness* (2009) de la escritora canadiense Alice Munro para los estudiantes de Lengua Inglesa (Véase anexos 9 y 10). Durante esta sesión no se les dio antecedentes a los estudiantes de los autores ni del contexto cultural o histórico del texto para identificar si ellos lo buscarían o preguntarían, pocos de ellos lo hicieron, al finalizar la sesión se les preguntó si habían escuchado hablar de los autores en alguna clase o si habían leído algo de ellos, los estudiantes de inglés y francés aceptaron no haber leído a los autores o escuchado de ellos en clases.

En esta sesión se les comentó a los estudiantes que podían utilizar diccionarios, celulares, computadoras u otro tipo de recurso para traducir. Sin embargo, se les pidió no utilizar traductores en línea y que las traducciones fueran trabajos individuales, es decir, que las hicieran sin ayuda de sus compañeros o profesores para identificar la forma en que traducían y observar cómo procedían al traducir. El profesor de traductología en inglés mandó a pedir diversos diccionarios monolingües y tesauros al Centro de Documentación de la Facultad de Idiomas, no obstante, fueron pocos los alumnos que los usaron, pues optaron por utilizar sus celulares o computadoras para realizar la traducción. Por otro lado, el profesor de traductología en francés indicó que cada uno de los estudiantes tenía sus diccionarios, sin embargo, los estudiantes de francés también decidieron hacer uso del celular y las computadoras.



Fotografía 4. Estudiantes de lengua inglesa traduciendo.
Fuente: autoría propia.

La sesión cuatro comenzó con la explicación por parte del tesista del uso del consentimiento informado y se les entregó uno de ellos para que lo leyeron, emitieran sus dudas y posteriormente lo firmaran. Después se les proporcionó a los estudiantes nuevos párrafos de textos diferentes, pero de los mismos autores. A los estudiantes de lengua francesa se les pidió traducir un párrafo de *Le chercheur d'or* de Le Clézio y a los estudiantes de inglés un párrafo de *Family Furnishings* de Alice Munro (Véase anexos 9 y 10). Sin embargo, en comparación con la sesión tres, se les habló de los autores, los antecedentes académicos, sociales, históricos y culturales de estos y algunas particularidades de la forma de escribir de los autores.

Después se les indicó a los estudiantes que las traducciones debían ser realizadas de forma individual, no obstante, esta vez se les pidió no utilizar ningún tipo de diccionarios o recursos electrónicos. Al momento de comentárselos algunos estudiantes comenzaban a sacar sus diccionarios o recursos electrónicos, los cuales guardaron. Varios de ellos señalaron que desconocían diversos elementos del texto a traducir, por lo cual se les pidió dejar espacios donde no supieran cómo traducir determinada frase o palabra. Al todos terminar se recogieron las traducciones y los estudiantes continuaron con sus clases.

Posteriormente, en las sesiones cinco, seis y siete se continuó trabajando con los mismos textos de la sesión cuatro para afinar las traducciones y detectar errores, de cada sesión surgieron nuevas versiones las cuales fueron entregadas al tesista quien a través de seudónimos clasificaba y hacía portafolios de las actividades de los estudiantes. Días después de finalizar una sesión, el investigador revisaba a grandes rasgos los errores más comunes en las traducciones, los anotaba y en la siguiente sesión mencionaba si se habían cometido errores léxicos, ortográficos, sintácticos, por mencionar algunos, sin embargo, no se les indicaba cuáles eran los errores, para posteriormente

identificar si ellos los reconocían o no, asimismo para distinguir si en futuras sesiones seguían cometiéndolos.



Fotografía 5. Estudiantes de lengua francesa traduciendo
Fuente: autoría propia.

Durante estas sesiones se les permitió a los alumnos utilizar diferentes diccionarios y herramientas tecnológicas para trabajar sus traducciones. Posteriormente se les pedía a los estudiantes leer las versiones de sus traducciones antes de entregarlas para identificar posibles errores y que comentaran si al leerlas existía fluidez y si se leía como si hubiera sido un texto escrito en español o como “una traducción”.

En las dos últimas sesiones, se trabajó con el estilo y se pidió a los estudiantes hacer las historias de vida centrándose en aspectos como su posible contacto en la infancia o adolescencia con la lengua que estudian en la universidad, el contacto con otras lenguas, la lectura y la escritura, sus actividades culturales, académicas o laborales, el interés o no por estudiar una nueva lengua y sus posibles planes académicos y profesionales a futuro.

Antes de concluir la última sesión se les comentó a los estudiantes que cumplían con los criterios de inclusión y que habían sido constantes en las sesiones de trabajo que si podían ser entrevistados fuera del aula a la hora y el día que ellos pudieran debido a que se encontraban en trabajos y exámenes finales, todos aceptaron. Las entrevistas se realizaron durante las dos últimas semanas de noviembre y la primera semana de diciembre. Posteriormente, durante la primera y segunda semana de diciembre se entrevistó a los profesores en diferentes espacios académicos de la universidad, los cuales, al igual que los estudiantes, mostraron interés, empatía y disponibilidad

por la investigación, puesto que como algunos mencionaron, es un área de conocimiento poco explorada a nivel institución y/o estado.

Al terminar el trabajo de campo, las entrevistas y las historias de vida fueron trascritas apagándose a lo que los participantes expresaron de forma oral o escrita. Asimismo se clasificaron las diferentes traducciones hechas por los estudiantes. Se contempló que algunos de los fragmentos de las historias de vida y las entrevistas de los estudiantes y de los profesores aparecieran en el cuerpo de la investigación para brindar mayor visibilidad a lo expresado por los participantes, es decir, para escuchar sus voces, siempre manteniendo el anonimato y reconociendo la ética de la investigación.

La información recabada sirvió para la construcción de los datos. Díaz de Rada (2011) expresa que “los datos no se recogen, se producen [...] los datos se producen porque es el investigador con sus procedimientos de observación, entrevista, documentación y registro, orientados por una guía de campo de la que es autor, quien les confiere existencia” (pp. 282-283.) Si bien esta investigación no está orientada a la investigación etnográfica, se concuerda con lo planteado por el autor.

Al momento de analizar los datos se realizó una triangulación de los mismos para analizarlos a mayor profundidad y descubrir las coincidencias o diferencias entre los discursos orales y escritos expresados por los participantes. Ruiz e Ispizua (1989) describen a la triangulación como un “recurso a una variedad de fuentes de datos, de investigadores, de perspectivas (Teorías) y de métodos, contrastando unos con otros para confirmar datos e interpretaciones” (p. 79). Después de este paso, se expusieron y explicaron los hallazgos en relación con la adquisición de la competencia traductora de los estudiantes. Finalmente se realizaron las conclusiones de la investigación.

3.9. La elección de los textos a traducir

En la elección de los textos a traducir en esta investigación se tomó en consideración lo propuesto por Hurtado (2015) quien señala que “en didáctica de la traducción, los textos son un *pretexto* para ejercitarse en traducción” (p. 15), es decir, la importancia recae en la actividad traductora. Asimismo se reconoce que la elección y el uso de textos en clase de traducción no son neutrales, pues tanto los textos teóricos como prácticos comúnmente son seleccionados por el profesor de traducción y se encuentran compuestos por múltiples posicionamientos epistemológicos

(Kasperska, 2016), por lo que resulta importante explicar las razones para la elección de los textos y así identificar desde qué perspectiva se parte.

La primera elección radicó en elegir textos literarios. Se tomó esta decisión debido a que el investigador contó con el apoyo de traductores literarios, algunos de ellos también investigadores, que lo orientaron en el análisis de las traducciones. Estos traductores literarios junto con otros traductores, intérpretes, investigadores y académicos conforman el cuerpo académico *Lingüística y Traducción* cuya sede es el Instituto de Investigaciones en Educación UV. Contar con el respaldo de este cuerpo académico fue de gran ayuda, ya que sus integrantes siempre estuvieron dispuestos a colaborar en el proceso de la investigación.

Otra razón que motivó la elección de textos literarios para la investigación fue que el tesista tuvo la oportunidad de asistir a la EE Didáctica de la traducción de la Maestría en Didáctica del Francés, de la Facultad de Idiomas UV durante el curso intersemestral de verano en 2017. Este curso permitió aprender y practicar la traducción literaria del francés al español lo que produjo gran interés y reflexión para contemplar el texto literario como material didáctico, para las sesiones con los estudiantes. Durante este curso se pudo observar y aprender cómo guiar al estudiante para realizar una traducción literaria. Estos aprendizajes fueron de gran utilidad al momento de trabajar con los estudiantes participantes.

Se eligieron para esta investigación textos literarios que narraran descripciones de personajes para observar cómo realizaban los estudiantes dicha actividad. Esta idea surgió también durante la transmisión del webinar intitulado *Traducción literaria de francés a español y de inglés a español* realizado el 15 de junio de 2017 y organizado por la *Fundación Italia Morayta*, el cual fue impartido por tres profesores-investigadores de la UV, la actividad central fue traducir la descripción de personajes.

Posteriormente se reflexionó en cuáles serían los autores idóneos para ser traducidos por los estudiantes. Se optó por elegir autores que fueran poco conocidos para los estudiantes y de este modo disminuir las probabilidades de que los hubieran leído en el pasado en inglés, francés o en su lengua materna, el español. De igual forma, se reconoció que los estudiantes participantes estaban aprendiendo a traducir, por tal razón, se optó por autores cuya escritura fuera accesible para los estudiantes. La palabra accesible se refiere a la forma de expresión del autor, al uso de oraciones cortas e historias que pudieran ser comprensibles para los estudiantes cuya formación no

es literaria. Asimismo se buscó autores que fueran contemporáneos. En relación con la elección de textos literarios breves, se decidió trabajar con ellos por los siguientes motivos:

- Se buscaron traducciones que pudieran ser realizadas y analizadas por los estudiantes durante el tiempo de su clase de Traductología que era de dos horas y por ende, evitar que las traducciones fueran realizadas con la ayuda de alguien externo a la clase.
- Se optó por descartar textos de mayor longitud debido a que se corría el riesgo de que los estudiantes no terminaran las traducciones en clase. En las primeras sesiones hubo estudiantes que no lograron terminar las traducciones, pues señalaron que les resultaba difícil traducir, si los textos literarios hubieran sido más largos, los estudiantes posiblemente se habrían desmotivado o frustrado.
- Se quiso evitar que las traducciones posiblemente no terminadas en clase fueran actividades extras para los alumnos y que existiera interferencias con la entrega de las mismas.

Los textos literarios elegidos para los estudiantes de lengua inglesa fueron fragmentos de los libros *Too Much Happiness* y *Family Furnishings* de la escritora canadiense Alice Munro, dichos textos fueron traducidos del inglés al español. Para los estudiantes de lengua francesa se eligieron fragmentos de los libros *Le chercheur d'or* y *Désert* del escritor francés Jean-Marie Gustave Le Clézio, estos fueron traducidos del francés al español. A continuación se presentan algunos datos biográficos de los autores y comentarios de su estilo literario.

3.9.1. *Family Furnishings: Selected Stories 1995-2014* de Alice Munro

Alice Munro es una escritora canadiense que ganó el Premio Nobel de Literatura en el año 2013. Algunas de sus obras más recientes son: *Too Much Happiness* (2009), *Dear Life* (2012) y *Family Furnishings: Selected Stories 1995-2014* (2014). Las historias de Alice Munro se desarrollan en Canadá, tal como su vida. La autora recurre a historias que se desarrollan en Ontario y Columbia Británica. En sus relatos destaca lugares sencillos, pequeños y contextos rurales debido a que ella procede de una familia de granjeros (Carbajosa, 2010).

Su producción literaria se encuentra centrada en el cuento, el cual ha cultivado desde hace algunas décadas. Mónica Carbajosa (2010) señala que es eminentemente la maestría de Alice Munro para

escribir cuentos cuyas influencias literarias fueron Katerine Anne Porter, Elizabeth Bishop y Carson Mccullers. Su escritura también se ha visto influenciada por escritores sureños de los Estados Unidos (Carabajosa, 2010; Hernández, 2011) lo cual no ha sucedido, al menos de forma consciente, con otros escritores canadienses (Carabajosa, 2010).

La forma de escribir de esta autora es especial, ya que es puntual y clara. “Alice Munro escribe sin exhibiciones, ni énfasis retóricos, su preocupación está centrada en la precisión. Una precisión verbal y artística que al tiempo que limita se expande en sutilezas y matices.” (Carabajosa, 2010, s.p.) Lo cual resulta idóneo para estudiantes que aprenden a traducir, puesto que la precisión de las palabras, podría ayudarlos a realizar exitosamente la actividad traductológica. Para Hernández (2011) la escritura de esta autora cuenta con dos elementos característicos “la claridad de percepción y la exactitud de la observación de los aspectos físicos que rodean a los personajes” (p. 57). Carabajosa (2010) y Hernández (2011) señalan que la escritura de Munro es muy cuidadosa, ya que tiene la facultad de expresarse en forma clara y precisa.

Otro de los elementos primordiales en la escritura de Alice Munro es la construcción de sus personajes. Carabajosa (2010) señala que si bien, existen personajes masculinos importantes en la obra de la autora, los personajes femeninos son los más recurrentes en sus libros. Estos últimos relacionados con el aspecto familiar cercanos a la realidad. Munro escribe sobre mujeres que experimentan diferentes sentimientos, pensamientos, momentos y facetas de la vida, la autora desarrolla personajes femeninos inteligentes, fuertes, cambiantes, capaces, decididos, entre otros. Mujeres extraordinarias y admirables, pero siempre mujeres reales (Carabajosa, 2010).

Es importante mencionar que los dos textos de Munro elegidos para ser traducidos del inglés al español por los estudiantes tienen que ver con descripciones femeninas. El primero de ellos fue obtenido del libro *Too Much Happiness* (2009), que es una colección de cuentos. El texto es la parte inicial del cuento homónimo donde se cuenta la historia de Sophia Kovalevsky, una matemática talentosa y enamorada de Maksim quien predice su muerte para el año de 1981. El texto a traducir hace una descripción de Sophia Kovalevsky, seguida de la descripción de Maksim Maksimovich Kovalevsky quienes se encuentran en un cementerio y conversan sobre la muerte (Munro. 2009).

El segundo de los textos fue extraído del cuento *The Love of a Good Woman* incluido en *Family Furnishings: Selected Stories 1995-2014*, que describe a la señora Green, una mujer joven, muy enferma que morirá pronto a causa de una enfermedad en los riñones. En este fragmento también se describe a Rupert, hermano de la señora Green (Munro, 2014). Es de destacar que en

ambos párrafos se mencionan temas como la muerte y el futuro, los cuales son recurrentes en la escritura de Alice Munro. Carbajosa (2010) indica que “el destino y la preocupación por el paso del tiempo es un tema que aparece una y otra vez en la obra de Munro (un tiempo personal y vivido que se enreda con el cronológico)” (s. p.), basta con leer estos pequeños fragmentos para poder identificarlos y reconocer elementos importantes a los que recurre la autora.

3.9.2. *Le chercheur d'or* de Jean-Marie Le Clézio

Jean-Marie Gustave Le Clézio es un escritor francés, que al igual que Alice Munro, ganó el Premio Nobel de Literatura, pero en el año 2008. Algunas de sus obras más recientes son: *Ritournelle de la faim* (2008), *Histoire du pied et autres fantaisies* (2011) y *Tempête* (2014). Mario Tomé (1990) lo concebía ya en esas fechas como “uno de los hitos fundamentales de la actual narrativa francesa” (p. 169), se debe señalar que en la actualidad su literatura es universal. Dos de los libros que unen a este escritor con México son: *La Conquista divina de Michoacán* y *el sueño mexicano* publicados por el Fondo de Cultura Económica (Bautista. 2009), no obstante su vínculo con el país se remite a varias décadas atrás.

Le Clézio guarda una relación afectiva y muy cercana con México. Su llegada al país, en 1967, fue en el marco del servicio militar, el cual le permitió conocer al historiador Jean Meyer con quien estableció una fuerte amistad. Inicialmente Le Clézio se encontraba en Indonesia, sin embargo, una crítica al gobierno le valió la expulsión del país y fue enviado a México como profesor de literatura, para ese entonces el escritor ya era reconocido en el mundo de las letras por haber ganado el Premio Renaudot (Bautista. 2009).

En México, Le Clézio sintió un gran interés por la cultura, y en especial, por los textos antiguos como las profecías de *Chilam Balam* y el *Popol Vuh* que lo llevaron a estudiar náhuatl y maya. El escritor viajó a múltiples lugares del país, lo que le permitió conocer diversas realidades, de igual forma estuvo en Panamá donde permaneció con los indios emberas por cuatro años (Bautista, 2009). Tomé (1990) señala que el autor también se siente atraído por los aztecas y los tuaregs lo cual se manifiesta en *Le rêve mexicain ou la pensée interrompue* y *Désert* respectivamente.

La escritura de Le Clézio, tal como ha ocurrido con diversos escritores, se ha visto influenciada por la temporalidad y los cambios sociales, pues en la década de los 60 una de las características era la formalidad en el estilo y la importancia que se otorgaba a la crítica a la sociedad occidental mientras que en la siguiente década se manifiesta un interés por la

identificación y comprensión del mundo (Perrée, 2008). Perrée (2008) señala que “de estas diferentes influencias nació una escritura depurada, que se caracteriza por una sobriedad que no tiene nada de frío, ya que da vida a un universo onírico donde reinan los elementos y las figuras del mundo natural” (p. 15), esta escritura depurada es idónea para los estudiantes de francés y se asemeja, en cierta medida, a la claridad en la escritura de Munro. De acuerdo con Berenice Bautista (2009) la literatura de Le Clézio consta de dos etapas, puesto que:

En sus primeros libros se puede identificar una búsqueda existencialista que ronda la locura, el lenguaje y la escritura, que le valió el reconocimiento de Michel Foucault y Gilles Deleuze. Por otra parte está la literatura de Le Clézio de los años setenta en adelante, que adquiere un tono más sereno con el que recapitula sus viajes, la infancia y la experimentación con las novelas históricas. El contacto con las culturas latinoamericanas fue tan importante para él que ha dicho sentirse indígena (p. 78).

Latinoamérica representa para el autor una nueva forma de concebir el mundo y nuevos intereses donde centrar la atención. Le Clézio se apropia de lo indígena y lo refleja en su escritura como un tema recurrente a describir y analizar. Ejemplo claro son los textos elegidos para ser traducidos, los cuales no se desarrollan en México o Latinoamérica sino en África. El autor presta atención a los rasgos pronunciados y maravillosos, parece tener admiración por la belleza del *otro* que lo resalta a un nivel que invita al lector a imaginar cada una de las peculiaridades de las mujeres y hombres de las historias.

En el fragmento de *Desert*, Le Clézio traza el retrato de Naman un pescador y describe las facciones del rostro, la vestimenta, el cabello y los ojos del hombre. Mientras que en el texto *Le chercheur d'or* el autor narra la belleza de una mujer llamada Mam cuyos rasgos son al mismo tiempo tan atrayentes como admirables, la descripción pasa del cabello, al rostro para después proseguir con las manos. Asimismo describe a Laure quien tiene un rostro de india y un par de ojos oscuros que observan con asombro a Mam (Le Clézio, 1980, 1985).

3.10. Fundamentos teóricos para el análisis de los datos

La investigación cualitativa tiene procesos que se complementan y nutren entre sí, puesto que se realizan a la par, por ejemplo: la recolección y el análisis de información. (Carrillo, Leyva-Moral, & Medina, 2011). Ambos procesos están siempre relacionados con las preguntas y los objetivos que el investigador ha contemplado para estudiar determinado fenómeno. Patricia Schettini e Inés Cortazzo (2015) señalan que al realizar investigación cualitativa es importante atender y centrarse

en la pregunta de investigación, el marco teórico y el marco metodológico con el fin de evitar perder el rumbo y obtener información sin saber previamente qué se hará con ella.

Helen Simons (2011) identifica dos conceptos claves durante este proceso de la investigación: el análisis y la interpretación. La autora define al análisis como “un proceso inductivo formal de descomponer los datos en segmentos o conjuntos de datos que después se pueden clasificar, ordenar y examinar para encontrar conexiones, patrones y preposiciones que puedan explicar el caso” (p. 165). Es decir, el investigador, a través de diversos procesos cognitivos, se encarga de sistematizar y vincular los datos contemplados que darán respuesta a la incógnita del fenómeno a estudiar.

Simons (2011) señala que la interpretación es “la comprensión y la percepción que obtenemos de un tratamiento más holístico e intuitivo de los datos y las ideas que revelan.” (p. 165) Asimismo menciona que para interpretar es necesario estudiar a profundidad la información. Se reconoce que el análisis de un fenómeno se encuentra compuesto por múltiples interpretaciones que permiten al investigador concebir de una manera particular determinadas actividades y sucesos.

Schettini y Cortazzo (2015) mencionan que en el análisis de datos desde la perspectiva cualitativa “la interpretación de los datos, [...] se ve impregnada por las distintas posturas teóricas que se adoptan” (p. 11), es decir, los datos se entrelazan con los postulados teóricos que el investigador ha contemplado y ha posicionado en el marco teórico de la investigación, por lo que, los datos dialogan con la teoría y viceversa con la finalidad de encontrar respuestas para el fenómeno estudiado.

Álvarez-Gayou (2003) menciona que se debe contar con la información trascrita obtenida de los participantes, lo cual permite al investigador crear conexiones y buscar similitudes y patrones que lo ayuden a comprender dicha información. El autor hace hincapié en que “deben identificarse opiniones, sentimientos o ideas que se repiten, aunque se expresen con palabras o estilos diferentes” (p. 187). Es decir, una de las actividades primarias del investigador es clasificar la información para una mejor comprensión. Dicha información se visualiza como un primer paso para llegar a la construcción de los datos, puesto que como indica Álvarez-Gayou (2003):

El análisis de la información busca conducir a una mejor comprensión de un fenómeno, lleva a explicaciones alternativas, representa un proceso de comparación que encuentra patrones y compara datos, y es a la vez un proceso ordenado y cuidadoso con gran flexibilidad. Este constituye el corazón del análisis de datos cualitativos. (p. 191)

Es decir, los datos son el resultado de diversos procesos metodológicos, teóricos y creativos, su formulación permitirá posteriormente la construcción o configuración de datos nuevos a partir de otras perspectivas. Schettini y Cortazzo (2015) señalan que la forma para analizar datos cualitativos se debe en gran medida a las habilidades y destrezas que posea el investigador, puesto que es quien “interpreta persiguiendo significados a partir de los hallazgos almacenados” (p. 14). Simons (2011) resalta también la importancia del investigador en la construcción de los datos, ya que señala que “en el momento que empezamos a reunir datos, nos daremos cuenta de que con lo que decidimos observar, preguntar o registrar, hemos comenzado a seleccionar significados” (p. 167), es decir, el investigador realiza un análisis semántico constante, pero también acostumbra a tomar decisiones que marcan el camino de la investigación, por lo tanto, realiza de manera periódica un proceso de traducción de la información recabada y es quien decide el tratamiento de la misma, lo cual no es una actividad sencilla.

Los elementos emergentes serán el resultado de un análisis exhaustivo por parte del investigador con los cuales se busca aportar al estudio de determinado fenómeno. La construcción y análisis de datos se visualiza como una actividad sistemática que está compuesta por diversos elementos teóricos y metodológicos que apuntan a la reflexión constante, pero también a la imaginación, la perseverancia y a la dedicación del investigador quien es el encargado de que los datos se presenten y sean de utilidad para el desarrollo del conocimiento. Simons (2011) señala que “los datos no hablan por sí mismos. Eres tú quien les da sentido. Tienes que interpretarlos, identificar los asuntos, desvelar percepciones, generar explicaciones” (p. 178), en otras palabras, los datos son el resultado de un análisis realizado por el investigador y emergen de un proceso de traducción e interpretación de la realidad.

3.10.1. El análisis de contenido

El análisis de contenido permite identificar y tener acceso a una gran variedad de elementos relacionados con el lenguaje, debido a que los seres humanos se comunican diariamente en sus grupos sociales donde generan contenidos de forma constante. Álvarez-Gayou (2003) expresa que “el análisis de contenido sigue siendo una manera de análisis de cualquier forma de comunicación humana, especialmente la emitida por los medios masivos y por personajes populares” (p. 163), por lo tanto, se puede interpretar que es útil para analizar documentos oficiales, pero a su vez sirve para estudiar documentos realizados en clase, puesto que son productos utilizados para la

comunicación humana, por ejemplo, las traducciones realizadas por los estudiantes y las historias de vida.

Juan Luis Piñuel (2002) concibe al análisis de contenido como una técnica que apunta a la comunicación humana y lo define como un “conjunto de procedimientos interpretativos de *productos comunicativos* (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados, y que, [...] tienen por objeto elaborar y procesar datos” (p. 2). Es de destacar, que si bien, esta técnica puede ser contemplada desde el enfoque cualitativo o cuantitativo, sus modalidades tienen similitudes, pero a su vez, características específicas a razón de los objetivos que se desean alcanzar. (Andréu, 2000, p. 22).

Esta investigación, en congruencia con la postura metodológica, contempla el análisis de contenido desde una perspectiva cualitativa, ya que esta “se enriquece de la elaboración teórica de los investigadores surgida a partir de los conocimientos previos como de aquellos aportados por la situación investigada” (Cáceres, 2003, p. 75), es decir, este análisis, en particular, apunta directamente al aprendizaje significativo y al reconocimiento de saberes, en combinación con elementos emergidos de la investigación que permiten un re-análisis y un replanteamiento de un fenómeno determinado.

Jaime Andreu (2000) señala que “el análisis de contenido cualitativo no sólo se ha de circunscribir a la interpretación del contenido manifiesto del material analizado sino que debe profundizar en su contenido latente y en el contexto social donde se desarrolla el mensaje” (p. 22), en otras palabras, el análisis de contenido cualitativo apunta a situar y caracterizar al acto comunicativo a estudiar, puesto que es de gran importancia saber desde dónde, cuándo y cómo se está percibiendo determinado elemento comunicativo.

Este método recurre a la codificación de unidades verbales o no verbales, las cuales, posteriormente son utilizadas para la creación de categorías de análisis. Ander-Egg (2003) resalta la importancia de reflexionar al estipular las categorías de análisis, puesto que estas sistematizarán el material obtenido, no obstante, descarta la existencia de un consenso metodológico al momento de determinarlas.

Cáceres (2003) apunta que es necesario contar con toda la información unificada para un uso más fácil de la misma. Asimismo identifica la importancia de crear códigos y categorías al momento de realizar el análisis de contenido, no obstante, señala que existen investigadores que conciben únicamente la formulación de categorías. El autor menciona que “las categorías

representan el momento en el cual se agrupa o vincula la información incorporando la perspectiva crítica en el estudio y por consiguiente, el paso primordial para establecer nuevas interpretaciones y relaciones teóricas” (p. 67). Por lo tanto el investigador, a través de las categorías, crea espacios delimitados donde sistematiza las interpretaciones que emergen de los postulados teóricos base y del material obtenido durante el trabajo de campo.

Ander-Egg (2003) indica que este método establece dos tipos de objeto de análisis. El primero denominado *de base gramatical*,¹⁷ que centra su atención en diferentes documentos escritos, pero en un carácter micro (palabras, frases y párrafos). Por otro lado, se encuentra el de *sin base gramatical* cuyo interés se concentra en los medios audiovisuales. Esta investigación contempla el uso del objeto de análisis de *base gramatical*, puesto que se visualiza como el más idóneo para acercarse a las traducciones realizadas por los estudiantes. La elección de este uso brinda la oportunidad de estudiar de forma particular los componentes de las traducciones como palabras desconocidas, frases complejas o partes de un párrafo que puedan representar elementos confusos para los estudiantes.

A partir de lo anterior, se reconoce la necesidad de sistematizar la información de los participantes. Ander-Egg (2003) sugiere “establecer las unidades de análisis, determinar las categorías de análisis y seleccionar una muestra del material de análisis” (pp. 248-249). Caso similar es la propuesta de Piñuel (2002) quien presenta cuatro pasos importantes al utilizar el análisis de contenido: “a) selección de la comunicación que será estudiada; b) selección de las categorías que se utilizarán; c) selección de las unidades de análisis, y d) selección del sistema de recuento o de medida” (p. 7). Con base en lo anterior, se reconoce que la investigación parte de la teoría sobre competencia traductora. Lo cual permitió, a través del análisis, la construcción de categorías que fueron interpretadas y analizadas desde el enfoque cualitativo, a partir de los estudios de la traducción, la investigación educativa y la lingüística, por mencionar algunas.

3.10.2. La categorización

La categorización es un proceso que requiere tiempo y dedicación, ya que es necesario realizar un análisis del material obtenido en campo. René L’Écuyer (1987) señala que durante este proceso, la información recabada se sistematiza y adquiere nombres o etiquetas para una mejor comprensión de la misma. Pierre Paillé y Alex Muchielli (2003) conciben a la categoría “como una producción

¹⁷ Cursivas incorporadas

textual que se presenta en forma de una breve expresión y que permite nombrar un fenómeno perceptible a través de una lectura conceptual de un material de investigación”¹⁸ (p. 147), por lo tanto, se reconoce que el nombre asignado a una categoría engloba los diversos elementos que la conforman y es el resultado del proceso de reflexión e interpretación del investigador.

La categorización es un proceso continuo, con cambios constante, tal como la investigación en general, puesto que “el trabajo de categorización es similar al trabajo de construcción de conceptos relacionados con todo esfuerzo de teorización”¹⁹ (Paillé & Muchielli, 2003, p. 149). Esta investigación procura analizar la competencia traductora con fundamentos teóricos como bases para su comprensión, sin embargo, se reconoce que estos fundamentos pueden reestructurarse e incorporar nuevos elementos, por lo tanto, se considera que el fenómeno estudiado se encuentra en constante construcción y transformación.

L’Écuyer (1987) resalta la importancia de las categorías en el análisis de contenido y señala que, de acuerdo con determinados teóricos, deben poseer ciertas características, por ejemplo: deben tener un nombre claro y preciso; ser apropiadas para analizar el fenómeno a estudiar, por lo que deben ser congruentes con los propósitos de la investigación y estar bien delimitadas, con el fin de evitar confusiones o imprecisiones; deben dar paso a la construcción de datos abundantes y contar con un carácter exclusivo. No obstante, el autor manifiesta desacuerdo con el último punto, pues es complejo asegurar la exclusividad, ya que existen elementos que pueden ser acordes con más de una categoría. La postura en esta investigación se apega a lo expresado por L’Écuyer (1987), puesto que no se descarta la posibilidad de que existan fragmentos del discurso de los participantes que puedan ser utilizados en más de una categoría de análisis y que sirvan para enriquecer la interpretación sobre la competencia traductora.

La formulación y creación de categorías puedenemerger de teorías preestablecidas o de las prácticas empíricas de la investigación, no obstante, en ambas formas prevalece la interpretación del investigador relacionada con fundamentos teóricos; dicha combinación puede dar paso a nuevos conocimientos y maneras de concebir la realidad. Paillé y Muchielli (2003) señalan que “la

¹⁸ Traducción propia. Cita original: «comme une production textuelle se présentant sous la forme d'une brève expression et permettant de dénommer un phénomène perceptible à travers une lecture conceptuelle d'un matériau de recherche» (p. 147).

¹⁹ Traducción propia. Cita original: «Le travail de catégorisation s'apparente ainsi au travail de construction de concepts lié à tout effort de théorisation» (p. 149).

interpretación/teorización se sitúa en el centro de la actividad de categorización”²⁰ (p. 149), en otras palabras, la visión y el razonamiento del investigador se refleja de forma directa en la manera de caracterizar y analizar el fenómeno a estudiar.

Esta investigación formuló sus categorías mediante un análisis que combinó la teoría recuperada en el apartado teórico y la interpretación del material obtenido en trabajo de campo. Para la construcción y análisis de las mismas fue necesario tomar un curso especializado intitulado *Categorización y análisis de datos* impartido por tres investigadores especialistas quienes orientaron al tesista durante un semestre para lograr una propuesta final. Durante este periodo semestral también se recibió retroalimentación de parte de los asistentes al curso y viceversa.

Antes de la categorización final, se realizó una categorización preliminar que fue presentada en clase con la finalidad de recibir comentarios y sugerencias desde otras perspectivas teóricas y metodológicas, puesto que los estudiantes del curso pertenecían a diferentes líneas de investigación, lo cual enriqueció la propuesta presentada. Los comentarios emitidos, después de presentar la categorización preliminar, señalaban que si bien, se recuperaban conceptos y elementos de la teoría y del trabajo de campo, parecía estar desarticulados, puesto que se presentaron categorías separadas por cada una de las técnicas de investigación utilizadas en la recolección de la información.

Las sugerencias se encaminaron a tratar de enlazar los extractos de las entrevistas semiestructuradas, las historias de vida, las traducciones realizadas por los estudiantes y los documentos oficiales con el propósito de vincular y crear categorías que abarcaran más elementos y ponerlos a dialogar, ya que si se creaban categorías por técnica de investigación, los datos construidos podrían no conectarse. Se reflexionó y reconoció que una categorización de esa naturaleza permitiría identificar la triangulación de forma más clara, pues se podrían contrastar los datos provenientes del discurso oral y escrito para tratar de visualizar el fenómeno desde una perspectiva más amplia.

La categorización final posicionó a la competencia traductora al centro como una dimensión amplia que incorpora diversos elementos. Se optó por incluir el objetivo de la investigación en la categorización con la finalidad de tener presente el hilo conductor que orienta el trabajo de investigación y para identificar si las categorías respondían al fenómeno a investigar. Se debe

²⁰ Traducción propia. Cita original: «L’interprétation/théorisation se situe un centre de l’activité de catégorisation » (p. 149).

señalar que el nivel de competencia traductora se asignó con base en un análisis que contrasta la teoría y los datos construidos.

Los nombres de las categorías de la investigación hacen referencia a las subcompetencias de los trabajos de PACTE, sin embargo, se estudiaron también los trabajos de Hurtado y Kelly, por mencionar algunos. Se identificó que en estos trabajos existían similitudes teóricas en relación con las subcompetencias necesarias para traducir, sin embargo, se reconoció la importancia de hacer un análisis situado a partir de ciertas áreas específicas, las cuales se denominaron subcategorías que, en conjunto, permiten analizar los componentes de la competencia traductora.

Los nombres de las subcategorías fueron claros y precisos, como lo sugiere anteriormente L'Écuyer (1987). Al crear y aplicar los guiones de la entrevista semiestructurada y de la historia de vida, se tuvieron en cuenta las categorías y las subcategorías con la finalidad de hacer una búsqueda de información apegada a los objetivos de la investigación.

A partir de reflexionar en lo señalado anteriormente por Piñuel (2002), en relación con el análisis de contenido, se inició la transcripción y sistematización de la información obtenida. Después se crearon carpetas tradicionales y digitales. Las entrevistas y las historias de vida fueron leídas y analizadas repetidamente, a la par, se retomaron las categorías y las subcategorías de la investigación. A partir de esto, se clasificaron, con diferentes colores y nombres, las oraciones y los fragmentos útiles para la investigación, es decir, el objeto del análisis de contenido era de base gramatical (Ander-Egg, 2003).

Se identificó la presencia de la saturación teórica cuando la información correspondiente a una categoría no proporcionaba nuevos elementos que enriquecieran el fenómeno a estudiar, es decir, esto representaba el momento en el que se debía dejar de ahondar en un tema y continuar con otro (Comeau 2001; Carrillo, Leyva-Moral & Medina 2011).

Posteriormente, se comenzó a analizar cada una de las traducciones a través del establecimiento de unidades de traducción, las cuales se presentan más adelante, al terminar este análisis se contrastaron los hallazgos provenientes de las entrevistas, las historias de vida y las traducciones con la finalidad de triangular la información y entretejer los discursos institucionales y los discursos de los participantes con la práctica de la traducción; esto sirvió para reconocer y analizar la composición de cada una de las categorías y las subcategorías, asimismo, para identificar las áreas que los participantes favorecían, las cuales, en ocasiones, coincidían o contrastaban con lo establecido en la categorización de la investigación. A continuación se presenta la tabla de

categorías utilizada en este trabajo, posteriormente se muestra una breve explicación de cada una de las categorías.

Tabla 7. Tabla de categorías

Dimensión	Objetivo	Categorías	Subcategorías
Competencia Traductora	Explorar la competencia traductora y determinar el nivel de competencia traductora que adquieren los estudiantes de las Licenciaturas en Lengua Inglesa y Lengua Francesa, de la Facultad de Idiomas, de la Universidad Veracruzana.	Subcompetencia lingüística (etic)	El español como lengua materna
			El inglés y el francés como lenguas extranjeras
			Semántica
			Sintaxis
			Léxico
		Subcompetencia extralingüística (etic)	Ortografía
			Los conocimientos de traducción
			La cultura
			El hábito de lectura
		Subcompetencia instrumental (etic)	Las herramientas de traducción
		Componentes psicofisiológicos (etic)	La motivación
		Subcompetencia estratégica (etic)	El proceso de traducción
			La revisión y la evaluación
			La solución de problemas
			El nivel de competencia traductora
		Antecedentes socioculturales (emic)	Los antecedentes académicos

Fuente: elaboración propia a partir de Hurtado, Kelly y PACTE.

La subcompetencia lingüística

Esta categoría es entendida como un conjunto de elementos relacionados con las lenguas materna y extranjera necesarios para poder traducir, es decir, sus componentes son de carácter lingüístico. Está conformada por temas como el español, lengua materna de los participantes, y el inglés y francés como lenguas extranjeras; en ella se plantea, a través del discurso, la importancia y las interpretaciones que los participantes otorgan a las lenguas durante la adquisición de la competencia traductora, lo cual se contrasta con el análisis de las traducciones a partir de cuatro áreas de estudio: la semántica, la gramática, el léxico y la ortografía, en otras palabras, dentro de la categoría se concibe la confrontación entre el discurso oral y escrito.

La subcompetencia extralingüística

Esta categoría incorpora elementos que oscilan entre el campo de la lengua y otras áreas de estudio, es decir, por su composición podría reconocerse que tienen un carácter más interdisciplinario que los elementos presentes en la categoría anterior. Se identifica que los conocimientos de traducción, la presencia de la cultura en la traducción y el hábito de la lectura, en conjunto, permiten comprender a mayor profundidad el texto a traducir. Al explorar estos elementos se reconoce el valor y los significados que los estudiantes asignan a otros ámbitos cuyo carácter no es completamente lingüístico, ya que, en ocasiones, se piensa que traducir es un actividad que requiere únicamente el conocimiento de dos lenguas.

La subcompetencia instrumental

Esta categoría se remite al uso de los materiales de apoyo al momento de traducir y los significados que los estudiantes le otorgan a estos recursos, lo cual se contrasta con los discursos de los profesores para crear un diálogo en torno a la documentación general y especializada. Con esta categoría se analiza el conocimiento o desconocimiento de la variedad de recursos útiles durante el ejercicio de la traducción y la importancia que representa la investigación durante la adquisición de la competencia traductora.

Los componentes psicofisiológicos

Esta categoría explora el aspecto emocional y la motivación durante la adquisición de la competencia traductora desde dos perspectivas, primero desde la interpretación del estudiante como el actor principal que se encuentra en un proceso de aprendizaje y después desde la aproximación del profesor de traducción como un guía y orientador, asimismo, la categoría analiza el papel que juega la traducción en la vida del estudiante y la presencia de la misma en la actividad profesional o en planes futuros.

La subcompetencia estratégica

Esta categoría es entendida como un conjunto de procesos que el estudiante realiza de forma consciente o inconsciente al momento de traducir. Los cuales incluyen las secuencias al traducir y las formas de proceder, es decir, permite visualizar, en cierta medida, otras subcompetencias al momento de que el estudiante reflexiona sobre su proceso de aprendizaje. Los estudiantes, como actores en formación, reconocen o no aspectos temáticos del ejercicio de la traducción, lo cual permite analizar la apropiación del aspecto teórico de la disciplina y el aspecto práctico.

Los antecedentes socioculturales

Esta categoría entiende por antecedentes socioculturales elementos que se presentan e impactan, en cierta medida, al momento de traducir. El estudiante como ser humano con una historia individual recurre a su experiencia académica y vivencias para enfrentar los retos que la traducción requiere, por lo tanto, es importante analizar las interpretaciones sobre elementos formativos y extraacadémicos durante la práctica traductora.

3.10.3. Las unidades de análisis

La unidad de análisis se encuentra relacionada de forma directa con el análisis del contenido. Cáceres (2003) señala que estas unidades “corresponden a los trozos de contenido sobre los cuales comenzaremos a elaborar los análisis, representan el alimento informativo principal para procesar, pero ajustándolo a los requerimientos de quien “devorará” dicha información” (p. 60). Por lo tanto, se interpreta que las unidades de análisis son partes de un contenido completo que han sido divididas por el investigador para su mejor comprensión y análisis.

Cáceres (2003) indica que “no existe una norma para seleccionar el tipo de unidad de análisis. Eso dependerá de los intereses y las guías de estudio” (p. 62), es decir, es el investigador quien analiza qué unidades pueden ser de utilidad para responder a los objetivos planteados. Para esta investigación las unidades de análisis son las traducciones realizadas por los estudiantes durante el trabajo de campo, las cuales fueron revisadas continuamente para identificar los posibles avances y/o dificultades que tuvieron los estudiantes.

Examinar las unidades de análisis permite identificar, de forma particular, la unidad de traducción (UT), la cual ha sido estudiada ampliamente por diferentes teóricos. Nord, 1998 la definen como “la unidad de la lengua o del texto de partida tratada por el traductor en el proceso de traducción” (p. 66). Las unidades de traducción pueden variar dependiendo del autor que se tome como referencia. Larose (1992) expresa que existe una pluralidad de posturas y formas de nombrarlas, se pueden identificar como “unidad de pensamiento o unidad lexicológica (Vinay y Darbelnet), unidad de comprensión (Seleskovitch), unidad de sentido (Lederer), unidad dialéctica (Meschonnic), unidad semántica (Nida), unidad de tratamiento (de Beaugrande), textema (Toury, Vázquez-Ayora), logema (Radó), etc.”²¹ (p. 218). Esta investigación retoma el trabajo de Nord, en

²¹ Traducción propia. Cita original: « Aussi nommée unité de pensée ou unité lexicologique (Vinay et Darbelnet), unité de compréhension (Seleskovitch), unité de sens (Lederer), unité dialectique (Meschonnic), unité sémantique (Nida), unité de traitement (de Beaugrande textème (Toury, Vázquez-Ayora), logème (Radó), etc.» (Larose, 1989, P. 218).

relación con la unidad de traducción, el cual manifiesta cercanía con las unidades de análisis propuestas por Ander-Egg (2003) y Cáceres (2003).

La investigación considera a la UT como un concepto aplicable a la adquisición de la competencia traductora que permite analizar elementos a nivel sintáctico y semántico. Dichos niveles sirvieron como subcategorías de análisis debido a que permiten reconocer elementos de la forma de traducir de los estudiantes. No obstante, a partir de un análisis preliminar de las traducciones se contempló la incorporación de las subcategorías léxico y ortografía, ya que los textos traducidos presentaban errores relacionados con estas áreas de la lengua.

El establecimiento de las unidades de análisis en las traducciones se realizó a partir de cuatro textos literarios, dos en francés y dos en inglés. Asimismo, se analizaron los textos traducidos por los estudiantes. Los textos traducidos fueron revisados a profundidad por el tesista y también fueron leídos, de forma constante, por los estudiantes durante clase. El tesista pedía a los estudiantes leer en voz alta los textos en la lengua de partida. Todos los estudiantes participaban, la forma de hacerlo era que un estudiante iniciara la lectura y se detuviera al encontrar un punto y seguido, lo cual significaba que era el turno de otro estudiante para seguir leyendo y así sucesivamente hasta terminar el texto. Cuando las oraciones eran muy largas, el tesista decidía dónde cortar y darle la palabra a otro estudiante.

Esta actividad sirvió, en cierta medida, para que los estudiantes la adoptaran como el parámetro de traducción, es decir, comenzaban a traducir y solían detenerse al encontrar un punto y aparte, para después seguir traduciendo y así hasta terminar el texto. Cuando las oraciones eran muy largas se procedió de manera arbitraria, con la noción de que las unidades deben acoplarse a los objetivos de la investigación (Cáceres, 2003).

Posteriormente, las unidades fueron analizadas y algunas de ellas se muestran en las tablas presentes en el capítulo cuatro, la atención se centró en los diversos errores cometidos por los estudiantes al momento de traducir, los cuales fueron de utilidad para identificar el nivel de competencia traductora.

Capítulo IV. Voces y ecos de la competencia traductora

Los escritores hacen la literatura nacional y los traductores hacen la literatura universal.

José Saramago

En este capítulo se presentan y analizan los datos construidos a partir del trabajo de campo, los cuales centran la atención en el objetivo de la investigación que es explorar y determinar el nivel de competencia traductora que adquieren los estudiantes de lengua inglesa y lengua francesa, de la Facultad de Idiomas UV. Por tal motivo, para iniciar el capítulo se explora el concepto de competencia traductora a partir de las voces de los estudiantes y los profesores participantes para reconocer las diversas formas de percibir y comprender el fenómeno a investigar. Posteriormente, se analizan las categorías y las subcategorías que emergieron de la teoría, las entrevistas, las traducciones y las historias de vida.

Para los nombres de los participantes se utilizaron seudónimos, les acompaña un código con la finalidad de que el posible lector pueda identificar la procedencia de la información. Se asignaron tres códigos por estudiante, el primero es para identificar la información que proviene de las entrevistas y se realizó de la siguiente forma: entrevista del estudiante 1 de lengua inglesa (EE1LI) y entrevista del estudiante 1 de lengua francesa (EE1LF). Para las historias de vida se realizó de manera similar: historia de vida del estudiante 1 de lengua inglesa (HVE1LI) o historia de vida del estudiante 1 de lengua francesa (HVE1LF); para las traducciones se siguió el mismo patrón: traducción del estudiante 1 de lengua inglesa (TE1LI) y traducción del estudiante 1 de lengua francesa (TE1LF). De igual forma, se asignó un código por profesor, puesto que a ellos solo se les entrevistó, por ejemplo: entrevista a maestra 1 (EM1), el término maestra y profesora se utiliza de forma indistinta.

Cada uno de los apartados agrupa los datos de los estudiantes y de sus profesores, con el objetivo de contrastarlos y analizar los discursos orales y escritos desde diferentes perspectivas. Para el uso de los fragmentos de los participantes dentro del capítulo, se utilizó una forma similar a la del citado APA, sin embargo, no se indica número de página o párrafo, puesto que nadie más cuenta con los documentos, todos los fragmentos de los participantes datan de 2017, ya que fue el año cuando se realizó el trabajo de campo.

4.1. La competencia traductora desde la perspectiva de los participantes

La definición del concepto competencia traductora es variable, en la mayoría de los casos presenta ciertas similitudes, pero también diferencias. Los cambios se deben a que los contextos donde se desarrolla son diferentes y tienen características que le otorgan ciertos elementos particulares. García-Izquierdo (2011) señala que si bien cada institución establece las competencias a desarrollar en la formación en traducción algunas de ellas son de carácter general, pues son necesarias para convertirse en traductor o intérprete. Los estudiantes reconocen aspectos generales del concepto de competencia traductora, señalan determinados elementos que provienen de la teoría, pero también muestran otros puntos que consideran se insertan dentro de la misma.

De manera general, los estudiantes conciben a la CT como una capacidad o como un conjunto complejo de habilidades que el traductor adquiere, por ejemplo, para Karina (EE4LF) la CT “son todas las habilidades y aptitudes que tiene una persona para convertirse en traductor” mientras que para Anastasia (EE3LI) es “la habilidad que vas ganando a través de tus experiencias anteriores, a través de cada documento o material que traduces vas adquiriendo más competencia de traducción”, es decir, la CT es visualizada como una unidad que se fortalece mediante la práctica constante. González & Wagenaar (2003) indican que una competencia se encuentra conformada por diversos atributos teóricos y prácticos provenientes de un proceso de aprendizaje de un área de estudio. Para Melisa (EE5LI) la CT incluye elementos lingüísticos y extralingüísticos en combinación, ella señala que la CT

Es la capacidad que uno tiene como traductor, qué tanto sabes de la cultura que vas a traducir o de tu propia cultura, el tipo de texto que estás traduciendo, es qué tanto conocimiento de la lengua tienes, de lengua materna y también de la otra lengua y pues no sé, muchos, son muchos factores a tomar en cuenta para la competencia, pero más que nada es que tan capaz eres de traducir.

En otras palabras, la CT se encuentra conformada por diversos conocimientos y habilidades que se transforman constantemente, su carácter no es estático y está compuesta por el conocimiento de al menos dos lenguas, los aspectos culturales que las rodean, los aprendizajes previos en diversos campos de estudio, etc., tal como lo señalan Izquierdo (2011), PACTE (2011) y Kelly (2002).

La CT puede desarrollarse de manera autónoma mediante el aprendizaje no formal, el *Estudio de encuesta sobre la traducción y la interpretación en México 2017* indica que una cantidad de traductores mexicanos no ha recibido formación académica en traducción, no obstante, de manera particular en esta investigación, la educación universitaria ocupa un lugar importante,

puesto que es en la Facultad de Idiomas donde los estudiantes tienen contacto con la teoría y la práctica de la traducción. Sin embargo, se descarta que sea el único espacio de la universidad donde se realiza investigación al respecto, ya que existen otras instancias universitarias interesadas en la traducción, como se ha señalado anteriormente. Un ejemplo claro del impacto de la institución en la adquisición de la competencia traductora de los estudiantes son las palabras de Sara (EE6LI) quien al reflexionar sobre la CT se remite a su formación universitaria y señala que:

Bueno, como hemos aprendido en la facultad, traducir no es solamente saber un idioma y otro y simplemente pasar porque no se traducen solo palabras, traduces ideas, mensajes y siempre hay un objetivo al hacer una traducción, entonces en la escuela nos enseñan, además del idioma, nos enseñan estrategias, la ética del traductor, todo lo que conlleva ser un traductor.

La respuesta de la estudiante permite dar cuenta de que sus conocimientos sobre traducción se remiten a la educación formal, por lo tanto, se reconoce que la institución da pie a la adquisición de la CT. Es decir, la Facultad de Idiomas cumple con la función de capacitar y formar al estudiante en los estudios en traducción. Es la institución quien ayuda a que el estudiante de lengua inglesa o lengua francesa reconozca que para traducir existe todo un andamiaje teórico-metodológico que se debe considerar al momento de realizar una traducción.

La Facultad de Idiomas contempla y busca desarrollar las competencias específicas relacionadas con la formación en traducción, consideradas por García-Izquierdo (2011), las cuales hacen referencia a diversos aprendizajes lingüísticos y extralingüísticos. Asimismo, es importante señalar que Sara (EE6LI) reconoce la diferencia entre dominar dos lenguas y saber traducir, al respecto, Tricás (2003) menciona que no se debe confundir el dominio de una lengua extranjera con la competencia traductora, puesto que son diferentes, ya que la CT incluye conocimientos lingüísticos, pero además requiere de otros conocimientos y habilidades, actitudes y aptitudes especializados.

Para Eduardo (E3LF) la CT es “la capacidad para poder traducir de acuerdo con habilidades o competencias que has desarrollado a través de un proceso de educación en la traducción.” En otras palabras, en la traducción y su didáctica, como en cualquier otra disciplina, se establecen objetivos, se realizan tanto ejercicios teóricos como prácticos y se retroalimenta al alumno, todo con el apoyo de las diferentes áreas de estudio. Hurtado (2015) resalta la importancia de prestar atención al proceso de aprendizaje de la traducción y hace hincapié en contar con diferentes recursos didácticos e informáticos durante la clase de traducción.

Sara (EE6LI), en relación con la CT, alude a la presencia de conocimientos teóricos y ético-axiológicos, estos últimos representan un eje central en la actividad del traductor, puesto que deben estar presentes en toda acción o decisión contemplada al traducir. González & Wagenaar (2003) señalan la relevancia del aspecto ético durante la formación por competencias, Hurtado (2008) lo retoma y señala que las competencias interpersonales, las cuales incluyen el comportamiento ético, posibilitan las relaciones personales.

A partir de lo expresado por Sara (EE6LI), se reconoce que los estudiantes se apropián y transforman, en cierta medida, los discursos y los conocimientos de sus profesores, por ejemplo, para la profesora Esther (EM1), “la competencia traductora [...] es el conjunto de habilidades, aptitudes, actitudes y valores que desarrolla el traductor para realizar la tarea de traductor de la mejor manera, con pertinencia, con ética, con calidad.” Entre las palabras de Sara y las de la profesora Esther existen similitudes, pero destaca la importancia que ambas le otorgan a la ética en la traducción como una subcompetencia que se inserta de forma obligada en la actividad del traductor. Lo cual también se vincula con lo expresado por la profesora Leonor (EM4) quien resalta la perspectiva teórico –axiológica, pero también otros elementos, pues señala que:

La competencia traductora, digo, según la teoría, verdad, [ríe] tiene siete subcompetencias y es un saber hacer ¿no?, que incluye saberes teóricos, heurísticos y axiológicos de cómo proceder para realizar una traducción de manera profesional, ¿no?, incluye conocimientos, por descontado por lo menos de dos lenguas a un buen nivel, pues temática, instrumental, extralingüística, cultural, por supuesto, eh profesional, todas las subcompetencias que ya están descritas en la literatura ampliamente [ríe nuevamente].

La profesora Leonor (EM4) muestra familiaridad con la teoría en competencia traductora, principalmente con el trabajo de Kelly (2002), puesto que esta autora es quien reconoce y estipula la existencia de siete subcompetencias, número que difiere de la propuesta trabajada por PACTE a través de los años. Asimismo, se hace hincapié en que la profesora ha estudiado la propuesta de Kelly, puesto que al enlistar las subcompetencias se remite a los conceptos de la teórica y porque hace referencia a la competencia cultural que en las investigaciones de PACTE es incluida dentro de la subcompetencia extralingüística.

La profesora Leonor, al reflexionar sobre sus conocimientos de la CT, indica que estos parten de la teoría, es decir que los adquirió y que se manifiestan en su práctica docente y la didáctica en traducción que aplica. Con lo cual se reconoce que la CT se ha ido transformado y enriqueciendo a través de la oralidad y su estudio constante. En otras palabras, los aportes de Kelly

han sido retomados por diversos profesores, quienes a su vez, los incorporan a sus discursos y clases y, posteriormente, son adquiridos por los estudiantes quienes los reinterpretan e incorporan a su práctica traductora en formación. Al respecto, la profesora Olivia (EM5) indica que la CT es:

Una habilidad, producto de la familiarización con el ejercicio de la traducción, es decir, yo lo comparo un poco con lo que los pilotos llaman horas de vuelo [ríe], es esa experiencia de haber realizado de manera constante, sistemática y bajo la guía de un maestro o maestra, la actividad de traducción.

La adquisición de la CT de los estudiantes se realiza través de la práctica traductora y del contacto constante con la disciplina, pero también con la orientación de un profesional en traducción, quien a su vez, funge como profesor y guía, es decir, como un facilitador. La presencia del profesor de traducción, en la adquisición de la CT, es muy importante, ya que los estudiantes señalaron que su contacto con la traducción y su aprendizaje se realizó hasta ingresar a la universidad, antes de la educación superior desconocían la disciplina y todos los retos que esta implicaba. Kelly (2005) indica que estos dos actores, los estudiantes y los profesores, son los elementos centrales en el proceso de enseñanza y aprendizaje, estos últimos si bien fungen como orientadores también entrena al estudiante en el campo temático de la traducción.

Para los estudiantes, la CT se visualiza como un conjunto complejo, algunas veces difícil de definir, no porque se desconozca lo que incluye, sino por la gran cantidad de elementos que puede abarcar. En palabras de los estudiantes, la CT es reconocida, en primera instancia, como una capacidad que adquiere el traductor, pero también puede ser una habilidad o un conjunto de habilidades y conocimientos que el traductor posee, es en sí un poder hacer que lo faculta para realizar la actividad traductora de manera adecuada y satisfactoria.

De acuerdo con los estudiantes, para poder desarrollar la CT son necesarios diversos conocimientos, aptitudes, actitudes, estrategias, saberes y formas de actuar, de los que destacan: el dominio de la lengua materna y la lengua extranjera, la comprensión lectora en ambas lenguas, el uso y dominio de técnicas de traducción, los conocimientos culturales o bagaje cultural, el reconocimiento de la ética y los valores durante todo el proceso de traducción, el conocimiento de la tipología del texto, la capacidad para investigar, los conocimientos de lingüística general, la capacidad para reconocer y seguir procedimientos, los conocimientos sobre lexicografía, el dominio de tecnologías de la información, la capacidad para interpretar y plasmar ideas o mensajes y, por supuesto, la capacidad de poder trasladar un mensaje de una lengua a otra.

A partir de lo anterior, se reconoce que la CT está conformada por diversas competencias denominadas generales, pero también por otras especializadas en torno a la traducción, es decir que como lo indican González & Wagenaar (2003) una área de estudio en específico, por ejemplo, en este caso la traducción, se encuentra compuesta por múltiples competencias específicas y genéricas, antes mencionadas en el apartado teórico.

Es importante señalar que pueden existir otros elementos que se incluyan dentro de la CT, ya que como se ha mencionado anteriormente esta comprende diversos componentes y siempre existe la posibilidad de encontrar nuevos o redefinir los elementos de la CT. Tricás (2003) indica que “los mecanismos que entran en juego en la traducción no son nada simples y la diversidad de soluciones ante un problema concreto es una demostración de que, en esta actividad, no existen los esquemas precisos ni las sistematizaciones rigurosas” (p. 27), por lo tanto, se reconoce que la CT continuará reformulándose de forma paulatina, asimismo, se debe mencionar que cada traductor, profesor de traducción y estudiante de traducción concibe a la CT a partir de su formación y de los preceptos teóricos a los cuales recurra y decida adherirse.

Los profesores, en sintonía con las palabras de los estudiantes, conciben a la CT como un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, aptitudes y valores necesarios para traducir, el cual se logra mediante la familiarización con el ejercicio de la traducción; todos estos elementos han sido acumulados e internalizados a través del transcurso del tiempo y están disponibles para enfrentar y solucionar problemas relacionados con la disciplina y su práctica, es decir, se adecuan, en cierta medida, a las necesidades y los requerimientos del traductor.

Al respecto, Hurtado (2017) identifica a la CT como un conjunto de conocimientos y habilidades que el traductor posee y que utiliza al momento de traducir, la autora reconoce que en la CT se presenta el conocimiento declarativo y procesual, no obstante, resalta la importancia de este último. Los profesores señalan que este conjunto de elementos incluye elementos lingüísticos y extralingüísticos, al igual que Hurtado (2017), los cuales son desarrollados dentro y fuera del salón de clases, en repetidas ocasiones con el apoyo y orientación de un profesor de traducción, conocedor de lenguas, lingüística, cultura y traducción.

Los componentes de la CT, es decir, las competencias o subcompetencias según los preceptos teóricos de los cuales se parte, son vastos, incluso podría afirmarse que se requieren diversas investigaciones para analizarlos a profundidad desde una perspectiva teórico-práctica. Esta investigación busca aportar elementos que permitan la interpretación y el análisis de la

competencia traductora y los estudios de la traducción, desde una situación particular, por tal motivo, es posible que los intereses investigativos se centren en determinados puntos o subcompetencias, debido a que los procesos de enseñanza-aprendizaje de los participantes así lo requieren.

4.2. La subcompetencia lingüística

La competencia traductora tiene como base la subcompetencia lingüística en dos lenguas, el estudiante de traducción debe ser una persona capaz de dominar su lengua materna y una lengua extranjera (Izquierdo, 2011; Hurtado, 2015, Hurtado 2017), en otras palabras, puede realizar diversas actividades que incluyan la utilización de la lengua de partida y la lengua de llegada, por ejemplo, establecer la comunicación oral y escrita con otras personas dentro y fuera del ámbito académico.

La comunicación con los participantes de la investigación se realizó en español, que es la lengua materna de los estudiantes, y de la mayoría de los profesores,²² es decir, las entrevistas semiestructuradas, las historias de vida y las traducciones²³ se encuentran en esta lengua. Al investigar sobre las diversas subcompetencias que debe poseer el traductor, sobresale la importancia de la subcompetencia lingüística en dos lenguas (Kelly, 2002; Izquierdo, 2011; Hurtado, 2017), ya que el traductor oscila entre dos espacios lingüísticos. Esta investigación centró la atención en el español, el francés y el inglés desde las voces de los estudiantes y de los profesores, asimismo, mediante las traducciones realizadas por los estudiantes. A continuación se presentan los hallazgos relacionados con la lengua materna de los participantes.

4.2.1. El español como lengua materna

Las competencias en la lengua materna reflejan, en cierta medida, aspectos de la formación de los estudiantes, puesto que desde la educación básica hasta la universitaria recibieron cursos de lengua centrados en la gramática, la redacción y la lectura, por mencionar algunos campos de estudio. Al analizar el material obtenido en el trabajo de campo, los estudiantes resaltan la importancia de conocer la lengua materna para la traducción. Señalan diversas razones por las cuales, no solo el estudiante de traducción, sino también el estudiante de lengua y literatura, entre otras áreas, debe poseer conocimientos diversos de su lengua materna.

²² Uno de los profesores tiene como lengua materna el francés.

²³ Se realizaron ejercicios de traducción directa, es decir, del inglés al español y del francés al español.

Entre estas razones se pueden apreciar aspectos relacionados con el compromiso del traductor para realizar una buena traducción, el reconocimiento de las diferentes culturas y el compromiso del estudiante de lenguas extranjeras por dominar su lengua materna antes de adentrarse en el aprendizaje de otras lenguas, por mencionar algunos temas. En relación con lo anterior, Hurtado (2017) indica que la subcompetencia bilingüe “comprende conocimientos pragmáticos, socio-lingüísticos, textuales, gramaticales y de léxico²⁴, en otras palabras, lo señalado por los estudiantes se vincula con la teoría sobre la competencia traductora, si bien no se remiten a utilizar los términos propuestos por Hurtado, hacen referencia a ellos a través de sus respuestas, tal como se muestra a continuación.

Eduardo (EE3LF) señala que para el traductor, la lengua materna es importante, puesto que “es la herramienta de trabajo con la cual se debe sostener y debe conocer en gran parte el ámbito de la lengua y varios registros lingüísticos”, mientras que en palabras de Tricás (2003) “los traductores utilizan su propia lengua como instrumento de trabajo” (p. 21), es decir, que la lengua materna es un elemento indispensable al traducir, por lo tanto, el traductor está obligado a conocerla a profundidad y dominarla, debe reconocer la flexibilidad y los cambios que pueda presentar dependiendo el lugar y el periodo donde se desarrolla, en otras palabras, el traductor debe desarrollar la capacidad de identificar y analizar la lengua en escenarios situados. En palabras de Daniela (EE2LI) si el traductor

No conoce su propia lengua no puede traducir, no puede encontrar, por ejemplo, equivalencias o no puede utilizar significados que son los adecuados de acuerdo con diferentes cosas, diferentes factores y también, por ejemplo, puede tener fallas en cuanto a su ortografía o su puntuación porque no puede o no conoce esos aspectos de su propio idioma.

Daniela no concibe la idea de poder traducir sin conocer plenamente la lengua materna. El traductor, como un experto lingüístico, debe contar con competencias en el campo de la gramática, la redacción y demás áreas de estudio relacionadas con el ámbito lingüístico. Se reconoce que la lengua materna y la lengua extranjera tienen elementos compartidos y/o equivalentes, por lo tanto, si se desconoce la estructura de la lengua materna es difícil equipararla o contrastarla con otra lengua.

²⁴Traducción propia. Cita original: “It comprises pragmatic, socio-linguistic, textual, grammatical and lexical knowledge” (p. 310).

La ortografía del traductor debe ser excelente y no puede desconocer la correcta puntuación en su lengua, pues eso empobrecería el texto, el traductor debe tener competencia en su lengua materna, pues, como se mencionó anteriormente, es una de sus herramientas de trabajo, quizá la primera. Por su parte, Tricás (2003) indica que “es necesario dominar a la perfección una lengua para poder emplear todos los recursos lingüísticos de la misma en este intento de adecuarse al mensaje de otro locutor” (p. 21), no obstante, es importante reconocer que los elementos que componen una lengua son vastos por lo tanto, dominar una lengua puede ser muy complejo, ya que se requieren de años de estudio, motivación, dedicación y práctica constante.

De igual forma, los estudiantes señalan la importancia del dominio de la lengua materna debido a que comúnmente en el salón de clases realizan la traducción directa, es decir, traducir un texto de una lengua extranjera a la lengua materna, en este caso del inglés/francés al español, tal como los ejercicios de traducción. Por otro lado, la traducción inversa es cuando se traducen textos de la lengua materna a la lengua extranjera, por ejemplo, traducir del español al inglés/francés, este último tipo de traducción no se realizó en esta investigación. Al respecto, Sara (EE6LI) indica que

Bueno, la mayoría de las veces es preferible que un traductor haga traducciones de otro idioma [una lengua extranjera] a su lengua materna que es con la que has crecido, ya la sabes manejar más y es muy importante que la conozcas para que tengas un buen resultado y no haya problemas o malos entendidos a la hora que el lector la tiene en sus manos.

La estudiante identifica la importancia de hacer traducción directa debido a que gracias al uso y aprendizaje constante de la lengua materna, se espera que el nativo cuente con competencias que han estado en constante transformación, las cuales utiliza de manera regular dentro y fuera del aula. Antonio F. Jiménez (2018) indica que “una traducción directa suele ofrecer resultados de más calidad, ya que el traductor tiene un conocimiento amplio de la lengua A [lengua materna] y de su cultura, lo cual permite traducir un texto más natural e idiomático” (p. 11). No obstante, ser nativo de una lengua no asegura el dominio de la misma, pues se necesita estudiarla de forma consciente, crítica y profesional para ir más allá de un conocimiento adquirido a través de la oralidad y del contacto con otros nativos. El profesor Javier (EM3) indica que

Yo puedo perfectamente ser un ignorante completo en mi propia lengua y hablar otra lengua extranjera, pero es precisamente ahí donde radica la diferencia entre el hablar y el traducir, el hablar [otra lengua] no me permite traducir porque el elemento clave es precisamente el entendimiento de los mecanismos de las equivalencias entre las lenguas, es decir, es muy importante que el traductor, sumamente importante, conozca, [...] conozca a profundidad que pueda dar cátedra de su lengua, dar elementos de una persona que habla muy bien la lengua, pero que [si] no tiene estos conocimientos sería incapaz de hacerlo.

El profesor Javier (EM3) remarca la importancia de conocer la lengua materna y la lengua extranjera en el discurso escrito y sus reglas y formas de manifestarse; no basta utilizar el discurso oral, pues difiere de la escritura, en otras palabras, hablar dos lenguas no posibilita de forma directa a una persona para hacer traducción, se requiere saber cómo se estructuran y funcionan las lenguas con las que se trabaja y desarrollar otras múltiples competencias que trabajan de manera conjunta con la subcompetencia lingüística.

El nativo ha desarrollado competencias en la lengua materna gracias al contacto con otras personas que también la utilizan en el discurso oral y escrito, sin embargo, esto no siempre asegura que pueda expresarse de forma clara y precisa y demostrar las competencias en la lengua con excelencia. Rosemary Mackenzie (1998) indica que el traductor debe ser una persona humilde, capaz de identificar las áreas de conocimiento en las que presenta dificultad y atenderlas a partir de actividades relacionadas con la investigación y el trabajo colaborativo. Es decir, el traductor debe estar consciente de esta situación y prepararse constantemente, ya que la lengua es un ente vivo que cambia constantemente. Verónica (EE1LF) menciona que el traductor debe dominar la lengua materna

Para saber cómo expresar todo lo que se quiere traducir con sentido y claridad. Bueno es importante si estás traduciendo algo, pues lo van a leer en el idioma en el que lo estás traduciendo, preferentemente traduces en el idioma en el que tienes más experiencia que sería el propio, entonces es ese el que regularmente se elige como lengua de llegada, por lo mismo, [...], estoy representando mi propio idioma, estoy escribiendo para gente que habla mi propio idioma y tengo que hacerlo con corrección, no puedo tener faltas de ortografía porque entonces mi traducción perdería respeto.

La estudiante está consciente del valor que tiene la lengua materna al momento de traducir, la considera una herramienta obligatoria durante el ejercicio de la traducción. El traductor debe conocer su lengua a profundidad con la finalidad de evitar errores al traducir. Debe tener en mente que quien lea la traducción conocerá la lengua de llegada y podrá, posiblemente, detectar los errores

y las incoherencias que se presenten en el documento, es decir, el lector será un crítico del trabajo realizado, por lo tanto, traducir implica responsabilidad y compromiso. El sentido de importancia expresado por Verónica es compartido con la profesora Olivia (EM5) quien se remite a la experiencia en traducción literaria y señala que

Creo que es importantísimo porque el producto que se va a tener es un producto en español, o sea en este caso, en la lengua materna, ¿no? y yo diría que es, pues no sé, hasta más importante [ríe] o no sé si estoy exagerando o igual de importante que el conocimiento de la lengua extranjera y de hecho para mí, una demostración de esto, es que los grandes traductores son grandes conocedores de su lengua materna, si pensamos, pues en Tomás Segovia, Sergio Pitol, Borges, Octavio Paz, es gente que se destaca dentro del campo de la traducción porque también son grandes, grandes conocedores de su lengua materna.

Se reconoce que el traductor literario, antes de comenzar a traducir se sumerge en el mundo de la literatura por placer y compartir dicho placer es, en ocasiones, lo que lo lleva a traducir. Sus conocimientos lingüísticos y culturales le permiten examinar, contrastar y entrelazar historias provenientes de diferentes contextos. Al analizar las historias de vida de los estudiantes se ha reconocido el hábito de la lectura, principalmente, en la lengua materna, sin embargo, algunos estudiantes señalan el gusto por la literatura anglófona y francófona, en apartados más adelante se profundiza en este tema.

Algunos estudiantes señalan que no tienen dificultades para comunicarse de forma oral y escrita en la lengua materna o simplemente todavía no son capaces de reconocerlas, no obstante, otros estudiantes pueden identificar, con facilidad, sus debilidades lingüísticas e indican que entre los problemas principales se encuentran las dudas en relación con la puntuación, como se muestra en el apartado de ortografía, asimismo, destacan las dificultades para plasmar ideas de forma clara y precisa y para utilizar de forma apropiada los registros lingüísticos formal e informal, Daniela (EE2LI) expresa que

A veces en [el lenguaje] escrito se tiene que ser como que más formal y en español acostumbramos a hablar con más rodeos [ríe] y explicar todo, a veces solo piensas en algo muy específico, pero no sabes cómo ponerlo, por ejemplo, para mí, en español es algo que se me dificulta mucho.

Estos inconvenientes persisten en los discursos de los estudiantes. Además, se incorporan otros como: la dificultad para escribir un texto con suficiente cohesión y coherencia, la confusión del vocabulario y las formas de escritura debido a que utilizan, con regularidad, dos idiomas, el

desconocimiento de la gramática y la ortografía, la dificultad para escribir las oraciones con un orden adecuado y relacionar ideas y párrafos. Es decir, existen problemas lingüísticos, relativamente recientes, por ejemplo, los relacionados con los contrastes lingüísticos, pero otros problemas son añejos y se vinculan con la formación previa del estudiante. Rodrigo (EE8LF) menciona que sus áreas de oportunidad en español son “la ortografía, puede ser un poco, los acentos, en algunas palabras, me cuesta un poco de trabajo plasmar las ideas”, en otras palabras, el estudiante reconoce tener dificultades al momento de escribir.

María Luisa Masías e Isabel García (1996) señalan la importancia de hacer énfasis en el proceso de escritura de la lengua materna de los estudiantes de traducción y en fortalecer las habilidades de los estudiantes a través de diversos ejercicios prácticos que comprendan áreas de estudio como la redacción, la lectura y la gramática. Se debe recalcar que el estudiante de lenguas y traducción debe memorizar e interiorizar dos o más sistemas de lenguas, los cuales, en ocasiones, debido a su similitud o diferencia pueden crear confusiones y cierta inseguridad al escribir. Carlos (EE10LF) indica que

Soy nativo del español, pero no perfecciono el español, lo dejo como un español normal, ¿no? familiar, ajá, y cuando se estudia una segunda lengua, que es la extranjera, se le pone un poco más de hincapié dejando a veces a la lengua materna, aunque [...] es necesario saberla para tener equivalencias.

Se reconoce que ser nativo no asegura una subcompetencia lingüística plena, se debe estudiar arduamente para conseguirla. Laeticia Lucie Abihssira (2014) indica que sin el conocimiento profundo de la lengua materna, el cual implica elementos lingüísticos y culturales, no es posible que el traductor o el intérprete pueda lograr una mediación lingüística y cultural, puesto que enfrentará distintas barreras al momento de traducir o interpretar.

La formación de los estudiantes de esta investigación, no está centrada en la traducción menos en la interpretación, se concentra en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, el francés o el inglés, no obstante, como lo señalan García-Izquierdo (2011) y Abihssira (2014) es importante que los estudiantes aprendan y dominen el español para poder llevar a cabo la práctica traductora.

En las retículas de las Licenciaturas en Lengua Inglesa y Lengua Francesa existen EE cuya instrucción es en español y otras que tienen como objetivo el aprendizaje y el dominio de esta lengua desde áreas como la gramática y la redacción, no obstante, dentro de la Licenciatura en

Lengua Francesa existe una mayor cantidad de cursos en español, varios de los cuales son optativos, pero que brindan la oportunidad al estudiante de elegir entre distintas opciones. Por otro lado, en la Licenciatura en Lengua Inglesa no existen EE optativas cuyo objetivo central sea el español, la EE más cercana al aprendizaje de esta lengua es gramática contrastiva que, como su nombre lo indica, centra la atención en el contraste de la gramática inglesa y española (Véase Anexos 4 y 5).

La subcompetencia lingüística es uno de los puntos centrales para poder lograr la adquisición de la competencia traductora. El traductor debe conocer su lengua materna a conciencia, esto implica reconocer e interpretar los dialectos de la misma. Debe saber de etimologías, lingüística, historia de las lenguas, historia universal, estudios culturales e interculturales, entre otras áreas de estudio. En otras palabras, el traductor es un especialista en dos o más lenguas, las cuales representan múltiples visiones de la realidad, es decir, el traductor es un interpretador de realidades lingüístico-culturales. Esta investigación resalta la importancia de dominar la lengua materna, pues es el reflejo de una cultura o culturas y con ella se pueden reconocer las formas en que un determinado grupo social percibe y aprecia su entorno.

Para finalizar este apartado, se reconoce que el estudiante de traducción debe ser una persona capaz de manejar correctamente la lengua materna, es decir, puede utilizar correctamente la gramática, la morfología, la ortografía, la puntuación y el vocabulario al momento de traducir, asimismo, está consciente de la importancia de la semántica y la variación lingüística en el textos de partida y de llegada, todos estos elementos, en conjunto, son de gran utilidad para enfrentar los retos que requiere la realización de una traducción.

4.2.2. El inglés y el francés como lenguas extranjeras

La lengua extranjera es otro elemento indispensable para desarrollar la competencia traductora, ya que el traductor requiere dominar otra lengua para poder traducir (Tricás, 2003, Hurtado 2017). Los estudiantes tradujeron textos del inglés y del francés al español, para lo cual debieron primero haber leído y comprendido el texto, con esto se puede explorar la competencia en la lengua extranjera. Al comparar los textos fuente y meta se pueden reconocer aciertos y errores al traducir, si bien, no todos los errores en una traducción se remiten directamente a la lengua extranjera, algunos de ellos permiten explorar el dominio de la misma.

Al analizar la tipología del error se identificó la necesidad de estudiar las dificultades de los estudiantes durante su proceso de aprendizaje. Nord (1996) señala que los errores relacionados con

la lengua extranjera no son errores de traducción, pues se espera que el estudiante conozca bien la lengua antes de traducir, sin embargo, para el contexto de esta investigación esto no es aplicable, ya que los estudiantes adquieren competencias en la lengua extranjera al mismo tiempo que desarrollan la competencia traductora.

Los estudiantes indicaron deficiencias similares en la lengua materna y la lengua extranjera. Laura Berenguer (1996) señala que el traductor tiene dos funciones, es un receptor, pues analiza un texto y es un emisor, ya que produce un texto, por lo tanto, el traductor no puede permitirse cometer errores de lengua, ya que podrían ocasionar conflictos al momento de establecer la comunicación. En relación con el español, algunos estudiantes señalaron no tener problemas o dificultades, no obstante, al investigar sobre la lengua extranjera todos los estudiantes destacaron áreas o temas que les resultaban difíciles. Los más recurrentes fueron: el cambio del registro lingüístico informal al formal, el cambio de las estructuras gramaticales entre ambas lenguas, los cambios en la puntuación, la dificultad con la ortografía, sin embargo, los estudiantes hicieron énfasis en el desconocimiento de vocabulario en la lengua extranjera.

Berenguer (1996) menciona la importancia de hacer notar al estudiante las diferencias en las lenguas que utiliza de manera regular, por ejemplo, en áreas como la redacción y la estructura del texto, el léxico y la gramática, como se estudia en la EE de gramática contrastiva de la Licenciatura en Lengua Inglesa (Véase anexos 4). No obstante, a partir de las palabras de los estudiantes es necesario prestar mayor atención en el contraste lingüístico del español e inglés y del español y francés.

Los estudiantes están conscientes de los cambios lingüísticos que se presentan al momento de utilizar las dos lenguas. Por ejemplo, Verónica (EE1LF) señala que “bueno tenemos diferencias gramaticales como la diferente variedad de acentos, entonces ahí sí hay que saber más, aprender más sobre el francés que no es mi idioma, para poder hacer algo digno, para poder escribir con corrección”, la estudiante reconoce que la lengua extranjera tiene rasgos diferentes, por lo tanto, debe aprender a utilizar signos que en su lengua no existen o no funcionan de la misma forma, pero que son necesarios durante el aprendizaje de la nueva lengua, es decir, debe comprender nuevas reglas e incorporarlas poco a poco a sus actividades para poder interiorizarlas. Otro ejemplo es el expresado por Iliana (EE7LI) quien indica que:

En inglés sí se me dificulta algo, por ejemplo la gramática, el escribir, luego no sé dónde lleva coma, puntos, porque es muy diferente el español que el inglés, entonces en esas cosas me trabo, pero trato de resolverlas. Es muy diferente la forma de escribir en inglés que la de español, para empezar la de inglés, [...] los adjetivos a veces van primero [anteceden al sustantivo], en español van después, pero para enfatizar van antes, tienes que saber cuándo enfatizar y cuándo no, cuándo es correcto ponerlo cuándo no, igual [el uso de] los puntos y las comas en inglés varía del español, entonces tienes que ver bien, bien eso, cuando estás haciendo una traducción ya sea que porque acá puede ir con comas, con punto y coma o un punto y seguido, tienes que ver bien la estructura del español y cómo va a quedar la oración para que quede bien.

Iliana reconoce diferencias relacionadas con la gramática, la puntuación y el estilo, la estudiante identifica la importancia de los cambios que se presentan al momento de escribir, pues son significativos, esta atención y cuidado también debe presentarse al momento de traducir. Oscilar entre las lenguas puede ocasionar que los estudiantes duden al momento de expresar o plasmar las ideas. Sara (EE6LI) señala que al escribir en la lengua extranjera duda “pues tal vez como no es mi lengua materna entonces [...], me pregunto si estarán escritas correctamente y [si] quieren dar a entender lo que yo quiero dar a entender”. La estudiante identifica la existencia de cierta incertidumbre al escribir, la cual se espera irá desapareciendo poco a poco al tener más contacto y familiaridad con la lengua extranjera. Una situación similar le sucede a Blanca (EE8LI), pues indica que tiene que enfrentarse a

Titubear al escribir una palabra, [a] no saber cómo se escribe, si lleva otras letras o cosas así, yo creo que [es] para español-inglés porque hay veces como que se cruzan los idiomas y a veces no recuerdas si una palabra en español va con s o con c.

Al analizar las palabras de la estudiante y reflexionar en otras situaciones similares de los participantes, se reconoce que utilizar dos lenguas de forma constante puede provocar duda e inseguridad al momento de escribir en una u otra lengua. La interacción constante entre la lengua materna y la lengua extranjera hace que la línea divisoria entre una y otra pueda ser difusa, por lo tanto, es importante hacer hincapié en las diversas diferencias lingüísticas que participan en el proceso de traducción (Berenguer, 1996).

En relación con el contraste del vocabulario, Berenguer (1996) indica que se debe prestar atención a los “p. e. de vocablos polisémicos, compuestos, falsos amigos, etc.” (p. 15), además, de los señalados por la autora también se deben considerar los préstamos lingüísticos, los calcos, entre otros. Como ya se ha indicado, los estudiantes se encuentran aprendiendo una nueva lengua, por lo

tanto, para algunos de ellos, una gran parte del vocabulario es desconocido, pues deben aprender vocabulario especializado en lingüística y literatura, por mencionar algunas áreas de estudio, pero a su vez deben aprender a expresarse de manera formal e informal.

Al respecto, Alma (EE4LI) menciona que “algunas veces conoces el vocabulario [de la lengua extranjera], pero se te olvida, la memoria te falla [...]”, sin embargo, olvidar palabras, su escritura y uso correcto no se limita solo a la lengua extranjera también ocurre con la lengua materna, pero si un estudiante no utiliza determinadas palabras en la vida cotidiana existe una alta probabilidad de que las olvide, por lo tanto, es recomendable enseñar al estudiante a documentarse en diferentes diccionarios, enciclopedias y demás recursos de consulta especializada, ya que es imposible conocer y saber utilizar todas las palabras de una lengua.

Eduardo (EE3LF), de forma similar que Alma, señala: “he encontrado que es el vocabulario, eh, cuando hay un tema en específico para desarrollar o para entender y no conozco el vocabulario, creo que es un punto muy importante, conocer”. El estudiante indica que el área que debe fortalecer durante su proceso de aprendizaje es el vocabulario, regularmente, esta parte de la lengua se enseña y aprende en las diversas EE de la lengua extranjera (francés o inglés), así como en los de cultura, civilización y lectura y redacción, entre otros. Sin embargo, al momento de traducir se pueden presentar palabras que en ocasiones no se aprenden durante la formación profesional debido a que pertenecen a una terminología especializada o a un dialecto en específico. (Tricás, 2003) indica que

El traductor se mueve en una tensión constante entre la restricción de posibilidades de expresión que le impone el texto de partida y el hallazgo entre los virtuales paradigmas que la lengua de llegada le ofrece, de aquel que mejor encaje con la intención del original. (p. 138)

La tensión señalada por Tricás (2003) es la que en repetidas ocasiones presentan los estudiantes al momento de traducir, sin embargo, ocurre una situación especial, pues puede que algunos estudiantes, al estar desarrollando la subcompetencia lingüística, desconozcan diversas palabras de la lengua extranjera y aun así deban tratar de seleccionar la palabra o la frase más idónea para una traducción, lo cual complica e incluso imposibilita la actividad traductora; esto puede hacer que el estudiante se desmotive y piense que no es apto para traducir.

Otra situación que presentan los estudiantes es tratar de adaptar elementos de la lengua materna a la lengua extranjera, por ejemplo, rasgos o referentes culturales. Anastasia (EE3LI)

señala que “a veces hay frases muy propias de México, que no sabes cuál es su equivalencia, y tienes que rebuscarle toda la palabra o buscar exactamente la equivalencia”, la estudiante al escribir en inglés tiene presente su lengua materna, trata de “jalarla” a la nueva lengua, lo cual no siempre es idóneo porque las lenguas varían dependiendo de su origen, estructura y el contexto donde se desarrollan.

En este caso, el inglés y el español no provienen del mismo grupo lingüístico, es decir, las gramáticas no funcionan de la misma manera, asimismo, los referentes culturas son diferentes. Cuando la estudiante escribe en la lengua extranjera, tiene en mente la idea en la lengua materna, por lo tanto, es una actividad de traducción, más que de escritura en la nueva lengua. Al respecto, la profesora Leonor (EM4) señala que

De hecho desde que uno empieza a aprender una lengua, hasta uno tiene que dejar de traducir, porque los estudiantes que tengo, por ejemplo, en la facultad de los niveles más iniciales yo los veo que hablan en inglés y están traduciendo mentalmente del español, entonces más bien [sube el tono de voz y ríe] para empezar a traducir primero tienes que dejar de traducir para luego empezar a traducir de manera consciente.

Los estudiantes emplean la traducción como un recurso durante sus primeros contactos con el inglés o francés, es común que la nueva lengua les resulta desconocida, por lo tanto, la asemejan con el referente próximo, la lengua materna. Jiménez (2018) indica que esta es una actividad normal cuando se inicia en la disciplina, el autor señala que “los traductores noveles suelen cometer errores cuando copian patrones y estructuras de la lengua origen en la lengua meta” (p. 20), sin embargo, Jiménez se refiere al estudiante que se inicia en la traducción mientras que la profesora Leonor hace referencia al uso de la traducción cuando los estudiantes de los primeros semestres intentan comunicarse en la lengua extranjera. Se espera que esta actividad de traducción suceda solo al inicio de la formación, ya que, posteriormente, el estudiante aprenderá sobre el funcionamiento de las lenguas que utiliza, su estructura y características.

Por otro lado, en relación con el nivel de lengua para poder traducir, los profesores señalan que se requiere un nivel intermedio alto/avanzado, (B2-C1), de lengua extranjera (inglés o francés) para que el estudiante pueda iniciarse en la traducción. Entre mayor sea el conocimiento de la lengua extranjera es menos probable que se cometan errores relacionados con la comprensión del texto, la gramática y la ortografía, por mencionar algunos.

Jiménez (2018), en sintonía con los profesores, indica que se requiere de un amplio conocimiento de la lengua extranjera para traducir, asimismo, menciona que los niveles de lengua materna y de lengua extranjera debe ser equiparables, en otras palabras, los estudiantes deben poseer una subcompetencia lingüística sobresaliente. No obstante, los profesores indican que existen contrastes entre lo imaginario y la realidad, por ejemplo, la profesora Esther (EM1) menciona que:

El ideal [los alumnos] deberían tener mínimo un B2, pero la realidad en la Facultad de Idiomas es que el estudiante ingresa con un nivel intermedio y eso nosotros no lo podemos, por el momento, modificar sino hasta el cambio del plan de estudios, ¿por qué? porque es obvio que las funciones principales, competencias principales del traductor está ser conocedor de la lengua de la que traduce y ser ¿no? excelente conocedor de la lengua a la que traduce.

La profesora Esther (EM1) reconoce una diferencia entre el nivel que poseen los estudiantes y el que deberían poseer para comenzar a traducir, ya que se espera que con nivel intermedio/avanzado el estudiante pueda ahondar en la lengua extranjera a diferentes niveles (morfológico, sintáctico, semántico y fonético-fonológico), sin embargo, los aspirantes a ingresar a las Licenciaturas en Lengua Francesa y Lengua Inglesa, pueden o no, haber estudiado o tenido contacto cercano con el inglés o el francés, puesto que no es obligatorio contar con una certificación de lengua extranjera para ingresar a los programas antes señalados (Véase apartado 1.4.). El profesor Raúl (EM6) señala que sería bueno que los estudiantes

Tengan la competencia lingüística ya formada, [...] sería lo ideal, pero que no es lo práctico aquí, o sea que tengan que hacer traducción después de que aprendieran perfectamente la lengua, cosa bastante difícil, entonces sería eso, después yo creo que hay niveles de traducción que se podrían crear, hacer por ejemplo un B1 donde uno pidiera una cierta competencia lingüística o un cierto conocimiento de la lengua extranjera, después otro nivel 2, 3 y así sucesivamente y tomar en cuenta lo que el mercado exige.

El profesor Raúl indica que primero el estudiante debería ser competente en la lengua extranjera y posteriormente traducir, como lo menciona Kelly (1996). Sin embargo, por su experiencia docente reconoce que los estudiantes aprenden a traducir a la par de la lengua extranjera. Esta doble actividad puede hacer que los estudiantes recurran de forma constante a la traducción al momento de hablar y escribir en la lengua extranjera, como ya se señaló anteriormente, lo cual puede crear diversos conflictos internos como dudas e inseguridad al comunicarse.

El profesor Raúl menciona la importancia de implementar niveles de traducción, en cierta medida similares a los de lengua, con lo cual se podría analizar la forma de traducir de los estudiantes. Una implementación como esta es la que se propuso en esta investigación, la cual se espera sea de ayuda para crear otras propuestas en contextos específicos.

En relación con el aprendizaje previo de la lengua extranjera, la mayoría de los estudiantes señala haber tenido contacto con el inglés o el francés en el pasado, algunos desde la infancia, por ejemplo Sandra (HVE9LF) quien al escribir su historia de vida, en tercera persona, indica que su primer acercamiento con la lengua francesa “fue desde temprana edad, ya que su madre le cantaba en francés y le decía algunas frases en esa lengua, posteriormente en Puebla fue candidata para una beca de movilidad en Francia y estuvo en un curso de francés” lo cual hizo que se interesara en las culturas francófonas y en estudiar la lengua francesa de forma profesional.

Otra situación similar es la de Verónica (HVE1LF) quien señala que “cuando era niña, la primera persona que me habló en francés fue una tía abuela y como apenas tenía un año, les encantaba como todo lo repetía y lo grababa, pues me regala dulces y yo... ¡Feliz!”, sin embargo, por diversos motivos no pudo aprenderlo de manera académica hasta que entró a la Facultad de Idiomas donde primero se graduó de la Licenciatura en Lengua Inglesa, ya que “el inglés ofrecía muchas oportunidades de trabajo y pensé que siempre habría tiempo para estudiar francés, después, ya más por gusto que por necesidad” y posteriormente ingresó a lengua francesa.

Para Melisa (HVE5LI) la situación fue diferente, pues su contacto cercano con la lengua inglesa se dio a partir de que su madre se mudara a los Estados Unidos, la estudiante señala que:

Comencé a practicar [la lengua extranjera] desde los 12 años, cuando estaba en sexto de primaria [...], lo cierto es que la mayoría de lo que sé de inglés lo aprendí traduciendo canciones por mi cuenta y leyendo cuentos en inglés que mi madre me envió cuando se fue al extranjero. Prácticamente, todo lo que vi sobre inglés en la secundaria y en el bachillerato, ya lo sabía gracias a mis conocimientos previos.

La estudiante reconoce que haber estado en contacto con el inglés en la infancia y adolescencia le facilitó el aprendizaje formal de la lengua extranjera en la educación básica y media superior. Por otro lado, algunos estudiantes mencionaron que tuvieron clases de inglés durante el jardín de niños y la primaria debido a que estudiaron en escuelas particulares. No obstante, los estudiantes que se formaron en las escuelas públicas tuvieron contacto con el inglés hasta entrar a la secundaria y posteriormente en la preparatoria, ya que es una asignatura obligatoria en ambos niveles.

Asimismo, hubo estudiantes que comentaron haber estudiado inglés en escuelas de idiomas debido a que sus padres consideraban que aprender esta lengua les sería de gran utilidad en el futuro.

De acuerdo con las historias de vida, los estudiantes de francés no aprendieron esta lengua durante la educación básica y media superior, pero, al igual que los estudiantes de lengua inglesa, tuvieron clases de inglés en la secundaria y la preparatoria. Para varios de ellos, el contacto con el francés se logró a partir de intereses propios y de la realización de actividades culturales y artísticas que remitían a esta lengua, por ejemplo las artes y la gastronomía.

Por otro lado, algunos estudiantes de francés no tuvieron contacto alguno con la lengua durante su formación y optaron por estudiarla debido a ciertos clichés. Por ejemplo, Laura (HVE5LF) señala que “antes de entrar a la facultad yo no sabía absolutamente nada del idioma francés, decidí aprender francés porque es un idioma muy bonito y romántico” sin embargo, añade que a través de su formación “he aprendido muchas cosas del francés no solamente gramática, sino la cultura y las tradiciones de los franceses”, por lo tanto, se intuye que poco a poco ha ido ampliando los conocimientos relacionados con la lengua francesa.

Es importante remitirse a la formación de los estudiantes, en relación con las lenguas extranjeras, pues permite tener un panorama más amplio y ayuda a comprender la forma de traducir de los mismos. Se reconoce que determinados estudiantes, al ingresar a la licenciatura, comenzaron a perfeccionar sus subcompetencias lingüística y extralingüística, no obstante, hay estudiantes que comenzaron a aprender la lengua extranjera hasta llegar a la educación universitaria, por lo tanto, su aprendizaje se lleva a cabo a otros ritmos y bajo condiciones diferentes.

4.2.3. Las traducciones de los estudiantes

Las subcategorías semántica, gramática, léxico y ortografía se encuentran ubicadas, de acuerdo con la categorización de la investigación, dentro de la subcompetencia lingüística, puesto que se remiten directamente a la lengua, sin embargo, no significa que su carácter sea únicamente lingüístico, ya que a partir del análisis de las subcategorías se pueden identificar rasgos de otras competencias que conforman la CT, por ejemplo, rasgos de la competencia sobre conocimientos de traducción y la competencia extralingüística, ya que el estudiante al traducir manifiesta conocimientos teóricos y prácticos de la traducción, así como conocimientos culturales de la lenguas. La competencia instrumental se presenta al momento de que los estudiantes utilizan o no las diversas herramientas tradicionales y tecnológicas de traducción mientras que la competencia estratégica y los componentes psicofisiológicos están presentes durante todo el proceso de la

traducción, ya que su función se relaciona con la forma de proceder del traductor (PACTE, 2002, Kelly, 2002, Hurtado, 2015, Hurtado, 2017). Es decir que para esta investigación, las traducciones realizadas por los estudiantes permiten analizar la competencia traductora desde una perspectiva práctica.

Se optó por presentar dos tablas por cada una de las subcategorías, con el objetivo de exemplificar y hacer que el lector pueda visualizar de forma general los aspectos contemplados en el análisis de las traducciones. Las tablas contienen las unidades de análisis que son oraciones traducidas con errores y que fueron seleccionadas por el tesista con la intención de mostrar ejemplos significativos de las traducciones. Los nombres de los estudiantes están acompañados de un código, por ejemplo (TE1LF) que significa traducción del estudiante 1 de lengua francesa o (TE1LI) traducción de estudiante 1 de lengua inglesa. De igual forma, las tablas siempre utilizan dos colores: blanco para los estudiantes de francés y azul para los estudiantes de inglés.

Se utilizan las negritas para resaltar los errores y los aciertos de los estudiantes, no se utilizan negritas en los textos de la lengua de partida o en las traducciones realizadas por los profesionales de la traducción debido a que se citan de forma textual, lo cual imposibilita cualquier modificación en el fragmento. Se utiliza el color gris para indicar que el estudiante no tradujo una palabra o una parte de texto. Es posible que los fragmentos de las traducciones mostrados en las tablas presenten otros errores, pero en cada subcategoría se analiza un aspecto a la vez.

La segunda columna de la tabla muestra el texto fuente mientras que la última columna presenta una versión de una traducción publicada, en el caso del texto en inglés, y una traducción realizada por un traductor profesional, en el caso de francés. Estas traducciones tienen como finalidad que el lector pueda reconocer las posibles diferencias que se presentan en las traducciones, Tricás (2003) indica que las traducciones realizadas previamente “sirven para contrastar, a todos los niveles, las dos versiones, original y traducción, a fin de analizar retrospectivamente el proceso de traducción y aprender a valorar las pérdidas y ganancias de estos textos respecto al original” (p. 23). Es decir que la presencia del texto fuente y una traducción previa en la tabla son de gran utilidad para conocer la forma de traducir de los estudiantes y reconocer los avances o retrocesos al momento de traducir.

Se reconoce que cada traductor utiliza y se expresa partir de su propio contexto, es decir que los traductores utilizan ciertas palabras por encima de otras debido a su localización geográfica y social, sin alejarse idealmente de la intención que el autor plasmó en el texto. Al respecto, Tricás

(2003) señala que los aspectos culturales en traducción pueden presentar cambios significativos debido a los vínculos existentes entre las dos lenguas que participan en la traducción. Es importante recordar que en los ejercicios de traducción se utilizan dos lenguas romance: el francés y el español y una de origen germánico: el inglés, por lo cual existen diversas diferencias lingüísticas y culturales. A continuación se presenta la primera subcategoría.

4.2.3.1. Semántica

La semántica se interesa por el análisis de los significados que se le atribuyen a los diversos objetos, actos, acciones y actividades utilizados para la comunicación. De acuerdo con Elizabeth Luna, Alejandra Vigueras y Gloria Estela Baez (2005) la semántica es la “disciplina cuyo objetivo es estudiar el significado de los elementos de la lengua en tres niveles: palabra, oración y discurso” (p. 203), en el análisis de las traducciones participan estos tres niveles, pues las unidades de traducción incluyen estos elementos.

Se decidió analizar la semántica en las traducciones, ya que es indispensable identificar los significados que otorgan los estudiantes a las unidades que traducen, asimismo, porque la semántica representa un campo de estudio relevante en la traducción, ya que permite estudiar la comprensión e incomprensión del texto original mediante un contraste con el texto traducido. Hurtado (1996) remarca la importancia de comprender el texto antes de traducirlo, por lo tanto, el estudiante debe conocer bien los diversos elementos lingüísticos y extralingüísticos que conforman el documento.

Hurtado (2001) señala la existencia de un vínculo entre los problemas de traducción y la competencia traductora, por su parte Nord (1996) indica que los errores en traducción son una oportunidad para aprender. Al analizar las traducciones se pudo identificar que los errores relacionados con la comprensión del texto eran los más graves, pues durante el proceso traductivo se perdían en ocasiones los significados del texto original. Tricás (2003) indica que “toda *significación* se recubre de *sentido* cuando se integra en una situación precisa de comunicación” (p. 46), no obstante, para algunos estudiantes es difícil comprender los significados presentes en los textos, ya que en ocasiones no comprenden las ideas plasmadas en el texto fuente, pues al tratar de trasladarlas a la lengua meta se presentan diferencias que permiten identificar la poca o nula comprensión de la UT.

Nord (1996) indica que cuando se aprende a traducir se cometen errores de forma constante, no obstante, se espera que disminuyan si las instrucciones son claras. En esta investigación, los

errores semánticos más frecuentes en las traducciones se relacionan con oraciones cuyos significados son confusos en la lengua de partida, se trata de oraciones con contrasentidos, es decir, oraciones con significados opuestos a lo expresado por el autor del texto, adicciones y supresiones injustificadas en el texto y oraciones carentes de sentido debido a la poca comprensión de la idea. A continuación se presentan algunos ejemplos, con la finalidad de que el lector pueda visualizarlos.

Tabla 8. Errores de semántica 1

Estudiante	Textos en francés e inglés	Primera versión	Segunda versión	Tercera versión	Última versión	Versión elaborada por un traductor profesional
Karina (TE4LF)	« Elle ne ressemble pas à Mam, il n'y a rien de commun entre elles, mais Laure la regarde de ses yeux noirs, brillants comme des pierres » (Le Clézio, 1985, p. 26).	Ella no se parece a mamá, no hay nada en común entre ellas, pero la mirada de los ojos negros de Laura brilla como piedra preciosa.	Ella no se parece a Mam, no hay nada en común entre ellas, pero la mirada de los ojos negros de Laure, brilla como piedra.	Ella no se parece a Mam, no hay nada en común entre ellas, pero la mirada de los ojos negros de Laure, brilla como piedra.	Ella no se parece a Mam, no hay nada en común entre ellas, sin embargo, Laure la mira con sus ojos negros, brillantes como piedras.	Ella no se parece a Mam, no hay nada en común entre ellas, pero Laure la mira con sus ojos negros brillantes como piedras.
Verónica (TE2LF)	« Son épaisse chevelure noire barrant d'un côté son visage d'indienne » (Le Clézio, 1985, p. 26).	Su peinada cabellera negra se desliza de lado su apariencia Indú.	Su espesa cabellera descansando a un lado con su apariencia indú.	Su espesa cabellera descansando a un lado con su apariencia de india.	Su espesa cabellera descansando a un lado con su apariencia india.	Su espesa cabellera negra, que cubre un lado de su rostro de india.
Leticia (TE1LI)	“This’ll take you into the summer, but the chances are you’ll get some kind of a holiday before the hot weather’s over” (Munro, 2015, p. 27).	“Esto te llevará a un verano caluroso con probabilidades de tomar un descanso antes de que el infierno termine”.	“Esto te hará sentir mucho dolor aunque hay probabilidades de que tengas un descanso antes de que el infierno termine”.	“Esto vendrá en el verano pero hay probabilidades de que halles un descanso antes de que el tiempo caluroso termine”.	“Esto sucederá en el verano pero hay probabilidades de que encuentres un descanso antes de que el tiempo caluroso termine.”	“La cosa se puede alargar hasta entrado el verano, pero es muy probable que le den algún tipo de respiro antes de que se vaya el calor” (Munro, 2014, s. p.)
Daniela (TE2LI)		“Sucederá en el verano. Pero hay posibilidad de que aún veas una festividad antes de que el clima cálido termine”.	- Sucederá en el verano pero hay buena posibilidad de que veas alguna festividad antes de que el clima cálido termine.	“Sucederá en el verano, pero hay buena posibilidad de que veas alguna festividad antes de que el clima cálido termine”.	“Sucederá en el verano. Pero hay buena posibilidad de que veas alguna festividad antes de que el clima cálido termine”.	

Fuente: elaboración propia.

La tabla anterior muestra errores relacionados con el sentido. El primer ejemplo es un falso sentido, Jesús Redondo (2015) indica que el falso sentido “no dice lo que dice el original por desconocimiento lingüístico o desconocimiento extralingüístico” (p. 12), como ocurre en el ejemplo de Karina (TE4LF) quien comprende solo la primera parte del texto original mientras que en la segunda parte identifica solo las palabras, pero no la idea general, esto ocasiona que las tres

primeras versiones se alejen del texto fuente y se presente una idea diferente. Sin embargo, durante la etapa final del proceso, la estudiante es capaz de identificar el error y corregirlo, pues en la última versión, el error de comprensión ya no se presenta y la oración se apega al significado original. Al respecto, Hurtado (2015) recomienda que los estudiantes traten de contextualizar lo que van a traducir, es decir, buscar significados situados al contexto con la finalidad de comprenderlo mejor.

En el ejemplo siguiente ocurre algo similar, pues también se comete un error de falso sentido. Verónica (TE2LF) comprende una parte de la oración, pero no la idea completa, esto ocasiona que solo la primera parte de la oración pueda ser traducida correctamente. En la parte final perdura el error de comprensión lo cual provoca que el sentido plasmado por la estudiante sea diferente al del texto fuente.

La versión final de Verónica es poco clara, la oración carece de sentido, pues no existe una conexión congruente en las ideas. La estudiante desconoce que la palabra *barrant* se remite al verbo en infinitivo *barrer* que en francés se refiere a: *bloquer, boucher, couper y obstruer* (Le Robert quotidien, 1996, p.170) y *clore au moyen, obstruer, interrompre par un obstacle* (Hachette, 1980, p.115) acepciones que en español hacen referencia a los verbos: obstruir, bloquear, interrumpir y cubrir. El *Diccionario de la lengua española* (DLE) define este último verbo como “Del lat. *cooperīre*. Ocultar y tapar algo con otra cosa. U. t.” (s. p.), cuyo significado se acopla a la idea del texto fuente.

Una situación similar ocurre al tratar de comprender y traducir la palabra *visage*. De acuerdo con el *Petit Larousse de la Langue Francaise* (1987) esta palabra se define como “*partie antérieure de la tête, face humaine*” (p. 1078), es decir, hace referencia al rostro humano. *Le ROBERT quotidien* (1996) muestra una definición muy similar a la anterior e indica que esta palabra proviene del latín *visus* la cual se vincula con el aspecto y la apariencia. La estudiante eligió la palabra “apariencia” en la traducción, por lo tanto, es probable que haya investigado la definición de la palabra *visage*, sin embargo, debido a la incomprensión confundió las acepciones. Es notorio que Verónica todavía no es capaz de identificar el error de comprensión y corregirlo. Al respecto, Maurice Pernier (1993) señala que al momento de traducir se debe ser consciente del contexto que rodea al texto para de identificar el sentido asignado al fragmento que se traduce y conservar la fidelidad.

Por otro lado, Leticia y Daniela también cometen errores de falso sentido. Tricás (2003) indica que “el sentido debe redescubrirse en cada lengua, de un envoltorio verbal distinto” (p. 58).

No obstante, las estudiantes aún se encuentran en el proceso de identificar el sentido al momento de traducir. Leticia (TE1LI), en primera estancia, presenta errores en la comprensión de la oración, lo cual ocasiona que plasme ideas diferentes a las del texto fuente, incluso cambia algunas partes de la oración en las diferentes versiones, esto permite reconocer que no termina de comprender la idea durante el proceso.

En la última versión, Leticia continua con complicaciones en la traducción, si bien la parte final de la oración parece quedar más clara, la estudiante continúa sin comprender *take you into summer*, *The Free Dictionary* señala que “*take (somebody) into (some place)*” se refiere a llevar o conducir a una persona a un lugar en específico, en este caso el verano, sin embargo, la estudiante, debido a la poca comprensión, utiliza en las distintas versiones los verbos llevar, hacer, venir y suceder, con lo cual se conserva el falso sentido. Hurtado (2015) indica que para lograr una mejor comprensión del texto a traducir es necesario que el estudiante utilice los diversos recursos de documentación, es decir, debe recurrir a las subcompetencia extralingüística e instrumental para disipar cualquier duda durante el proceso traductivo.

Daniela (TE2LI) presenta dificultades en la misma parte del texto, la estudiante tampoco comprende la oración en su totalidad, esto ocasiona que las diferentes versiones presenten ideas diferentes a las expresadas por el autor. Daniela, al igual que Leticia, tiene problemas para traducir *take you into summer*, pero también presenta otras dificultades. La estudiante traduce la palabra *holiday* como “festividad” en todas las versiones, sin embargo, no es la palabra indicada aquí. El diccionario *Collins Cobuild* (2001), en su segunda acepción, relaciona a la palabra *holiday* con un evento religioso o de carácter nacional por el cual las personas no laboran. En nuestro contexto podría ser un “día festivo o feriado” No obstante, traducir la palabra de esta manera es recurrir a la traducción literal, que en este caso no es lo correcto.

El *Collins Cobuild* (2001), en su primera acepción, indica que la palabra *holiday* hace referencia a un periodo de descanso fuera del hogar, lo cual se asemeja con el sentido del texto fuente y se refleja en la versión publicada. La propuesta de la estudiante ocasiona que la traducción se torne confusa y externe una idea diferente. Daniela todavía no es capaz de reconocer los errores que se presentan en sus traducciones, es decir, la estudiante debe fortalecer el proceso de investigación antes de comenzar a traducir. Laura Berenguer (1996) indica que es importante conocer todos los elementos lingüísticos del texto, pero a su vez los factores externos como “(el emisor, receptor, intención, lugar, tiempo, motivo, función textual, etc.)” (p.13), quizá si los

estudiantes atienden, en mayor medida, estos factores podrán aclarar diferentes dudas en torno a la comprensión del texto. A continuación se muestra la segunda tabla sobre errores de semántica.

Tabla 9. Errores de semántica 2

Estudiante	Textos en francés e inglés	Primera versión	Segunda versión	Tercera versión	Última versión	Versión elaborada por un traductor profesional
Sandra (TE9LF)	« Je regarde a la dérobée ma sœur Laure assise très droite sur sa chaise » (Le Clézio, 1985, p. 26).	No tradujo esa parte del texto.	Yo veo en secreto a mi hermana Laure sentada muy recta en su silla.	Yo veo en secreto a mi hermana Laure sentada muy recta en su silla.	Yo veo en secreto a mi hermana Laure sentada muy recta en su silla.	Miro de soslayo a mi hermana Laure sentada muy derecha sobre su silla.
Leticia (TE1LI)	“To the simplest conversation Mrs. Green brought a huge demand” (Munro, 2015, p 27).	La señora Green dio a conocer una importante declaración.	La señora Green dio a conocer una gran declaración.	En una simple conversación, la señora Green expresó una gran inconformidad.	En una simple conversación, la señor Green expresó una gran inconformidad.	“Hasta en la conversación más intrascendente la señora Green imponía una siempre una enorme exigencia” (Munro, 2014, s. p.)
Anastasia (TE3LI)		La señora Green trajo a colación una gran pregunta en una simple conversación.	La señora Green preguntaba mucho.	Incluso en la más simple conversación la señora Green sería exigente.	Incluso en la más simple conversación la señora Green sería exigente.	
Alma (TE4LI)		En una simple conversación la señora Green hizo una gran solicitud.	En una simple conversación la señora Green hizo una gran inquisición.	A una simple plática ella había hecho una petición.	En una simple plática, ella había hecho una petición.	

Fuente: elaboración propia.

La tabla nueve muestra otros ejemplos relacionados con la incomprensión. Sandra (TE9LF) comete un error de falso sentido, este tipo de error fue el más común en las traducciones y se relaciona, como ya se ha señalado, con la comprensión del texto a traducir. En el primer borrador, Sandra no traduce la oración quizá debido a la poca comprensión de la misma, en las siguientes versiones, la estudiante traduce la oración, sin embargo, no comprende una parte de la misma y plasma una idea diferente a la del texto fuente.

El falso sentido se presenta en las tres últimas versiones, la estudiante parece no reconocer, pero tampoco indagar a mayor profundidad en los diccionarios u otros recursos sobre el significado de *a la dérobée* [de soslayo], si bien una de las acepciones se remite a la palabra “secreto” *secret* como lo indica *Le ROBERT quotidien* (1996) en esta situación no es correcta, ya que en la oración se hace referencia a “de lado”, “de reojo” o “de soslayo”. En las tres últimas versiones, la estudiante

no cambia nada en la oración, por lo tanto, considera que la traducción es correcta, es decir, todavía es incapaz de reconocer este tipo de errores.

Le ROBERT quotidien (1996) indica que la palabra *dérobée* es un adjetivo que proviene del siglo XVII que se utiliza para describir algo oculto, el diccionario ofrece algunos ejemplos como: *escalier dérobée* [escalera secreta] y *porte dérobée* [puerta secreta], no obstante, también indica que si se hace referencia a la partícula *a la dérobée* el carácter gramatical es diferente, pues esta locución adverbial proveniente del siglo XVI apunta a realizar una acción *furtivement* [furtivamente] *subrepticement* [subrepticiamente]; el *Dictionnaire des Expressions et Locutions par Alain Rey et Sophie Chantreau* (1979) también reconoce la diferencia de utilizar *dérobée* como un adjetivo o como una locución adverbial, este último uso también se remite a una acción subrepticia. Al reflexionar en un equivalente para *a la dérobée*, se reconoció que “de soslayo” era una opción viable debido a que se apegó al ámbito literario, de acuerdo con el *Spanish Oxford living Dictionaries online* soslayo es una

Palabra que se usa en las locuciones adverbiales de soslayo o al soslayo para indicar que algo (espiar, mirar, observar, etc.) se hace siguiendo con la mirada una línea oblicua y no de forma directa, normalmente con la intención de no ser sorprendido en la acción. (s. p.)

Se identifica que al traducir *a la dérobée* como “de soslayo” se conserva el sentido del texto fuente, es decir, se acopla a la idea del autor. Al reflexionar en el ejemplo anterior se remarca la necesidad de leer y analizar el texto de partida de forma constante y consciente. Berenguer (1996) señala la importancia de hacer que los estudiantes lean de una forma especial, indica que se debe “acostumbrar al alumno a leer con «ojos» de traductor, desarrollar determinadas habilidades como la comprensión lectora, o sensibilizarle frente al hecho traductor es útil para que después pueda abordar la actividad traductora con una mejor preparación” (p. 10). Es necesario que el estudiante sea un lector crítico capaz de sortear los diferentes problemas que se presentan al momento de traducir, por ejemplo, los relacionados con la comprensión de textos, la terminología y la documentación especializada.

Leticia, Anastasia y Alma presentaron dificultades en el mismo fragmento debido a que no comprendieron con exactitud la oración, lo cual ocasionó que plasmaran ideas diferentes a las del texto fuente. Se considera que cometieron errores de no mismo sentido, definido por Redondo (2015) como un “matiz no reproducido, exageración, reducción, ambigüedad, poca precisión o

error dentro del mismo campo semántico.” (p. 12) porque a diferencia de los casos anteriores, las estudiantes mostraron una menor comprensión de la oración, lo cual se refleja en los cambios entre una versión y otra.

En las primeras versiones de Leticia (TE1LI) se identifica la poca comprensión del fragmento a traducir, pues la diferencia entre el texto fuente y la traducción es eminentemente incluso se puede afirmar que son dos oraciones diferentes, las cuales solo se asemejan en la parte de la oración “la señora Green”. Posteriormente, en las dos últimas versiones, la estudiante reestructura la oración con lo cual algunas palabras muestran semejanza con el texto fuente, no obstante, el error persiste de forma clara.

Para la estudiante resultó difícil comprender y traducir la palabra *demand*, de acuerdo con *Collins Cobuild* (2001) esta palabra puede tratarse de un verbo o un sustantivo, en la oración se utiliza como un sustantivo contable. *Collins Cobuild* indica que la palabra, en su tercera acepción, hace referencia a una petición firme, lo cual se asemeja a lo expuesto en el *Cambridge Dictionary*, en línea, (diccionario bilingüe inglés-español) que en su primera acepción traduce *demand* como “exigencia”, que es la palabra utilizada en la traducción publicada.

Anastasia (TE3LI), de igual forma, no comprende la oración y presenta, en el primer borrador, una traducción poca fluida, posteriormente, en el segundo borrador, la estudiante comete otro error de traducción: la supresión, el cual, como su nombre lo indica, elimina de forma injustificada una parte del texto, en este caso debido a la incomprendimiento del fragmento a traducir. En las dos últimas versiones, la estudiante parece retomar la idea del autor, con lo cual se acerca un poco al sentido del texto fuente, no obstante, los errores de comprensión perduran.

Anastasia también presenta problemas al momento de traducir *demand* [exigencia], no obstante, la situación es diferente a la anterior debido a que la estudiante decide cambiar la categoría gramatical de la palabra en la oración, es decir, la palabra traducida pasa de ser un sustantivo [exigencia] a un adjetivo calificativo [exigente]. En ocasiones, en traducción se pueden realizar cambios en las oraciones con la finalidad de transmitir el sentido del texto fuente, sin embargo, esta modificación es innecesaria, ya que la oración se podía traducir sin realizar cambios en las categorías gramaticales. Durante la reestructuración de la oración, la estudiante omite la palabra *huge* [enorme] sin razón aparente, lo cual, en combinación con lo anterior, ocasiona que la versión final tenga un sentido diferente al del texto original.

Alma (TE4LI) enfrenta una situación similar, pues tiene problemas con la comprensión de la oración, le resulta difícil comprender y traducir *a huge demand*, fragmento que se ha analizado anteriormente, lo cual se refleja en las primeras versiones, ya que expresan ideas diferentes a las del texto fuente. Las dos últimas versiones se alejan aún más del significado original, lo cual permite identificar dos tipos de errores en traducción, el primero es un error de no mismo sentido, es decir, la traducción tiene un significado diferente al del texto de partida. El segundo error es una omisión, pues la estudiante elimina, de manera injustificada, el fragmento “la señora Green” y sustituirlo por “ella”, esto ocasiona que se desconozca quién ejecuta la acción en la oración. Si se compara el texto fuente con la versión final de Alma, se podrá reconocer que las oraciones son distintas, pues hacen referencia a ideas y sentidos diferentes. Las tres estudiantes presentan errores con la comprensión del texto, esto les dificulta lograr una traducción fiel al texto de partida, por lo tanto, deben hacer un mayor uso de las diferentes fuentes de consulta al momento de traducir.

Los errores semánticos en las traducciones son graves, pues reflejan las dificultades que presentan los estudiantes en torno a la comprensión del texto fuente. Cometerlos puede ocasionar que la traducción exprese ideas y situaciones diferentes a las plasmadas en el texto original. Durante el proceso de aprendizaje, algunos estudiantes lograron identificar y enmendar los errores semánticos, sin embargo, en otros casos, los estudiantes no pudieron reconocer los errores y se manifestaron hasta las versiones finales. Nord (1996) señala que es importante hacer saber al estudiante los errores cometidos al traducir y la naturaleza de los mismos, es decir, el profesor debe revisar de forma constante las traducciones de los estudiantes para poder guiarlos durante su proceso de aprendizaje.

La comprensión del texto fuente es fundamental, pues permite al estudiante identificar y analizar las ideas expresadas por el autor, no obstante, se reconoce que los estudiantes se encontraban en el proceso de aprendizaje de la lengua inglesa o la lengua francesa, por lo tanto, su comprensión lectora en estas lenguas también se encontraba en desarrollo. Hurtado (1996) remarca la importancia de que el estudiante de traducción sea capaz de comprender los textos en la lengua extranjera, no obstante, en esta investigación la situación es diferente, ya que varios estudiantes todavía tienen problemas con la comprensión lectora en la nueva lengua, lo cual es una limitante durante la adquisición de la competencia traductora, pues que si no se es capaz de comprender el texto fuente esto se reflejará de forma clara en la traducción.

4.2.3.2. Gramática

La gramática es el campo de estudio que se encarga de analizar las posibles combinaciones que ocurren dentro de una lengua. Asimismo, estudia las diferentes categorías gramaticales y la morfología (RAE, 2010). En relación con lo anterior, Luna, Vigueras y Báez (2005) definen a la gramática como la “disciplina que estudia la estructura y las reglas de combinación de las palabras de una lengua. Las partes de la gramática son la morfología y la sintaxis. También se le denomina morfosintaxis” (p. 108), se decidió revisar la gramática en las traducciones con la finalidad de reconocer si las oraciones traducidas presentaban cohesión, coherencia y concordancia en la lengua de llegada, de igual forma para identificar si las oraciones se apegaban a las reglas de la gramática española y se acoplaban a la idea en el texto fuente.

María Luisa Masia e Isabel García (1996) indican que “a menudo, una mala traducción no es debida, por ejemplo, a una carencia de competencia comunicativa de la lengua de partida, sino a una falta de conocimiento profundo de la lengua de llegada” (p. 189). En este caso, la lengua de llegada de las traducciones es el español, lengua materna de los estudiantes. Durante el análisis, se reconoció la existencia de errores gramaticales vinculados con la estructuración de las oraciones, la concordancia, la coherencia, el uso de tiempos verbales y el uso de preposiciones. Varios de estos errores se deben a la poca revisión y evaluación de las traducciones, en otros casos es evidente que algunos estudiantes tienen dificultades con la gramática en español. A continuación, se presentan algunos casos que ejemplifican errores gramaticales constantes en las traducciones.

Tabla 10. Errores de gramática 1

Estudiante	Textos en francés e inglés	Primera versión	Segunda versión	Tercera versión	Última versión	Versión elaborada por un traductor profesional
Karina (TE4LF)	« Mam est belle en ce temps-là, je ne saurais dire à quel point elle est belle » (Le Clézio, 1985, p. 26).	En aquel tiempo mami era bella, yo no podría decir hasta que punto ella era bella.	En aquellos tiempos Mam era bella, yo no podría decir hasta que punto ella era bella.	En aquel tiempo Mam era bella, no podría decir hasta que punto ella es bella.	En aquel tiempo Mam era bella, no podría decir hasta que punto es bella.	Mam es hermosa en aquel tiempo, no podría decir hasta qué punto es hermosa.
Susana (TE6LF)		En aquel entonces mamá era bella, no podría decir hasta que punto era bella.	En aquellos tiempos, Mam era bella, yo no podría decir hasta que punto era bella.	En aquel tiempo Mam era bella, no podría decir hasta que punto es bella.	En aquel tiempo Mam era bella, no podría decir hasta que punto es bella.	
Daniela (TE2LI)	“The doctor had said to Enid: ‘This’ll take you into the summer’ ” (Munro, 2015, p. 27).	El doctor le dijo a Enid: “Sucederá en el verano”	El doctor le dijo a Enid: “Sucederá en el verano”	El doctor le había dicho , “Sucederá en el verano”	El doctor le había dicho , “Secederá en el verano”	“El doctor le había dicho a Enid: «La cosa se puede alargar hasta entrando el verano” (Munro, 2014, s. p.)
Anastasia (TE3L1)		El doctor le dijo a Enid: “Este acontecimiento te llegará en verano”	El doctor le dijo a Enid, “Este acontecimiento te llegará en verano”	El doctor le dijo a Enid: “Este suceso te llegará en verano”	El doctor le dijo a Enid, “Este acontecimiento te llegará en verano”	

Fuente: elaboración propia.

Tricás (2003) indica que una de las diferencias comunes entre el español y el francés se presenta en el cambio de los tiempos verbales. Por ejemplo, en los dos primeros casos de la tabla, las estudiantes cometen errores relacionados con el uso de los tiempos verbales en la misma parte del texto. Karina y Susana comprenden la idea general de la oración, pero utilizan los tiempos verbales inapropiados al momento de traducir.

Karina (TE4LF), en las dos primeras versiones, utiliza el verbo “ser” en pretérito imperfecto [era], no obstante, el verbo en el texto fuente hace referencia a una acción que ocurre en el presente, por lo tanto, el tiempo verbal que utiliza la estudiante cambia la temporalidad del fragmento. Por otro lado, traduce el verbo en condicional presente *saurais* [sabría] por el verbo en condicional en español “podría”, si bien la estudiante respeta el tiempo verbal en la oración, el verbo elegido no es el correcto, ya que el verbo *savoir* en español es “saber” no “poder”.

El diccionario *Larousse*, en línea, indica que el verbo *savoir* proviene del latín *sapere*, su primera acepción hace referencia a “haber aprendido alguna cosa, poder decirlo, conocerla y repetirla²⁵”. En sintonía, el DLE también señala que el verbo “saber” proviene del latín *sapere* e

²⁵ Traducción propia. Cita original: «Avoir appris quelque chose, et pouvoir le dire, le connaître, le répéter» (Larousse, 2018, s. p.)

indica que este verbo tiene ocho acepciones, de las cuales, las dos primeras hacen referencia a poseer conocimiento, es decir, existe una semejanza en las definiciones de este verbo, pues se reconoce que el francés y el español provienen del latín.

Por otra parte, el DLE menciona que el verbo “poder” proviene del latín vulgar *potēre* y posee seis acepciones, la primera se refiere a “tener expedita la facultad o potencia de hacer algo”, es decir, que para “poder” realizar diversas actividades primero se debe “saber” o tener conocimiento de las mismas, por lo tanto, los verbos “saber” y “poder” tienen rasgos característicos y utilizarlos de forma indistinta ocasiona que la traducción exprese una acción diferente a la del texto original. En las dos últimas versiones de la traducción, Karina cambia el verbo en pretérito “era” por el verbo en presente “es” en la parte final de la oración, con lo cual corrige uno de los errores, sin embargo, los otros errores relacionados con los verbos, los cuales persisten hasta la versión final.

El caso de Susana (TE6LF) es muy similar, pues comete errores con los mismos verbos y corrige de igual forma solo un error respectivamente en las dos últimas versiones. Si bien la oración parece sencilla, algunos otros estudiantes cometieron errores similares en este fragmento del texto. Es probable que el problema se deba a que las estudiantes no saben cómo traducir *en ce temps-là*.

El *Dictionnaire des Idees par les Mots* (1979) muestra una gran cantidad de frases con la palabra *temps* y clasifica a *en ce temps-là* dentro de las palabras y frases con una relación temporal. Por su parte CRISCO (*Centre de Recherches Inter-langues sur la Signification en Contexte*) de la Universidad de Caen en Normandía indica que esta frase temporal cuenta con dos sinónimos *autrefois* y *alors*, los cuales de acuerdo con el diccionario *Larousse, Dictionnaires bilingües*, hacen referencia a “en otro tiempo” y “entonces” respectivamente, al comparar estas palabras con la traducción realizada por un traductor profesional se reconoce la similitud entre las frases “en aquel tiempo” y “en otro tiempo” las cuales se apegan al texto fuente y conservan el sentido de la oración.

Por otro lado, Daniela y Anastasia también cometen errores relacionados con el uso de los tiempos verbales. Daniela (TE2LI) selecciona el verbo “decir” para traducir el verbo en inglés *say* lo cual es correcto, no obstante, el error radica en la conjugación que utiliza en la oración, pues traduce *had said*, denominado en inglés como *past perfect* y en español como pretérito pluscuamperfecto, como “le dijo” cuyo tiempo verbal es pretérito perfecto simple, es decir, la estudiante la estudiante cambia un tiempo compuesto por un tiempo simple, con lo cual se pierde el efecto de temporalidad presente en el texto fuente.

La *Nueva gramática de la lengua española* (2009-2011) señala que el pretérito imperfecto simple se utiliza para indicar que una actividad inicia y termina en un periodo específico. Además indica que “es habitual emplearlo para dar agilidad o viveza a las narración” (RAE, 2009, p. 1737), razón por la cual posiblemente la estudiante decidió traducir el verbo en este tiempo verbal. Por otro lado, la gramática de la lengua española menciona que los tiempos compuestos se caracterizan por remitirse a la “anterioridad”, expresa que el pretérito pluscuamperfecto “designa una situación pasada y concluida, anterior a otra igualmente pasada, que puede mencionarse o no” (RAE, 2009, 1786), en el texto fuente, la oración anterior a la que se analiza en este momento sí indica una situación previa, motivo por el cual probablemente la autora decide utilizar este tiempo verbal. En las últimas dos versiones, Daniela reconoce el uso erróneo de la partícula “le dijo”, modifica la oración y corrige el error.

Anastasia (TE3LI) comete el mismo error que Daniela, no obstante, en este caso, la estudiante es incapaz de identificar que el tiempo verbal que utiliza es incorrecto y crea matices diferentes entre el texto fuente y la versión final. La estudiante realiza cambios en la oración, sin embargo, el error del tiempo verbal se presenta en todos los borradores, posiblemente, la estudiante considera que esta parte de la traducción está bien y no requiere cambios, es decir, el error pasa desapercibido.

En los textos fuente, los autores utilizan determinados tiempos verbales debido a diversos motivos, por ejemplo para indicar el momento en que ocurre un acontecimiento o para hacer énfasis en determinada frase, no obstante, durante los ejercicios de traducción, algunos estudiantes utilizaron otros tiempos verbales e incluso verbos distintos para describir una acción o expresar un sentimiento, con lo cual la oración cambiaba de sentido. En traducción es importante reconocer la intención del autor y la temporalidad en que ocurren los hechos, pues de no hacerlo se puede crear una sensación diferente a contemplada por el autor. A continuación, se muestran otros ejemplos de errores de gramática.

Tabla 11. Errores de gramática 2

Estudiante	Textos en inglés y francés	Primera versión	Segunda versión	Tercera versión	Última versión	Versión elaborada por un profesional
Rodrigo (TE8LF)	«Devant le livre d'arithmétique et le cahier blanc qu'elle tient ouvert du bout des doigts de la main gauche » (Le Clézio, 1985, p. 26).	Delante del libro de aritmética y la libreta blanca que ella tiene abierta con la punta de los dedos de la mano izquierda.	Frente al libro de aritmética y la libreta blanca que ella tiene abierta con la punta de sus dedos de la mano izquierda.	Frente al libro de aritmética y la libreta blanca que ella tiene abierta con las llemas de sus dedos de la mano izquierda.	Frente al libro de aritmética y la libreta blanca que ella tiene abierta con las yemas de sus dedos de la mano izquierda.	Ante el libro de aritmética y el cuaderno blanco que sostiene abierto con la punta de los dedos de la mano izquierda.
Verónica (TE1LF)		Frente al libro de aritmética y el cuaderno blanco que tiene abierto debajo de sus dedos de la mano izquierda.	Frente al libro de aritmética y el cuaderno blanco que ella tiene abierto en la punta sus dedos de la mano izquierda.	Frente al libro de aritmética y el cuaderno blanco que ella tiene abierto en la punta de los dedos de la mano izquierda.	Frente al libro de aritmética y el cuaderno blanco que ella tiene abierto en la punta de los dedos de la mano izquierda.	
Sara (TE6LI)	“Mrs. Green was a tall, stout woman.” (Munro, 2015, p. 27)	La señora Green era una mujer alta y _____.	La señora Green era una alta y corpulenta mujer.	La señora Green era una alta y corpulenta mujer.	La señora Green era una mujer alta y corpulenta.	“La señora Green era una mujer alta y corpulenta.” (Munro, 2014, s. p.)
Blanca (TE8LI)		La señora Green era alta, una mujer _____.	La señora Green era alta, una señora regordeta.	La señora Green era alta y robusta.	La señora Green era una mujer alta y corpulenta.	

Fuente: elaboración propia.

En los dos primeros ejemplos Rodrigo y Verónica cometen el mismo error gramatical, los estudiantes comprenden la oración y la traducen, pero en el primer borrador incurren en un error de concordancia entre un sustantivo y otro. Es importante recordar que en español los sustantivos tienen un género (masculino/femenino) y un número (singular/plural) (RAE, 2009) y están acompañados de un artículo que concuerda con las características del sustantivo.

En el caso de Rodrigo, el error de concordancia se presenta solo en las dos primeras versiones, pues durante el proceso de traducción el estudiante reconoce el error y modifica la oración, Rodrigo cambia la palabra “punta” por “llemas”, después corrige el error y escribe “yemas”, asimismo, utiliza el adjetivo posesivo “sus” por el artículo “los”. En este caso, utilizar la palabra “yemas” no es el término más apropiado para la oración, pero, a pesar de los cambios en la traducción, su oración conserva la concordancia gramatical.

En el caso de Verónica (TE1LF) ocurre una situación similar, pero la estudiante es incapaz de identificar el error de concordancia en la oración y se presenta en todos los borradores. Asimismo, Verónica enfrenta otro problema muy común en los ejercicios de traducción, el uso incorrecto de las preposiciones. La estudiante, en el primer borrador, utiliza la preposición “debajo”, posteriormente hasta la versión final utiliza la preposición “en”, no obstante, el uso de

estas preposiciones en la oración es erróneo, lo cual ocasiona que la traducida tenga un sentido diferente al expresado en el texto fuente.

La *Nueva gramática de la lengua española* (2009-2011) indica que la preposición “con” goza de un carácter instrumental, pues se utiliza para “designar, en efecto, un utensilio [...], pero también el medio, material o inmaterial, empleado en la consecución de algo, la manera en que se lleva a cabo un proceso” (p. 2263), lo anterior es aplicable al ejemplo de la oración, pues hace referencia a la utilización de las puntas los dedos como un medio material que posibilitan la realización de la actividad.

Por otro lado, Sara y Blanca cometen el error de ordenar la oración traducida en una forma poco convencional en español. Sara (TE6LI) traduce la oración de forma literal en las primeras tres versiones. En inglés los adjetivos anteceden al sustantivo en una oración debido a que la gramática inglesa así lo estipula, no obstante, en español existe la posibilidad de anteponer el adjetivo al sustantivo o de colocar primero el sustantivo y después el adjetivo. Luis Alberto Hernando (1995) señala que:

Parece ser que la colocación del adjetivo se basa fundamentalmente en dos oposiciones integrantes del sistema lingüístico: c¹) La primera de ellas enfrenta las funciones especificativa y explicativa, haciendo que aquélla esté representada por un adjetivo pospuesto la mayoría de las veces y ésta por otro con mayor libertad en cuanto a su posición. c²) La segunda, cuyo término marcado corresponde al adjetivo antepuesto y el no marcado al pospuesto, es de relevancia expresiva. (p. 86)

En este caso, los adjetivos calificativos “alta” y “corpulenta” deben colocarse de forma posterior al sustantivo con la intención de calificar y explicar. En las tres primeras versiones es notorio que la estudiante realiza una traducción literal debido a que la oración traducida no presenta la fluidez y la estructuración gramatical característica del español. No obstante, en la versión final, la estudiante es capaz de identificar el error, pues reestructura la oración traducida y corrige el error.

En el caso de Blanca (TE8LI) sucede una situación similar, sin embargo, en el primer borrador la estudiante cree que la oración está compuesta por dos elementos separados: “la señora Green era alta” y “una mujer regordeta”, los cuales traduce de forma literal, sin embargo, al momento de leer la oración se puede percibir el error de estructuración. Esto sucede solo en los dos primeros borradores, posiblemente porque la estudiante no leyó con detenimiento la oración. En la versión final, Blanca, al igual que Sara, reestructura la oración y la corrige.

Los estudiantes cometen errores gramaticales al momento de traducir, algunos de ellos son capaces de identificarlos durante el proceso de aprendizaje y corregirlos, sin embargo, otros son incapaces de hacerlo. En las entrevistas, los estudiantes hicieron énfasis en la importancia del dominio de la lengua materna para poder traducir; varios de ellos consideran que sus competencias relacionadas con la lengua materna son buenas, sin embargo, en la práctica se manifiestan áreas de oportunidad. Mackenzie (1998) menciona que el traductor debe ser una persona capaz de reconocer las áreas donde tiene problemas y enmendarlas, no obstante, en este caso, un cierto número de estudiantes es incapaz de reconocer que tiene dificultades con la escritura en español, por lo tanto, es difícil que puedan atender este problema por sí mismos, en otras palabras, se considera que necesitan apoyo de los profesores para buscar soluciones al respecto.

4.2.3.3. Léxico

El léxico, de acuerdo con Luna, Vigueras y Báez (2005) es “el conjunto de palabras de una lengua” (p. 135). Se decidió analizar el léxico en las traducciones, ya que al momento de traducir es muy importante seleccionar, en la lengua de llegada, las palabras que más se adecuan al texto original con la finalidad de expresar, de mejor manera, las ideas del autor. De este proceso de selección de palabras depende en gran medida la calidad de la traducción.

Durante el análisis de las traducciones se pudo identificar que los estudiantes cometían errores relacionados con el léxico, puesto que utilizaban términos poco apropiados al momento de traducir, los errores se relacionaban con: la poca capacidad para identificar el uso correcto de una palabra, la utilización de calcos, el desconocimiento de las palabras en las lenguas de partida y llegada y el uso erróneo de términos informales en las traducciones, por mencionar algunos. En ocasiones, los estudiantes optaron por dejar espacios en blanco y así poder proseguir con la traducción. En otros casos, decidieron escribir la palabra en la lengua de partida para indicar que todavía no sabían cómo traducir dicho fragmento. A continuación se muestran algunos de los errores de léxico más comunes en las traducciones.

Tabla 12. Errores de léxico 1

Estudiante	Textos en inglés y francés	Primera versión	Segunda versión	Tercera versión	Última versión	Versión elaborada por un profesional
Laura (TE5LF)	« Mam est belle en ce temps-là, je ne saurais dire à quel point elle est belle » (Le Clézio, 1985, p. 26).	Mam es bonita en este momento, yo no sabría decir hasta a que punto es tan bella .	Mam es bonita en este momento, yo no sabría decir a que punto es tan bella .	Mam es bella en este momento, no sabría decir a que punto es tan bella .	Mam es bella en este momento no sabría decir a que punto es tan bella .	Mam es bella en este momento no sabría decir hasta qué punto es hermosa.
Rodrigo (TE8LF)	« Les poignets appuyés sur le rebord de la table » (Le Clézio, 1985, p.).	Las muñecas empuñadas sobre el bordo de la mesa.	Las muñecas apoyadas sobre el bordo de la mesa.	Las muñecas apoyadas sobre el borde de la mesa.	Las muñecas apoyadas sobre el borde de la mesa.	Con los puños apoyados en el borde de la mesa.
Fernanda (TE9LI)	“The kind that Enid’s mother called ‘potato Irish.’” (Munro, 2015, p. 27).	El tipo de persona que la mamá de Enid llamaba “Papa Irlandesa”.	El tipo de cara que la mamá de Enid solía llamar “papa irlandesa”.	El tipo de cara que la mamá de Enid solía llamar “papa irlandesa”.	El tipo de cara que la mamá de Enid solía llamar “papa irlandesa”.	“Una de esas caras que la madre de Enid llamaba « de patata irlandesa »” (Munro, 2014, s. p.)
Sara (TE6LI)		La cual su madre denominaba una papa irlandesa.	Las cuales la madre de Enid llamaba patata irlandesa.	La cual la madre de Enid llamaba de patata irlandesa.	La cual la madre de Enid llamaba de “ papa irlandesa”	

Fuente: elaboración propia.

En el primer ejemplo, Laura (TE5LF) comprende la oración y la traduce, no obstante al elegir la traducción más apropiada para la palabra *belle*, la estudiante comete un error de léxico, puesto que utiliza la palabra “bonita” y después, en la misma frase, utilizar la palabra “bella”, es decir, utiliza dos palabras para traducir *belle*, es probable que la estudiante lo haya hecho para no repetir la palabra en la oración, sin embargo, esto crea cierta diferencia de matiz al momento de describir al personaje.

De acuerdo con el *Nouveau dictionnaire étymologique et historique* de Albert Dauzat, Jean Dubois y Henri Mitterand (1964) la palabra *beau* [bello] se manifiesta a finales del siglo XI, proviene del latín *bellus* y hace referencia a la belleza [*beauté*]. *Le Robert quotidien* (1996), en su primera acepción, señala que la palabra *beau/belle* se refiere a la capacidad para producir una emoción estética. Por otro parte, el *Dictionnaire des analogies*, dirigido por Daniel Péchoin (2014) vincula, por su semejanza semántica, la palabra *belle* con *beauté* [belleza] y presenta determinados ejemplos relacionados con la belleza femenina tales como *reine de beauté* y *cover-girl*, es decir, la palabra *belle* se relaciona con la estética y lo femenino, entre otras acepciones. *Larousse (dictionnaire bilingue)* indica que la primera traducción para la palabra *belle* es hermosa debido al carácter estético.

De acuerdo con el DLE la primera acepción de la palabra bonita es: (Del dim. de *bueno*.) “1. adj. Lindo, agraciado, de cierta proporción y belleza.” (s. p.), mientras que el *Diccionario del español de México* (DEM), en línea, la define como (adj) “Que es agradable a los sentidos, que es atractivo o bueno, que tiene encanto”, es decir, ambas acepciones hacen referencia a algo positivo y placentero.

Por otro lado, la palabra “bella” es definida por el DLE como “(Del lat. *bellus* 'bonito').) 1. adj. Que, por la perfección de sus formas, complace a la vista o al oído y, por ext., al espíritu.” y por el DEM como “adj y s. Que produce placer o gusto, particularmente a los sentidos de la vista y el oído, o admiración y deleite al pensamiento; hermoso, bonito: una bella voz, un bello atardecer, una bella idea”. Si bien, las definiciones de las palabras “bonita” y “bella” tienen elementos compartidos, la palabra “bella” parece hacer referencia a algo que está por encima de lo “bonito”, es decir, goza de un carácter más especial. No obstante, (Ortiz, 2015) indica que en ocasiones la palabra “bonita” puede utilizarse como un sinónimo de “bella” y “hermosa”.

En este caso, el problema radicó en utilizar ambas palabras en la misma oración para definir *belle*, asimismo, la estudiante realiza la adición del adjetivo “tan”, apócope de “tanto, ta”, en todas las versiones, con la finalidad de enfatizar la palabra “bella”, sin embargo, en el texto fuente, el adjetivo no está presente. La estudiante comete el error de combinar las palabras “bonita” y “bella” al inicio del proceso de traducción, es decir, solo se manifiesta en las dos primeras versiones, posteriormente, Laura utiliza solo la palabra “bella”, con lo cual se presenta mayor uniformidad en la oración.

El caso de Rodrigo (TE8LF) es diferente, el estudiante comete dos errores de léxico al momento de traducir. El primero de ellos está relacionado con la palabra *appuyés* [apoyados] que es el adjetivo calificativo que acompaña a la palabra *poignets* [puños]. *Le ROBERT quotidiane* (1996) indica que *appuyés*, en una de sus acepciones como verbo, hace referencia a “*appuyer* (une chose) contre à, la placer contre une autre qui lui serve d’appui.” (p. 94) lo cual se relaciona con lo propuesto por *Larousse* que señala que esta palabra, en una de sus acepciones, se puede traducir como “apoyar”, la cual se apega al sentido del texto. Rodrigo, en el primer borrador, traduce la palabra *appuyés* como “empuñadas” lo cual es erróneo, ya que esta palabra tiene un significado diferente, es probable que este error se haya debido a la escasa búsqueda en diccionarios u otros recursos de documentación. En las siguientes versiones, el estudiante corrige el error.

El segundo error está relacionado con la palabra *rebord* [borde] definida por *Le ROBERT quotidiane* (1996) como “*bordure, pièce en saillie qui forme le bord.*” (p. 1599), Rodrigo, en las dos primeras versiones, utiliza la palabra “bordo”, no obstante, de acuerdo con las definiciones del DLE y del DEM, esta palabra hace referencia a aspectos marítimos y de navegación. Por otro lado, el DLE define la palabra “borde” como “1. m. Extremo u orilla de algo.” (s. p.), mientras que el DEM la define como “Orilla o límite de algo: el borde de la mesa” (s. p.), justo el ejemplo otorgado por este diccionario hace referencia a la traducción de la oración. Rodrigo, en las dos últimas versiones, cambia la palabra “bordo” por “borde” con lo cual desaparece el error en la oración.

En los casos de Fernanda y Sara los errores son diferentes. Fernanda (TE9LI) comete un error común en los ejercicios de los estudiantes, el cual consiste en utilizar una palabra cercana a la expresada por el autor, pero no la apropiada en la traducción. La estudiante traduce *mother* como “mamá”, no obstante, la traducción apropiada es “madre”, puesto que en el texto original no se utiliza la palabra *mom* cuyo carácter es informal y coloquial. El diccionario *Collins Cobuild* (2001) indica que “*your mom is your mother. [AM, INFORMAL]*” (p. 995). Sin embargo, la estudiante no es capaz de reconocer la diferencia entre las dos palabras y utiliza “mamá” en todas las versiones, con lo cual el error persiste hasta la versión final.

Por otro lado, Sara (TE6LI) comete un error de léxico relacionado con la localización geográfica y con los referentes culturales utilizados en el país. La estudiante comprende la oración, no obstante, al traducir la palabra *potato* presenta problemas con la selección de la palabra más apropiada para el contexto nacional. En la primera versión, Sara traduce *potato* como “papa” que para la cultura mexicana es la palabra más idónea para nombrar este tubérculo. No obstante, en las siguientes versiones, la estudiante cambia “papa” por “patata” que es la palabra utilizada en España para definir dicho tubérculo. Con esta decisión comete un error, puesto que la traducción la realiza para el contexto mexicano, es decir, la estudiante olvida el público al que va dirigido el texto, lo cual es muy importante al traducir. En la versión final, la estudiante retoma la palabra “papa” con la cual la traducción se acerca al público al que está destinado. En la versión publicada que se presenta en la tabla se utiliza la palabra “patata”, pero es importante reconocer que la traducción fue realizada en España y pensada para esa cultura, por lo tanto, para ellos no representa un error.

Tabla 13. Errores de léxico 2

Estudiante	Textos en inglés y francés	Primera versión	Segunda versión	Tercera versión	Última versión	Versión elaborada por un profesional
Eduardo (TE3LF)	« De ses cheveux épais et bouclés, d'un brun un peu fauve qui capte la moindre étincelle de lumière » (Le Clézio, 1985, p. 26).	De sus cabellos  , de un moreno un poco  que capta la menor esencia de luz.	De sus cabellos gruesos y ondulados, de un café un poco rojizo que capta la menor esencia de luz.	De sus cabellos gruesos y ondulados, de un café un poco rojizo que capta la menor esencia de luz.	De sus cabellos gruesos y ondulados, de un café un poco rojizo que capta la menor esencia de luz.	De su cabello espeso y ondulado, de un castaño un tanto rojizo que capta el más mínimo destello de luz.
Carlos (TE10LF)		De sus cabellos largos y ondulados , de un castaño poco  que capta la mitad esencial de la luz.	De sus cabellos gruesos y ondulados de un castaño oscuro [omisión] que capta el mínimo destello de luz.	De sus cabellos y gruesos cabellos y ondulados , de un castaño oscuro [omisión] que capta el mínimo destello de luz.	De sus gruesos cabellos y ondulados , de un castaño oscuro [omisión] que capta el mínimo destello de luz.	
Fernanda (TE9LI)	“But behind Rupert’s good-humored expression there was wariness and withholding. And behind Mrs. Green’s there was yearning.” (Munro, 2015, p. 27).	Aunque detrás de su amigable expresión [omisión] había preocupación y  . Y detrás de la señora Green había  .	Aunque detrás de la alegre expresión de Rupert, había desconfianza y secretos . Detrás de la expresión de la señora Green había nostalgia .	Aunque, detrás de la alegre expresión de Rupert, había desconfianza y algo oculto , detrás de la señora Green había nostalgia .	Aunque, detrás de la alegre expresión de Rupert, había desconfianza, algo oculto , y detrás de la expresión de la señora Green había nostalgia .	“Pero mientras que en la jovialidad de Rupert se advertía recelo y contención, la expresión de la señora Green ocultaba un anhelo.”(Munro, 2014, s. p.)
Blanca (TE8LI)		Pero detrás de la carismática expresión de Rupert había  y  detrás de la señora Green estaba  .	Pero detrás de las expresiones amigables de rupert, había cautela e inexpresión . Detrás de la señora Green deseo .	Pero detrás de las expresiones amigables de Rupert, había cautela e inexpresión . Tras la señora Green deseo .	Pero detrás de la expresión de buen humor de Rupert, había desconfianza y retención . Y detrás de la de la señora Green había anhelo .	

Fuente: elaboración propia.

En los ejemplos anteriores se presentan otros errores de léxico comunes en las traducciones. Eduardo (TE3LF), en la primera versión de la oración, no sabe cómo traducir tres palabras, pero, en la segunda versión después de consultar el diccionario soluciona el problema. De igual forma, en el primer borrador, Eduardo traduce la palabra *brun* como “moreno”, la cual, de acuerdo con el diccionario *Larousse* es una de las acepciones de esta palabra, sin embargo, en este caso es incorrecta, pues el texto fuente hace referencia al color castaño, otra de las acepciones de *brun*. En las siguientes versiones, el estudiante identifica el error y lo corrige.

Asimismo, Eduardo comete el error de traducir *cheveux épais et bouclés* como “cabellos gruesos y ondulados” lo cual, podría considerarse incorrecto porque podría traducir “cabello espeso y ondulado”. En español, al hacer referencia al cabello utilizamos, regularmente, la palabra en singular no en plural, es decir: “cabello espeso y ondulado” y no es lo mismo “espeso” que indica abundancia de cabello a grueso que tiene que ver con la textura.

Por otro lado, Eduardo traduce la palabra *étincelle* [destello], por “esencia”, cuyo significado es diferente al del texto original, por lo cual, el estudiante comete dos errores: uno de falso sentido, pues no comprende en su totalidad la idea y otro de léxico, ya que la palabra seleccionada no se apega a la idea original. El estudiante no es capaz de identificar este error doble, pues al parecer no se documenta lo suficiente para traducir la palabra y eso ocasiona que el error persista hasta la versión final.

Carlos (TE10LF) también comete el error de traducir la palabra *cheveux* como “cabellos”, palabra que acompaña con adjetivos en plural en todas las versiones, no obstante, presenta otras dificultades con la traducción. Primero traduce la palabra *épais* como “largo”, lo cual es erróneo, pues *épais* hace referencia a la espesura del cabello, como se señala en el diccionario *Larousse*, sin embargo, en las versiones posteriores el estudiante identifica el problema y corrige el error.

Otro problema es la forma en que el estudiante traduce la oración, ya que todas las versiones tienen matices diferentes debido a las palabras que utiliza o el orden en que decide colocarlas. El error se agudiza en la tercera versión, ya que el estudiante repite la palabra “cabellos” sin ninguna razón; resulta evidente que no leyó con detenimiento el fragmento, pues carece de coherencia. En la cuarta versión, el error se vincula con la sintaxis, pero también con la poca revisión del fragmento, pues el estudiante no se toma el tiempo suficiente para revisar la traducción.

En el ejemplo de Carlos (TE10LF) se presentan otros dos errores. El estudiante intenta traducir *un peu fauve* [un tanto rojizo] sin éxito, ya que desconoce el significado de *fauve*, posteriormente, elimina esta parte de la oración, es decir, realiza una omisión debido a la imposibilidad para traducir el fragmento, con lo cual priva al posible lector de conocer la idea original del autor. El segundo error se presenta al traducir *moindre étincelle* [el más mínimo destello], el estudiante en la primera versión no utiliza las palabras adecuadas, por lo tanto, esta parte de la oración es poco clara. En la siguiente versión, Carlos logra realizar una traducción apegada al texto general, pero en la tercera versión comete nuevamente el error, sin embargo, en la versión final, logra traducir de forma correcta esta parte de la oración. Su caso en particular es interesante, puesto que el estudiante realiza cambios constantes en las traducciones, los cuales ocasionan que tenga avances y retrocesos constantes.

En los casos de Fernanda (TE9LI) y Blanca (TE8LI) se combinan dos tipos de errores: el falso sentido y la selección errónea de léxico. Fernanda presenta errores en la selección del vocabulario, pues al traducir *good-humored, wariness, withholding* y *yearning* utiliza acepciones

que expresan ideas diferentes a las plasmadas en el texto fuente. Si bien, la estudiante reconoce el sentido de la oración, la selección errónea de palabras ocasionan que la traducción sea poco clara, los errores de léxico se presentan desde el primer borrador y persisten hasta la versión final, por lo tanto, se intuye que la estudiante considera que la traducción es correcta.

El caso de Blanca (TE8LI) es similar al anterior, en el primer borrador la estudiante no sabe cómo traducir tres palabras de la oración, por lo tanto, deja los espacios en blanco. En las siguientes versiones, Blanca utiliza palabras poco apropiadas para traducir *good-humored*, *wariness*, *withholding* y *yearning*, esto ocasiona que haya diferencias de sentido entre la traducción y el texto fuente. Los errores de léxico persisten hasta la versión final, con excepción de la palabra *yearning* [anhelo] que Blanca traduce de forma correcta, es evidente que la estudiante todavía no es capaz de reconocer los errores en la traducción final.

En ocasiones elegir la palabra exacta para una traducción es una tarea difícil, ya que la lengua de llegada puede contar con diversas acepciones, no obstante, es trabajo del traductor encontrar la palabra que más se adecue a las intenciones del autor, con la finalidad de conservar la idea plasmada en el texto fuente. Todo traductor, por más experimentado, debe consultar diversas fuentes para conseguir una traducción que se apegue al texto original.

Se reconoce que los estudiantes se encuentran en un proceso de adquisición de vocabulario de la lengua extranjera. Por tal motivo deben desarrollar una subcompetencia instrumental más fina que les proporcione herramientas para poder traducir. Es decir, los profesores de traducción deben fomentar, en mayor medida, la consulta de diversos diccionarios y recursos informáticos para traducir. De igual forma, los estudiantes deben ser capaces, por sí mismos, de explorar herramientas disponibles en la universidad y en internet para fortalecer su competencia traductora. En otras palabras, los estudiantes deben ejercer la autonomía con la finalidad de fortalecer su proceso de aprendizaje.

4.2.3.4. Ortografía

La ortografía es un área disciplinar compuesta por diversas reglas cuya finalidad radica en utilizar una lengua de forma adecuada. De acuerdo con Luna, Vigueras y Baez (2005) la ortografía “es una serie de reglas que, de acuerdo con la gramática normativa de cada lengua, determina el uso correcto de grafías, signos de puntuación y colocación del acento gráfico” (p. 167), de forma particular, al analizar las traducciones se pudo identificar que los estudiantes presentaban dificultades con la ortografía en español. Es importante señalar que como lo indica la literatura

especializada (Tricás, 2003, López & Minett, 2006; Hurtado 2015), los profesores y los mismos estudiantes, el traductor debe ser una persona conocedora de la lengua materna, por lo tanto, debe dominar la ortografía para no restar merito a su trabajo y para evitar errores al traducir.

Algunos estudiantes cometan errores ortográficos con mucha frecuencia mientras que otros lo hacen eventualmente. En ocasiones, estos errores se deben a la poca o nula relectura, puesto que al revisar las versiones de las traducciones de algunos estudiantes se pudo identificar que los errores no persisten, es decir, solo se cometan en los primeros borradores. No obstante, en otros casos, es evidente que los estudiantes cometan errores ortográficos de forma constante, ya que prevalecen hasta la versión final. En otras palabras, estos estudiantes todavía no son capaces de detectar los errores que cometan al momento de escribir o es probable que hayan aprendido aspectos de la lengua de forma errónea y no reconocen que sus traducciones tienen errores, ya que al entrevistarlos varios de ellos señalaron no tener dificultades con la ortografía.

Algunos de los problemas más frecuentes son: los errores de acentuación, de puntuación, de uso de mayúsculas y de cambios de letras en las palabras, por ejemplo: s por z, k por q y g por j. A continuación se presentan algunos casos de los errores ortográficos, con la finalidad de que el lector pueda visualizarlos mejor.

Tabla 14. Errores de ortografía 1

Estudiante	Textos en inglés y francés	Primera versión	Segunda versión	Tercera versión	Última versión	Versión elaborada por un profesional
Verónica (TE1LF)	« Il y a tant de calme, de simplicité en elle, tant lumière » (Le Clézio, 1985, p. 26).	Hay tánta calma, tánta sencilléz en ella, tánta luminosidad.	Hay tanta paz y simplicitad en ella, tanta luz.	Hay tanta calma y simplicitad en ella, tanta luz.	Hay tanta calma y simplicitad en ella, tanta luz.	Hay tanta calma y simplicitad en ella, tanta luz.
Eduardo (TE3LF)	«Je regarde à la dérobée ma sœur Laure assise très droite sur sa chaise » (Le Clézio, 1985, p. 26).	Veo a [] en mi hermana Laura sentada muy derecha sobre su silla.	Veo de reojo a mi hermana Laura sentada muy derecha sobre su silla.	Veo de soslallo a mi hermana Laura sentada muy derecha sobre su silla.	Veo de soslallo a mi hermana Laura sentada muy derecha sobre su silla.	Miro de soslallo a mi hermana Laure sentada muy derecha sobre su silla
Karen (TE10LI)	“The doctor had said to Enid: This’ll take you into the summer ...” (Munro, 2015, p. 27).	El doctor le dijo a Enid: “Esto te llevará al verano ...”	El doctor le había dicho a Enid [omisión] [] te llevará al verano...”	El doctor le había dicho a Enid [] “Esto te llevará al verano...”	El doctor le había dicho a Enid [] “Esto te llevará al verano...”	“El doctor le había dicho a Enid: «La cosa se puede alargar hasta entrando el verano»” (Munro, 2014, s. p.)
Alma (TE4LI)	“But behind Rupert’s good-humored expression there was wariness and withholding. And behind Mrs. Green’s there was yearning.” (Munro, 2015, p. 27).	Detrás de la alegre expresión de Rupert, había incertidumbre y withholding. Detrás de la señora había yearning.	Detrás de la agradable expresión de Rupert había recelo y misterio. Detrás de la señora Green hay esperanza.	Trás de la agradable expresión de Rupert había recelo y misterio y detrás de la señora Green había esperanza.	Detrás de la agradable expresión de Rupert, había recelo y misterio y detrás de la señora Green, había esperanza.	“Pero mientras que en la jovialidad de Rupert se advertía recelo y contención, la expresión de la señora Green ocultaba un anhelo.”(Munro, 2014, s. p.)

Fuente: elaboración propia.

El primer ejemplo es de Verónica (TE1LF) quien en sus traducciones y su historia de vida tiene, en general, una buena ortografía. No obstante, en ocasiones, la estudiante acentúa palabras que no lo requieren, como se muestra en la tabla. En la primera versión, acentúa la palabra “tánta” quizá porque reconoce que es una palabra grave cuya fuerza recae en la penúltima sílaba. No obstante, la regla ortográfica indica que las palabras graves solo se acentúan cuando su terminación no es “n”, “s” o vocal, por lo tanto, la estudiante incurre en un error de acentuación. De igual forma, Verónica acentúa la palabra “sencilléz” que es una palabra aguda, la cual no debe acentuarse, ya que la regla ortográfica indica que las palabras agudas solo se acentúan cuando la fuerza recae en la última sílaba y su terminación es “n”, “s” o vocal.

La estudiante comete errores de acentuación en la primera versión, después en la siguiente versión desaparecen, la palabra “tanta” ya no está acentuada y la estudiante cambia “sencilléz” por simplicitad, lo cual es un acierto para la traducción aunque en francés *simplicité* también puede traducirse como *sencillez*, espontaneidad o naturalidad. Posteriormente, en la tercera versión, Verónica vuelve a acentuar la palabra “tánta”, pero solo una vez y en la versión final la corrige. Se

reconoce que la estudiante manifiesta dudas en torno a la ortografía en español, tal como sucede con otros estudiantes.

El caso de Eduardo (TE3LF) es diferente, en el primer borrador, el estudiante desconoce una de las palabras de la oración y decide dejar el espacio en blanco; en la segunda versión utiliza una palabra poco apropiada para la traducción. El error se manifiesta, por vez primera, en la tercera versión. Eduardo escribe la palabra indicada para la traducción de *à la dérobée* [de soslayo], no obstante, lo hace de forma incorrecta. Posteriormente, en la versión final, el error persiste, esto indica que el estudiante no buscó la palabra en un diccionario o en otro recurso de documentación, ya que eso le hubiera ayudado a corregir el error relacionado con el mal uso de las grafías “ll” e “y”.

Por otro lado, Karen (TE10LI) comete un error común en los trabajos de los estudiantes, omitir puntos. La estudiante coloca los dos puntos que requiere la oración solo en el primer borrador, posteriormente los omite, con lo cual el error de puntuación persiste hasta la versión final. La estudiante no es capaz de identificarlo, por lo tanto, se considera que no revisó a profundidad las traducciones. En los ejercicios es bastante común que los estudiantes omitan puntos, comas, dos puntos y paréntesis, en otros casos, colocan los signos, en algunos borradores, pero no de forma constante.

El ejemplo de Alma (TE4LI) muestra otro error muy común en las traducciones, el cual consiste en separar el sujeto del predicado mediante una coma. No obstante, *Fundéu Guzmán Ariza* (2016) señala que “la coma no debe separar el sujeto del predicado en una oración, pues se cortaría la secuencia natural del discurso” (párr. 1). Asimismo, se debe remarcar que el texto original carece de esta coma, es decir, fue incorporada injustificadamente y entorpece la fluidez de la oración. *Fundéu Guzmán Ariza* (2016) indica que

La *Ortografía de la lengua española* señala tres excepciones a esta regla: a) cuando el sujeto es una enumeración que se cierra con etcétera o su abreviatura (etc.) [...] b) cuando inmediatamente después del sujeto se abre un inciso o aparece cualquiera de los elementos que se aíslan por comas del resto del enunciado [...] y c) cuando el sujeto está constituido por dos miembros unidos mediante conjunciones distributivas como bien... bien u ora... ora [...]. (Párr. 7.)

Ninguna de las excepciones, antes mostradas, está relacionada con el ejemplo de Alma. La estudiante comete el error en la primera y la última versión, pero no en las versiones dos y tres. Durante el proceso de traducción, algunos estudiantes quitaron las comas que injustificadamente colocaban, es decir, en ocasiones los errores desaparecen. Sin embargo, es importante señalar que

fue un error bastante común en las traducciones. Si bien este es un error de puntuación, su presencia permite identificar que algunos estudiantes presentan ciertas lagunas en torno a la sintaxis de la lengua española, ya que desconocen que en las oraciones, como las de la tabla, el sujeto no debe ser separado del predicado.

Otro error presente en el ejemplo de Alma (TE4LI) es la acentuación de la palabra “trás”, la cual solo aparece en el tercer borrador, puesto que en las otras versiones utiliza la palabra “detrás”, este error se puede deber a que “detrás” y “tras” presentan similitudes, no obstante, la primera es una palabra aguda con terminación “s”, por lo tanto, debe acentuarse mientras que “tras” al ser un monosílabo carece del acento ortográfico. A continuación se muestra otra tabla que ejemplifica otros errores de ortografía.

Tabla 15. Errores de ortografía 2

Estudiante	Textos en inglés y francés	Primera versión	Segunda versión	Tercera versión	Última versión	Versión elaborada por un profesional
Pedro (TE7LF)	«Je regarde à la dérobée ma sœur Laure assise très droite sur sa chaise» (Le Clézio, 1985, p. 26).	Miro a un costado a mi hermana Laure sentada correctamente sobre su silla.	Observo de reojo, a mi hermana Laure sentada muy recta en su silla.	Observo de soslayo, a mi hermana Laure sentada erguida sobre su silla.	Observo de soslayo, a mi hermana Laure sentada erguida sobre su silla.	Miro de soslayo a mi hermana Laure sentada muy derecha sobre su silla.
Carlos (TE10LF)	«Son épaisse chevelure noire barrant d'un coté son visage d'Indienne. (Le Clézio, 1985, p. 26).	Su espezo cabello negro cubriendo un lado de su rostro Indio .	Su espeza cabellera negra cubriendo un lado de su rostro Indio .	Su espeza cabellera negra cubriendo un lado de su rostro Indio .	Su esperanza cabellera negra cubriendo un lado de su rostro Indio .	Su espesa cabellera cubre un costado de su rostro de india.
Iliana (TE7LI)	Maybe it was just a yearning for news. (Munro, 2015, p. 27).	Tal vez sólo era anciedad por noticias.	Tal vez sólo tenía esperanzas de noticias.	Tal vez sólo tenía esperanzas de noticias.	Tal vez sólo tenía esperanzas de noticias.	“Quizá fueran solo un anhelo de novedades.” (Munro, 2014, s. p.)
Melisa (TE5LI)	(That was the age she gave herself) (Munro, 2015, p. 27).	(Ésa era la edad que ella se daba)	(Ésa era la edad que ella se había puesto)	(Ésa era la edad que ella se había puesto)	(Ésa era la edad que ella se había puesto)	“(Ésa era la edad que ella se ponía)” (Munro, 2014, s. p.)

Fuente: elaboración propia.

El ejemplo de Pedro (TE7LF) es muy similar al analizado en la tabla anterior, el estudiante durante los dos primeros borradores no incorpora una coma entre el sujeto y el verbo, sin embargo, en las dos siguientes versiones, añade una coma entre las palabras “Laure” y “sentada” con lo cual separa al sujeto del verbo. Asimismo, incorpora otra coma después de la palabra “soslayo”, como si intentara realizar una aposición, sin embargo, la oración no lo requiere. El estudiante todavía no es capaz de identificar este error ortográfico y corregirlo, pues persiste en la versión final.

El caso de Carlos (TE10LF) es diferente, el estudiante comete dos errores ortográficos distintos, el primero se presenta al traducir la palabra *épaisse* [espeso], Carlos traduce esta palabra

como “espezo”, la cual es un acepción cercana a la idea expresada por el autor, no obstante, la escritura de la palabra es errónea, ya que no se escribe con “z”, en las dos versiones siguientes el estudiante utiliza el adjetivo en femenino para que concuerde con la palabra “cabellera”, no obstante, el error persiste. En la versión final, el error ortográfico se transforma en un error de léxico, ya que Carlos cambia la palabra “espeza” por “esperanza”, con lo cual, la idea cambia, pierde claridad y también coherencia.

El segundo error se presenta al escribir la palabra “indio”, el texto hace referencia a indígena, palabra que no requiere una mayúscula a menos que se inicie una oración con la misma, sin embargo, el estudiante no reconoce esto y decide utilizar una mayúscula en la palabra “Indio”, como si se hiciera referencia a una persona proveniente de la India. En francés e inglés se utilizan la mayúscula en la letra inicial de la nacionalidad de una persona, no obstante, en español es incorrecto, es decir, se comete un error ortográfico y de desconocimiento cultural. En la segunda versión, el estudiante escribe “Indino”, cuyo significado está alejado de la idea planteada en el texto fuente. Posteriormente, Carlos retoma la palabra “Indio”, con mayúscula, el error se presenta hasta la versión final, es decir, el estudiante no logra reconocer la existencia de este error ortográfico.

El ejemplo de Iliana (TE7LI) está relacionado con el uso de la “s” y “c”, como se presenta en la tabla. En la versión inicial, la estudiante escribe “anciedad”, lo cual es incorrecto, en los siguientes borradores cambia la palabra “ansiedad” por “esperanza” y el error relacionado con el cambio de grafías desaparece. Si bien, la palabra “anciedad”, ya no se manifiesta en esta oración, en otra parte de los borradores la estudiante vuelve a escribir “anciedad”, es decir, desconoce la escritura correcta de la palabra. El último ejemplo es de Melisa (TE5LI) quien acentúa la palabra “ésa” en todos los borradores de la traducción, al respecto *Fundéu BBVA (Fundación del Español Urgente)* (2011) indica que

Tradicionalmente era preceptivo tildar los pronombres demostrativos («quiero ésa», «he visto a aquéllos»), y a partir de mediados del siglo pasado empezó a recomendarse esa tilde solo en los raros casos en los que el pronombre podía confundirse con un adjetivo.

Sin embargo, la nueva edición de la Ortografía de la lengua española recomienda **prescindir de la tilde en todos los casos.**” (párr. 1)

Es decir, Melisa comete un error ortográfico debido a que desconoce la modificación, antes señalada. Es importante mencionar que los lectores de la traducción son personas que, al igual que el traductor, utilizan la lengua de llegada de forma cotidiana y están regularmente familiarizados con las reglas de la misma, por lo tanto, cabe la posibilidad de que sean capaces de detectar las

inconsistencias en el texto traducido, por lo razón, el traductor debe actualizarse constantemente con la finalidad de evitar este tipo de errores.

Para finalizar la subcategoría ortografía, se debe señalar que los estudiantes cometen errores ortográficos en español de manera regular, si bien se encuentran en un proceso de aprendizaje es recomendable fortalecer esta área. En ocasiones resulta difícil eliminar estos errores de la escritura, puesto que se remiten a la formación previa y están arraigados debido a que en el pasado posiblemente no se hizo énfasis en la corrección de los mismos. En otras palabras, el estudiante primero debe desaprender para aprender, se considera que con motivación, dedicación e interés por parte del estudiante podría aprender de forma autónoma y, de ser posible, podría recurrir a sus profesores de lengua materna para trabajar de forma conjunta.

4.3. La subcompetencia extralingüística

Esta subcompetencia de la investigación centró la atención en tres puntos: las competencias de los estudiantes en relación con la traducción como disciplina, los referentes culturales y el hábito de lectura. Se reconoce que estos puntos no están exentos del ámbito lingüístico, pues su vínculo es inherente al de la lengua, no obstante, esta investigación considera que la naturaleza de los mismos es más interdisciplinaria que los temas desarrollados en el apartado de la competencia lingüística, asimismo, de acuerdo con los trabajos de Hurtado y PACTE (2017), los aspectos culturales y temáticos de la disciplina son clasificados en un apartado diferente a los relacionados con la lengua materna y extranjera. Se considera que el hábito de la lectura se compone de elementos lingüísticos y culturales que son de suma relevancia al momento de traducir, por tal razón ha sido ubicado dentro de esta subcompetencia, a continuación se presentan los puntos antes señalados.

4.3.1. Los conocimientos sobre la traducción

Durante el trabajo de campo, los estudiantes señalaron la importancia de una formación específica para convertirse en traductores, la cual incluye competencias relacionadas con los estudios de la traducción desde una perspectiva práctica y teórica. Jiménez (2018) indica que “a un nivel teórico, es importante tener una comprensión general de las principales teorías y temas de debate en el ámbito de la traducción” (pp. 14-15). En relación con lo anterior, los estudiantes reconocen que es necesario aprender a enfrentar los retos que se presentan al momento de traducir desde una forma reflexiva y cuidadosa, por ejemplo, Iliana (EE7LI) menciona que:

Se necesita un entrenamiento, si se puede decir así, con tan solo conocer dos lenguas no es como que tengas suficiente conocimiento para traducir, ya que sí puedes saber lo que está diciendo el texto original, pero normalmente, la traducción lleva parámetros, normalmente tienes que conocer técnicas, normalmente tienes que saber dónde poner, donde no, donde sobra, donde falta, entonces eso no te lo da solo el conocimiento de dos lenguas, eso te lo da estudiar algo sobre traducción.

En otras palabras, la persona que aspira a convertirse en traductor requiere de una formación especializada, ya que el traductor profesional es capaz de identificar y saber cómo funciona un texto determinado, asimismo, es una persona que realiza cambios conscientes para lograr que el texto traducido conserve los mensajes del texto fuente. Jiménez (2018) menciona que el traductor debe tener conocimientos prácticos para poder resolver los problemas que se presenten al momento de traducir.

Leticia (EE1LI) cree “que debe haber una preparación previa para poder traducir un texto, no sé, para saber, por ejemplo, nosotros que estamos aprendiendo las técnicas y todo esto, no nos basta solo el simple hecho de conocer los idiomas”. La estudiante reconoce claramente que para traducir se requieren, aparte de la subcompetencia lingüística, otras subcompetencias, una de ellas está relacionada con aspectos temáticos de la disciplina, lo cual se apegó a lo propuesto por Hurtado (2017) y Jiménez (2018) sobre la necesidad de que el traductor conozca sobre traducción desde la perspectiva teórica y práctica.

En clase de traducción, el estudiante aprende mediante ejercicios teórico-prácticos sobre técnicas como la equivalencia, la trasposición, la modulación y la adaptación, por mencionar algunas. Estas técnicas permiten identificar los textos desde una mirada particular, ya que existen “expresiones o palabras que en la lengua de llegada y de partida no son las mismas, entonces se tiene que buscar una variante que se asemeje en las dos lenguas” (Karina, EE4LF), tal como indica Tricás (2003) al reconocer la existencia de un tensión al momento de elegir la palabra precisa para una traducción. Durante este proceso es importante “hacer esa comparación y esa investigación para ver el trasfondo de lo que se trata de decir y [reconocer], la esencia de la palabra que se quiere traducir” (Laura, EE5LF), ya que traducir requiere de la comparación y el escrutinio constante para identificar y analizar los posicionamientos teóricos de texto.

En ocasiones, las personas que no están familiarizadas con la disciplina y la práctica traductora realizan trabajos totalmente apegados al texto original, sin embargo, antes de realizar la traducción, se debe reflexionar en la mejor manera de comunicar las ideas y los mensajes de una lengua a otra, ya que como lo indica Alma (EE4LI)“ no nada más vamos a llegar a [decir], pues

esta oración se traduce literal y pues así va a quedar, ¡no! tenemos que ver qué estrategias usar, [identificar] si podemos cambiarla o reformularla”, es evidente que la estudiante ha desarrollado conocimientos en torno a la disciplina traductológica, reconoce la complejidad que representa la traducción, pero sabe que existen diversas maneras para enfrentar los retos que implica el texto fuente, pues la teoría en traducción ayuda, en trabajo conjunto con las lenguas, a transformar las oraciones y las frases con el objetivo de transmitir un mensaje similar en la lengua meta.

Jiménez (2018) indica que la traducción literal privilegia ciertos aspectos lingüísticos vinculados con la gramática, no obstante resta importancia a otras áreas como la semántica y la pragmática, sin embargo, es importante recordar que “no se traducen solo palabras, traduces ideas, mensajes y siempre hay un objetivo al hacer una traducción, entonces en la escuela nos enseñan además del idioma nos enseñan estrategias, [...], todo lo que conlleva ser un traductor” (Sara EE6LI), palabras como las anteriores permiten identificar el trabajo del estudiante y del profesor traducción, ya que los estudiantes a través de su formación universitaria han interiorizado la relevancia de la traducción. Sara está consciente de la importancia de conservar los efectos y las sensaciones en lengua meta con la finalidad de no perder elementos culturales, lingüísticos y de estilo durante la traducción.

Para los estudiantes, el conocimiento de la disciplina, desde una perspectiva teórico-práctica, faculta para traducir de forma clara, razonada y crítica, sin embargo, algunos de ellos indican que existen áreas de mayor importancia al momento de traducir, como lo son: el dominio de las lenguas en el proceso de traducción, los aspectos interculturales y la evaluación de la traducción. No obstante, los estudiantes al identificar diferentes puntos clave al traducir como la utilización de las técnicas de traducción, la importancia de la lectura previa, la revisión paulatina del texto y la relevancia de la cultura en la traducción reflejan rasgos de la subcompetencia sobre aspectos temáticos de la disciplina, puesto que una persona no familiarizada con la actividad traductora ignoraría posiblemente la importancia de estos aspectos al momento de traducir.

4.3.2. La cultura y la traducción

La cultura en la traducción es un ámbito importante que se inserta dentro de la subcompetencia extralingüística (Hurtado, 2015; Hurtado 2017; PACTE 2002; PACTE 2005). García-Izquierdo (2011) y Kelly (2002) indican que el traductor debe dominar las lenguas que participan en el proceso de traducción, pero también debe tener conocimientos vastos sobre las culturas de las mismas. El traductor debe ser capaz de reconocer su entorno desde diferentes perspectivas y

comprenderlo desde las miradas y las prácticas de los diferentes grupos sociales, por lo tanto, el estudiante de traducción se concibe como una persona de mente abierta, capaz de reconocer y comprender la vida del *otro*, puesto que la razón de los seres humanos radica en la comprensión mutua (Savater, 1997), regularmente el estudiante de traducción plasma aspectos diversos de otras culturas a su lengua materna y, por supuesto, a su cultura, es decir, se presenta continuamente una comunicación intercultural, un diálogo constante que posibilita el entendimiento, la flexibilidad y el respeto.

Los estudiantes, al igual que las investigaciones antes señaladas, remarcan la importancia de desarrollar una subcompetencia intercultural al momento de traducir, puesto que se deben tener conocimientos de las culturas de la lengua materna y de la lengua extranjera, ya que los significados atribuidos a las palabras y las frases pueden variar de una cultura a otra, es decir, se manifiestan rasgos culturales únicos. Karen indica que “además de la lengua es importante la cultura, o tener idea de la cultura, [...] para que el mensaje llegue claro, [...] porque no es lo mismo, estar, por ejemplo, en México, que en Israel o en otro lugar”, ya que las diferencias entre culturas se presentan de maneras diferentes, una de ellas es el ámbito lingüístico que es inherente a la cultura.

Bravo (2012) indica que la traducción impulsa y posibilita la comunicación entre culturas y el diálogo. Es importante señalar que la comunicación incluso entre personas que utilizan la misma lengua, pero que provienen de culturas diferentes puede tornarse difícil, ya que una lengua alberga múltiples variantes, denominados dialectos, que reflejan y resaltan los aspectos culturales y lingüísticos de los diferentes grupos sociales. Sobre el tema, el profesor Raúl (EM6) señala que el lenguaje es versátil y que el traductor debe

Ponerse en los zapatos de un cubano, un venezolano, un español, un argentino y que su lenguaje puede tener otra significación a lo mismo que usamos nosotros [...] pues de por si la lengua no es estable, como uno supone está en continuo cambio.

En otras palabras, se espera que el estudiante de traducción sea una persona consciente de la pluralidad lingüística y de los múltiples referentes culturales que están inmersos en los textos fuente, puesto que los rasgos culturales se manifiestan de forma explícita e implícita al momento de traducir, ya que “la cultura es muy importante en la traducción porque al fin y al cabo una palabra puede significar una cosa en un contexto y otra cosa en otro [...] entonces es importante conocer el ámbito cultural de la palabra” (Eduardo, EE3LF), es decir, los elementos que rodean a

las palabras proporcionan pistas sobre el contexto y funcionamiento de la misma, lo cual es de gran utilidad al momento de traducir.

El estudiante debe reconocer que “es necesario tener bastante acervo cultural en cuanto a palabras que provienen de otros lugares o inclusive de nuestro propio país” (Susana, EE6LF) con la finalidad de eliminar barreras lingüísticas e ideológicas. Sin embargo, el estudiante no solo debe remitirse al origen de las palabras, sino reconocer que las frases, las oraciones, los párrafos, los textos u otras narraciones varían de acuerdo con el contexto donde se crean o se utilizan regularmente, ya que manifiestan las formas de enunciar y representar los fenómenos cotidianos.

Los estudiantes señalan la importancia de “conocer expresiones coloquiales para no pasar [...] literalmente las cosas, sino [...] el contexto de los dos idiomas.” (Laura, EE5LF), ya que, como lo menciona Fernanda (EE9LI), “un chiste o un poema, no tiene el mismo sentido en inglés que en español, a lo mejor los mexicanos no entiendan un chiste en inglés, o si utilizan traducción literal, no entiendan la referencia de por qué es gracioso”, ya que traducir implica procesos de reflexión y análisis constante, traducir, de forma crítica, no significa pasar todas las palabras de un texto una lengua a otra, sino trasladar mensajes, encontrar ideas similares o sensaciones equiparables entre dos lenguas cuyos referentes culturales pueden o no ser cercanos, por lo tanto, el traductor debe ser muy cuidadoso y reconocer las particularidades del texto fuente.

Márquez (2011) indica que la traducción es una actividad que posibilita el acercamiento cultural y lingüístico, ya que los contrastes que emergen de dos culturas son oportunidades para entablar el diálogo. Estos contrastes nos recuerdan la importancia de ser conscientes y respetuosos de la historia y las creencias de otros grupos sociales. El autor señala que a través de la traducción se busca regularmente ilustrar a un público que desconoce otra lengua y su cultura, por tal razón, la incomprensión de los referentes culturales al momento de traducir puede ocasionar que el lector forme ideas erróneas sobre determinado tema o cultura.

Antes de traducir, el estudiante debe investigar a profundidad los elementos culturales que se relacionan con el texto fuente, puesto que existen “muchos aspectos culturales que necesitas saber para poder traducir, incluso algo muy sencillo, pero si no lees bien, no la entiendes bien [la cultura], no se va a llegar a encontrar un equivalente” (Anastasia, EE3LI), ya que si el estudiante no es capaz de identificar los referentes culturales de la lengua de partida tendrá muchas dificultades para encontrar elementos semejantes en la lengua de llegada.

Es importante recordar que el traductor es un mediador cultural que posee competencias biculturales, las cuales aplica al traducir (Márquez, 2011), sin embargo, también se puede visualizar una competencia intercultural, una competencia que vaya más allá de las culturas que participan en la traducción, ya que los textos fuente no solo se componen de los referentes de la lengua de partida, sino que se construyen a partir de la interacción con otras culturas. El traductor es una persona capaz de reconocer e interpretar los referentes presentes en los textos desde dos perspectivas, es decir, desde la cultura de la lengua fuente y la cultura de la lengua meta. Por otro lado, se debe señalar que, en ocasiones, los errores de traducción relacionados con la cultura, se vinculan con la temporalidad y con las modificaciones previas realizadas al texto a traducir, puesto que

Muchas veces los textos que llegan a nosotros son de otros textos, ya sea que vengan de alguna otra lengua como el inglés o el francés y entonces sí se tiene que tener un poco más de conocimiento. Yo creo que la cuestión de la lengua viene muy acorde con lo sociocultural y lo psicológico y también [...] del tipo de texto, pues tengo que buscar la época, qué había en ese momento, qué pasaba en ese momento.

Lo anterior nos recuerda, el concepto de “originalidad” de un texto, puesto que en ocasiones es difícil saber con certeza la historia que envuelve al texto que se traduce, por tal motivo, se debe realizar una investigación que considere los aspectos lingüísticos e históricos-culturales. En ocasiones, el denominado texto fuente, es a su vez una traducción, una reinterpretación de otro texto, el cual será traducido nuevamente, es decir, se planea realizar la traducción de la traducción. Situaciones como estas se deben tratar con sumo cuidado, pues el traductor debe investigar: 1. Los referentes culturales del texto fuente, 2. Identificar los referentes culturales de la traducción o traducciones posteriores y 3. Examinar los referentes culturales para una nueva traducción, siempre con la noción de respetar el sentido del texto.

El traductor durante su formación aprende a analizar y reconocer que la cultura que acompaña a un texto está situada en un espacio geográfico y un tiempo específicos cuyas convenciones pueden seguir o no presentes, por lo tanto, además de conocer la cultura de un grupo social determinado, está consciente de los cambios en la sociedad los cuales, posteriormente, se reflejan en las lenguas. El conocimiento cultural de la lengua fuente y de la lengua meta amplia la perspectiva sobre las múltiples realidades, pues permite identificar los objetos y las actividades presentes en el entorno a través de nombres y connotaciones diferentes debido a su contexto. Las

palabras se amoldan a las culturas, puesto que los significados y los usos de las mismas son asignados por los miembros de una cultura específica.

Para Jiménez (2018) el traductor debe haber vivido por un tiempo prolongado en el país cuya lengua quiere traducir, pues a través del contacto directo con la misma podrá conocerla a profundidad. Esto es idóneo para realizar la traducción, sin embargo, en ocasiones el traductor no goza de esa oportunidad, no obstante, debido a su amplia formación y experiencia es capaz de traducir. Verónica (EE1LF) reconoce la importancia de la inmersión cultural para poder traducir, al igual que Jiménez (2018), sin embargo, ella lo hace desde la lengua materna, no la extranjera. La estudiante indica que las experiencias personales son importantes durante el ejercicio de la traducción, ya que para comprender mejor las diferencias culturales y lingüísticas se debe

Haber leído [...] haber vivido un poco, haber escuchado, haber tenido un poco de contacto con una cultura más general, no solo la localizada en la zona en la que crecí porque aún dentro de mi propio idioma tengo que manejar algo comprensible a la generalidad.

En otras palabras, la adquisición de conocimientos culturales diversos posibilita al traductor para identificar y comprender su entorno inmediato y lejano. Sin embargo, se hace hincapié en que los conocimientos culturales o de otro tipo deben apegarse siempre a una visión crítica y a la reflexión por parte del estudiante para reconocer las múltiples realidades que ocurren a su alrededor, es decir, debe vivir en un cuestionamiento constantemente. González y Wagenaar (2003) señalan que las competencias interpersonales albergan el reconocimiento y la valoración de las diferentes culturas, pero también apuntan a la importancia de que el estudiante sea crítico y pueda ejercer la autocrítica así como de estar consciente de realizar las actividades con una perspectiva ética.

Los conocimientos culturales son de gran ayuda en la vida cotidiana y al momento de traducir, pues permiten al estudiante reflexionar y teorizar sobre el texto fuente y el texto meta, es decir, en ocasiones proporcionan un punto de partida, ya que el estudiante como cualquier otro ser humano ha experimentado diversas acciones y actividades a lo largo de su vida. La subcompetencia extralingüística, que incluye los conocimientos culturales, se compone de diferentes actividades, no solo de aquellas que se desarrollan dentro del aula, ya que la cultura se presenta de manera cotidiana. La profesora Leonor (EM4) indica que los estudiantes aprenden cultura en diferentes momentos de la vida académica y extracadémica, pues la cultura se manifiesta

En los cursos de lengua, en los cursos de traducción, en conversaciones informales con compañeros, en viajes, en todo, la cultura se aprende viviéndola de muchas maneras, de ver películas, de leer literatura, de interesarte por las noticias y ver lo que está pasando en diferentes países y escucharlo en diferentes lenguas, preguntarte y estar un poco alerta digamos de que soy un estudiante de lenguas y, por lo tanto, mi objeto de estudio es el mundo.

Los conocimientos culturales están compuestos por actividades y momentos que se desarrollan de manera constante en el quehacer humano, en ocasiones se relacionan con el ámbito académico y, por tal motivo, pueden ser reconocidos con facilidad. No obstante, las múltiples situaciones diarias de las personas también son concebidas como cultura, ya que provienen o se realizan a través de la interacción social y cultural, en otras palabras, los conocimientos culturales se manifiestan en el proceso educativo de manera recurrente. Sin embargo, en ocasiones pasan desapercibidos por los profesores y los estudiantes. El conocimiento de dos o más lenguas posiciona al estudiante en un lugar privilegiado, ya que le permite explorar y examinar los actos de comunicación desde diferentes aristas y tomar una postura a partir de dicho análisis.

El estudiante de lenguas y traducción experimenta un cambio constante en la vida y la formación profesional en relación con el ámbito cultural, pues oscila entre la lengua materna y la lengua extranjera para tratar de identificar y comprender elementos equiparables en dos culturas, asimismo, para reconocer y analizar los elementos que le resultan desconocidos, los cuales posiblemente tratará de incorporar a la vida cotidiana para una mejor asimilación.

De igual forma, se enfrenta, de manera constante, a una gran cantidad de referentes culturales, los cuales en ocasiones son difíciles de comprender y trasladar de una lengua a otra, algunas veces la dificultad radica en las marcadas diferencias lingüísticas mientras que en otras ocasiones se debe a la complejidad para encontrar significados equiparables entre una cultura y otra, ya que se debe reconocer la pluralidad en las formas de actuar y realizar las actividades diarias a partir de las múltiples culturas. Esta investigación reconoce que la cultura y su estudio son amplios y pueden ser analizados desde diferentes disciplinas, la cultura no se limita únicamente a las actividades que se señalaron en las historias de vida y en los discursos provenientes de las entrevistas, no obstante, estos elementos son útiles para identificar y tratar de comprender a los estudiantes y su manera de traducir.

4.3.3. El hábito de la lectura

Como se ha mencionado anteriormente, la comprensión lectora en la lengua materna y la lengua extranjera son indispensables al momento de traducir. Hurtado (2015) indica que dentro de la competencia metodológica y estratégica, la cual tiene como objetivo central que el estudiante pueda realizar el proceso de traducción de forma óptima, se tiene como elemento básico la comprensión para poder traducir y entender los sentidos presentes en el texto fuente. A partir de lo anterior, se decidió analizar el hábito de lectura de los estudiantes participantes para tratar de conocer a mayor profundidad su manera de traducir. La mayoría de los estudiantes señala tener gusto por la lectura, expresan que usualmente leen cuentos, novelas y, en menor medida, ensayos y artículos especializados.

Los estudiantes indicaron sentir afinidad por la literatura contemporánea, especialmente por la mexicana, española, norteamericana, francesa e inglesa. No obstante, muy pocos reconocen haber tenido el hábito de la lectura desde la infancia, por ejemplo, Fernanda (HVE9LI) señala que la lectura estuvo presente en su vida desde la primaria, pues los libros “solía leerlos por las tardes, después mi mamá me hacía preguntas para comprobar que lo había hecho bien”, es decir, la estudiante creció en una familia que consideraba a la lectura como una actividad importante.

Otro historia similar es la de Sandra (HVE9LF) quien indica que desde pequeña su madre le leía fabulas de manera regular. La estudiante, en su historia de vida, recuerda con alegría el primer libro que leyó por sí misma *El principito* y menciona que “he pasado por un largo y muy variado camino de lectura”. Sin embargo, como se señaló anteriormente estos casos son aislados. La mayoría de los estudiantes indicó que cuando eran pequeños solían jugar en casa o en la calle, salir a parques o áreas verdes, acudir a la escuela o tener alguna actividad deportiva o artística por las tardes, sin embargo, se prestaba poca atención en la lectura por placer.

Algunos estudiantes mencionan que comenzaron a leer de forma habitual cuando eran adolescentes, gracias a que sentían interés por las historias policiacas, de terror, de misterio, de fantasía y de ciencia ficción. Asimismo, por los libros de autoayuda y los *bestsellers*, sin embargo, reconocen que estos últimos no son siempre bien vistos y en ocasiones es mejor omitir, por presión social, que se realiza este tipo de lectura. Por ejemplo, Alma (HVE4LI) señala que “comencé a leer en mi adolescencia libros que para muchos no son considerados como buenos, pero uno de mis favoritos, sino es que “el favorito” que tengo es *The retribution* de Mara Dyler”, es decir, la

estudiante se inició en el mundo de la lectura con libros considerados “comerciales” y posteriormente continuó leyéndolos porque son de su agrado.

Para otros estudiantes, el acercamiento a la lectura se realizó hasta la universidad, específicamente porque decidieron estudiar una licenciatura en lenguas donde había cursos especializados en lectura y literatura. No obstante, también hubo estudiantes que señalaron no sentir una gran afición por la lectura o no tener el hábito de la lectura por diversos motivos aunque estudian una licenciatura en lenguas. Por ejemplo, Karen (HVE10LI) menciona que “la lectura es una actividad que me gusta, pero no es una de mis favoritas”, pues indica que existen otras prioridades como el pasar tiempo con su familia y amigos y el cine.

Otro ejemplo es Karina (HVE4LF) quien expresa que “considero que no tengo el hábito de lectura porque no he encontrado un libro o un género que me guste, además, creo que leer me relaja tanto que en ocasiones me quedo dormida”, a partir de lo anterior, se reconoce la necesidad de fomentar más la lectura entre los universitarios. Asimismo, se debe instruir a los estudiantes que no tienen el hábito de lectura a explorar los múltiples recursos digitales e impresos que existen en la actualidad, puesto que la traducción, las lenguas y otras múltiples áreas de estudio tienen como base la lectura para poder desarrollar el pensamiento crítico y la formación integral del estudiante sin importar el nivel académico.

Por otro lado, algunos estudiantes comentan que debido a sus estudios en la universidad y a las exigencias de la misma sus hábitos de lectura han cambiado. Susana (HVE6LF) señala que “actualmente leo más artículos de todo tipo en internet y libros de literatura, [...] mis gustos siguen siendo leer, escuchar música, salir a pasear, ir a museos [...]”, en otras palabras, la estudiante continúa leyendo de forma habitual porque está acostumbrada a hacerlo, ya que es una actividad que realiza desde tiempo atrás. No obstante, debido a su formación lingüística, la lectura se orienta a campos de estudio específicos como la lectura de textos literarios.

Lo anterior representa un contraste con las palabras de Sara (HVE6LI) quien menciona que “leer es algo que me gusta, pero con la escuela y el trabajo, si tengo suerte puedo leer dos libros al año. No he terminado de leer *Lolita* desde que me lo regalaron [señala una fecha que se omiten] que fue mi cumpleaños”, respuestas como la anterior son constantes en los participantes, es decir que las diversas actividades de los estudiantes ocasionan que no tengan el tiempo para leer por placer, de las cuales resaltan el trabajo y el estudio de otra carrera.

En el mismo orden de ideas, Fernanda (HVE9LI) señala que “actualmente no hago lecturas por gusto. Sólo las académicas, se me ha quitado un poco la costumbre de hacerlo.” Es interesante identificar cómo la estudiante diferencia entre la lectura por placer y la lectura por obligación, esta última parece requerir una gran cantidad de tiempo, lo cual ocasiona que la estudiante comience a perder el interés por la lectura por placer, en otras palabras, la única lectura que realiza se debe a un requerimiento académico y en vez de fomentar la curiosidad y el interés por el campo académico tiene un efecto contrario y hasta cierto punto contraproducente.

Por otro lado, Verónica (HVE1LF) señala una razón diferente por la cual no lee de manera regular, la estudiante indica que “me gusta leer, pero no lo hago ya tanto porque tengo la vista cansada y me empieza a dar migraña. Pero de joven leí más. Me gustaban los cuentos de todo tipo y las novelas”, la estudiante es una mujer adulta por eso hace referencia de sí misma en su juventud. Verónica en su historia de vida muestra un gran interés por la literatura y por la escritura, no obstante, su problema de visión y sus horarios en la casa y la universidad le impiden leer de forma cotidiana.

Al analizar las historias de vida se pudo identificar que los estudiantes hacen énfasis en la lectura en la lengua materna, pocos de ellos reconocen leer por placer en la lengua extranjera que estudian –inglés o francés– o en la tercera lengua que también aprenden –los idiomas más mencionados por los estudiantes fueron italiano, alemán, portugués y en menor medida japonés–.

Kelly (2002) señala que para lograr desarrollar las subcompetencias lingüística y la cultural, idóneas para la competencia traductora, es necesario que el estudiante sea capaz de producir y comprender textos en la lengua materna y en la lengua extranjera, las cuales ella denomina como lengua A y lengua B, respectivamente. Asimismo indica que el estudiante debe poseer competencia oral y escrita en menor medida en la tercera lengua. Sin embargo, se reconoce que si los estudiantes no leen por placer de manera regular en la lengua extranjera, la adquisición de la subcompetencia lingüística necesaria para, a su vez, desarrollar la competencia traductora queda en cierta medida incompleta, pues la lectura en inglés y francés recae únicamente en las EE de literatura, lengua y de lectura y redacción de los programas de estudios (Véase anexos 4 y 5).

Los pocos estudiantes que señalan leer en la lengua extranjera indican que lo hacen por dos motivos: por placer, en primer lugar, y para fortalecer la comprensión lectora. Indican que su acercamiento con la lectura en inglés o francés se logró, en cierta medida, gracias a historias breves, cuentos o adaptaciones de libros, algunos de los cuales tienen como objetivo acercar al estudiante

que aprende a una nueva lengua a la lectura, es decir que estos últimos cumplen con la finalidad para lo que fueron creados, por lo tanto, se identifica que la utilización, en mayor medida, de este tipo de materiales podría ser una estrategia viable para fomentar la lectura en la nueva lengua.

De igual forma se identificó que los estudiantes que expresan mayor apego a la lectura y la literatura también sentían afinidad por la escritura creativa. Estos estudiantes señalan que regularmente escriben historias, poemas o textos en los que plasman sus ideas y sentimientos, pero hacen hincapié en que los textos son únicamente para ellos y no tienen intención de dedicarse a la escritura o a hacer los textos públicos.

Se consideró importante mostrar el siguiente fragmento, ya que ejemplifica el impacto que los libros pueden ocasionar en los lectores. Alma (HVE4LI) indica que “gracias a los libros llegué a pensar en ser traductora o incluso editora, lo cual sería un reto, pero quisiera lograrlo, eso sería una meta personal.” En este caso, la lectura influyó para que la estudiante decidiera un área de especialización en la licenciatura, asimismo, la motivación es un factor importante, puesto que la estudiante manifiesta un gran interés por la traducción y la lectura durante el proceso de la investigación, posteriormente, se hablará a mayor profundidad de los factores que influyeron en los estudiantes.

Si bien, la mayoría de los estudiantes señala tener aprecio por la lectura y la literatura en la lengua materna, se reconoce que es necesario fomentar el hábito de la lectura en la lengua extranjera con la finalidad de fortalecer el aprendizaje del inglés o francés. La profesora Olivia (EM5) menciona que “en los estudiantes de idiomas a veces hay mucho entusiasmo por traducir, pero no hay un hábito de lectura entonces es complicado porque si en tu propia lengua no tienes ese hábito, en lengua extranjera se hace un poco más complicado”.

A partir de lo anterior, se remarca la importancia de fomentar la lectura en la Facultad de Idiomas. Si bien se reconocen las iniciativas contempladas por la institución es necesario continuar trabajando al respecto, ya que el fortalecimiento de la comprensión lectora desde una perspectiva reflexiva y crítica beneficia de forma clara el proceso de adquisición de la nueva lengua y también la adquisición de la competencia traductora. Como se ha mencionado anteriormente es necesario que el estudiante de lenguas y traducción sea capaz de comprender los textos que lee en la lengua materna y en la lengua extranjera para poder fortalecer su proceso educativo.

4.4. La subcompetencia instrumental

La subcompetencia instrumental se interesa en las diversas herramientas de documentación y en el uso que el traductor les asigna a las mismas durante la actividad traductora (Hurtado 2015; Hurtado, 2017, Kelly, 2002; PACTE, 2002; PACTE 2005). A partir de lo anterior, la investigación decidió centrar la atención en conocer las herramientas que utilizan los estudiantes al momento de traducir y la manera que las emplean. Los estudiantes mencionan que utilizan distintos dispositivos electrónicos como computadoras, laptops, tabletas y celulares, en los cuales instalan aplicaciones de *software* libre o consultan sitios web. No obstante, también señalan que recurren a los diccionarios y los libros para realizar consultas especializadas. De estos dos tipos de herramientas útiles para traducir, las cuales se han clasificado como tecnológicas y tradicionales respectivamente, predomina en uso de las primeras por razones prácticas.

4.4.1. Las herramientas tradicionales y tecnológicas

Se decidió empezar con las herramientas tradicionales, puesto que suelen ser las versiones clásicas de algunas herramientas tecnológicas, por ejemplo, los diccionarios. Los estudiantes indican que al traducir es necesario contar con dos tipos de diccionarios: el monolingüe y el bilingüe, ya que ayudan a identificar palabras o frases desconocidas del texto de partida y de llegada. Sandra (EE9LF) menciona que utiliza “obviamente los diccionarios monolingües, diccionario en mi lengua, en mi propia lengua, ¿no? para encontrar sinónimos, antónimos, cosas como esas y obviamente el uso de internet”, en otras palabras, la estudiante trata de documentarse mediante diversas herramientas al momento de traducir, sin embargo, hace énfasis en la documentación en español por encima de la investigación en la lengua francesa, cabe resaltar que debe existir una búsqueda de información equilibrada con la finalidad de realizar una traducción clara y precisa.

Kelly (2002) indica que uno de los objetivos de la subcompetencia instrumental es hacer que el estudiante pueda desarrollar la capacidad para consultar y manejar fuentes terminológicas, así como identificar la veracidad de las mismas. Al respecto, Susana (EE6LF) señala que para ella “las herramientas más exactas serían los diccionarios porque, pues ahí encuentras un poco más exacta la palabra que uno quiere buscar”, para la estudiante, así como para otros de sus compañeros, los diccionarios representan una fuente confiable para consultar las palabras desconocidas o las palabras con diversas acepciones, ya que al ser publicaciones impresas cuentan, regularmente, con varias ediciones y son revisadas de forma periódica, en otras palabras, son herramientas fidedignas que gozan de credibilidad.

En sintonía, la profesora Esther (EM1) indica que los estudiantes recurren a los “diccionarios monolingües, se les exige que adquieran un buen diccionario monolingüe, diccionarios bilingües, diccionarios electrónicos, apoyos tecnológicos en internet para hacer investigación sobre aspectos que ellos desconozcan, principalmente eso.” En relación con lo anterior, los estudiantes reconocen una amplia variedad de diccionarios monolingües y bilingües, cada uno de ellos utiliza los que se acoplan mejor a sus necesidades, puesto que en las clases de francés o inglés y de traducción no se les exige un diccionario en específico, además, de los antes mencionados por la profesora, los alumnos resaltan la importancia de utilizar los diccionarios de sinónimos y antónimos al momento de traducir, ya que son de utilidad para identificar las palabras o las acepciones que están vinculadas con la palabra desconocida, es decir, funcionan como herramientas para la comprensión lingüística y cultural.

Los estudiantes de inglés mencionan que utilizan, de forma regular, los diccionarios monolingües y bilingües de *Cambridge* y *Oxford* debido a que están muy completos y, en ocasiones, se pueden consultar palabras provenientes del inglés de Estados Unidos y del Reino Unido. Por otro lado, los estudiantes de francés indican que recurren a los diccionarios de *Larousse* y *Petit Robert* debido a que son diccionarios muy utilizados en la lengua francesa.

En español, los estudiantes de ambas licenciaturas, resaltaron el uso del *Diccionario de la lengua española* y el *Diccionario de la Real Academia Española*, sin embargo, no son todos los diccionarios que utilizan regularmente, pues mencionan otros, pero debido a que son digitales se presentan más adelante. No obstante, se debe señalar que los estudiantes desconocen la existencia de algunos diccionarios especializados comunes en el ejercicio de la traducción, ya que al preguntarles sobre ellos, los desconocían o mencionaban que no los utilizaban. Lo cual se asemeja a lo expresado por la profesora Olivia (EM5) quien señala que

Por mi experiencia como que hay un gran desconocimiento de la variedad de diccionarios que existen, ¿no?, generalmente, los estudiantes conocen los diccionarios bilingües o monolingües, pero no conocen otro tipos más especializados, entonces, creo que, en general, sí usan diccionarios bilingües o monolingües, ya sea impresos o en línea, pero como te decía, no se conoce otro tipo de diccionarios, como los diccionarios de dudas, ideológicos, especializados en una materia, el diccionario panhispánico, creo que hay una gran variedad que no se utilizan mucho.

A partir de lo anterior, se reconoce la necesidad de fomentar la utilización de otros tipos de diccionarios y herramientas que no son exclusivas para el ejercicio de la traducción sino que

también son útiles en la enseñanza-aprendizaje de lenguas, la lingüística y la literatura. Durante los ejercicios de traducción pocos estudiantes llevaron consigo diccionarios impresos entre sus artículos escolares, asimismo, se debe resaltar que no acudían a la biblioteca o al centro de documentación de la facultad por un diccionario o algún otro recurso de documentación como libros o enciclopedias que los pudiera apoyar al momento de traducir, es probable que consideraban que no eran necesarios, ya que contaban con sus dispositivos electrónicos o porque acudir a dichos sitios y realizar la búsqueda manual representaba una inversión de tiempo. Al respecto del desconocimiento de diccionarios impresos la profesora Leonor (EM4) indica que los estudiantes

Pues usan [piensa unos segundo], impresos casi nada, no, hoy en día todo lo usan electrónico, me sorprendió mucho el semestre pasado que daba taller, fuimos al Centro de Documentación y por ejemplo no conocían los diccionarios más allá del *Pocket*, estaba yo de, de veras en *shock*, o sea estudiantes de último semestre que han usado *WordReference*, *Linguee* y todo lo que quieras electrónico, pero cuando les quitas lo electrónico están perdidos o sea no conocían el *Simon and Schuster*, no conocían el *Thesaurus*, no conocían el *Collins COBUILD*, [con énfasis la siguiente palabra] perdón, de veras que me fue muy sorprendente, estudiantes que traducen bastante bien, de séptimo semestre, no conocían esos diccionarios que tenemos en el Centro de Documentación y que por supuesto te dan un contexto mucho más amplio, no te dicen nada más cuatro opciones, te dicen este es un arcaísmo, se usa en estas colocaciones, te dan ejemplos de *idioms*, etcétera, etcétera.

La profesora Leonor, al igual que la profesora Olivia, señala también la existencia de un desconocimiento, por parte de los estudiantes, de la variedad de diccionarios que son de gran utilidad al traducir, varios de ellos disponibles en el Centro de Documentación de la Facultad de Idioma (CDFI), lugar que como su nombre indica, tiene la función de apoyar a los estudiantes a documentarse durante su formación profesional.

La profesora Leonor menciona que trata de hacer que los estudiantes utilicen los diccionarios e incluso los pide en préstamo al CDFI para realizar ejercicios de traducción y de búsqueda de terminología. No obstante, se debe remarcar que al terminar los cursos semestrales los estudiantes pueden tomar clases de traducción con otros profesores y continuar o no con el hábito de documentación manual que la profesora Leonor trata de implementar, por lo tanto, se considera necesario que los profesores de traducción, en conjunto, motiven y realicen más ejercicios de terminología para traductores con la finalidad de que los estudiantes utilicen los recursos bibliográficos de los que disponen.

Como lo indica la maestra Leonor, los estudiantes están acostumbrados a utilizar los recursos disponibles en internet o aquellos que pueden ser instalados en los diversos dispositivos

electrónicos y que no requieren de internet. Kelly (2002) resalta la importancia de enseñar al estudiante a utilizar las diversas fuentes informáticas para desarrollar la subcompetencia instrumental. Los estudiantes señalan, de forma repetida, que recurren con frecuencia a los diccionarios en línea porque son fáciles y rápidos de consultar, por ejemplo, Daniela (EE2LI) menciona que:

[Los estudiantes] no tendemos a utilizar materiales impresos porque, por ejemplo, los diccionarios ya todos están en línea es más que nada eso, la utilización de herramientas o programas, *softwares* que se encuentran en línea, a menos que el documento que te dan sea impreso, que generalmente no pasa, ya todo te lo pasan en internet, todo lo tienes en formato digital, pues generalmente todo es en formato digital.

Se interpreta que, desde la óptica de los estudiantes, los diccionarios en línea optimizan la búsqueda de vocabulario, además, son un recurso altamente disponible, esto claro, si se cuenta con acceso a internet y a los diversos dispositivos electrónicos donde pueden ser instalados. Los diccionarios en línea que los estudiantes señalan utilizar son: *Cambridge*, monolingüe y bilingüe, *Oxford*, monolingüe y bilingüe, *Wordreference*, *Dictionary.com*, el *Diccionario de la lengua española*, *Sense*, *ProZ*, *Merriam-Webster*, *Le Petit Robert*, *leo.org*, *Océano* y *Larousse. Fr.*

Los estudiantes indican que algunos de estos diccionarios suelen ser utilizados por sus profesores en clase, no obstante, mencionan que algunos otros los han encontrado a través de la búsqueda en internet. Sin embargo, la gama de los diccionarios, incluidos tradicionales y en línea, señalada por los estudiantes es limitada, ya que la cantidad y variedad de diccionarios que puede consultar un traductor es muy grande, como ya lo señalaron con anterioridad las profesoras.

El diccionario impreso es percibido como una herramienta muy útil para traducir, pero también como una alternativa más laboriosa en comparación con los diccionarios en línea. En otras palabras, los estudiantes manifiestan una preferencia hacia lo que resulta más fácil y práctico. Iliana (EE7LI) menciona que cuando no encuentra en “ninguno de los tres [diccionarios] de los que uso en línea, ya voy y busco en diccionarios de las bibliotecas ¿Por qué? Porque es más tedioso, toma más tiempo, por eso primero hago lo del internet, después en las bibliotecas”.

Anastasia (EE3LI) expresa una idea similar a la anterior, pues señala que “usualmente materiales escritos no utilizo, pero sí traductores en línea o diccionarios en línea y si no tengo esos a la mano, pues ya recurro a los diccionarios impresos”. Es decir que agotadas las opciones principales procede a las alternativas que son los diccionarios impresos, pero que representan una

mayor inversión de tiempo y trabajo de investigación, lo cual en ocasiones no es placentero para algunos estudiantes.

Otro razón para utilizar los diccionarios en línea es el aspecto económico, pues como señala Melisa (EE5LI) “uso diccionarios, uso muchos diccionarios en especial los de *Oxford*, los uso *online* porque no los tengo [ríe]”, lo cual es otro punto que se debe resaltar en este apartado, pues sí bien, como lo señala la profesora Esther, se les pide a los alumnos que consigan los diccionarios, muchas veces tienen precios elevados debido a que provienen del extranjero y, en otras ocasiones, son difíciles de encontrar en ciudades como Xalapa. En relación con los diccionarios el profesor Gabriel (EM2) menciona que

Pues supongo que utilizan diccionarios impresos, pero cada vez menos, cada vez es más raro el estudiante que lee, se van a internet, se van a *Google* a hacer traducciones por ahí, para hacer trampas, para no hacer tiempo, para no aprender.

El profesor Gabriel (EM2) señala la posibilidad de que haya estudiantes que recurren a las herramientas tradicionales, pero cada vez en menor medida, pues la tecnología gana terreno cada vez más. Sin embargo, el maestro percibe que los estudiantes utilizan la tecnología para evitar trabajar y para auto-engañarse, pues en realidad no realizan la traducción sino que recurren a un traductor en línea que es incapaz de reconocer los sentidos y los referentes culturales que se presentan en el texto fuente, ya que regularmente el traductor en línea se apega a la traducción literal, la cual como se ha señalado previamente suele pasa por alto el análisis de diversos los significados.

Kelly (2002) indica que el traductor y el intérprete deben estar familiarizados con diferentes herramientas tecnológicas para poder ejercer la traducción e interpretación de forma óptima como son los procesadores de textos, los diversos recursos de internet y de audio y sonido. El profesor Gabriel (EM2), en sintonía con Kelly, indica la existencia de diversas herramientas digitales que son útiles al traducir, la primera y quizá más elemental es el procesador de textos *Word*, pues en ocasiones los estudiantes, no solo los de traducción, desconocen las funciones de este programa informático. El profesor menciona que se debe enseñar a utilizar a

Word como traductor, tiene muchas cosas que uno no utiliza o que solo utilizan los traductores y los revisores de textos, pero [hay que] usarlo conscientemente para la traducción, aparte herramientas como memoria de traducción, *software* para audiovisual, es imposible pensar en estudiar traducción sin utilizar herramientas, yo me considero de los traductores a la antigua, pero estoy siempre actualizado, entonces tengo algunos colegas que no les gusta usar herramientas y no pasan de la máquina de escribir.

El profesor de traducción, como cualquier otro profesor, debe mantenerse actualizado para poder auxiliar a los estudiantes durante el proceso de aprendizaje. Cada vez existe una mayor cantidad de herramientas digitales para la traducción, algunas de ellas son exploradas en la Facultad de Idiomas, no obstante, se debe remarcar que solo los estudiantes de inglés señalaron haber aprendido a utilizar ciertos programas informáticos en clase, con determinados maestros y en EE específicas, pues como lo expresó anteriormente el profesor Gabriel, algunos profesores optan por enseñar a traducir sin la ayuda de las herramientas tecnológicas.

En relación con los programas informáticos en traducción, Leticia (EE1L1) menciona que “ahorita he estado utilizando [nombre comercial] [...] ese es el que estoy utilizando ¿lo descubriste tú o te lo enseñaron? no aquí en clase, un profesor.” Melisa también señala que se encontraba aprendiendo a utilizar [nombre comercial], mientras que Blanca expresó que aprendió a utilizar “[nombre comercial] y [nombre comercial], [...] aprendí aquí en la escuela, en la clase de auxiliares informáticos [para la traducción]”, EE optativa del área terminal de la Licenciatura en Lengua Inglesa (Véase apartado 1.5.1.7.).

Por otro lado, Daniela (EE2LI) indicó que “en clase nos pusieron uno [un programa] que era para hacer subtitulaje, era *media subtitler* ¿sabes utilizarlo? Sí, apenas lo estamos empezando a utilizar en clase”. No obstante, algunos estudiantes buscan y aprenden a utilizar programas por su cuenta como Melisa (EE5LI) quien menciona que

De programas *software* me gusta mucho utilizar una que se llama *Word Magic Translator* que es parecido al *Trados*, pero más sencillo, ese me ayuda mucho porque también tiene su memoria de traducción y pues le voy metiendo ahí vocabulario poco a poco y me ayuda con los textos que más o menos no entiendo. ¿Sabes utilizar *Trados*? He tratado de usarlo, pero me cuesta algo de trabajo entonces, pues busqué un *software* que fuera más sencillo y encontré *Word Magic* y es parecido al *Trados*, pero como te digo que su contexto es más fácil de usar como que es más amigable con el traductor.

La estudiante ha aprendido a utilizar herramientas de *software* que son útiles para traducir, pero ha sido por su cuenta, es decir, busca aprender de forma autónoma, lo cual es uno de los objetivos durante el proceso de educación, fomentar la autonomía de los estudiantes al momento de aprender. El programa *Word Magic* que señala la estudiante, se especializa en traducción inglés-español y cuenta con diversas funciones: aplicaciones de diccionarios, diccionarios en línea y *software* de traducción. La estudiante trata de perfeccionar lo que aprende en la escuela y busca opciones con las que complementa su formación en traducción.

Los estudiantes mencionan utilizar diversos recursos web con la finalidad de apoyarse al momento de traducir como: *Linguee*, *Reverso*, *Wikipedia*, *Google*, *El Mundo-traductor*, *Google translate*, páginas web relacionadas con el tema a traducir, las diversas funciones de *Wordreference* y en ocasiones blogs que los ayuden a disipar dudas. No obstante, reconocen que muchos de los sitios web que consultan al traducir no son del todo confiables, pues se debe contrastar constantemente la información para asegurarse de que es fiable.

Los estudiantes identifican la importancia de corroborar la veracidad de algunos sitios de consulta, tal como lo señala (Kelly, 2002) al momento de desarrollar la subcompetencia estratégica. Algunas de las páginas, antes mencionadas, incluyen glosarios, diccionarios, relaciones de parentesco en frases o palabras de otras traducciones disponibles en la red, foros, cursos, *trainers* de vocabulario, las cuales son pequeñas pruebas para practicar vocabulario, etc. Todo lo anterior puede ser de gran ayuda al momento de traducir y aprender lenguas, no obstante, es decisión de los estudiantes usar cada uno de estos recursos.

Hurtado (2015) realiza un ejercicio interesante con diversos recursos de traducción, pues valora la utilidad de los mismos e indica por qué son fuentes confiables o no. De las herramientas señaladas anteriormente por los estudiantes, la autora resalta la calidad de los diccionarios *Le Petit Robert* y el *Diccionario de la lengua española*, no obstante, señala que si bien *Wikipedia* y *Google* son fuentes de consulta su fiabilidad es poca durante el ejercicio de traducción. Hurtado también reconoce la existencia de *ProZ*, *Linguee* y *Reverso*, sin embargo, solo brinda las características de los mismos, no los evalúa.

En relación con los traductores en línea, varios estudiantes indicaron que los utilizan para tratar de comprender frases o ideas del texto, por ejemplo, Anastasia (EE3LI) menciona que “hay veces que una frase completa sí la pongo [en el traductor] porque no tengo idea de cómo reformularla y me da una idea de cómo podría ser aunque no siempre está exacta”, no obstante, reconoce que no es seguro que sea correcta, sin embargo, lo hace debido a la incomprendición del fragmento a traducir. Por su parte, Karina (EE4LF) indica que “pues por mi poca experiencia utilizo traductores [al decirlo encoje los hombros y baja la voz como si se avergonzara] a veces considero que lo hago bien, pero necesito como corroborarlo por eso lo uso”.

Es decir, en ocasiones los estudiantes recurre a los traductores en línea para “reforzar y reconocer” si la traducción que hacen está bien, no obstante, el uso de estos traductores puede ser negativo, pues el estudiante puede cometer diversos errores al traducir debido a la confianza que

le otorga a estas herramientas. Hurtado (2015) indica que si bien el traductor de *Google* realiza una traducción de forma inmediata, no es un recurso recomendable al momento de traducir, ya que es incapaz de reconocer los sentidos presentes en el texto fuente. Sin embargo, Alma (EE4LI) expresa que “a veces cuando tengo mucha flojera uso *Google traductor*, principalmente por flojera” lo cual se asemeja a lo antes expresado por el profesor Gabriel (EM2) en relación con utilizar los traductores en línea con la finalidad de evitar el trabajo e invertir menos tiempo al hacer las traducciones.

Los estudiantes reconocen la importancia de la documentación al momento de traducir, al investigar sobre las herramientas útiles para la disciplina identifican diversos diccionarios y determinados programas informáticos, no obstante, como ya lo indicaron los profesores y algunos alumnos en ocasiones la pereza y la “practicidad” ocasionan que no se investigue a fondo los textos que se traducen, por tal motivo, en ocasiones, las traducciones presentan diversos errores relacionados con el vocabulario, las frases y los referentes culturales.

Por otro lado, se debe mencionar que existen otros fuentes de consulta como las enciclopedias, los libros, los diccionarios especializados, los glosarios, las revistas, los artículos de divulgación y de investigación, los cuales son elementos que pueden proporcionar información útil durante el ejercicio de la traducción, algunos de estos apenas fueron mencionados por determinados estudiantes. Hurtado (2015) muestra un listado de diferentes fuentes de información, y además de las antes señaladas, hace referencia a las gramáticas, las estilísticas contrastivas, los manuales de estilo, las bases de datos, los *corpus* electrónico, entre otras. Es importante lograr desarrollar en los estudiantes un balance en la consulta de herramientas para traducir, es decir que sean capaces de combinar las herramientas tecnológicas y tradicionales para lograr una buena traducción.

4.5. La subcompetencia estratégica

Hurtado (2015) concibe a la subcompetencia estratégica como una competencia específica que se vincula directamente con el aspecto metodológico. Esta subcompetencia se manifiesta durante la realización de una traducción, pues centra la atención en el proceso de traducción y en su correcto desarrollo. Para estudiar la subcompetencia estratégica, la investigación se enfocó en tres puntos: el proceso de traducción que realizan los estudiantes al momento de traducir, la solución de problemas en traducción y la evaluación en traducción. Si bien, los dos últimos puntos se presentan dentro del proceso de traducción, se analizan de forma separada, puesto que representan situaciones

clave que permiten comprender la forma de proceder de los estudiantes en el ejercicio de la traducción. A continuación se analiza cada uno de los puntos.

4.5.1. El proceso de la traducción

Esta investigación entiende como proceso el conjunto de actividades coordinadas que realiza una persona para lograr un fin específico, algunas veces el individuo puede reconocer con facilidad los actos y procedimientos que realiza y las secuencias que se manifiestan durante su desarrollo, sin embargo, no siempre es así. Si bien pueden existir pasos para realizar una determinada actividad, en este caso la traducción, cada persona procede de manera particular para lograr el objetivo propuesto. El proceso para realizar una traducción es complejo y vasto, se podría decir que inicia con la lectura a conciencia del texto fuente, es decir, con el acercamiento al documento que se pretende traducir.

El traductor debe comprender la idea general y el sentido plasmado en el texto fuente, asimismo, debe detectar las posibles dificultades lingüísticas y extralingüísticas que se presentarán durante la traducción y buscar soluciones para resolverlas. Durante la realización de la traducción es importante revisar el texto de forma periódica y evaluarlo al finalizar. Sin embargo, como se señaló anteriormente, cada persona procede de forma particular al momento de realizar una acción, el traductor no es la excepción, “el proceso de traducción” descrito y analizado en breve, reconoce los puntos importantes al momento de traducir a partir de la óptica de los estudiantes, por lo tanto, no funcionan como un *check list* de lo que es y no es un proceso de traducción sino más bien tratan de mostrar la forma en que los estudiantes conciben la realización de una traducción desde la experiencia escolar.

Los estudiantes señalan, a partir de las experiencias en clase, procesos similares al momento de comenzar a traducir un texto. Todos resaltan la importancia de la lectura como una actividad primaria, ya que señalan que se debe comprender el texto antes de comenzar a traducir, tal como lo indica la literatura especializada (Hurtado, 2015; Jiménez 2018; Kelly, 2002, Tricás, 2003). Cada texto fuente necesita de una lectura a conciencia que permita identificar los componentes del mismo, esto servirá para reconocer si se está o no familiarizado con la temática a tratar. Blanca (EE8LI), por ejemplo, menciona

Leo todo el documento, trato de leerlo dos veces, si se puede más porque a veces los textos como los científicos sí dan un poquito de conflicto entonces sí, trato de leerlos varias veces, ya después voy viendo si necesita segmentarse o está bien estructurado en sus oraciones.

La lectura es un ejercicio obligado al momento de traducir, ya que permite conocer e interpretar el texto, sin embargo, no todos los documentos presentan la misma complejidad, pues depende, en cierta medida, del traductor, su especialización y de sus experiencias previas la posible cercanía con el campo de estudio. Karina (EE4LF) indica que realiza una lectura inicial del texto para que al momento de traducir, sus ideas y las palabras vertidas en el documento presenten mayor claridad, pues la lectura posibilita el reconocimiento del texto desde diferentes aristas, es decir, es de utilidad para identificar y analizar diversos significados implícitos y explícitos.

Karina (EE4LF) hace referencia a la lectura, pero también a la identificación del sentido o sentidos del texto fuente, es decir, a una lectura de comprensión. No obstante es importante señalar la diferencia entre la lectura y la comprensión del texto, puesto que en ocasiones se puede leer un documento sin comprenderlo. Este fue un fenómeno frecuente, pues, en ocasiones, los estudiantes leían, pero no comprendían el texto fuente, lo cual ocasionaba que cometieran errores de sentido, contrasentido, no sentido, por mencionar algunos, tal como se puede visualizar en el análisis de las traducciones. Esto se relaciona con su poco hábito de lectura en la lengua extranjera (inglés o francés) como se ha señalado anteriormente.

Rodrigo (EE8LF) señala que lo que hace es “leer el texto, analizarlo y tratar de comprender lo más posible” mientras que Daniela (EE2LI) menciona que “primero leo, o veo el video, por ejemplo, si es un video o un texto lo leo y trato de entender obviamente primero qué dice, saber de qué es el texto”, otra respuesta similar es la de Iliana (EE7LI) que indica que “bueno al traducir primero leo trato de entender qué dice el texto”, de estos tres ejemplos, se reflexiona en la partícula “tratar de entender/comprender”, presente a su vez en las respuestas de otros estudiantes, es decir que para los estudiantes, la lectura representa un primer acercamiento que los faculta para pasar a un segundo plano que es la comprensión, pero es una comprensión parcial del texto, que en ocasiones no les permite identificar la idea principal del texto o las ideas secundarias lo cual se refleja en la traducción.

En relación con lo anterior, el profesor Raúl (EM6) indica que los estudiantes “se aventuran al texto sin sustrato lingüístico, no hacen una abstracción de significados [...]. Los estudiantes en general no tienen gusto por la palabra y por la exactitud del significado se les hace una cosa común y corriente”, sin embargo, es importante reflexionar si se realiza algo al respecto para cambiar esta entrada apresurada al texto. Jiménez (2018) indica que esta actividad es común en personas con poca experiencia en el campo de la traducción, no obstante, recomienda evitar entrar de lleno a la

traducción sin comprender primero el texto, por lo tanto, se remarca que esta es una de las áreas que más se debe fortalecer en el proceso de adquisición de la competencia traductora de los participantes con el objetivo de que los estudiantes logren desarrollar una lectura reflexiva que los ayude a enfrentar los textos a traducir.

Al respecto de lo anterior y, en cierta medida, como respuesta la maestra Esther (EM1) indica que los estudiantes “no leen generalmente el texto completo, es decir, se lanzan directamente a hacer la traducción y es parte de nuestro proceso, también de enseñanza, ¿no?, que trabajamos insertos en los principios de la lingüística textual”. Es decir, la profesora Esther está consciente de que algunos estudiantes que no leen el texto antes traducir, pero lo concibe como algo normal al iniciarse en la disciplina y comenzar a desarrollar la competencia traductora, por lo tanto, se trabaja en identificar el texto como una unidad de análisis común en los estudios de traducción.

El profesor de traducción, al igual que otros profesores, debe ayudar a desarrollar o fomentar la comprensión lectora en los estudiantes, pues en la comprensión del texto fuente radica en cierta medida el éxito de una traducción, por ejemplo, para el maestro Gabriel (EM2), los estudiantes al aprender a traducir, como en cualquier otra actividad totalmente desconocida, no saben cómo proceder, el maestro representa un guía y una persona experimentada en el tema, señala que los estudiantes

Proceden según lo que se les indica, normalmente si no les dicen nada agarran el texto y empiezan a traducir, sin saber ni quiera que hacer, pero yo soy maestro de traducción, entonces a mis alumnos que inician sobre todo, como a los que no, porque a veces como que no les entra bien la idea, tienen que hacer cierto análisis del texto, cuando el texto es muy pequeño obviamente, leer el texto, ver de qué se trata, ver para quien va dirigido, establecer ciertas cosas, cuál es el objetivo de la traducción, quién la va a leer, el público, el tono, muchas dimensiones de lengua y de orientación de la traducción que debes determinar antes de empezar a traducir sino va a afectar cualquier cosa.

Resulta interesante identificar cómo el profesor, también traductor profesional, resalta su profesión y reconoce que una de sus funciones como docente de esta disciplina es desarrollar procesos útiles para realizar la práctica traductora, en otras palabras, busca que los estudiantes mejoren en su competencia traductora (Zabalbeascoa, 1999). El profesor Gabriel indica a que al iniciar su formación, los estudiantes no toman en consideración varios aspectos al traducir, incluida la comprensión del texto y la importancia que este representa, de tal forma que algunas veces esto

persiste, no solo cuando se cursan las primeras EE en traducción sino que se prolonga hasta otras EE cuyo carácter es más especializado (Véase apartado 1.5.).

Algunos estudiantes desarrollan la comprensión lectora en la lengua extranjera durante su formación universitaria, puesto que regularmente los profesores indican que los ejercicios que se realizan en clase son de traducción directa, es decir, de la lengua extranjera (inglés o francés) a la lengua materna (español). Sin embargo, sería importante investigar qué implicaciones tiene desarrollar la comprensión lectora en la lengua extranjera a la par del análisis del texto a traducir durante la formación, puesto que este último tiene un carácter más especializado.

Algunas de las actividades posteriores a la lectura y la comprensión lectora son la búsqueda de información general del texto a traducir, por ejemplo, Daniela (EE2LI) indica que “trato de buscar información acerca del tema del texto ¿no?, pues si habla de la columna vertebral, pero no menciona esto [apunta con su dedo a una parte de la espalda, para exemplificar] yo leo en alguna página de internet sobre la columna vertebral u otras cosas, me gusta documentarme”.

Verónica (EE1LF) menciona que es recomendable “buscar las fuentes, puedo meterme a internet, puedo localizar libros, aquí en la universidad tenemos varios, varios lugares para hacer investigación donde podemos conseguir libros que hablan sobre el tema o temas relacionados con lo que voy a traducir”, para los estudiantes, la documentación representa una actividad que ayuda a comprender mejor el texto fuente, pues la consulta especializada es de gran ayuda para solucionar dudas y problemas que se presentan durante la traducción, lo cual es uno de los objetivos de esta tarea (Hurtado, 2015; Kelly, 2002; Jiménez 2018; PACTE 2002).

Otra actividad recurrente en el proceso de traducción de los estudiantes es la selección y búsqueda de las palabras simples o compuestas y frases que resultan desconocidas, pues no siempre es fácil encontrarlas tal como aparecen el texto fuente, por ejemplo, Iliana (EE7LI) señala que algunas veces

Las palabras son compuestas y las definiciones no vienen en sí, así que trato de tomar primero una palabra y después otra y después trato de unirlas para saber más o menos qué está diciendo, lo que quiere decir el texto.

Se reconoce que la estudiante está consciente de los cambios que se presentan en el vocabulario, en inglés, al igual que en español, existe una gran variedad de palabras compuestas, no obstante, la forma de ordenar y clasificar las mismas puede variar debido a los lineamientos gramaticales de las lenguas, ya que provienen de diferentes subgrupos lingüísticos. En ocasiones, las palabras

compuestas, como lo señala la estudiante, no se presentan en los diccionarios de corte general o diccionarios *pocket*, por lo tanto, es necesario realizar una búsqueda más detallada al respecto, por ejemplo, se puede recurrir a diccionarios especializados, etimológicos, de frases y tesauros, por mencionar algunos.

Por otro lado, reaparece la falta de comprensión del texto debido al desconocimiento del vocabulario, esta situación ocurre frecuentemente en los discursos de los estudiantes, por ejemplo, Sandra (EE9LF) menciona que

Voy haciendo anotaciones o remarcó las palabras o cosas que no entiendo para posteriormente pasar a hacer la búsqueda de ello. Sí [afirma para ella misma y se detiene algunos segundos] mientras la leo, remarcó y después empiezo a buscar las cosas que no entendí, ya sean palabras o alguna idea en general que no entendí.

La estudiante identifica determinadas estrategias que emplea al momento de traducir, al reflexionar reconoce, hasta cierto punto, un patrón de actividades, es decir, se encuentra en el transcurso de desarrollar procesos útiles durante el ejercicio de la traducción, tal como lo señalan anteriormente los profesores Esther y Gabriel.

La búsqueda de palabras o frases del texto fuente es una actividad común al momento de traducir, pues como ha mencionado con anterioridad, una persona es incapaz de conocer todas las palabras que conforman una lengua, ya que esta comprende múltiples transformaciones constantes vinculadas a la zona geográfica, la época y el área de estudio, por mencionar algunas. Sin embargo, se debe identificar y reflexionar si el estudiante ignora solo un par de palabras y frases o desconoce una gran cantidad de vocabulario y elementos de la lengua extranjera, pues esto último mermaría el desarrollo de la traducción, ya que la búsqueda y selección de las acepciones correctas al momento de traducir pueden tornarse en una actividad laboriosa que requiera una cantidad significativa de tiempo.

La maestra Olivia (EM5) reconoce que cuando se formaba como traductora literaria solía realizar la búsqueda de palabras con regularidad, indica que “creo que se van primero a buscar todas las palabras o expresiones que no conocen, me parece que eso es también lo que yo hacía [ríe] cuando estaba leyendo un libro y desconocía alguna palabra o expresión me saltaba [esa parte]”, es decir, la búsqueda de palabras o frases representa un ejercicio primario y constante en el traductor principiante.

Se considera que esta actividad no debe ser satanizada, ya que, en cierta medida, representa un indicio que ayuda a reconocer la manera de proceder del estudiante al traducir y el vínculo que tiene con el texto fuente, es decir, el uso excesivo de esta actividad, por parte del estudiante, podría ser de utilidad al profesor para identificar la presencia de desconocimiento lingüístico y de incomprensión del texto y, a su vez, buscar estrategias que puedan abonar a disminuir esta práctica. Cabe señalar que si bien, los traductores experimentados también realizan esta práctica, para los estudiantes de traducción representa una actividad muy importante, la profesora Leonor (EM4) menciona que como

Son traductores que están iniciando o en formación son muy apegados a los textos, como que es lo que te da seguridad, agarrar las palabras y el texto de partida y apegarte mucho a él porque quieras ser muy, no quiero usar la palabra fiel, pero ellos quieren como que no perder nada del texto de partida.

Esta situación es detectada fácilmente por los profesores de traducción e indican que su trabajo radica en crear estrategias que permitan que los estudiantes mejoren en temas como la comprensión del texto y el reconocimiento de los procesos necesarios cuando se traduce, es decir, desarrollar de forma particular las subcompetencias de la competencia traductora. Jiménez (2018) recomienda no aventurarse a buscar todos los términos desconocidos cuando se traduce solo aquellos que se consideran claves para comprender el texto, ya que de manera posterior se realizará la investigación necesaria. Los maestros reconocen que los estudiantes aprenderán poco a poco a traducir, ya que la adquisición de su competencia traductora se encuentra en constante cambio. En relación, la profesora Esther (EM1) indica que

Como parte de los procesos de la competencia traductora, está también el desarrollo de la capacidad de enfrentarse a experiencias nuevas y bueno siempre se parte con ellos de esta oportunidad de distinguir el discurso, aquello que es accesible a su capacidad de comprensión y llevarlos poco a poco, pues a llevar en práctica sus estrategias de comprensión escrita, deducciones, inferencias, anticipaciones y a investigar.

Lo anterior se vincula directamente con la formación de habilidades, capacidades y destrezas generales, ya que hacer frente a nuevas experiencias, la capacidad de comprensión y abstracción, la reflexión y el uso y dominio de la lengua hacen referencia a las competencias instrumentales que buscan la autonomía del estudiante (González y Wagenaar, 2003). Sin embargo, en este caso son

aplicadas a la competencia traductora, pero es claro que son útiles durante el desarrollo de otras actividades académicas y no académicas.

Otra actividad que resaltan los estudiantes es la revisión y evaluación durante la etapa final de la traducción, la cual se explicita a mayor profundidad en el apartado que se intitula la evaluación en traducción. No obstante, se menciona en este apartado para reconocer que forma parte de la noción de proceso de traducción. Por otro lado, se debe señalar que algunos estudiantes indican que solo leen el texto y se enfrentan directamente a la traducción, es decir, sorteán los retos tal como se presentan, no conciben un plan o un proceso de traducción como tal, a menos que identifiquen la lectura previa como el proceso general, lo cual reflejaría que todavía se encuentran en la fase de reconocer las diversas actividades que son de gran ayuda al momento de traducir.

Es importante indicar que también se les preguntó a los estudiantes sobre los procesos que realizan al traducir un texto literario, ya que fueron los textos utilizados en la investigación. Entre la traducción de un texto general y la traducción de un texto literario existen elementos compartidos como la lectura a conciencia, la búsqueda de palabras desconocidas y la documentación, pero de forma específica al indagar sobre la traducción literaria, los estudiantes señalan aspectos que no contemplan comúnmente al momento de traducir otro tipo de texto, se reconoce que cada tipo de traducción requiere de elementos particulares, incluso dentro de la traducción literaria existe diferencias, pues no es lo mismo traducir, por ejemplo, un cuento, un ensayo o un poema.

Los estudiantes indican que al traducir un texto literario es necesario conocer diversos elementos que rodean e influyen en el texto de partida, por ejemplo, aspectos relacionados con la vida del autor. Alma (EE4LI) indica que se debe “buscar el autor y cómo son sus escritos, [además] cómo se formó [...] y cosas relacionadas con él, más que nada para llevarlo así [el texto], ser un poco fiel al autor, pero cambiar un poco”. La estudiante resalta la importancia de conocer al autor, de explorarlo para identificar su estilo y sus formas de expresión, ya que a través de esto se podrá realizar una traducción apegada al texto original, pero en una nueva cultura y con referentes situados. Sin embargo, es claro que duda al momento de referirse a la traducción literaria, parece tener una idea sobre este tipo de traducción, pero al formularla oralmente le es complejo dilucidar el concepto de fidelidad, que se vincula directamente con el sentido del texto.

Melisa (EE5LI) menciona que al traducir un texto literario se remite “antes que nada a la autora, cuál es el tipo de estilo que tiene, cuáles son sus trabajos, de qué temas habla, investigar si ha escrito cuentos, escrito más novela o si se ha centrado en otro tipo de textos”, es decir que para

la estudiante es necesario realizar una documentación profunda de la autora y su entorno, lo cual ayuda a conocer y entender aspectos de la escritura, dicha documentación permite estar consciente del texto que se traduce. Al respecto se visualiza, a partir de los discursos de los estudiantes, que la documentación del texto literario representa una búsqueda más especializada, pues requiere la investigación de aspectos familiares, sociales, políticos y geográficos, por mencionar algunos, que se insertan en el texto y que conforman el posicionamiento del autor. Lo anterior se compagina con lo expresado por la profesora Leonor (EM4) quien señala que

En el taller [...] siempre primero nos documentamos, o sea leemos quién es el autor, lo situamos en un espacio y un tiempo, buscamos textos que hablen sobre ese autor sobre cuál es el valor, el estilo, etc. etc., porque si no se vuelve, siento, un ejercicio casi mecánico.

Al analizar los discursos de los estudiantes, es más que evidente que internalizan lo aprendido en clase y, en cierta medida, retoman lo enseñado por sus profesores. No obstante, lo apropián a su discurso y su contexto. En relación con lo expresado por la profesora Leonor, se reconoce que en su didáctica utiliza los textos literarios con dos finalidades: la primera es hacer que el estudiante aprenda sobre los elementos que conforman un texto literario y, posteriormente, cómo proceder a la traducción del mismo, la segunda intención es más didáctica, ya que este tipo de texto permite que el estudiante pueda identificar que la traducción es una actividad que se entrelaza con otras disciplinas académicas como la literatura, los estudios interculturales y la historia, por mencionar algunos, de igual forma que la traductología (Hurtado, 1996, Cagnolati, 2012) y que el proceso de adquisición de la competencia traductora puede ser dinámico y entretenido.

En relación con la búsqueda de textos que señala la profesora Leonor, Sandra (EE9LF) añade que es importante leer los trabajos de personas que han estudiado la obra del autor, ya que en ocasiones son especialistas y ayudan a comprender mejor el texto fuente. Sandra indica que se debe investigar “si ya se han hecho trabajos sobre ese mismo autor y buscar en internet algunos [...] hay veces que aparece el mismo texto y me puedo documentar”, en ocasiones los textos fuente ya ha sido traducidos a otras lenguas o a otras variantes de la lengua de llegada, por ejemplo, el español de España o el español de Argentina, por mencionar algunos, a partir de estos trabajos se pueden analizar puntos del texto para la realización de la traducción en otra variante de la lengua, por ejemplo, el español de México.

Lo anterior no significa que se deba copiar la traducción, pues si bien existen culturas que comparten lenguas, los referentes culturales que se utilizan pueden variar o ser completamente

diferentes, ya que cada cultura percibe un fenómeno desde perspectivas particulares. Jiménez (2018) señala que es importante revisar si el texto fuente no ha sido traducido con anterioridad, el autor indica que de ser así, el traductor tiene la obligación ética de hacérselo saber a la persona que requiere el texto.

De forma conjunta, es importante conocer y tratar de comprender el contexto que rodea al autor y las influencias del mismo, pues permitirán identificar elementos primarios que, en ocasiones se suelen pasar por alto, al momento de traducir. Verónica (EE1LF) resalta la importancia de situar el texto y analizar “en qué momento fue escrito porque la época en que se escriben las cosas también puede tener [implicar] muchos cambios de significado, por quiénes fue escrito, qué ideas tenía el escritor, qué enfoques tenía el escritor al escribir”, en otras palabras, se debe reconocer el posicionamiento del escritor ante determinados aspectos y situaciones que se manifiestan en los textos.

Cada autor escribe sobre temas que le apasionan o que están relacionados, en cierta medida, con aspectos de su vida, ya sea de forma implícita o explícita, por lo tanto, la actividad del traductor literario conlleva de forma obligada un acercamiento selecto a la historia de vida del autor, para desentrañar y así comprender el texto a traducir. Carlos (EE10LF) indica que al enfrentarse a un texto literario es prudente realizar

Una investigación sobre el tema y también la investigación sobre el autor para saber más que nada, si es literatura del siglo XVIII, pues [se debe investigar] cómo pensaban en el siglo XVIII, qué experiencias de vida tuvo el autor durante el siglo XVIII y si hubo algún acontecimiento histórico importante, ¿no? porque todo tiene influencia sobre lo que realizamos ¿no?, las influencias nos van a ayudar mucho a saber qué pensaba, cómo traducir, tal vez como hay palabras diacrónicas, que van cambiando con el tiempo, pues a ver [a reconocer] en el siglo XVII, XVIII significaban esto, pero que ahorita ya no se utilizan, ¿no? [o] significan otra cosa y poderlo traducir con exactitud.

Carlos indica la necesidad de realizar una documentación muy precisa al momento de traducir un texto literario, reconoce la importancia del contexto, ya que hace que la traducción se dirija a un rumbo específico debido a las características que la conforman. Es decir, concibe que el entorno modifica la escritura del autor y esto se refleja en la traducción. Asimismo, identifica a la lengua como un sistema que se reformula constantemente, por tal razón, se debe ser consciente de los factores que están presentes en el ambiente. En relación con el contexto, Sara (EE6LF) indica que es necesario identificar e investigar

El ambiente en el que se desarrolla la historia, conocer todo el contexto alrededor del texto porque siempre influye cómo escribe una persona, sobre todo si es literatura, por ejemplo, si [el autor] escribió algo durante la revolución mexicana, pues el contexto te ayuda bastante.

Es decir, el entorno influye al momento de escribir, pues el documento se inserta en una temporalidad y un espacio específicos, el autor no puede librarse de los elementos que lo rodean, ya que la exposición constante hace que perciba la realidad desde un panorama singular. El traductor es también un escritor, si bien tiene un texto fuente, también plasma rasgos de su contexto en la traducción, como las palabras que utiliza por encima de otras, los referentes culturales que toma como aproximaciones, las frases que utiliza en el texto, por mencionar algunas.

Resulta interesante identificar que los estudiantes reconocen diversas actividades importantes al traducir. No obstante, en ocasiones, las suelen pasar por alto. Algunos estudiantes identifican de forma clara actividades básicas del ejercicio de la traducción, pero lo hacen desde una perspectiva teórica, ya que al momento de llevarlas a la práctica todavía se encuentran en el proceso de asimilación para poder realizarlas. En otras palabras, el proceso de traducción de los estudiantes sigue reformulándose a partir de sus aprendizajes, conocimientos, habilidades y experiencias que en conjunto se conciben como competencias.

4.5.2. La solución de problemas en traducción

El apartado anterior hizo énfasis en el proceso que realizan los estudiantes al momento de traducir, no obstante, es importante identificar cómo solucionan los problemas relacionados con el ejercicio de esta actividad. En la subcompetencia lingüística, a través de los ejercicios de traducción y datos provenientes de las entrevistas, se pudieron identificar y analizar las dificultades que presentan los estudiantes, las cuales se relacionan con lengua materna y la lengua extranjera. La profesora Esther (EM1) indica que “pues una de las dificultades es, por un lado, la falta de competencia, el manejo de la lengua extranjera y, por otro lado, pues una falta de formación en el manejo de su lengua materna”, por tal motivo, se hace hincapié en la búsqueda de soluciones traductológicas a partir de las voces de los profesores y los estudiantes.

Los estudiantes, en sintonía con los profesores, indicaron que las dificultades radican en la comprensión lectora en la lengua extranjera y en el desconocimiento de vocabulario de la misma, asimismo, en el desconocimiento de la gramática y la ortografía en español. Los estudiantes señalaron que cuando presentan problemas con los temas antes mencionados los solucionan a partir

de dos opciones: la consulta en internet o la consulta con personas que consideran saben al respecto del tema. Algunos estudiantes no confían en sus compañeros, por lo cual, se acercan a otras personas como los profesores de lengua o de traducción y a los nativos de la lengua.

Verónica (EE1LF) expresa que “igual no conviene preguntarle a compañeros estudiantes porque ahí de nuevo podemos confiarnos en que la información ya está dominada y tal vez no, entonces es mejor ir con las personas que tienen más experiencia en estos casos.” La estudiante piensa que las personas indicadas son los profesores de traducción, pues reconoce su experiencia y eso le genera confianza. Sin embargo, algunos estudiantes prefieren recurrir a sus compañeros, pero solo a aquellos que consideren son buenos en la lengua extranjera y la traducción.

Los estudiantes indican que recurren a personas que están dentro de la facultad incluso algunos reconocen que como se encuentran aprendiendo los profesores, otros estudiantes y los asistentes nativos no tendrán inconvenientes en ayudarlos. Pocos conciben la búsqueda externa y visualizan la necesidad de ayuda relacionada con la traducción cuando terminen la universidad. Esta pequeña cantidad de estudiantes piensa que puede establecer relaciones con exalumnos que se dediquen a la traducción o con compañeros que también sientan afinidad por la disciplina con la finalidad de comparar traducciones o ayudarse mutuamente.

Los estudiantes de lengua francesa hicieron énfasis en tratar de solucionar aspectos complejos relacionados con la cultura y lengua extranjera, a partir del contacto con los asistentes de lengua provenientes de Canadá y Francia, lo cual no sucedió con los estudiantes de lengua inglesa. Un ejemplo es el caso de Rodrigo (EE8LF) quien señala que recurre a sus profesores o “por ejemplo aquí que están los nativos en clase de francés, pues acudo entonces a ellos, igual tengo una aplicación que se llama *tandem* para conversar con personas nativas del francés, entonces ahí luego les pregunto: ‘oye qué es esto y así’ ”, es decir, trata de comprender lo que desconoce de la traducción y reconoce que las personas nativas pueden saber al respecto.

En relación con la solución de problemas a partir de la consulta en internet, los estudiantes indicaron que tratan de documentarse a través de utilizar aplicaciones en sus celulares o consultar diferentes portales de información con el apoyo de una computadora. Muy pocos mencionaron acudir a bibliotecas o sitios que requieran una consulta manual. Blanca (EE8LI) expresa que “pues cuando te dejan utilizar teléfonos o diccionarios, ya sería buscar todo en internet”, la mayoría de los estudiantes visualizan el internet como una herramienta muy útil al momento de solucionar

problemas de traducción, no obstante, varios estudiantes reconocen que no siempre es una herramienta confiable. El profesor Javier (EM2) indica que algunos estudiantes

Escogen la vía más fácil, que internet se los resuelva, pero eso se presta a no hacerte de un proceso, ni siquiera de un proceso de pensar cómo resolver las cosas, la traducción siempre es un desafío y con cada palabra, con cada frase puedes tener problemas para conseguir una solución y si no te acostumbras a resolver sin el uso de herramientas, la solución que dan las redes muchas veces no son las adecuadas, cuando tienes este proceso y aparte usas herramientas entonces sí combinan muy bien, pero solamente usar herramientas sin tener proceso son disparates.

En otras palabras, algunos estudiantes están muy acostumbrados a la tecnología que les es difícil visualizar realizar una traducción sin ella, lo cual se puso de manifiesto al traducir en hojas de papel, como sucedió con la primera sesión de la investigación, ya que para varios de los estudiantes fue poco común.

La utilización de diversos recursos disponibles en internet puede ser una solución rápida, sin embargo, algunas veces no es certera, es decir, puede brindar pistas, pero es el estudiante quien debe reflexionar, pensar y buscar la mejor opción para resolver el problema de traducción. El uso de la tecnología para traducir debe ser razonado y debe fusionarse con las competencias que el traductor ha adquirido, esta combinación ayudará a solucionar las diversas dificultades lingüísticas y extralingüísticas que se presentan durante el ejercicio de la traducción.

Para finalizar esta subcategoría, es interesante reconocer que los estudiantes identifican solo dos formas generales para solucionar los problemas de traducción, los cuales se vinculan en mayor medida con el ámbito lingüístico y en ocasiones con el ámbito extralingüístico, cuando se hace énfasis en la cultura. Es importante fomentar en los estudiantes la búsqueda de otras alternativas para solucionar los diversos problemas que se presentan al momento de traducir, puesto que la posibilidad de tener contacto con sus profesores al terminar la universidad es incierto. Tal como lo mencionan algunos estudiantes se pueden crear redes que sirvan de soporte para solucionar los inconvenientes que surgen durante la actividad traductora cuya naturaleza se centre en el diálogo y el intercambio de experiencias en traducción.

4.5.3. La evaluación de la traducción

La evaluación y la revisión de la traducción son actividades importantes al momento de traducir, puesto que son los pasos previos a la conclusión de una traducción, por lo tanto, es necesario desarrollar formas útiles que permitan reconocer si el texto traducido está bien escrito y transmite

las ideas y/o mensajes del autor. Colina (2010) indica que en ocasiones es difícil llevar a cabo la evaluación en traducción debido a los múltiples elementos que la conforman y las diferentes posibilidades para evaluar. En relación con este tema, los estudiantes reconocen la importancia de revisar y evaluar las traducciones mediante la lectura consciente y la intermitencia al traducir, esta última se concibe como el proceso de tomar, dejar y retomar la realización de una traducción cuando sea necesario con la finalidad de dejar descansar la mente. De igual forma, los estudiantes señalan las dificultades que se presentan al revisar y evaluar una traducción.

Los estudiantes indican que a través de la lectura se puede revisar y evaluar las traducciones de diferentes formas, algunos mencionan que traducen párrafos o páginas y que posteriormente revisan y cotejan con el texto original, mientras que otros estudiantes esperan hasta terminar todo el texto para hacer la revisión y buscar errores de fondo o de forma. Asimismo, algunos estudiantes combinan los dos estilos, pues revisan periódicamente el texto y al final vuelven a hacerlo para corroborar el trabajo, es decir, primero realizan una revisión y posteriormente evalúan la traducción. Susana (EE6LF) menciona que

Cuando hago la traducción comúnmente la leo, la analizo dos o tres veces, principalmente me fijo en la acentuación, en signos ortográficos, [...], simplemente la leo y la reviso, bueno y si me quedo en una parte donde no entendí bien o algo así, la vuelvo a retomar, la vuelvo a releer y vuelvo a analizar más que nada que ya quede concreto todo.

Para la estudiante, la lectura representa un proceso común que permite visualizar el trabajo de forma general, mientras que la intermitencia permite identificar elementos que el traductor no logra percibir en una primera fase de análisis o en un primer borrador de la traducción. La evaluación de la traducción realizada por los estudiantes es en sí una autoevaluación del trabajo desarrollado durante cierto periodo que se presenta como una versión final, pero que se logra a partir de varios borradores. Hurtado (2015) señala la importancia de que el estudiante reflexione sobre su proceso de aprendizaje para que pueda identificar sus fortalezas y debilidades, la autora menciona la evaluación formativa, pues se apela a que el estudiante pueda valorar lo aprendido. En relación con la intermitencia en la traducción, Iliana (EE7LI) indica que al traducir

A veces me canso, me agoto y como que ya me choqué de todo, de estar leyendo, y entonces ya encuentro defectos donde no los hay por estar lee y lee, entonces cuando pasa eso digo: ¡no ya, hasta ahí! y trato de distraerme, [...], después la vuelvo a retomar, si tengo tiempo, con la mente más clara la retomo al otro día, [...] pues ya empiezo a agarrar el hilo otra vez, cuando ya la terminé, pues igual la dejo, voy y regreso para volver a revisarla ya con la mente fresca, para encontrar errores.

Iliana reconoce que es importante dejar reposar el texto para que la traducción resulte bien, pues el agotamiento mental, puede hacer que la traducción presente errores, no porque el traductor no sepa o no tenga las competencias necesarias, sino porque está traduciendo bajo condiciones poco idóneas. Además, considera que el texto debe ser leído las veces que sean necesarias para evitar cometer errores, pero con lapsos que no sesguen la revisión.

Se debe reconocer que la intermitencia señalada por los estudiantes parte del ámbito educativo, pues no siempre se goza de una gran cantidad de tiempo para dejar reposar la traducción, lo cual también sucede en la práctica profesional del traductor, sin embargo, lo idóneo sería contar con tiempo suficiente para revisar el texto con sumo cuidado. Verónica (EE1LF), al igual que Iliana y Susana, piensa que llega el momento en que se debe dejar reposar la traducción, pues

La debes dejar de lado, retomarla, tratar de olvidar un poco para ver si cuando la lees algo te suena mejor o descubres que cometiste un error de interpretación o de momento recuerdas una frase que quedaría mejor de acuerdo al contexto de la lengua de llegada, bueno, mil cosas, ¿no? y siempre hay que dejarla descansar.

Los estudiantes indican la necesidad de dejar reposar las traducciones, no obstante, el proceso de descanso, reflexión y análisis es para ellos, pues son los creadores y responsables de la traducción. Si ellos no se encuentran en las condiciones idóneas es probable que la traducción no se pueda llevar a cabo de manera óptima incluso puede no llegar a realizarse, ya que en ocasiones mejor se desiste de terminar una traducción.

El proceso, que la investigación ha denominado la intermitencia al traducir, se visualiza como una actividad útil, en primer plano para la revisión y la evaluación en la traducción, para a su vez necesaria durante el proceso de la adquisición de la competencia traductora, pues ayuda al estudiante a reflexionar y analizar su forma de traducir con miras a detectar áreas de oportunidad y fortalezas, es decir, realizar una autoevaluación. La intermitencia en traducción es una habilidad que el profesor fomenta durante la enseñanza-aprendizaje de la traducción, con la finalidad de que el estudiante se apropie de ella mientras aprende a traducir, la maestra Esther (EM1) señala que

Como parte del proceso de aprendizaje se les insiste en esa etapa de reposo que forma parte del esquema profesional de la traducción, ciertamente, por sus cuestiones de limitaciones de tiempo me doy cuenta que no les da tiempo para dejar la traducción en reposo [...], yo creo que como me toca también la parte inicial en la formación en traducción apenas ellos toman conciencia de la importancia, pues del reposo y del retomar la traducción, pero es un proceso que se inicia y que uno espera que ellos estén conscientes de esa importancia y que a futuro lo sistematicen.

La profesora Esther reconoce la importancia de la intermitencia al traducir y su fomento en clase, sin embargo, esta etapa no siempre se logra realizar durante el semestre, puesto que el tiempo es un factor que impide, en cierta medida, que el estudiante tome el tiempo necesario para revisar. Es gratificante que la profesora, a partir de su experiencia en la docencia de la traducción, reconozca y sea consciente de que existen actividades que los estudiantes desarrollan poco a poco durante su proceso de la adquisición de la competencia traductora.

Recurrir a otras personas es también una opción de gran utilidad al momento de corregir y evaluar una traducción, puesto que escuchar sugerencias y opiniones de otros puntos de vista y percepciones puede enriquecer el texto que se traduce. Pérez (2008) señala que durante la formación el estudiante debe recibir retroalimentación del proceso educativo. El *feedback* debe estar acompañado de la reflexión, puede provenir de compañeros de clase o del profesor y es de utilidad para que el estudiante pueda progresar, en este caso para que pueda mejorar en su forma de traducir. Alma (EE4LI) indica que

Cuando termino una traducción la leo, para el *proofreading* y como siento que ya estoy muy inmersa en esa traducción siento que ya no le voy a encontrar nada, entonces se la doy a alguien más para que la lea y ya después de eso me da su *feedback* y la dejo un ratito para que se me olvide de qué era y ya regreso a ella para revisar, ah pues esto suena raro y lo voy a cambiar.

La estudiante utiliza terminología de los estudios en traducción en inglés que hacen referencia a la revisión y evaluación y reconoce la importancia de la lectura, la intermitencia y de la voz externa para mejorar una traducción. Eduardo (EE3LF), al igual que Alma, reconoce los aspectos antes señalados, pero destaca la lectura en voz alta, pues señala que busca “a alguien que la lea [la traducción] en voz alta para poder yo escucharlo” y a partir de esta actividad tratar de mejorar el texto que se traduce.

Por su parte, Verónica (EE1LF) recurre a esta actividad para corregir la traducción, pues señala que “cuando la escuchas en otra voz [la traducción] [...], puedes ser sutilmente más crítico porque te disocias de lo que tú ya has estado haciendo, leyendo y repitiendo”, además, la lectura como revisión también ayuda a identificar la fluidez del texto, la colocación de la puntuación y a detectar errores lingüísticos y extralingüísticos.

Si bien los estudiantes señalaron que recurrían a la intermitencia al traducir, también indicaron que debido a que realizan otras diversas actividades académicas y extraacadémicas se les

dificulta, en ocasiones, dejar y retomar las traducciones, tal como lo señala anteriormente la profesora Esther. Los estudiantes reconocen que las traducciones que realizan en casa o en clase se deben entregar en un periodo específico, ya que son parte importante para la evaluación de los cursos, como se refleja en los apartados referentes a la evaluación de las EE de traducción de ambas licenciaturas (Véase apartado 1.5.).

En otras palabras las traducciones fungen como evidencias del aprendizaje de la traducción y ayudan al profesor a analizar el progreso de los estudiantes. Daniela (EE2LI) menciona que al finalizar una traducción “generalmente solo la leo yo porque como son traducciones para la escuela y eso, hay que entregarlas y no tengo el tiempo o una persona cerca de mí que las lea” tal como si solo realizara las traducciones para cumplir con la actividad requerida.

De igual forma, los estudiantes indican que al evaluar y corregir una traducción les es difícil acudir a otras personas para que los ayuden, pues los maestros regularmente tiene mucho trabajo, Alma (EE4LF) indica que “un maestro siento que no tienen el tiempo para leerla”, no obstante, si recurren a ellos cuando se trata solo de resolver dudas o analizar partes de la traducción, pero no la traducción completa.

Pérez (2008) indica que la retroalimentación del profesor de manera inicial sirve para orientar e identificar el desarrollo del estudiante, no obstante, se espera que posteriormente el estudiante sea capaz de autoevaluar su trabajo, lo cual se vincula con la importancia de la autoevaluación al traducir antes señalada por Hurtado (2008) y (2015). Los estudiantes señalan que recurren a profesores que consideran son muy buenos en la traducción, por ejemplo, Sandra (EE9LF) menciona que solo recurre a “al maestro [profesor Javier] o al maestro [profesor Gabriel]” mientras que Melisa recurre a la profesora Leonor y así sucesivamente con otros alumnos.

Los estudiantes indican que en casa no hay una persona que pueda ayudarlos en relación con aspectos lingüísticos y de traducción y solo confían en amigos o compañeros que estudian la misma licenciatura, pero que de acuerdo con su criterio, tienen buen dominio de las lenguas (francés- español o inglés español) y que saben de traducción igual o más que ellos, por ejemplo, Anastasia (EE3LI) indica que “yo la reviso primero y después se la doy a alguien más, usualmente son mis amigos que sé que tienen mejor nivel de lengua o igual que yo, pero sé que lo hacen bien”, es decir, la estudiante selecciona a quien considera competente y solo estos estudiantes pueden revisar y juzgar la traducción, esta actividad de “selección” y búsqueda del revisor de la traducción

fue constante por parte de los estudiantes. Otro ejemplo sobre las dificultades al momento de revisar es el caso de Melisa (EE5LI) quien menciona que

Después de hacer una traducción, pues lo normal es que la lea y pues ahí checo si hay algunos errores, si suena natural el texto o no, si está algo forzado o hay algunas cosas por ahí que faltan y raramente se la doy a alguien más para que la lea porque, pues no tengo con quién acudir cuando la hago así en casa, pues estoy sola no tengo a quien [decirle] “oye chécame esta traducción” y ya se la dejo a la maestra para que la cheque después en clase.

En relación con la revisión y evaluación con la ayuda de otras personas, el profesor Javier (EM3) señala que “pienso que no [no recurren a otras personas] porque primero su red digamos profesional o su red de conocidos no es tan amplia como para poder hacer eso”, tal como lo manifiesta anteriormente Melisa.

A partir de revisar las historias de vida de los estudiantes se identificó que ninguno de ellos señala tener familiares o personas cercanas que se dediquen a la actividad traductora. De igual forma el profesor Javier indica que cuando un estudiante se encuentra realizando su trabajo recepcional –documento requerido para obtener el grado académico– sí recurre a buscar apoyo de profesores para la revisión y la evaluación de la traducción. El profesor brinda el ejemplo de un estudiante al que asesora quien

Está traduciendo actualmente algo de filosofía, tiene su tutor y me lo da también para que yo revise, entonces es un claro contraejemplo, pienso que si es un trabajo ligero, si es algo que no está en el marco escolar, por ejemplo, en el marco de examen, la mayoría no lo van a hacer.

Es decir, para el profesor, los estudiantes recurren a una persona con mayor experiencia en traducción solo cuando consideran que es realmente importante, establecen, hasta cierto punto, una gradación de lo que debe ser consultado o no. Esto es una situación compartida entre los profesores, por ejemplo, la profesora Olivia (EM5) señala que pasa ella los estudiantes no revisan los trabajos que se realizan durante el semestre, pero

Quizá en el caso de un trabajo final si haya un trabajo de revisión [...]esa versión sí me la entregaban a mí, entonces creo esa sí la revisan, sí hay cierta revisión, pero en el trabajo cotidiano que se propone para taller creo que no hay revisión, es un problema de todo mundo [ríe] como esa flojera de revisar, yo que trabajo en [nombre de una publicación] veo muchas veces algo parecido con los textos que nos entregan los autores, tú te das cuenta que no hubo como una revisión final, pues por cuestiones que se les van comas, comillas, que son muy obvias ¿no? y entonces dices no la revisó [ríe].

En otras palabras, la revisión de documentos suele ser una actividad que debe ser fomentada, no solo en el campo de la traducción, sino en diferentes áreas, puesto que un documento final refleja la dedicación y esmero por parte de su autor. En relación con la revisión de los trabajos en clase, la profesora Leonor señala que desde su perspectiva “no, no se lo toman [el tiempo de revisar] es un hecho que he comprobado seguidamente porque luego llegan a clase y entonces [digo] a ver presenta y [ellos responden:] “ay es que no me dio tiempo de revisar”, lo cual concuerda con los discursos expresados por parte de algunos estudiantes en relación con el tiempo que dedican a la revisión y evaluación de la traducción y con lo antes mencionado por los profesores sobre la revisión de trabajos cotidianos.

Los profesores indican que los estudiantes regularmente no realizan un proceso de revisión y evaluación profundo, no obstante, reconocen que es un hábito que se debe fomentar, como lo mencionó anteriormente la maestra Esther y como se refleja en el análisis de las traducciones antes presentado.

El profesor Gabriel (EM2) señala que la importancia que los estudiantes le asignan a la revisión y evaluación en traducción cambia durante el transcurso de la licenciatura, pues menciona que cuando los estudiantes se inician en la traducción no se percatan de los errores ni de los procesos antes señalados, pero eso cambia con la ayuda del profesor, cuando “tú les haces que creen un proceso de hacerlo, ya después se acostumbran y lo hacen automáticamente, pero si no les dices: tienen que revisar sus traducciones, pues no lo hacen”, en otras palabras, los estudiantes van adquiriendo la subcompetencia extralingüística, que enmarca los conocimientos en traducción, y la subcompetencia estratégica, la cual incluye la revisión y la evaluación, durante su trayectoria académica a través del reforzamiento constante por parte del profesorado.

Pérez (2010) menciona que es importante que el estudiante pueda aplicar las competencias en la vida cotidiana para alcanzar autonomía por encima de memorizar información que le es poco útil para comprender su entorno. En este caso, las competencias relacionadas con la traducción son las que le permitirán desarrollarse profesionalmente en el ejercicio de esta actividad y comprender cómo es el campo profesional y la importancia que representa la corrección y evaluación en traducción.

4.5.4. Nivel alcanzado por los estudiantes de lengua inglesa y lengua francesa

El estudio de los datos construidos pudo dar cuenta del nivel de competencia alcanzado por los estudiantes participantes. Se identifica que los estudiantes de lengua inglesa y lengua francesa logran desarrollar un nivel de competencia traductora elemental debido a que presentan dificultades para comprender el sentido del texto fuente, en ocasiones suprimen o agregan información en la traducción y malinterpretan los fragmentos que traducen.

Es importante señalar que al momento de leer las traducciones no siempre gozan de fluidez y claridad. Durante el trabajo de campo se les pidió a los estudiantes que leyeron sus traducciones al finalizarlas y reconocieran si se “escuchaban como una traducción” o si presentaban las características de un texto en español, los estudiantes, en la mayoría de los casos, indicaron que sus borradores eran poco claros y no presentaban naturalidad y soltura.

En el nivel elemental, los estudiantes cometen diversos errores lingüísticos y extralingüísticos al momento de traducir, por ejemplo, los errores analizados en los apartados que hacen referencia a la semántica, la gramática, el léxico y la ortografía, algunos errores se vinculan con la poca comprensión del texto a traducir y con el escaso reconocimiento de los referentes culturales. No obstante, es importante reconocer que los estudiantes se encuentran en formación y que este nivel los posibilita para alcanzar, posteriormente, un nivel más experimentado donde los errores disminuyan al momento de traducir.

En este nivel, los estudiantes pueden hacer uso de las lenguas extranjeras (inglés o francés) y de su lengua materna, el español. Pueden traducir oraciones simples, sin embargo, presentan dificultades para traducir oraciones compuestas o frases cuyas estructuras sean diferentes a las de lengua materna. Si bien gozan de un léxico amplio en ocasiones no lo utilizan de forma apropiada al momento de plasmar sus ideas o las ideas del texto fuente.

Los estudiantes presentan ciertas dificultades para reconocer y apropiarse de actividades fundamentales del ejercicio de la traducción como la evaluación y revisión en traducción, por lo tanto, las diversas traducciones que realizan durante la práctica presentan errores frecuentes, en ocasiones son simples, pero debido a la poca revisión y evaluación se pasan por alto. En otros casos, los errores son graves y reflejan problemas lingüísticos y extralingüísticos, debido a lo anterior, las traducciones finales presentan errores y deben ser revisadas a conciencia.

Por otro lado, los estudiantes buscan conservar, de forma regular, todos los elementos del texto original con la finalidad de apegarse al autor, lo cual los lleva, en ocasiones, a traducir palabra

por palabra. Esto se percibe como una actividad normal durante la formación inicial en traducción, no obstante, se espera disminuya a partir de la familiarización con el ejercicio de la actividad traductora.

Con el nivel elemental, los estudiantes todavía no pueden desarrollarse como traductores generales o traductores especializados en alguna de las sub-ramas de la traducción como la literaria, la audiovisual, la jurídica, la científico-técnica, por mencionar algunas. Sin embargo, los posibilita para iniciarse como auxiliares en traducción en agencias, empresas u instituciones públicas y privadas que realicen traducciones de forma periódica, esto bajo la supervisión de un traductor experimentado, el cual los ayudará a identificar y a instruirse en las diversas actividades de la traducción.

Se visualiza que este nivel podría servir como base para realizar el servicio social, obligatorio en ambas licenciaturas, en una actividad relacionada con la traducción, por ejemplo, como asistente de un profesor y/o investigador en traducción.

Cabe señalar que este nivel obedece, en cierta medida, a lo expuesto en el contenido del programa de la Licenciatura en Lengua Francesa, el cual indica que la formación de los estudiantes “les permitirá incursionar en el campo de la investigación, de la traducción y de la cultura francesa” (UV, s.f.). No obstante, el nivel elemental no será suficiente para ejercer como traductor como se evidencia en el programa de estudios de la Licenciatura en Lengua Inglesa (UV, s.f.), así también, se reconoce que el campo de la interpretación, el cual está vinculado con la traducción, no se estudia en las licenciaturas antes mencionadas, por lo tanto, no es posible ubicar a los estudiantes en un nivel de esta práctica.

Este nivel se apegue, en cierta medida, a las EE iniciales en traducción, de ambos programas, como iniciación a la traducción, estudios en traducción y taller de traducción de la Licenciatura en Lengua Inglesa y Traductología en la Licenciatura en Lengua Francesa, sin embargo, no es el nivel idóneo para cursar EE especializadas como traducción de textos humanísticos, traducción de textos literarios, traducción de textos científico-técnicos, ya que requieren de una competencia traductora más fina y experta (Véase apartado 1.5.).

Asimismo se atribuye este nivel de competencia traductora a la gran carga teórica presente en los diversos programas de estudio de las EE antes mencionadas. En repetidas ocasiones, los estudiantes sabían e identificaban aspectos relacionados con la traductología, los estudios de traducción y la traducción especializada, pero a nivel teórico, pues en la práctica todavía no se

veían reflejados, es decir, la poca práctica traductora inhibe, en cierta medida, el desarrollo de la competencia traductora, por lo tanto, es importante hacer énfasis en la traducción de textos de manera constante dentro de los diversos cursos de traducción.

4.6. Los componentes psicofisiológicos

Para estudiar la adquisición de la competencia traductora es importante conocer los aspectos emocionales de los estudiantes. Hurtado (2017) indica que los componentes psicofisiológicos se remiten a diversos elementos internos vinculados como la naturaleza del traductor como las emociones, las acciones lógicas y críticas, la creatividad, la memoria y la motivación, por mencionar algunos.

El traductor, como ser humano, elige diversas acciones a partir de un pensamiento lógico. Inicialmente este apartado tenía como objetivo centrarse en la importancia de la memoria durante el proceso de traducción, no obstante, a partir de analizar los datos se reconoció que los estudiantes hacían énfasis en la motivación, por tal razón, se decidió dirigir la atención en este tema, el cual se presenta a continuación.

4.6.1. La motivación

Para iniciar la subcategoría es importante señalar que la motivación fue un elemento inicial y central en la investigación, pues al tener contacto con los estudiantes y explicarles la naturaleza de la misma, varios de ellos no dudaron en participar debido a que externaron su profundo interés por la traducción y la interpretación. Les pareció interesante y motivador que existiera un lugar dentro de la universidad donde pudieran continuar aprendiendo a traducir e investigar al respecto. De igual forma, cabe señalar que otros estudiantes optaron por no participar en la investigación, puesto que sentían mayor interés por la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera que por la traducción.

En relación con la afinidad por la disciplina, Sandra (HVE9LF) menciona que “la traducción y la interpretación son trabajos muy nobles y entretenidos, la traducción te permite ser un investigador, aprender nuevas cosas, puedes trabajar en el lugar de tu preferencia, en casa, fuera de casa, ¡en otro país! Es un trabajo que haría con placer”, la estudiante siempre estuvo dispuesta a participar en los requerimientos de la investigación, pues indicaba que lo hacía con gusto.

Como se ha señalado anteriormente, Kelly (2002) concibe a la competencia traductora como una macrocompetencia, la cual incluye la subcompetencia psicológica, denominada

componentes psicofisiológicos para Hurtado y PACTE, la autora señala que esta subcompetencia “comprende el «autoconcepto» o la conciencia de ser traductor/a” (p. 15) entre otros elementos. Posteriormente en el mismo documento, pero en el apartado de los objetivos, vuelve a enfatizar en “desarrollar un autoconcepto de traductor/intérprete” (p. 18). Por otro lado, Hurtado (2015) indica que es importante identificar cuáles son las aspiraciones de los estudiantes para identificar los diferentes perfiles. A partir de reflexionar en lo anterior, se reconoció que una gran cantidad de los estudiantes de la investigación se encontraba en el proceso de auto identificarse como traductores, pues reconocían que el aprender a traducir, entre otros razones, los motivaba a dedicarse a esta actividad.

Algunos estudiantes indicaron que en el futuro se visualizaban como traductores o intérpretes en diversas instancias o agencias, por tal razón, trataban de aprender lo más posible de las estudios de traducción e interpretación, por ejemplo, Pedro (HVE7LF) expresó que a él le gustaría convertirse en un traductor reconocido y viajar por diversas partes del mundo para comprender mejor diversas culturas. No obstante, los estudiantes mencionan la importancia de migrar a “las grandes ciudades del país” o al extranjero para poder dedicarse plenamente a la traducción.

El profesor Javier (EM3), a partir de su experiencia, señala que debido a que la ciudad es pequeña en ocasiones resulta difícil encontrar textos para traducir, por lo cual no se puede dejar pasar la oportunidades que se presentan, ya que “no podría hacer todos los trabajos que se me antoja hacer y entonces eso no es factible [rechazar traducciones] en una ciudad donde se recibe una cantidad suficiente de trabajos para poder finalmente encontrarte con tu público, en Xalapa para el francés, por lo menos no es posible.” Los estudiantes están conscientes de lo anterior, lo cual los motiva a buscar oportunidades fuera del estado o del país por diversas razones:

1. Mejorar su subcompetencia lingüística en un país de habla inglesa o francesa.
2. Ejercer como traductores o intérpretes en dichos países y desarrollarse profesionalmente.
3. Aprender sobre las culturas francófonas y anglófonas, no obstante, también sienten interés por otras culturas.
4. Tener una mejor calidad de vida y desarrollarse personalmente.
5. Estudiar un posgrado.

Por ejemplo, Erika (HVE2LF) indica que quiere convertirse en traductora y migrar a Canadá, pues piensa que es uno de los mejores países para vivir en el extranjero. Leticia (HVE1LI) menciona que quiere ser traductora e interprete en un país anglófono, pero no contempla uno en específico. Por otro lado, Melisa (HVE5LI) señala que conserva vínculos con los Estados Unidos, pues uno de sus familiares cercanos se encuentra en ese país desde hace varios años. La estudiante desea trabajar en una agencia de traducción en el país, ahorrar lo suficiente y mudarse, posteriormente, a Canadá, su motivación principal es mejorar en inglés y aprender nuevos idiomas.

Un caso similar es el de Blanca (HVE8LI) quien señala que durante la educación básica y media superior sus padres resaltaban la importancia de aprender inglés debido a que uno de ellos había trabajado en EE. UU. La estudiante indica que quiere ser traductora específicamente en Texas, no obstante, reconoce que podría dedicarse a la traducción en Querétaro o Monterrey debido a que son estados de la república en constante crecimiento.

Por otro lado, algunos estudiantes expresan que les gustaría permanecer en México, por ejemplo, Daniela (HVE2LI) menciona que quiere trabajar en el desarrollo de los pueblos indígenas para ayudar a hombres y mujeres a conseguir una mejor calidad de vida, la estudiante indica que “su combinación lingüística español-náhuatl-inglés le servirá mucho”, lo cual resalta la importancia de la formación de los traductores e intérpretes de lenguas indígenas en el país, tal como se señala en Kleinert (2015) y en el *Estudio de encuesta sobre la traducción y la interpretación en México* (2017).

Asimismo, varios estudiantes señalan sentir afinidad por la traducción, pero debido a diversos motivos centraban su atención en otra área de estudio, por ejemplo, una gran cantidad de los participantes estudiaban otros programas en la universidad o en otra institución de educación superior, de lo cual se hablará más adelante en el apartado de antecedentes socioculturales, esto hacía que estuvieran más motivados por otras actividades y contemplaran la actividad traductora como una actividad secundaria, la cual querían realizar, pero en sus tiempos libres o como un complemento de su otra licenciatura.

Por otro lado, se debe resaltar la motivación dentro del aula, la cual se relaciona con la didáctica empleada por los maestros en los cursos de traducción. Kelly (2002) menciona que la importancia del profesor de traducción radica en ayudar al estudiante a desarrollar la competencia traductora. Los profesores indican que es fundamental hacer que los estudiantes se sientan cómodos mientras aprenden a traducir, señalan que en ocasiones esta actividad es difícil de llevar a cabo

debido a la fuerte carga de trabajo, no obstante, expresan que se esfuerzan para poder realizarla, por ejemplo, la profesora Esther (EM1) indica que

Bueno particularmente me gusta utilizar técnicas de animación, ¿no?, para motivar a los estudiantes con algunos soportes, yo utilizo, por ejemplo, pizarroncitos individuales que entrego a mis estudiantes para intercambiar variantes de traducción, fomento el trabajo en equipo, el trabajo grupal, el desarrollar en ellos esa capacidad de enfrentarse al error como un proceso normal en su aprendizaje, el intercambiar ideas y liberarse de prejuicios.

La profesora Esther está consciente del impacto que tiene la motivación en los estudiantes, por lo tanto, busca crear estrategias que sean aplicables dentro del aula de traducción. Ella fomenta la confianza, el respeto y la curiosidad en los alumnos. Asimismo trata de que los estudiantes interactúen entre sí y trabajen de forma colaborativa, pues si bien, en ocasiones, el traductor trabaja de forma individual, en otros momentos debe colaborar con traductores, revisores, editores, diseñadores y demás profesionistas vinculados con la actividad traductora. La profesora tiene presente la importancia de desarrollar las competencias interpersonales de los estudiantes al momento de aprender (González & Wagenaar, 2003).

La Rocca (2007) concibe a la didáctica de la traducción como un amalgamiento de disciplinas, al relacionarlo con lo externado por la profesora Esther es claro que durante la clase de traducción se manifiesta la presencia de diferentes áreas de estudio como la educación, la psicología y los estudios de traducción, las dos primeras disciplinas están mayormente vinculadas con la motivación durante del proceso educativo debido a la amplia investigación realizada desde esos campos de estudio.

Para la profesora Leonor (EM4) es importante que el estudiante goce de libertad para opinar y que tenga la oportunidad, en ocasiones, de proponer los textos que se van a traducir, es decir, posicionar al estudiante en un lugar especial y central donde la actividad del profesor radique en orientar el proceso de aprendizaje (Hurtado, 2015). La profesora Leonor señala que se debe fomentar en los estudiantes la capacidad para proponer, imaginar y para aventurarse en los textos siempre de forma crítica. Ella indica que

Hay veces que hago ejercicios a propósito poniéndoles, por ejemplo, textos lúdicos donde ellos se sienten más tranquilos de poder cambiar [partes del texto] y entonces luego hacemos una reflexión sobre como ahí sí nos permitimos ciertas libertades que, pues irán desarrollándose para poder tener esa distancia del texto de partida, ¿no? que es necesario para la traducción, para que no suene todo muy literal [ríe].

La profesora Leonor utiliza actividades que permiten a los estudiantes perder el miedo a traducir, con la finalidad de evitar la traducción palabra por palabra, en otras palabras, las estrategias empleadas en el aula están orientadas a mejorar las subcompetencias de los estudiantes al momento de traducir (Kelly, 2002). La profesora Leonor fomenta una atmósfera agradable en la clase de traducción para que los estudiantes se sientan bien durante la actividad traductora.

El profesor Gabriel (EM2) busca que los estudiantes piensen de manera creativa al momento de traducir para que identifiquen el contexto y si no lo conocen, debido a las barreras culturales, que lo imaginen con la finalidad de ayudarlos durante el proceso de aprendizaje, es decir, el profesor reconoce que los estudiantes deben desarrollar la capacidad para crear ideas, pero también deben saber enfrentar las situaciones complejas que se manifiestan al momento de aprender (González & Wagenaar, 2003).

La motivación es un elemento indispensable en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje, la cual debe provenir, principalmente, de dos actores sociales: los estudiantes y los profesores, puesto que su interacción es constante dentro del salón de clases. No obstante, se reconoce que existen otros factores y personas que participan durante la formación. De manera específica en traducción, el profesor debe motivar a los estudiantes a través de diversas actividades pedagógicas y con palabras que fomenten la confianza y resalten el esfuerzo de los estudiantes durante el ejercicio de la traducción.

En el aula de traducción, como en cualquier otra, la presencia de una atmósfera hostil puede ocasionar que el proceso de aprendizaje se torne difícil e incluso tormentoso, por tal razón es importante estar pendiente del desarrollo de los estudiantes. Por otro lado, el estudiante también debe estar motivado por aprender, es decir, debe sentirse atraído por la actividad o la disciplina en la que se forma, en este caso la traducción, pues si carece de interés y participación en las diversas actividades dentro del aula será realmente difícil que desarrolle la competencia traductora.

4.7. Los antecedentes socioculturales

Este apartado tiene como finalidad explorar y analizar los discursos de los participantes en torno a los antecedentes socioculturales y su presencia e influencia al momento de traducir. Si bien, estos antecedentes pueden incorporarse a los conocimientos de las cultura materna y extranjeras, se decidió hacer esta separación para hacer énfasis en aspectos personales de los participantes y en sus formas de relacionar los antecedentes diversos con la forma de traducir, lo cual no se manifiesta,

al menos de forma explícita, en la teoría relacionada con la competencia traductora de PACTE, Hurtado y Kelly.

Para los estudiantes y los profesores, los antecedentes socioculturales se manifiestan al momento de traducir e incluyen los antecedentes académicos y los antecedentes relacionados con el entorno, sin embargo, esto no significa que no se presenten otros tipos de antecedentes al traducir, es solo que los participantes remarcaron la importancia de los antes señalados.

Varios de los aspectos mencionados se relacionan con las subcompetencias antes analizadas, pues los antecedentes socioculturales son amplios y se vinculan con diversos aspectos de la vida del traductor. Esta investigación identifica a los antecedentes socioculturales del traductor como las actividades, las acciones y las experiencias de los participantes y el vínculo de las mismas con la adquisición de la competencia traductora, es decir, incluyen múltiples elementos vivenciales, pues cada ser humano es diferente y privilegia diferentes aspectos de la vida cotidiana.

Para los estudiantes, los antecedentes socioculturales se manifiestan al traducir, puesto que conforman a la persona que los posee y la hacen identificar al mundo desde una perspectiva particular, por ejemplo, para Erika (EE2LF), los antecedentes la construyen, pues son “lo que soy y eso es lo que voy a transmitir”, es decir, considera que sus antecedentes se manifiestan al momento de traducir, la estudiante aporta, en cierta medida, a la conformación de los antecedentes socioculturales, pero los mismos antecedentes la conforman, en otras palabras, se realiza una actividad recíproca. Para la maestra Esther los antecedentes socioculturales son un factor importante al traducir, ya que

Es la visión del mundo la que permea también en esas diferencias en las variantes de traducción, mientras más expuesto esté el estudiante, pues a su universo, mientras más lector sea, mientras más analítico, más observador sea, pues mejores capacidades y habilidades tendrá en su competencia como traductor.

Se interpreta que el entorno contribuye al desarrollo del estudiante y le puede proporcionar herramientas para la formación académica. Las experiencias dotan a los estudiantes de múltiples conocimientos y habilidades que después se manifiestan en la traducción, por lo tanto, se reconoce que los antecedentes funcionan como una especie de diccionario interno al que el estudiante recurre cuando se enfrente con situaciones familiares o que le son extrañas y lo ayudan a comprender o tratar de comprender determinado fenómeno. Para Melisa (EE5LI), los antecedentes socioculturales se manifiestan al momento de escribir y también al traducir, pues señala que

Yo considero que tengo un estilo de escritura, me gusta escribir, entonces a la hora de traducir a veces me pasa que en vez de meter el estilo del autor meto mi propio estilo y pues tengo que cambiar todo eso, [...] influye mucho que tengas conocimientos académicos y culturales porque al momento que estás traduciendo ya sabes mucho del contexto que estás tratando y hay muchas palabras que a lo mejor otros no conozcan, pero que tú sí porque, pues ya has leído bastante sobre eso.

Dicho de otra manera, el bagaje del traductor le ayuda a comprender lo que traduce, pues, en cierta medida, lo relaciona con experiencias o situaciones previas, es decir, busca sucesos equivalentes que se le hayan presentado en la vida con la finalidad de tener una mejor comprensión del texto, como señala Susana (EE6LI) quien menciona que al gozar de “una formación, tal como se lleva la de la lengua materna, pues obviamente tengo un bagaje cultural que desde niña yo aprendí y a la hora de ponerlo en la traducción, pues [...] lo podría aplicar”, en otras palabras, se puede recurrir a los antecedentes de forma consciente al momento de traducir.

El traductor durante el proceso de adquisición de la competencia traductora debe desarrollar la capacidad de identificar la postura propia y las expresadas en el texto, tal como lo expresó Melisa anteriormente. En relación con los antecedentes socioculturales en la traducción, Sara (EE6LF) indica que la forma en que una persona interpreta el mundo se pone de manifiesto al traducir, pues indica que

En cierto modo cuando escribes, escribes tus ideas y cuando traduces también sientes que te suena algo mejor a ti que lo que le va a sonar a algún compañero, o sea, alguien puede decir algo y tu sientes que tu traducción está mejor, entonces tu personalidad también tiene mucho que ver en lo que termina el resultado de la traducción.

El traductor toma decisiones a partir de sus experiencias diversas, lo cual hace que haya, en ocasiones, disparidad con otros puntos de vista, u otros traductores, pues la forma de interiorizar y apropiarse de una idea o un pensamiento conserva rasgos únicos, ya que si bien, la percepción sobre un determinado aspecto puede estar compuesta de elementos compartidos también presenta características personales e individuales.

La traducción y la cultura son temas que no pueden visualizarse de forma separada, pues para traducir se requiere saber del mundo y para compartir los conocimientos situados de las culturas se necesita de la traducción, que es una actividad que permite el tránsito cultural, la maestra Olivia (EM5) cree que

La traducción es una actividad que forma parte de la cultura, entonces yo creo que entre más antecedentes académicos y culturales sólidos tenga un alumno o alumna, pues sin duda, su campo se va a abrir mucho y va a ser capaz de entender temas distintos que también es como una aptitud que tiene que tener el traductor porque a veces nos piden textos de filosofía, a veces un texto de cocina, un instructivo, yo no digo que un traductor deba ser un sabelotodo, pero sí, sin duda tener una cultura general amplia, sí es una gran ventaja que te ayuda al momento de traducir, ¿no?, incluso poder saber a quién recurrir en caso de dudas, sí, sí, definitivamente una formación cultural y académica es un muy buen antecedente para el traductor.

Lo expresado por la profesora se vincula con lo señalado por los estudiantes quienes reconocen que los antecedentes académicos son importantes al traducir, puesto que guían al estudiante durante la adquisición de la competencia traductora, ya que las diversas competencias que se desarrollan durante la formación se complementan con otras competencias desarrolladas anteriormente. Por ejemplo, Carlos (EE10LF) al reflexionar sobre los antecedentes y la educación señala que

En esta clase de traducción, estuvimos traduciendo un texto pedagógico donde había varias palabras que, gracias a la estancia que tuve en Francia, pues pude [identificar] resolver más rápido, ¿no?, decir esta palabra, pues en este contexto quiere decir esto y aunque es la misma palabra en este mismo párrafo significan totalmente dos cosas diferentes, yo creo que tener una inmersión dentro de la lengua extranjera y dentro de la misma lengua materna, pues ayuda mucho para tener una buena traducción.

El estudiante reconoce a que gracias a una estancia, cuya finalidad era la inmersión en el mundo gastronómico, pudo traducir con mayor facilidad. A partir del análisis de las historias de vida, se pudo identificar que él, al igual que un gran número de los estudiantes, había estudiado o estudiaba otra licenciatura, por ejemplo, algunos cursaban las Licenciaturas en Lengua Francesa y en Lengua Inglesa a la par, mientras que otros habían realizado anteriormente estudios en Música, Filosofía, Gastronomía, Mercadotecnia y Diseño.

Los estudiantes señalan que gracias a sus otras áreas de estudio en ocasiones les era más fácil traducir ciertos textos, no obstante, la formación universitaria en el campo de las lenguas y la traducción les ha otorgado herramientas para analizar el ejercicio de la traducción, varios estudiantes ahora están conscientes de lo que implica traducir, por ejemplo, Leticia (EE1LI) indica que

Antes de entrar a esta carrera yo no tenía ni idea de realmente lo qué era la traducción, el proceso que implica y todo lo que envuelve, [...] ahora estoy más consciente de lo que debo haber y no hacer a la hora de traducir.

La alumna desarrolló empatía y está consciente de lo conlleva la disciplina, este acto de conciencia posiblemente permanecerá o se reformulará al terminar la carrera y estará presente si opta por especializarse o dedicarse a la traducción, en otras palabras, la formación profesional que recibe le ayuda para crear antecedentes en los estudios de la traducción.

Para Iliana (EE7LI) la formación universitaria le ha proporcionado diferentes herramientas “pues en toda la carrera me han enseñado lo que es vocabulario, me han enseñado gramática en las clases, me han enseñado a cómo escribir bien, [...] [entonces] lo recuerdo y lo pongo en práctica” si bien, estos son conocimientos y habilidades conforman la subcompetencia lingüística, se visualizan también como antecedentes académicos que se han nutrido de otros antecedentes, los cuales estaban presentes en la vida del estudiante antes de ingresar a la universidad.

Con el transcurso del tiempo, los antecedentes ayudan a conformar al ser humano que los posee y a comprender al mundo desde una mirada específica, pues se internalizan y funcionan como un bagaje cultural. Por ejemplo, Verónica (EE1LF) reconoce que con el transcurso del tiempo ha adquirido experiencias y que sus antecedentes permiten identificar de forma particular ciertos aspectos de la vida, considera que por ser una mujer adulta su visión del mundo es diferente a la de sus compañeros, ella señala que

De algún modo siento que he escuchado, el hecho de no ser un estudiante joven me ha hecho que haya escuchado más cosas, más información, tengo más, un poquito más de uso lingüístico, también por la preparación previa que tuve ya en la universidad, en la carrera anterior, entonces eso te ayuda, te ayuda, por ejemplo, que cuando tienes que escribir algo.

En otras palabras, los antecedentes socioculturales le ayudan a reconocer los textos de una forma específica. Su formación impacta en la manera de traducir, pues la conforma y sus experiencias son útiles para aproximarse a un determinado tema y saber o no como tratarlo. Para Pedro (EE7LF) “todo lo que está como antecedente marca cierta manera de expresarte y de ver las cosas y eso hace que influya en la manera de escribir al hacer las traducciones”, pues se debe reconocer que la forma en que el ser humano reacciona ante un suceso o una actividad puede variar de un grupo social a otro y también su forma de comunicarse, puesto que “pienso que por el lugar en el que crecí tengo otra forma de decir las cosas” (Anastasia, EE3LI) y esta forma de expresión está conformada por usos y costumbres.

Anastasia (EE3LI) resalta la importancia de convivir con personas que provienen de contextos diferentes con la finalidad de contrastar y combinar la percepción sobre un determinado aspecto de la vida cotidiana. Lo cual tiene relación con expresado por Sandra (EE9LF) quien indica

que “viajar o hacer actividades culturales o estar en contacto con personas que no son como de tú, del mismo lugar, eso te ayuda a enriquecerte más como persona y [a enriquecer] más tu visión del mundo y de la vida”, es decir que la convivencia con el *otro* y con sus formas de comprender las realidades amplían las miradas de las personas, incluidas la del traductor. Sin embargo, no basta con tratar de comprender las otras realidades, sino que se debe ser crítico con lo que sucede en el entorno y con los grupos sociales que este alberga. Para la maestra Leonor (EM4)

Hay gente que por mucho que viaje no está consciente, por ejemplo, de las relaciones hegemónicas de poder que existen entre diferentes pueblos y únicamente reproducen sus esquemas o sistemas predispuestos sin modificarlos, sin adaptarse, sin nada, o sea porque si no, si no estás consciente eso no se desarrolla por arte de magia y por osmosis inversa, no de veras, no es automático que por haber viajado y por haber leído eso te haga, por ejemplo, más empático, más consciente de la desigualdad no, no es en automático.

Si bien, las actividades relacionadas como la lectura, la escritura, los viajes, las artes, la gastronomía, la asistencia a eventos culturales, por mencionar algunas pueden ser de gran ayuda al momento de traducir, el estudiante y el traductor debe ser capaz de poder analizar los entramados y los antecedentes que estas actividades conllevan, los estudiantes, como se ha mencionado en puntos anteriores, deben ser capaces de desarrollar una mirada crítica, analítica y propositiva que debe ser fomentada dentro y fuera del espacio universitario y también por iniciativa propia.

Conclusiones

La traducción es una de las poquísimas actividades humanas donde lo imposible ocurre por principio.

Mariano Antolín Rato

Este apartado presenta las conclusiones de la investigación, las cuales emergen del desarrollo teórico-metodológico y del análisis de los datos desarrollados en los capítulos anteriores. En esta investigación nos dimos cuenta de que los estudiantes poseen un nivel de competencia traductora elemental. Reconocemos que este nivel se augea, en cierta medida, a lo señalado en el perfil de egreso del programa de la Licenciatura en Lengua Francesa, el cual indica que los egresados podrán acceder al campo de la traducción. Sin embargo, dista de ser el idóneo para lograr ejercer como traductor tal como se alude en el programa de la Licenciatura en Lengua Inglesa (UV, s.f.).

Consideramos que los estudiantes se encuentran en este nivel debido a diversas razones, por ejemplo, presentan problemas para comprender los textos en la lengua de partida, lo cual les impide traducir fragmentos de los mismos. En ocasiones, los estudiantes suprimen o añaden información de forma injustificada debido a que no comprenden el sentido de la oración o del fragmento a traducir.

Asimismo, pudimos reconocer que los estudiantes cometen errores gramaticales, de léxico y de ortografía con regularidad. Los textos traducidos, desde el punto de vista de los estudiantes, “se escuchan como traducciones”, es decir, presentan poca fluidez y no gozan de la naturalidad de un texto escrito en español. Si bien, los participantes disponen de un léxico amplio, en ocasiones, no lo emplean de forma apropiada, por todo lo anterior, las traducciones deben ser revisadas a profundidad.

Si bien, los estudiantes cometen errores al traducir son capaces de utilizar la lengua materna y extranjera para establecer la comunicación, tienen conocimientos de ciertos medios de documentación principalmente recursos en línea como diccionarios, páginas de consulta y foros, no obstante, deben fortalecer sus procesos de documentación especializada para que les ayuden a resolver los problemas lingüísticos y extralingüísticos que se presentan al momento de traducir. Se espera que el estudiante al egresar continúe su preparación a través de cursos, talleres, diplomados o posgrados orientados a la traducción.

Encontramos que los estudiantes son capaces de traducir oraciones simples, se encuentran motivados por aprender a traducir y participan de forma regular en las actividades en clase. Continúan aprendiendo las lenguas y las culturas anglófonas y francófonas. Reconocemos que poseen referentes interculturales de las lenguas materna y extranjera, no obstante, presentan dificultad con la comprensión de frases literarias o frases con referentes relacionados con los contextos culturales, por lo tanto, se debe fortalecer este ámbito, ya que es muy importante al momento de traducir.

Identificamos que los estudiantes son capaces de reconocer actividades propias de la traducción, sin embargo, las han interiorizado, en mayor medida, a un nivel más teórico que práctico, lo cual se pone de manifiesto en sus ejercicios de traducción. En relación con lo anterior, se debe señalar que las clases tienen una duración de dos horas, en las cuales resulta complejo que ellos realicen todo el proceso de la traducción; por lo que se considera que es importante hacer énfasis en la práctica de la traducción.

Reconocemos que los estudiantes se interesan por la lectura en la lengua materna, no obstante, la falta de hábito de lectura en la lengua extranjera ocasiona que presenten dificultades al momento de comprender los textos fuente. Sin embargo, dado que los participantes se encuentran en contacto con la lengua extranjera, se espera que la lectura de comprensión en inglés y francés se desarrolle a lo largo de su formación universitaria.

En esta investigación nos dimos cuenta de que existen factores que intervienen en la adquisición de la competencia traductora de los estudiantes. A nivel lingüístico es fácil identificar que la falta de dominio de la lengua extranjera y el desconocimiento de la lengua materna afectan el desarrollo de la competencia traductora, puesto que los limitan para realizar ejercicios prácticos de traducción.

En relación con lo anterior, los profesores de traducción deben, en ocasiones, centrarse en la enseñanza de aspectos de las lenguas materna y extranjera, ya que consideran que los problemas y dudas a nivel lingüístico deben ser resueltos antes de comenzar a traducir, en otras palabras, los profesores de traducción se ven obligados a invertir menos tiempo en la disciplina traductológica para ocuparse de otras actividades que deberían resolverse en primera estancia en los cursos de lengua inglesa, francesa y española.

Otro aspecto que interviene en la adquisición de la competencia traductora, como observamos, es el contacto con la lengua extranjera antes de la educación universitaria. Los

estudiantes que ingresan a las Licenciaturas en Lengua Inglesa y Lengua Francesa con conocimientos previos de inglés o francés pueden ascender, si cuentan con una certificación que lo avale, a niveles superiores de lengua, es decir, no deben cursar las EE iniciales de lengua extranjera.

Por otro lado, los estudiantes que no tuvieron contacto previo con la lengua extranjera deberán aprender inglés o francés a partir de un nivel elemental. Si bien reconocemos que en el caso de inglés, los estudiantes tuvieron clases de esta lengua en la secundaria y preparatoria la competencia lingüística, a partir de sus voces, es elemental. Estos estudiantes tendrán mayor presión académica, pues deberán iniciarse de lleno en la lengua extranjera y posteriormente comenzar a traducir.

Reconocemos que la motivación es un factor que influye durante la formación en traducción, ya que si el estudiante no se siente motivado, es decir, si no se siente cómodo y atraído por las formas de enseñanza-aprendizaje y los textos seleccionados será difícil que desarrolle a plenitud la competencia traductora. La motivación debe ser fomentada por el profesor de traducción, pero también debe provenir del estudiante, en otras palabras, este último debe sentir interés por adentrarse en los estudios de traducción, su teoría y práctica.

Identificamos que para los participantes, la competencia traductora es entendida como un conjunto de elementos que los estudiantes y los traductores poseen debido a un proceso de enseñanza-aprendizaje de la traducción, en el cual el ejecutante combina la teoría y la práctica para poder llevar a cabo la actividad traductora.

Pero hay que subrayar que la competencia traductora está compuesta por múltiples conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes y valores que se vinculan entre sí. Es importante señalar que los profesores y los estudiantes interpretan la competencia traductora desde su realidad, es decir, el concepto se augea al contexto donde estos actores sociales enseñan y aprenden a traducir.

Nos percatamos que los profesores y los estudiantes tienen el reto de enseñar y aprender a traducir en un tiempo corto, puesto que los cursos de traducción se presentan hasta el cuarto semestre, en la Licenciatura en Lengua Inglesa, y en quinto semestre, en la Licenciatura en Lengua Francesa (Véase anexos 4 y 5). No obstante, consideramos que las EE en traducción no pueden estudiarse en semestres previos, a los antes señalados, debido a que durante los primeros dos años de las licenciaturas es esencial la enseñanza-aprendizaje de la lengua materna y extranjera.

Asumimos que la competencia traductora de los estudiantes se desarrolla a partir de un proceso de varios años de estudio, en este caso, en la Facultad de Idiomas UV. Observamos que este proceso comienza desde que los estudiantes ingresan a la licenciatura, puesto que entablan un contacto profundo con la lengua materna y la lengua extranjera, es decir, empiezan a trabajar la subcompetencia lingüística en las dos lenguas de forma simultánea, asimismo, inician el contacto con las culturas extranjeras, la redacción académica, la documentación y la investigación, en otras palabras, vemos como se fomenta la subcompetencia extralingüística.

Encontramos que los estudiantes continúan en el proceso de la adquisición de subcompetencias de las áreas antes mencionadas, pero también se inician en el mundo de la traducción, primero desde una perspectiva teórica mediante la cual aprenden sobre los aspectos temáticos de la disciplina, después desde una postura práctica, ya que los estudiantes traducen textos breves de diferentes disciplinas, es decir, se inician en la subcompetencia de conocimientos de traducción, la subcompetencia instrumental y la subcompetencia estratégica, puesto que empiezan a formar procesos relacionados con la actividad traductora.

Limitaciones

En relación con el desarrollo de la investigación, debemos mencionar que se presentaron ciertas limitaciones para construir el andamiaje teórico de la tesis, pues si bien existe literatura especializada, la investigación educativa realizada en México sobre traducción y, específicamente, sobre competencia traductora es limitada.

Asimismo, fue un gran reto identificar el panorama de la enseñanza-aprendizaje de la traducción en el país debido a la poca existencia de documentación, por lo tanto, realizamos una investigación que permitiera dar cuenta, en mayor medida, sobre el fenómeno a estudiar, lo cual puede visualizarse como un aporte para los estudios de traducción en el contexto nacional.

De igual forma, nos resultó difícil, en ocasiones, utilizar la palabra “nivel”, ya que se vincula, regularmente, con la investigación cuantitativa, si bien en el campo de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas la implementación de niveles se reconoce de manera amplia debido a que se vinculan directamente con el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, desde otras perspectivas esto resultaba confuso, por tal razón, fue necesario ejemplificar y exponer como se establecieron los niveles de competencia traductora, lo que es un aporte para futuras investigaciones.

Otra de las dificultades que experimentamos durante el desarrollo de la investigación fue que el número de participantes comenzó a disminuir; algunos estudiantes faltaban regularmente a clases y, por lo tanto, no contaban con todas las traducciones. Esto hizo que no fueran considerados como participantes, sin embargo, cuando acudían a clase se les brindaba el material y trabajaban de igual forma que el resto de sus compañeros.

Un punto que debemos destacar es la elección de los fragmentos a traducir, pues se retomaron textos de dos escritores Premio Nobel de Literatura. Consideramos, en su momento, que la escritura de los textos era clara y podía ser viable para los estudiantes, sin embargo, no contemplamos que los participantes pudieran haber sentido presión por traducir textos de dos escritores consagrados y legitimados. Reconocemos que pudimos haber utilizado textos de otros autores para evitar, en cierta medida, la incertidumbre al traducir.

Propuestas para nuevas investigaciones

A partir de las reflexiones anteriores consideramos la necesidad de realizar investigación sobre la competencia traductora con énfasis en el desarrollo de las actitudes y aptitudes del estudiante de traducción, el traductor profesional y el profesor de traducción, conceptos en los cuales no se pudo profundizar en este trabajo como hubiéramos querido debido a la temporalidad de la investigación.

De igual manera, visualizamos la oportunidad de investigar sobre la creación de programas de licenciatura y posgrado en traducción y la implementación de los mismos en el país. Asimismo, reconocemos la importancia de evaluar los programas de traducción ya existentes con la finalidad de identificar fortalezas y debilidades. De igual modo, reconocemos que se debe investigar la actualización y la profesionalización del profesor de traducción en México y su práctica docente.

Igualmente consideramos importante analizar la traducción y su didáctica en la Universidad Veracruzana Intercultural para conocer cómo se desarrolla la traducción en esta entidad académica de nuestra institución. Del mismo modo planteamos la trascendencia de realizar investigación con estudiantes de la Licenciatura en Lengua y Literatura Hispánicas UV, ya que reconocemos que este programa cuenta con una EE optativa en traducción de la literatura. Asimismo, consideramos que se debe estudiar el panorama y la situación de la interpretación y su didáctica en un contexto estatal o desde una perspectiva más amplia, por ejemplo, a nivel nacional.

Recomendaciones

A partir de los puntos analizados presentamos las siguientes recomendaciones con la finalidad de proponer alternativas para fortalecer la competencia traductora en la Facultad de Idiomas.

Objetivo: promover el fortalecimiento de la competencia traductora en la Facultad de Idiomas.

Primera propuesta: actualizar los planes de estudio y los programas de las EE de traducción en ambas licenciaturas.

Acciones

- Dedicar más horas de clase a la práctica de la traducción y menos a la teoría en las diferentes EE en traducción.
- Actualizar las lecturas obligatorias y complementarias de las EE en traducción.
- Vincular, en mayor medida, los cursos de literatura y traducción.
- Implementar más EE de traducción en la Licenciatura en Lengua Francesa debido a que solo se cuenta con cuatro, de los cuales el estudiante puede optar por tres (Véase anexo 5).
- Crear una EE optativa en español (gramática y redacción académica) en la Licenciatura en Lengua Inglesa debido a que no se cuenta con ningún curso que tenga estas características en EE optativas del área disciplinar o en las EE optativas del área terminal (Véase anexo 4).
- Promover, en mayor medida, la evaluación en traducción que incluya la autoevaluación y la evaluación entre pares.
- Crear e implementar una EE optativa que haga énfasis en la traducción y la cultura.

Segunda propuesta: fomentar, en mayor medida, actividades para el desarrollo de la competencia traductora.

- Implementar más cursos, talleres foros, seminarios y congresos sobre traducción e interpretación en la UV.
- Crear grupos de lectura, escritura y conversación en inglés y francés para fortalecer la subcompetencia lingüística.
- Promover, en mayor medida, la admisión de asistentes de inglés y francés para que los estudiantes tengan mayor posibilidad de convivir con personas de otras culturas.

- Fomentar entre los estudiantes los diversos cursos de las plataformas *Coursera*, *edX* y *México x*, por mencionar algunas.
- Fomentar la realización de prácticas en traducción en instituciones públicas y privadas durante el último año de la licenciatura. Estas pueden ser de carácter presencial o modalidad virtual.
- Aprovechar la afinidad que los estudiantes tienen con la tecnología y promover tutoriales en internet para que aprendan más sobre lengua y cultura, entre otros.
- Implementar ciclos de cine de películas en lengua francesa e inglesa dentro de la facultad o en colaboración con otras facultades de la Unidad de Humanidades.
- Diversificar y fomentar la lectura de los libros en inglés y francés para principiantes en el Centro de Documentación UV.
- Utilizar textos actuales y de diversas temáticas para que los estudiantes se sientan motivados a traducir.
- Apoyar a los estudiantes para que se familiaricen con los recursos de documentación presentes en Centro de Documentación UV y las bibliotecas de la universidad.
- Fomentar los diversos recursos con los que cuenta la biblioteca virtual UV.

Tercera propuesta: fortalecer las relaciones de la Facultad de Idiomas UV con otras instituciones y entidades académicas.

Acciones

- Realizar, en mayor medida, eventos académicos sobre traducción e interpretación con otras entidades académicas de la universidad como la Escuela para Estudiantes Extranjeros, el Instituto de Investigaciones en Educación, la Facultad de Letras Españolas, el Instituto de Investigaciones Lingüístico-Literarias y la Universidad Veracruzana Intercultural.
- Entablar una relación cercana con las instituciones del país que cuentan con programas académicos en traducción, por ejemplo, la UABC, la UNAM y el COLMEX, por mencionar algunas, para impulsar intercambios estudiantiles y la investigación en traducción.
- Promover el intercambio estudiantil y académico con instituciones extranjeras para diversificar las formas de enseñanza-aprendizaje de la traducción y propiciar la investigación.

Cuarta propuesta: fomentar la profesionalización e investigación en traducción.

- Crear una maestría en traducción e interpretación en la Facultad de Idiomas, en colaboración con otras entidades académicas, la cual dé cabida a la traducción e interpretación del inglés, francés y las lenguas nacionales.
- Fomentar que los estudiantes realicen estudios de especialidad, maestría y doctorado en traducción e interpretación dentro y fuera del país.
- Fomentar los diplomados de traducción e interpretación presenciales y en línea.

Bibliografía

- Abihssira, L. C. (Enero, 2014). Pinceladas acerca del oficio del traductor. *TONOS DIGITAL, Revista de estudios filológicos*, (26). Recuperado de https://www.um.es/tonosdigital/znum26/secciones/tintero-ensayos-01-pinceladas_acerca_del_oficio_de_traductor.htm
- Aiic Espaïic: Asociación de los Miembros de AIIC en España. (s.f.). *Sistema de clasificación de idiomas*. Recuperado de http://espaic.es/aiicinfo/3b_clasific.html
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Editorial Paidós Mexicana, S.A.
- Análisis y Decisión. (s.f.). *Trucos Excel. Mapa de México por Estados*. Recuperado de <http://analisisydecision.es/trucos-excel-mapa-de-mexico-por-estados/>
- Ander-Egg, E. (2003). *Métodos y técnicas de investigación social VI: técnica para recogida de datos e información*. Buenos Aires: Lumen.
- Andrade, R. A., & Hernández, S. C. (enero-junio, 2010). El enfoque de competencias y el currículum del bachillerato en México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8 (1), 481-508. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/773/77315079023.pdf>
- Andréu, A. (2000). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. *Fundación Centro Estudios Andaluces, Universidad de Granada*, 10, (2), 1-34. Recuperado de <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>
- Barraza De la Cruz, J. D. (2016). El trasfondo del enfoque por competencias en México. En J. A. Trujillo Holguín y J. L. García Leos (Coords.), *Desarrollo profesional docente: reforma educativa, contenidos currículares y procesos de evaluación* (pp. 39-47), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. Recuperado de <http://www.rediech.org/inicio/images/k2/Desarrollo2-articulo1-3.pdf>
- Basich, K. (2012). *La formación de profesores en traducción. Reflexiones desde un caso mexicano*. México: Universidad Autónoma de Baja California (UABC).
- Basich, K., Cortez, J., & Figueroa, I. (2012). *Competencia traductora vs. Subcompetencia tecnológica: El caso Facultad de Idiomas Mexicali*. Universidad Autónoma de Tlaxcala. Recuperado de http://www.usfx.bo/nueva/vicerrectorado/citas/SOCIALES_8/Idiomas/KEB%20Peralta.pdf
- Bautista, B. (julio-septiembre, 2009). Recordando a Le Clézio. *La Palabra y el Hombre - Revista de la Universidad Veracruzana*, (9). 76-79.
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (s.f.). Facultad de Lenguas. Recuperado de <https://www.buap.mx/content/facultad-de-lenguas>

Bell, J. (2002). *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación: guía para investigadores en educación y ciencias sociales* (Trad. Roc Filella Escolà). Barcelona: Gedisa.

Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty, M., Siufi, G., & Wagenaar, R. (Eds). (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final –Proyecto Tuning – América Latina 2004-2007*. Bilbao: Universidad de Bilbao. Recuperado de http://tuningacademy.org/wp-content/upload/2014/02/TuningLAIID_Final-Report_SP.pdf

Berenguer, L. (1996). Didáctica de segundas lenguas en los estudios de traducción. En Hurtado Albir, A. (Ed.), *La enseñanza de la traducción*, (pp. 9-29). Castelló: Publicaciones de la Universitat Jaume I.

Bravo, N. (2012). Churubusco y Tlalpan, o llueve sobre mojado. En Andión, E (Coord.), *Arte transversal: fórmulas equivocadas. Experiencia y reflexión en la pedagogía de la transdisciplina*. México: Dirección General de Publicaciones del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Cambridge University Press. (2018). *Cambridge Dictionary*. Recuperado en <https://dictionary.cambridge.org/es/>

Carrera, E. (2018). *Proposition d'une grille de co-évaluation et d'auto-évaluation de la traduction du français en espagnol*. (Tesis de licenciatura inédita). Facultad de Idiomas. Universidad Veracruzana, Xalapa.

Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas, Revista de la Escuela de Psicología, Facultad de Filosofía y Educación, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*, 2, (1), 53-82. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.ox?id=171018074008>

Carabajosa, M. (2010). Alice Munro. El dominio del cuento. *Espéculo. Revista de estudios literarios*. Universidad Complutense de Madrid. (46). Recuperado de <https://webs.ucm.es/info/especulo/numero46/amunro.html>

Cagnolati, B. E. (Comp.). (2012). *La Traductología: Miradas para comprender su complejidad*. La Plata: Universidad Nacional de la Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Carrillo, M., Leyva-Moral, J.M., & Medina Moya, J. L. (enero-junio, 2011). El análisis de los datos cualitativos: un proceso complejo. *Index de Enfermería*. 20, (1-2), (96-100) .Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1132-12962011000100020&script=sci_arttext&tlng=en

Cazau, (2006). *Introducción a la investigación en ciencias sociales. Tercera edición*. Buenos Aires. Recuperado de <http://alcazaba.unex.es/asg/400758/MATERIALES/INTRODUCCI%C3%93N%20A%20LA%20INVESTIGACI%C3%93N%20EN%20CC.SS..pdf>

Centre de Recherches Inter-langues sur la Signification en Contexte. (2018). *Dictionnaire électronique des synonymes* (DES). Recuperado de <http://crisco.unicaen.fr/dictionnaire-electronique-des-synonymes/>

- Colegio de México, A. C. (2018). *Diccionario del español de México* (DEM). Recuperado de <http://dem.colmex.mx>
- Colegio de México, A. C. (s.f.). Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios. Recuperado de <https://cell.colmex.mx/>
- Colina, S. (2010). Evaluation/Assesment. En Gambier, Y & Doorslaer, L. (Eds.). *Handbook of Translation Studies* (pp. 43-48). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Collins, COBUILD. (2001). *English Dictionary for Advanced Learners*. Glasgow: HarperCollins Publishers.
- Comeau, Y. (1994). L'analyse des donnéesqualitatives. En *Cahiers du CRISES – Collection Études théoriques No ET9402*, 1-31. Recuperado de <https://depot.erudit.org/bitstream/001759dd/1/ET9402.pdf>
- Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. (s.f.). *MEMORIA ELECTRÓNICA DEL CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. Aportes y reflexiones para la mejora educativa*, Guanajuato, Guanajuato, 18 al 22 de noviembre de 2013. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/seccion6.htm>
- Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. (s.f.). *MEMORIA ELECTRÓNICA DEL CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. Aportes y reflexiones desde la investigación educativa: ¿qué sabemos... qué nos falta? - XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Chihuahua, Chihuahua, 16 al 20 de noviembre de 2015. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/seccion4.htm>
- Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. (s.f.). *Aportes y desafíos de la investigación educativa para la transformación y la justicia social - XIV CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA*, San Luis Potosí, San Luis Potosí, México, 20 al 24 de noviembre de 2017. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/seccion4.htm>
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza* (Trad. Instituto Cervantes). Madrid: MECD-Anaya-Instituto Cervantes. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y Técnicas de la Investigación Social Edición Revisada* (Trad. Díaz, M. & Díaz, S.). Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A.U.
- Cortez, J. (2014). *El nivel socioeconómico de los estudiantes de traducción en la Facultad de Idiomas - Mexicali de la UABC, como variante condicionante en la adquisición de la competencia traductora: un estudio exploratorio*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Granada, España. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/34359/1/24145579.pdf>
- Dauzat, A., Debois, J., & Mitterrand, H. (1964). *Nouveau dictionnaire étymologique et historique*. Paris: Larousse.

- Delisle, J. (2003). *La traduction raisonnée: manuel d'initiation à la traduction professionnelle, anglais, français: méthode par objectifs d'apprentissage 2ème édition*. Canada: Les Presses de l'Université d' Ottawa.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2005). *The SAGE handbook of qualitative research* (3rd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Díaz Barriga, A. (1987). Problemas y retos del campo de la evaluación educativa. *Perfiles educativos*, (37) 3-15. Recuperado de <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/download.php?clave=1987-37-3-15&tipo=pdf>
- Díaz de Rada, A. (2011). *El taller del etnógrafo: Materiales y herramientas de investigación en Etnografía*. Madrid: UNED.
- Dietz, G. (2017). La construcción e interpretación de datos etnográficos. En Díaz-Barriga, Á & Domínguez, C. *La interpretación: Un reto en la investigación educativa* (229- 262). México: Universidad Autónoma de Tlaxcala y NEWTON, Edición y Tecnología Educativa.
- Farlex, Inc. (2018). *TheFreeDictionary.com*. Recuperado en <https://www.thefreedictionary.com/about.htm>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. (Trad. Del Amo, T). Madrid: Morata.
- Fundéu Guzmán Ariza (2016). *No va coma entre el sujeto y el verbo de una oración*. Recuperado de <https://fundeu.do/no-va-coma-entre-el-sujeto-y-el-verbo-de-una-oracion/>
- Fundéu BBVA (Fundación del Español Urgente). (2011). *Los demostrativos no se acentúan*. Recuperado de <https://www.fundeu.es/recomendacion/los-demostrativos-no-se-acentuan-896/>
- Fundación Italia Morayta. (2017). *Estudio de encuesta sobre la traducción y la interpretación en México 2017*. México: Fundación Italia Morayta.
- García-Izquierdo, I. (2011). *Competencia textual para la traducción*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- García-Izquierdo, I., & Verdagel, J. M. (Eds.). (1998). Los estudios de traducción: un reto didáctico. Barcelona: Publications de la Universidad de Jaume I.
- Gile, D. (2009). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training. Revised Edition*. The Netherlands: John Benjamins Publishing Co.
- Gimeno, J. (2008). *Educar por competencias ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Ediciones Morata.
- Giroux, H., & Flecha, R. (1994). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure.
- González, J. & Wagenaar, R. (Eds.). (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Fase uno*. : Bilbao: Universidad de Deusto. Recuperado de <http://www.escuelasdearte.es/recursos/tuning.pdf>
- Gurdián-Fernández, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. San José: CECC, AESI.

Guzmán, F. (2017). Problemática general de la educación por competencias. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74, (107-120). Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/610>

HACHETTE. (1980). *Dictionnaire HACHETTE, LANGUE. ENCYCLOPEDIE. NOM PROPES*. Paris: HACHETTE.

Hernando, L. A. (1995). Gramática y estilística de la posición del adjetivo en español. *Didáctica*, 7, (73-88). Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA9595110073A/20026>

Hurtado, A. (1996). La enseñanza de la traducción directa “general”: Objetivos de aprendizaje y metodología. En Hurtado Albir, A. (Ed.), *La enseñanza de la traducción*, (pp. 31-55). Castelló: Publicaciones de la Universitat Jaume I.

Hurtado, A. (1996). La traductología: lingüística y traductología. *Trans. Revista de Traductología*. Málaga: Universidad de Málaga. Recuperado de http://www.trans.uma.es/pdf/Trans_1/t1_151-160_AHurtado.pdf

Hurtado, A. (1999). Objetivos de aprendizaje y metodología en la formación de traductores e intérpretes. En Hurtado Albir, A. (Ed.), *Enseñar a traducir: metodología en la formación de traductores e intérpretes*, (pp. 8-58) Madrid, Edelsa.

Hurtado, A. (enero-junio, 2008). Compétence en traduction et formation par compétences. *Erudit*. 21, (1), 17-64. Recuperado de <https://www.erudit.org/fr/revues/ttr/2008-v21-n1-ttr2896/029686ar/>

Hurtado, A. (2015). *Aprender a traducir del francés al español. Competencias y tareas para la iniciación a la traducción. Guía didáctica*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume & Madrid: Edelsa.

Hurtado, A. (Editora) (2017). *Researching Translation Competence by PACTE Group*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Instituto Superior de Intérpretes y Traductores. (s.f.) Inicio. Recuperado de <http://www.isit.edu.mx/index.html>

Jiménez, A. F. (2018). *Introducción a la traducción*. Oxon & New York: Routledge Taylor & Francis Group.

Kelly, D. (enero, 2002). Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular. *Publicaciones Revista Puentes*, (1), 9-20. Recuperado de <http://wdb.ugr.es/~greti/revista-puentes/pub1/02-Kelly.pdf>

Kelly, D. (2008). Training the Trainers: Towards a Description of Translator Trainer Competence and Training Needs Analysis. *TTR: traduction, terminologie, rédaction*, 21(1), 99–125. doi:10.7202/029688ar

Kasperska, I. (2016). ¿Están libres de ideología la enseñanza y el aprendizaje de la traducción? En Kasperska, I., Villegas, I. & Donés Menda A. (Eds.), *Ideologías en traducción. Literatura, didáctica, cultura* (pp. 163-180). Fráncfort del Meno: Peter Lang GmbH.

- Kleinert, C. (2016). *Formación e iniciación profesional de intérpretes de lenguas nacionales mexicanas para la justicia: el caso de Puebla*. (Tesis doctoral inédita) Instituto de Investigaciones en Educación. Universidad Veracruzana/Facultad de Letras y Filosofía, Departamento de Lingüística Aplicada/Traducción e Interpretación. Universidad de Amberes, México-Bélgica. Recuperado de https://www.uv.mx/pdie/files/2013/06/Tesis_Cristina-Victoria-Kleinert.pdf
- Koepsell, D., & Ruiz, M. (2015). *Ética de la investigación. Integridad científica*. México: Conbioética.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- La Rocca, M. (2007). *El taller de traducción: una metodología didáctica integradora para la enseñanza universitaria de la traducción*. (Tesis doctoral inédita). Departamento de Traducción e Interpretación. Universitat de Vic. Recuperado de http://repositori.uvic.cat/bitstream/handle/10854/1794/tesdoc_a2007_larocca_marcella_taller1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Larose, R. (1992). *Théories contemporaines de la traduction, deuxième édition*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Larose, R. (1998). Méthodologie de l'évaluation des traductions. *Meta*, 43 (2), 163-186. Recuperado de <https://www.erudit.org/fr/revues/meta/1998-v43-n2-meta171/003410ar.pdf>
- L'Ecuyer, R. (1987). L'analyse de contenu: notion et étapes. En Deslauries, J. P., *Les méthodes de la recherche qualitative* (pp. 49-65). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Le Clézio, J.M.G. (1980). *Désert*. Paris: Gallimard.
- Le Clézio, J.M.G. (1985). *Le chercheur d'or*. Paris: Gallimard.
- Le ROBERT quotidien (1996). *DICTIONNAIRE PRATIQUE DE LA LANGUE FRANCAISE*. Dictionnaires Paris: LE ROBERT.
- Mallimaci, F. & Giménez, V. (2006). Historia de vida y métodos biográficos. En Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de Investigación Cualitativa* (pp. 175-212). Argentina: Editorial Gedisa, S.A.
- Masia, M. L. & Garcia, I. (1996). La enseñanza de lengua materna para traductores. En Hurtado Albir, A. (Ed.), *La enseñanza de la traducción*, (pp. 9-29). Castelló: Publicaciones de la Universitat Jaume I.
- Mackenzie, R. (1998). The place of language teaching in a quality oriented translators' training programme. En Malmkær, K. (Ed.). *Translation and Language Teaching, Language Teaching and Translation*. (pp. 15-19). Manchester: St. Jerome Publishing.
- Márquez, D. (julio-diciembre, 2011). Las once competencias del traductor: el perfil ideal en servicios de traducción. *Comunicación, Cultura y Política. Revista de Ciencias Sociales*. (4), 53-68. Recuperado de <http://200.0.187.30/index.php/revistai/article/viewFile/659/658>
- Marquilló, M. (2002). *L'interprétation de l'erreur*. Saint-Germain-du-Puy: CLE INTERNATIONAL.

- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista IIPSI*, 9 (1), 123-146. Recuperado de
http://sisbib.unmsm.edu.pe/BVrevistas/Investigacion_Psicologia/v09_n1/pdf/a09v9n1.pdf
- Martínez, J. (2013). *Retícula curricular - Licenciatura en Lengua Inglesa*. Recuperado de:
<http://www.uv.mx/personal/jomartinez/files/2013/11/Reticula-Curricular.pdf>
- Mayoral, A. (marzo, 1993). Didáctica de la traducción. La traducción de textos literarios en la formación de traductores no literarios. En *I Jornadas de Traducción Literaria y su Didáctica*. Círculo de Traductores y Universidad de Sevilla. [Inédito]. Recuperado de
http://www.ugr.es/~rasensio/docs/Sevilla_1.pdf
- Medina, R., & García, M^a del M. (febrero, 2005). La formación de competencias en la Universidad. *REIFOP*, 8 (1), 1-4. Recuperado de
<http://www.aufop.com/aufop/revistas/indice/digital/114>
- Mendoza-Zuany, R. G. (2016). Procesos traductivos en el diseño de políticas públicas. En Universidad Veracruzana, *Memoria del seminario vocabulario indispensable para el debate en los estudios lingüísticos y de traducción en los procesos educativos*. (pp. 125-129). Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (Trad. Vallejo-Gómez, M.). Barcelona: Paidós.
- Munro, A. (2009). *Too Much Happiness*. Estados Unidos: McClelland and Stewart's Douglas Gibson Books imprint.
- Munro, A. (2014). *Todo queda en casa* (Trad. Cohen de Levis, M; Casas, F.; Ferrer, I.; Milla, C.; Vazquez, N. Barcelona: Editorial Lumen
- Munro, A. (2015). *Family Furnishings: Selected Stories, 1995-2014*. Estados Unidos: Vintage International Books
- Nadurille, V. L. (2013). *L'Importance du développement de la compétence traductrice dans la formation des traducteurs*. (Tesis de Licenciatura inédita). Facultad de Idiomas. Universidad Veracruzana, Xalapa.
- Nord, C. (1996). El error en la traducción: categorías y evaluación. En Hurtado, A. (Ed.). *La enseñanza de la traducción* (pp. 91-108). Castelló: Publications de la Universidad Jaume I, D. L.
- Nord, C. (1998). La unidad de traducción en el enfoque funcionalista. *Quaderns. Revista de traducció*, 1, 6-77. Recuperado de
<http://www.raco.cat/index.php/QuadernsTraduccio/article/view/25144/24978>
- Organización Mexicana de Traductores (OMT). (s.f.). Capacitación. Recuperado de
<https://omt.org.mx/capacitacion/diplomado-en-traducion-general>

Ortiz, M del P. (2008). *La competencia traductora en la Licenciatura en Lengua Francesa de la Universidad Veracruzana. Plan de estudios 1990.* (Tesis de maestría inédita). Facultad de Pedagogía. Universidad Veracruzana, Xalapa.

Ortiz, M del P. (2015). *Ánálisis microgenético del proceso de enseñanza y aprendizaje de la traducción del francés al español.* (Tesis doctoral inédita). Facultad de Idiomas. Universidad Veracruzana, Xalapa.

Ortiz, M. del P. & Figueira-Saavedra, M. (2014). Los estudios de traducción en la Universidad Veracruzana. Un camino sin final. *CPU-e. Revista de investigación Educativa*, Número conmemorativo. 40 años del IIE, 80-98. Recuperado de
<http://www.redalyc.org/pdf/2831/283132980005.pdf>

Oxford University Press. (2018). *Spanish Oxford Living Dictionaries.* Recuperado de
<https://es.oxforddictionaries.com/>

PACTE. (2000). (Por orden alfabético: Beeby, A.; Berenguer, L.; Ensinger, D.; Fox, O.; Hurtado, A.; Martínez, N.; Neunzig, W.; Orozco, M.; Presas, M.; Vega; R. Investigadora principal: Hurtado, A.) *Acquiring Translation Competence: Hypotheses and Methodological Problems in a Research Project*, En Beeby, A, Ensinger, D., Presas, M. (Eds.) *Investigating Translation*, (pp. 99-106).Amsterdam: John Benjamins. Recuperado de
https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2000/158625/2000_Benjamins_PACTE.pdf

PACTE. (2001). (Por orden alfabético: Beeby, A.; Berenguer, L.; Ensinger, D.; Fox, O.; Hurtado Albir, A.; Martínez Melis, N.; Neunzig, W.; Orozco, M.; Presas, M. Investigadora principal: Hurtado Albir, A.). *La Competencia traductora y su adquisición*, *Quaderns. Revista de Traducció*, (6), 39-45. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/pub/quaderns/11385790n6/11385790n6p39.pdf>

PACTE. (2002). (Por orden alfabético: Beeby, A.; Fernández, M.; Fox, O.; Hurtado, A.; Martínez, N.; Neunzig, W.; Orozco, M.; Presas, M.; Rodríguez-Inés, P. Investigadora principal: Hurtado Albir, A.). Una investigación empírico-experimental sobre la adquisición de la competencia traductora. En: Alcina Caudet, A & Gamero Pérez, S. (Eds.) *La traducción científico-técnica y la terminología en la sociedad de la información*, (pp. 125-138). Castellón de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I. Recuperado de
http://ddd.uab.cat/pub/caplli/2002/158338/pacte_uji_2002.pdf

PACTE. (2003). (Por orden alfabético: Beeby, A.; Fernández, M.; Fox, O.; Hurtado Albir, A.; Neunzig, W.; Presas, M.; Rodríguez-Inés, P.; Romero, L. Investigadora principal: Hurtado Albir, A.) *Building a Translation Competence Model*. En Alves, Fabio (Ed.) *Triangulating Translation: Perspectives in process oriented research*, (pp. 43-66). Amsterdam: John Benjamins. Recuperado de
https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2003/158624/2003_Benjamins_PACTE.pdf

PACTE. (2005). (Por orden alfabético: Beeby, A.; Fernández, M.; Fox, O.; Hurtado, A.; Kozlova, I; Neunzig, W.; Presas, M.; Rodríguez P. Investigadora principal: Hurtado Albir, A.). *Primeros Resultados de un Experimento sobre la Competencia Traductora*. En Actas del II Congreso Internacional de la AIETI (Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación) 'Información y documentación'. Madrid: Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas. Recuperado de

https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2005/158341/2005_PACTE_Actas_AIETI.pdf

PACTE. (2007). (Por orden alfabético: Beeby, A.; Fernández, M.; Fox, O.; Hurtado Albir, A.; Kozlova, I.; Kuznik, A.; Neunzig, W.; Rodríguez-Inés, P.; Romero, L. Investigadora principal: Hurtado Albir, A.). Une recherche empirique expérimentale sur la compétence de traduction. En Gouadec, D. (Ed.) *Quelle qualification pour les traducteurs?* (pp. 95-116). Paris: La Maison du Dictionnaire. Recuperado de

<https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2007/158332/2007PACTEMaisonDictionnaire.pdf>

PACTE. (2008). (Por orden alfabético: Beeby, A.; Fernández, M.; Fox, O.; Hurtado Albir, A.; Kozlova, I.; Kuznik, A.; Neunzig, W.; Rodríguez-Inés, P.; Romero, L. Investigadora principal: Hurtado Albir, A.). First results of a Translation Competence Experiment: 'Knowledge of Translation' and 'Efficacy of the Translation Process. En Kearns, J. (Ed.) *Translator and Interpreter Training. Issues, Methods and Debates*, (pp. 104-126). Londres: Continuum. Recuperado de

https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2008/158623/2008_Continuum_PACTE.pdf

PACTE. (2009). (Por orden alfabético: Beeby, A.; Fernández, M.; Fox, O.; Hurtado Albir, A.; Kozlova, I.; Kuznik, A.; Neunzig, W.; Rodríguez-Inés, P.; Romero, L.; Wimmer, S. Investigadora principal: Hurtado Albir, A.) Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: Acceptability and Decision Making. *Across Languages and Cultures*, 10 (2), 207-230. Recuperado de

https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2009/67883/PREI2010_acrlanculv10n2.pdf

PACTE. (2011). (Por orden alfabético: Beeby, A.; Fernández, M.; Fox, O.; Hurtado Albir, A.; Kuznik, A.; Neunzig, W.; Rodríguez-Inés, P.; Romero, L.; Wimmer, S. Investigadora principal: Hurtado Albir, A.). Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: Translation Project and Dynamic Translation Index. en Sharon O'Brien (Ed.) *Cognitive Explorations of Translation*, (pp. 30-53). Londres & Nueva York: Continuum Studies in Translation. Recuperado de

https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2011/149655/2011_Continuum_PACTE.pdf

PACTE. (2014). (Por orden alfabético: Beeby, A.; Castillo, L.; Fox, O.; Galán-Mañas, A.; Hurtado Albir, A.; Kuznik, A.; Massana, G.; Neunzig, W.; Olalla-Soler, Ch.; Rodríguez-Inés, P.; Romero, L.; Taffarel, M.; Wimmer, S. Investigadora principal: Hurtado Albir, A.). First Results of PACTE Group's Experimental Research on Translation Competence Acquisition: The Acquisition of Declarative Knowledge of Translation. *MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación*, núm. especial 1, 85-115. Recuperado de

https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2014/131930/MonTI_2014_Special_Issue_03.pdf

Paillé, P., & Muchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en science humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.

Péchoin, D. (2014). *Le THÉSAURUS/Dictionnaire des analogies*. Paris: Larousse.

Pato, E., & Fantechi, G. (2011). Sobre los conceptos de lengua extranjera (LE) y lengua segunda (L2). *La Revista Electrónica Re Lingüística*, 10. Recuperado de

<http://relinguistica.acz.uam.mx/no010/a11.htm>

- Pérez, A. (2008) ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. En Sacristán, J & Pérez, A., *Educar por competencias ¿Qué hay de nuevo?* (pp. 59-99). Madrid: Morata.
- Pernier, M. (1993). *Les fondements socio-linguistiques de la traduction*. France : PressesUniversitaires de Lille.
- Perrée, C. (2008). Un Nobel para el Escritor del Viaje: Jean-Marie Gustave Le Clézio. *Revue A la letra*, 14-15. Recuperado de: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00922602/document>
- Piñuel, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolinguística*, 3, (1), 1-41. Recuperado de https://www.ucm.es/data/cont/docs/268-2013-07-29-Pinuel_Rraigada_AnalisisContenido_2002_EstudiosSociolinguisticaUVigo.pdf
- Popkewitz, T. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa* (Trad. Ballesteros, A.). Madrid: Mondadori España, S.A.
- Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española. (2009). *Nueva gramática de la lengua española, Morfología Sintaxis I*. España: Espasa Libros, S. L. U.
- Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española. (2009). *Nueva gramática de la lengua española, Sintaxis II*. España: Espasa Libros, S. L. U.
- Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española. (s.f.). *Diccionario de la lengua española (23. ed.)*. Recuperado de <http://www.rae.es/rae.html>
- Redondo, J. (2015). *Ánalisis comparativo de las traducciones de Superman: Red Son*. (Trabajo final de grado en traducción e interpretación). *Departament de Traducció i Comunicació*. Universitat Jaume 1, España.
- Rey, A., & Chantreau, S. (1979). *Dictionnaire des Expressions et Locutions*. France: LE ROBERT.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Ruiz, J. & Ispizua, M. (1989). *La decodificación de la vida cotidiana*. Deusto: Bilbao.
- Santoveña, M., Orensan, L., Leal, M., & Gordillo, J. (2010). *De oficio, traductor. Panorama de la traducción literaria en México*. México: Bonilla Artigas Editores.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. México: Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América.
- Schettini, P., & Cortazzo, I. (2015). *Ánalisis de datos cualitativos en la investigación social: procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. La Plata: Editorial de la Universidad de La Plata.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica* (Trad. De Roc Filella). Madrid: Morata.
- Sistema Harvard Educacional. (s.f.). Inicio. Recuperado de <http://www.harvardedu.org/>

Taylor, S.J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados* (Trad. Jorge Piatigorsky). Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.

Tecnología Turística Total A. C. (s.f.) Maestría en Competencias Traductoras. Recuperado de <http://tt tac.com/maestrias/competencias-traductoras/>

Tobón, S. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson Educación de México, S.A. de C.V.

Toledo, D. G., & Cortez, J. (2011). Cómo se desarrolla la competencia traductora: un estudio exploratorio. México: Universidad de Quintana Roo – Departamento de Lengua y Educación Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/281111263_Como_se_desarrolla_la_Competencia_Traductora_un_estudio_exploratorio

Tomé, M. (1990). J. M. G. Le Clézio: la escritura y la vivencia cósmica. *Estudios humanísticos. Filología* (11), 169-176. Recuperado de <http://revpubli.unileon.es/ojs/index.php/EEHHFilologia/article/view/4334/3255>

Toudic, D., Hernandez, K., Moreau, F., Barbin, F., & Phuez, G. (junio, 2014). Du contexte didactique aux pratiques professionnelles: proposition d'une grille multicritères pour l'évaluation de la qualité en traduction spécialisée. *ILCEA*, (19). Recuperado de <http://journals.openedition.org/ilcea/2517?lang=es>

Tricás, M. (2003). *Manual de traducción francés-castellano*. Barcelona: Gedisa editorial.

UIC Universidad Intercontinental. (s.f.). Inicio. Recuperado de <https://www.uic.mx/>

Universidad Autónoma de Aguascalientes. (s.f.). Centro De Ciencias Sociales y Humanidades. Recuperado de <https://www.uaa.mx/portal/nuestra-universidad/centros-academicos-2/centro-de-ciencias-sociales-y-humanidades/>

Universidad Autónoma de Baja California. (2014). Facultad de Idiomas. Recuperado de <http://idiomas.uabc.mx/web/facultad-de-idiomas/inicio>

Universidad Autónoma de Baja California Sur. (s.f.). Oferta académica-Lenguas Modernas. <https://www.uabcs.mx/ofertas/carrera/16>

Universitat Autònoma de Barcelona. (2017). PACTE. Recuperado de <http://grupsderecerca.uab.cat/pacte/es/content/inicio>

Universitat Autònoma de Barcelona. (2017). *Grup PACTE - Procés d'Adquisició de la Competència Traductora i Avaluació*. Recuperado de <http://grupsderecerca.uab.cat/pacte/es>

Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca. (s.f.). Idiomas. Recuperado de <http://www.idiomas.uabjo.mx>

Universidad Autónoma de Campeche. (s.f.). Oferta educativa. Recuperado de <https://www.uacam.mx/>

Universidad Autónoma del Carmen. (s.f.). Plan de estudios profesional-Lic. en Lengua Inglesa. Recuperado de http://www.unacar.mx/f_educativas/lic_lengua_inglesa.html

Universidad Autónoma de Chiapas. (s.f.). Licenciatura en la Enseñanza del Inglés. Recuperado de <https://www.elt.unach.mx/index.php/programas-academicos#licenciatura-en-la-ensenanza-del-ingles>

Universidad Autónoma de Chihuahua. (s.f.). Licenciatura en Lengua Inglesa. Recuperado de <https://www.uach.mx/educacion-artes-y-humanidades/licenciado-en-lengua-inglesa/>

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. (s.f.). Qué estudiar. Recuperado de <http://www.uacj.mx/Paginas/Default.aspx#>

Universidad Autónoma de Coahuila. (s.f.). Licenciatura en Enseñanza del Inglés. Recuperado de <http://www.uacj.mx/ICSA/Humanidades/LEI/Paginas/default.aspx>

Universidad Autónoma del Estado del Estado de Hidalgo. (s.f.). Licenciatura en Enseñanza de la Lengua Inglesa. Recuperado de https://www.uaeh.edu.mx/campus/icshu/investigacion/aala/lic_lenguainglesa/index.htmlhttps://www.uaeh.edu.mx/legal.html

Universidad Autónoma del Estado de México. (s.f.). Facultad de Lenguas. Recuperado de <http://web.uaemex.mx/facleng/#>

Universidad Autónoma del Estado de Morelos. (s.f.). Inicio > Admisión y oferta > Nivel Superior. Recuperado de <https://www.uaem.mx/admision-y-oferta/nivel-superior/#educacion-y-humanidades>

Universidad Autónoma de Guadalajara. (s.f.). Maestría en Traducción e Interpretación Inglés-Español. Recuperado de <http://www.uag.mx/Universidad/Posgrado/Humanidades-Maestria-Traduccion-e-Interpretacion-Ingles-Espanol#services>

Universidad Autónoma de Guerrero. (s.f.) Facultad de Lenguas Extranjeras. Recuperado de https://www.facebook.com/pg/ualenguasextranjeras/photos/?ref=page_internal

Universidad Autónoma de Nayarit. (s.f.). Oferta académica Licenciaturas e Ingenierías. Recuperado de <http://www.uan.edu.mx/es/licenciaturas>

Universidad Autónoma de Nuevo León (s.f.). Licenciado en Ciencias del Lenguaje. Recuperado de <http://www.uanl.mx/content/licenciado-en-ciencias-del-lenguaje-0>

Universidad Autónoma Metropolitana. (s.f.). Licenciaturas. Recuperado de <http://www.uam.mx/>

Universidad Autónoma de Querétaro. (s.f.). Facultad de Lenguas y Letras. Recuperado de <https://www.uaq.mx/index.php/oferta-educativa/programas-educativos/fll>

Universidad Autónoma de San Luis Potosí. (s.f.). Oferta educativa. Recuperado de <http://www.uaslp.mx/admisiones/oferta-educativa>

Universidad Autónoma de Sinaloa. (s.f.). Licenciatura en Enseñanza del Idioma Inglés (Culiacán) Recuperado de http://sau.uas.edu.mx/licenciatura/Ensenanza_del_Idioma_Ingles_Culiacan.htm

Universidad Autónoma de Tamaulipas. (s.f.). Licenciatura en idioma inglés. Recuperado de <http://www.uacjs.uat.edu.mx/idiomaingles.html>

Universidad Autónoma de Tamaulipas. (s.f.). Licenciado en Lingüística Aplicada. Recuperado de <http://www.uamceh.uat.edu.mx/Paginas/Linguistica-Aplicada.aspx>

Universidad Autónoma de Tlaxcala. (s.f.). Licenciatura en Enseñanza de Lenguas. Recuperado de https://www.uatx.mx/oferta_academica/index.php?n=Licenciatura%20en%20Ense%20F1anza%20de%20Lenguas&programa=6088

Universidad Autónoma de Yucatán. (s.f.). Facultad de Educación-Licenciatura en Enseñanza del Idioma Inglés. Recuperado de <http://www.educacion.uady.mx/index.php?seccion=programas&enlace=leii>

Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas”. (s.f.). Plan de estudios. Recuperado de <http://lenguasextranjeras.uaz.edu.mx/plan-de-estudios>

Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. (s.f.). Aspirantes. Recuperado de <https://www.unicach.mx/?tag=5601d087ed0cc4468efa055c77fa6fc9LTE4OQ==>

Universidad de Colima. (s.f.). Oferta educativa. Recuperado de <https://www.ucol.mx/>

Universidad de Guadalajara. (s.f.). Inicio » Oferta académica » Carreras. Recuperado de <http://www.udg.mx/oferta-academica/carreras/licenciaturas>

Universidad de Guanajuato. (s.f.). Oferta educativa. Recuperado de <http://www.ugto.mx/>

Universidad Iberoamericana Ciudad de México. (s.f.). Traducción. Recuperado de <https://www.diplomados.ibero.mx/Programas/Detalle-de-programa.aspx?id=20&idArea=6&tipo=Diplomado&a%C3%B1o=2019&version=1&idPropuesta=216>

Universidad Juárez del Estado de Durango. (s.f.). Licenciatura en Docencia de la Lengua Inglesa. Recuperado de <https://www.ujed.mx/oferta-educativa/licenciado-en-docencia-de-lengua-inglesa/plan-de-estudios>

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. (2018). Guía Básica del Plan de Estudios de la Licenciatura en Idiomas. Recuperado de <http://www.archivos.ujat.mx/2019/div-daea/Gu%C3%ADa%20B%C3%A1sicas%20-%20Nuevo%20Ingreso/GuiaBasica%20Idiomas.pdf>

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. (s.f.). Oferta educativa Licenciatura. Recuperado de <http://www.umich.mx/licenciaturas.html>

Universidad Nacional Autónoma de México. (2015). Oferta académica Licenciatura. Facultades, Escuelas y Centros. Recuperado de <http://oferta.unam.mx/escuelas-facultades.html>

Universidad de Quintana Roo. (s.f.). Lengua Inglesa. Recuperado de <http://www.uqroo.mx/planes-de-estudio/licenciaturas/cozumel/lengua-inglesa/>

Universidad de Sonora. (s.f.). Oferta académica de licenciatura. Recuperado de <http://www.ofertaeducativa.uson.mx/#>

Universidad Tecnológica Americana. (s.f.). Oferta educativa. Recuperado de <https://www.uteca.edu.mx/>

Universidad Veracruzana. (s.f.). *Presencia UV*. Recuperado de: <http://www.uv.mx/universidad/campus/>

Universidad Veracruzana. (s.f.). *Plan de Desarrollo de las Entidades Académicas* (PlaDEA). 2009-2013. Xalapa, Veracruz, México. Recuperado de <http://www.uv.mx/idiomas/files/2012/11/PLADEFI-09-13.pdf>

Universidad Veracruzana. (1999). *Nuevo modelo educativo para la Universidad Veracruzana. Lineamientos para el nivel licenciatura*. Propuesta. Xalapa: Autor.

Universidad Veracruzana. (2005). *Guía para el diseño de proyectos curriculares, con el enfoque de competencias*. UV. Xalapa: Autor.

Universidad Veracruzana–Facultad de Idiomas. (2008). *Programa de traductología* (manuscrito inédito). México: Autor.

Universidad Veracruzana–Facultad de Idiomas. (2009). *Programa de textos científico-técnicos* (manuscrito inédito). México: Autor.

Universidad Veracruzana–Facultad de Idiomas. (2009). *Programa de textos humanísticos* (manuscrito inédito). México: Autor.

Universidad Veracruzana–Facultad de Idiomas. (2009). *Programa de textos literarios* (manuscrito inédito). México: Autor.

Universidad Veracruzana–Facultad de Idiomas. (2011). *Programa de traductología* (manuscrito inédito). México: Autor.

Universidad Veracruzana–Facultad de Idiomas. (2011). *Programa de traducción de textos humanístico-literarios* (manuscrito inédito). México: Autor.

Universidad Veracruzana–Facultad de Idiomas. (2011). *Programa de herramientas informáticas para traducción* (manuscrito inédito). México: Autor.

Universidad Veracruzana–Facultad de Idiomas. (2012). *Programa de iniciación a la traducción* (manuscrito inédito). México: Autor.

Universidad Veracruzana–Facultad de Idiomas. (2012). *Programa de estudios de la traducción* (manuscrito inédito). México: Autor.

Universidad Veracruzana–Facultad de Idiomas. (2012). *Programa de taller de traducción* (manuscrito inédito). México: Autor.

Universidad Veracruzana–Facultad de Idiomas. (2012). *Programa de traducción de textos científico-técnicos* (manuscrito inédito). México: Autor.

Universidad Veracruzana–Facultad de Idiomas. (2014). *Plan de estudios*. Recuperado de:
www.uv.mx/secretariaacademica/files/2014/09/LF-plan-de-estudio.ppt

Universidad Veracruzana. (2015). *Plan de Desarrollo de las Entidades Académicas* (PlaDEA). 2014-2017. Xalapa, Veracruz, México. Recuperado de:
<http://www.uv.mx/idiomas/files/2016/09/PLADEA-FI2014-2017avalado.pdf>

Waddington, C. (2000). *Estudio comparativo de diferentes métodos de evaluación de traducción general (Inglés-Español)*. Madrid: Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas.

Wilss, W. (1988). *La ciencia de la traducción, problemas y métodos* (Trad. G. Ober). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Zabalbeascoa, P. (1999). *La didáctica de la traducción: desarrollo de la competencia traductora*. Recuperado de
<http://cvc.cervantes.es/obref/aproximaciones/zabalbeascoa.htm>

Anexos

Anexo 1. Consentimiento informado para alumnos



Universidad Veracruzana

Instituto de Investigaciones en Educación

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Por este medio hago constar que doy mi autorización al Lic. Héctor Libreros Cortez, estudiante de la Maestría en Investigación Educativa, de la Universidad Veracruzana, para que utilice la información proporcionada en mis textos, las fotos tomadas en clase y en esta entrevista para fines académicos, siempre y cuando se mantenga la confidencialidad y anonimato.

Nombre y firma_____

Institución educativa_____

Lugar y fecha_____

Anexo 2. Consentimiento informado para profesores



Universidad Veracruzana
Instituto de Investigaciones en Educación
CONSENTIMIENTO INFORMADO

Por este medio hago constar que doy mi autorización al Lic. Héctor Libreros Cortez, estudiante de la Maestría de Investigación Educativa, de la Universidad Veracruzana, para que utilice la información proporcionada en esta entrevista para fines académicos, siempre y cuando se mantenga la confidencialidad y anonimato.

Nombre y firma_____

Institución educativa_____

Lugar y fecha_____

Anexo 3. Tabla sobre la enseñanza-aprendizaje de la traducción en México

Estado	Universidad	Programas de lenguas y/o relacionados con lenguas, literatura, docencia y lingüística	Programas de licenciatura o posgrado en traducción	Materias de traducción a nivel licenciatura y posgrado
Aguascalientes	Universidad Autónoma de Aguascalientes	Licenciatura en Docencia del Inglés Licenciatura en Docencia de Francés y Español como Lenguas Extranjeras	-	Sí, en Docencia del Francés y Español.
Baja California	Universidad Autónoma de Baja California	Licenciatura en Enseñanza de Lenguas	Licenciatura en Traducción Especialidad en Traducción Interpretación	Sí, en la Licenciatura en Traducción.
Baja California Sur	Universidad Autónoma de Baja California Sur	Licenciatura en Lenguas Modernas	-	-
Campeche	Universidad Autónoma de Campeche	-	-	-
	Universidad Autónoma del Carmen	Licenciatura en Lengua Inglesa con especialización en Traducción		Sí.
Chiapas	Universidad Autónoma de Chiapas	Licenciatura en Enseñanza del Inglés	-	-
	Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas	Licenciatura en Lenguas Internacionales (con dos áreas de consolidación: Traducción e Interpretación y Didáctica de las Lenguas y Ambientes Virtuales) Licenciatura en Lenguas con enfoque turístico		Sí en la Licenciatura en Lenguas Internacionales con área de consolidación en Traducción e Interpretación
Chihuahua	Universidad Autónoma de Chihuahua	Licenciatura en Lengua Inglesa	-	Sí.
	Universidad Autónoma de Ciudad Juárez	Licenciatura en Enseñanza del Inglés	-	-
Coahuila de Zaragoza	Universidad Autónoma de Coahuila	-	-	-
Colima	Universidad de Colima	Licenciatura en Enseñanza de Lenguas Licenciatura en Lingüística	-	-
Ciudad de México	Universidad Nacional Autónoma de México	Licenciatura en Enseñanza de (Alemán) (Inglés) (Francés) (Italiano) como Lengua Extranjera Licenciatura en Lingüística Licenciatura en Lengua y Literatura Modernas (Inglés, Francesas, Alemanas, Italianas y Portuguesas) con el área complementaria en traducción. Licenciatura en Literatura Intercultural Licenciatura en Letras Clásicas	Licenciatura en Traducción Maestría en Letras (Literatura Comparada) Maestro en Letras (Letras Modernas Inglesas, Francesas, Alemanas, Italianas y Portuguesas)	Sí, en las Licenciaturas en Traducción; en Lengua y Literatura Modernas (Inglés, Francesas, Alemanas, Italianas y Portuguesas); en Literatura Intercultural y en Letras Clásicas. En el caso de las Maestrías en Letras (Literatura Comparada y Letras Modernas) se cuenta con líneas de investigación en traducción
	Universidad Autónoma Metropolitana	Licenciatura en Lingüística	-	-
	El Colegio de México	-	Maestría en Traducción	Sí.
Durango	Universidad Juárez del Estado de Durango	Licenciatura en Docencia de la Lengua Inglesa	-	Sí.
Estado de México	Universidad Autónoma del Estado de México	Licenciatura en Lenguas (con énfasis en traducción del inglés o francés) Licenciatura en Enseñanza del Inglés –a distancia -	-	Sí, en la licenciatura de lenguas.

Guanajuato	Universidad de Guanajuato	Licenciatura en Enseñanza del Español como Segunda Lengua Licenciatura en Enseñanza del Inglés	-	-
Guerrero	Universidad Autónoma de Guerrero	Licenciatura en Enseñanza del Inglés	-	Sí, en la licenciatura (optativas).
Hidalgo	Universidad Autónoma del Estado del Estado de Hidalgo	Licenciatura en Enseñanza de la Lengua Inglesa	-	-
Jalisco	Universidad de Guadalajara	Licenciatura en Didáctica del Francés como Lengua Extranjera Licenciatura en Docencia del Inglés como Lengua Extranjera	-	Sí, las 2 licenciaturas (optativas).
Michoacán de Ocampo	Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.	-	-	-
Morelos	Universidad Autónoma del Estado de Morelos	Licenciatura en Enseñanza del Francés Licenciatura en Enseñanza del Inglés	-	Sí, en ambas licenciaturas.
Nayarit	Universidad Autónoma de Nayarit	Licenciatura en Lingüística Aplicada	-	-
Nuevo León	Universidad Autónoma de Nuevo León	Licenciado en Ciencias del Lenguaje	-	Sí, (optativas).
Oaxaca	Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca	Licenciatura en Enseñanza de Idiomas	Maestría en Traducción e Interpretación de Lenguas Indígenas	
Puebla	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	Licenciatura en la Enseñanza del Inglés Licenciatura en la Enseñanza del Francés		Sí, (optativas).
Querétaro	Universidad Autónoma de Querétaro	Licenciatura en Lenguas Modernas en Español, ²⁶ Licenciatura en Lenguas Modernas en Inglés Licenciatura en Lenguas Modernas en Francés (Los tres programas tienen la línea terminal en Literatura y Traducción y la línea terminal en Lingüística y Traducción.	-	Sí.
Quintana Roo	Universidad de Quintana Roo	Licenciatura en Lengua Inglesa Licenciatura en Humanidades	-	Sí, en la Licenciatura en Lengua Inglesa.
San Luis Potosí	Universidad Autónoma de San Luis Potosí	-	-	-
Sinaloa	Universidad Autónoma de Sinaloa	Licenciatura en Enseñanza del Idioma Ingles	-	-
Sonora	Universidad de Sonora	Licenciatura en Lingüística Licenciatura en Enseñanza del Inglés	-	-
Tabasco	Universidad Juárez Autónoma de Tabasco	Licenciatura en Idiomas	-	Sí.
Tamaulipas	Universidad Autónoma de Tamaulipas	Licenciatura en Idiomas Inglés Licenciatura en Lingüística Aplicada	-	Sí, en ambas Licenciaturas.
Tlaxcala	Universidad Autónoma de Tlaxcala	Licenciatura en Enseñanza de Lenguas	-	Sí.
Veracruz de Ignacio de la Llave	Universidad Veracruzana	Licenciatura en Lengua Inglesa Licenciatura en Lengua Francesa Licenciatura en Enseñanza del Inglés	-	Sí, en las Licenciaturas en Lengua Inglesa y Lengua Francesa.
Yucatán	Universidad Autónoma de Yucatán	Licenciatura en Enseñanza del Inglés	-	Sí, (optativas).
Zacatecas	Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas”	Licenciatura en Lenguas Extranjeras con posibilidad de elegir el área terminal en traducción.	-	Sí.

Fuente: elaboración propia con base en la información de las páginas web de las respectivas universidades.

²⁶ En la Licenciatura en Español se menciona que tiene opción dos líneas terminales relacionadas con traducción, las cuales sí aparecen en su manual de orientación, pero en el mapa curricular no se incluyen las materias de traducción.

Anexo 4. Mapa curricular de la Licenciatura en Lengua Inglesa

Reticula curricular Licenciatura en Lengua Inglesa (Proyección estándar a 7 períodos)																				
PERIODO 1	H	C	PERIODO 2	H	C	PERIODO 3	H	C	PERIODO 4	H	C	PERIODO 5	H	C	PERIODO 6	H	C	PERIODO 7	H	C
Inglés Principiantes	10	12	Inglés Elemental PR-Inglés Principiantes	810	Inglés Pre-Intermedio PR-Inglés Elemental y EXAVER 1	810	Inglés Intermedio PR-Inglés Pre-Intermedio	810	Inglés Intermedio Alto PR-Inglés Intermedio y EXAVER 2	810	Inglés Avanzado PR-Inglés Intermedio-Alto	810	Inglés Social I PR- 70% de avance crediticio	412						
Estrategias para aprendizaje de LE	46	Iniciación a la Lect. y Red. en Inglés CR-Inglés Elemental	46	Habilidades de Lect. y Red. en Inglés PR-Iniciación a la Lect. y Red. en Inglés	46	Sistemas Lingüísticos CR-Inglés Intermedio	612	Lectura y Redacción de Textos Académicos en Inglés PR- Habilidades de Lect. y Red. en Inglés	46	OPTATIVA DISCIPLINAR	8	Experiencia Receptoral PR- 70% de avance crediticio CR - Seminario de Red.	412							
Fundamentos de la Cultura Contemporánea	46	Gramática Comunicativa del Español PR- Lect. y Red. (AFBG)	48	Composición de Textos en Español PR- Gramática Comunicativa del Esp.	46	Iniciación a la Literatura en Lengua Inglesa PR-Inglés Pre-Intermedio	46	Literatura en Lengua Inglesa PR-Iniciación a la Literatura	46	OPTATIVA DISCIPLINAR	8	Seminario de Redacción para el Trabajo Receptoral PR- Lect. y Red. de Textos Acad. en Inglés CR-Experiencia Recep.	46							
Lectura y Red. a través del Análisis del Mundo Contemporáneo AFBG	46	Introducción a la Investigación	610	Cultura Británica PR-Inglés Elemental	48	Cultura Estadounidense PR-Inglés Elemental	48	Métodos y Enfoques actuales de la Enseñanza del Inglés CR-Inglés Intermedio-Alto	48	Planeación de la Práctica Docente CR-Inglés Avanzado	46	OPTATIVA TERMINAL	8							
Habilidades del Pensamiento AFBG	46	Fundamentos de Lingüística General CR- Gramática Comunicativa del Esp.	48	AFEL		Iniciación a la Traducción PR-Inglés Pre-Intermedio	46	Estudios de la Traducción PR-Inglés Intermedio	610	Taller de Traducción PR-Estudios de la Traducción	68									
Computación Básica AFBG	66	AFEL		AFEL		AFEL		Enseñanza/aprendizaje del Inglés CR-Inglés Intermedio-Alto	68	OPTATIVA DISCIPLINAR	8									

AFEL= Área de Formación de Elección Libre: 16 Créditos en total
AFBG =Área de Formación Básica General: Estas Experiencias Educativas (EE) deben cursarse antes de cubrir el 50% del avance crediticio (159 créditos). Las EE de **Inglés I e Inglés II del AFBG NO SE CURSAN**, se acreditan con cualquier EXAVER (se hace el trámite de transferencia de créditos)

PR – Son los pre-requisitos para la EE
CR – Son los co-requisitos para la EE

REQUISITOS DE EGRESO = L3 – DELEX: 4 niveles (también sirve como AFEL), y **EXAVER 3** con calificación "B"

Optativas del Área Disciplinaria (se eligen 3)

PR- EE obligatorias del área correspondiente
Traductología (8C – 8 hrs)
Gramática Contrastiva (8C – 8 hrs)
Traducción de Textos Científico-Técnicos (8C – 8 hrs)
Tecnología para la Enseñanza-Aprendizaje de L.E. (8C – 4 hrs)

Optativas del Área terminal (se elige 1)

PR- EE obligatorias del área correspondiente y EE optativas del área correspondiente
Traducción de Textos Humanístico-Literarios (8C – 8 hrs)
Auxiliares Informáticos para la Traducción (8C – 8 hrs)
La Enseñanza-Aprendizaje del Inglés a Niños (8C – 4 hrs)

* Para información más detallada sobre pre- y co- requisitos, consultar la tabla correspondiente (TIRA DE MATERIAS – REQUISITOS)

hrs)
Práctica Docente (8C – 8 hrs)
Cultura de los Pueblos Anglófonos (8C – 4 hrs)
Literatura Comparada Inglés-Español (8C – 4 hrs)
Literatura escrita por Latinos en Estados Unidos (8C – 4 hrs)

Didáctica del inglés a través de la Literatura (8C – 4 hrs)

TOTAL DE CREDITOS: 318

Nota: todas las EE de la tira de materias son obligatorias. Sólo las marcadas como Optativas son a elegir 3 en 6º periodo y 1 en 7º periodo.

Fuente: (Martínez, 2013, pp. 1-2)

Licenciatura en Lengua Francesa

	Estudiante:				Matrícula:			Promedio global:			Periodos cursados:			
	PRIMER	CR	SEGUNDO	CR	TERCERO	CR	CUARTO	CR	QUINTO	CR	SEXTO	CR	SEPTIMO	CR
Área de Formación de Elección Libre (A F E L) cubrir 18 créditos	Francés elemental I	15	Francés elemental II PR: Francés elemental I	12	Francés intermedio I PR: Francés elemental II	12	Francés intermedio II PR: Francés intermedio I	12	Francés avanzado PR: Francés intermedio II	12	<u>Servicio social</u>	12	Experiencia Receptacional	
	Comprensión oral y escrita en francés	6	Expresión oral y escrita en francés	6	Argumentación oral y escrita en francés PR: Francés elemental I	6	Literatura francesa PR: Francés Intermedio I	8	Didáctica de las lenguas PR: Francés Intermedio II	8	<u>Observación y práctica docente</u> PR: Didáctica de la lenguas	2		
	<u>Habilidades del pensamiento crítico y creativo</u>	6	<u>Ingles I</u>	6	<u>Ingles II</u> PR: Ingles I	6			Traductología	6	Elaboración del proyecto de Investigación PR: Investigación	6		
	<u>Lectura y redacción a través del análisis del mundo contemporáneo</u>	6	<u>Computación básica</u>	6	<u>Sensibilización a la cultura francesa: un enfoque intercultural</u>	8								
	Gramática comunicativa del español	6	Investigación	6	Fonética y fonología de L.F. PR: Fundamentos de lingüística general	6	Adquisición y aprendizaje de LM y LE	8	Diseño de materiales	12				
			Fundamentos de lingüística general PR: Gramática comunicativa del español	8										
	Optativa de Cultura (Cursar 2)	6	Optativa Español (Cursar 2)	6	Optativa Español (Cursar 2)	6				Optativa Didáctica (Cursar 2)	8	Optativa de Traducción (Cursar 2)	12	
	Enfoque de las culturas contemporáneas		Composición de textos en español		Composición de textos en español				Didáctica de la cultura		Traducción de textos científico-técnicos			
			Escritura creativa en español		Escritura creativa en español				Didáctica del francés para objetivos específicos					
	Estructura de las culturas fundamentales		Español de México		Español de México		Literatura de expresión francesa. Tiene valor de 8 créditos	8	Optativa Lingüística (Cursar 1)	8	Optativa de cultura francesa (Cursar 1)	6	Traducción de textos literarios	
			Español para extranjeros		Español para extranjeros					Lingüística aplicada				
	El origen de la cultura occidental		Expresión oral del español		Expresión oral del español		Optativa Lingüística (Cursar 1)	8	Optativa de cultura francesa (Cursar 1)	6	Actualidad francesa			
			Morfología del español											
	Las identidades nacionales: Inglaterra, Francia y España		Pragmática del español		Morfología del español		Lingüística textual		Francia y la unión europea	8	Optativa Lengua Extranjera (Cursar 2)		Optativa Lengua Extranjera (Cursar 2)	8
			Optativa de Cultura (Cursar 2)	6	Pragmática del español						Lengua y cultura francesa		Francés perfeccionamiento	
	La trascendencia de las religiones en las sociedades actuales.		Enfoque de las culturas contemporáneas		Optativa Lengua Extranjera (Cursar 2)	8	Sociolingüística						Redacción académica en francés	
			Estructura de las culturas fundamentales		Análisis del discurso en francés		Optativa Didáctica (Cursar 2)	8						
			El origen de la cultura occidental				Didáctica de la cultura							
			Las identidades nacionales: Inglaterra, Francia y España				Francés precoz							
			La trascendencia de las religiones en las sociedades actuales.											
Total de créditos	45	Total de créditos	56	Total de créditos	52	Total de créditos	50	Total de créditos	52	Total de créditos	40	Total de créditos	20	

Área de Formación de Elección Libre (A F E L) cubrir 18 créditos

Área de Formación Básica General (AFBG) deben cursarla antes del 50% del avance crediticio del Programa Educativo.

Las EE subrayadas sólo tienen acreditación en examen con carácter ordinario, al reprobar alguna de ellas se tienen que volver a cursar

Total de créditos de la Licenciatura: 333

Anexo 5. Mapa curricular de la Licenciatura en Lengua Francesa

Fuente: (UV, 2014, p. 11)

Anexo 6. Guion de entrevista para estudiantes

Esta entrevista tiene como propósito contribuir a la investigación *La Adquisición de la Competencia Traductora en la Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana* que se realiza en el programa de Maestría en Investigación Educativa, del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana. Todas las respuestas proporcionadas serán tratadas de forma estrictamente confidencial y se utilizarán seudónimos para su posible uso en la investigación. Agradecemos infinitamente tu colaboración.

Preguntas de la entrevista
<ol style="list-style-type: none">1. ¿Qué entiendes por competencia traductora?2. ¿Por qué es importante que el traductor conozca su lengua materna?3. ¿Cuáles son las principales dificultades que encuentras para comunicarte por escrito en español y en inglés/francés?4. ¿Qué pasos consideras al traducir?5. ¿Consideras que para traducir es suficiente solo con conocer dos lenguas? Si o No ¿Por qué?6. ¿Qué tipo de materiales impresos o herramientas, programas o <i>software</i> usas para traducir?7. ¿Qué sitios web consultas para documentarte cuando haces una traducción?8. ¿Qué dificultades has enfrentado al momento de traducir los textos en clase?9. ¿Cómo has solucionado esas dificultades?10. ¿Piensas que la memoria es importante en la elaboración de una traducción? ¿por qué?11. ¿Qué pasos realizas cuando debes traducir un texto de un tema que desconoces?12. ¿Dónde te documentas para saber cuánto cobrar por una traducción?13. ¿Piensas que tus antecedentes familiares, académicos y culturales influyen en la forma de traducir?, ¿por qué?14. ¿Cuando terminas de hacer una traducción?, ¿la lees?, ¿se la das a alguien más para que la lea? ¿la dejas y la retomas después?

Fuente: elaboración propia.

Anexo 7. Guion de entrevista para profesores

Esta entrevista tiene como propósito contribuir a la investigación *La Adquisición de la Competencia Traductora en la Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana* que se realiza en el programa de Maestría en Investigación Educativa, del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana. Todas las respuestas proporcionadas serán tratadas de forma estrictamente confidencial y se utilizarán seudónimos para su posible uso en la investigación. Agradecemos infinitamente su colaboración.

Preguntas de la entrevista
<ol style="list-style-type: none">1. ¿Cómo definiría la competencia traductora?2. ¿Qué nivel de lengua inglesa/francesa (ejemplo B1, B2, C1) deben poseer los estudiantes para comenzar a traducir?, ¿por qué?3. ¿Por qué es importante que el traductor conozca su lengua materna?4. Según su experiencia ¿qué es lo primero que hacen los estudiantes al traducir un texto en clase?5. ¿Qué tipo de materiales impresos o herramientas tecnológicas usan los estudiantes para traducir?6. ¿Qué dificultades enfrentan los estudiantes con mayor frecuencia al traducir?7. ¿Cómo piensa que solucionan esas dificultades?8. ¿Cómo ejercita la creatividad en sus estudiantes?9. ¿Cómo proceden los estudiantes para traducir un tema que desconocen?10. ¿Los estudiantes tienen conocimientos de cómo se cotizan los servicios de traducción?11. ¿Considera que los antecedentes académicos y culturales influyen en la forma de traducir de los estudiantes?12. Por su experiencia ¿piensa que los estudiantes revisan las traducciones antes de entregarlas?, ¿cree que se toman el tiempo de leerlas?, ¿cree que le dan dichas traducciones a alguien más para que las lea?

Fuente: elaboración propia.

Anexo 8. Guion de historia de vida

Este guion tiene como propósito contribuir a la investigación intitulada *La Adquisición de la Competencia Traductora en la Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana* que se realiza en el programa de Maestría en Investigación Educativa, del Instituto de Investigaciones en Educación, de la Universidad Veracruzana. Todas las respuestas proporcionadas serán tratadas de forma estrictamente confidencial y se utilizarán seudónimos para su posible uso en la investigación. Agradecemos infinitamente su colaboración

Temas que se pidió a los estudiantes considerar al redactar la historia de vida
<ol style="list-style-type: none">1. Edad, lugar y fecha de nacimiento.2. Ocupación de padres o tutores y conformación de la familia.3. Personas que influyeron o influyen en la vida de los estudiantes.4. Estudios actuales a nivel licenciatura y otros estudios previos y actuales.5. Posible contacto previo con la lengua en la que se especializan.6. Actividades de recreación que realizaban en su infancia y adolescencia.7. Lugares donde han vivido.8. Posible gusto por la lectura y escritura.9. Libros leídos en la infancia, adolescencia o en la actualidad.10. Actividades de recreación u otro tipo de actividades que suelen realizar en la actualidad.11. Expectativas a futuro.

Fuente: elaboración propia.

Anexo 9. Textos utilizados para los estudiantes de lengua francesa

Naman le pêcheur n'est pas comme tout le monde. C'est un homme assez grand, maigre, avec des épaules larges, et un visage osseux à la peau couleur de brique. Il va toujours pieds nus, vêtu d'un pantalon de toile bleue et d'une chemise blanche trop grande pour lui qui flotte dans le vent. Mais même comme cela, Lalla pense qu'il est très beau et très élégant, et son cœur bat toujours un peu plus fort quand elle sait qu'il va venir. Il a un visage aux traits nets, durcis par le vent de la mer, la peau de son front et de ses joues est tendue et noircie par le soleil de la mer. Il a des cheveux épais, de la même couleur que sa peau. Mais ce sont surtout ses yeux qui sont d'une couleur extraordinaire, un bleu-vert mêlé de gris, très clairs et transparents dans son visage brun, comme s'ils avaient gardé la lumière et la transparence de la mer. C'est pour voir ses yeux que Lalla aime attendre le pêcheur sur la plage, près du grand figuier et aussi pour voir son sourire quand il l'apercevra.

J. M. G. Le Clézio. (1980). *Désert*.

Mam est belle en ce temps-là, je ne saurais dire à quel point elle est belle. Je crois que toute la bonté de cet instant vient d'elle, de ses cheveux épais et bouclés, d'un brun un peu fauve qui capte la moindre étincelle de lumière, de ses yeux bleus, de son visage encore si plein, si jeune, de ses longues mains fortes de pianiste. Il y a tant de calme, de simplicité en elle, tant de lumière. Je regarde à la dérobée ma sœur Laure assise très droite sur sa chaise, les poignets appuyés sur le rebord de la table, devant le livre d'arithmétique et le cahier blanc qu'elle tient ouvert du bout des doigts de la main gauche. Elle écrit avec application, la tête un peu inclinée sur l'épaule gauche, son épaisse chevelure noire barrant d'un côté son visage d'Indienne. Elle ne ressemble pas à Mam, il n'y a rien de commun entre elles, mais Laure la regarde de ses yeux noirs, brillants comme des pierres et je sens qu'elle ressent la même admiration que moi, la même ferveur.

J. M. G. Le Clézio. (1985). *Le Chercheur d'or*.

Anexo 10.Textos utilizados para los estudiantes de lengua inglesa

On the first day of January, in the year 1891, a small woman and a large man are walking in the Old Cemetery, in Genoa. Both of them are around forty years old. The woman has a childishly large head, with a thicket of dark curls, and her expression is eager, faintly pleading. Her face has begun to look worn. The man is immense. He weighs 285 pounds, distributed over a large frame, and being Russian, he is often referred to as a bear, also as a Cossack. At present he is crouching over tombstones and writing in his notebook, collecting inscriptions and puzzling over abbreviations not immediately clear to him, though he speaks Russian, French, English, Italian and has an understanding of classical and medieval Latin. His knowledge is as expansive as his physique, and though his speciality is governmental law, he is capable of lecturing on the growth of contemporary political institutions in America, the peculiarities of society in Russia and the West, and the laws and practices of ancient empires. But he is not a pedant. He is witty and popular, at ease on various levels, and able to live a most comfortable life, due to his properties near Kharkov. He has, however, been forbidden to hold an academic post in Russia, because of being a Liberal.

Alice Munro. (2009). *Too Much Happiness*.

Mrs. Green was a tall, stout woman. Like her brother Rupert, who was Mrs. Quinn's husband, she had a round, snub-nosed, agreeably wrinkled face—the kind that Enid's mother called “potato Irish.” But behind Rupert's good-humored expression there was wariness and withholding. And behind Mrs. Green's there was yearning. Enid did not know for what. To the simplest conversation Mrs. Green brought a huge demand. Maybe it was just a yearning for news. News of something momentous. An event.

Of course, an event was coming, something momentous at least in this family. Mrs. Quinn was going to die, at the age of twenty-seven. (That was the age she gave herself—Enid would have put some years on it, but once an illness had progressed this far age was hard to guess.) When her kidneys stopped working altogether, her heart would give out and she would die. The doctor had said to Enid. “This'll take you into the summer, but the chances are you'll get some kind of a holiday before the hot weather's over.”

Alice Munro. (2014). *Family Furnishings*.

Anexo 11. Tabla de análisis de las traducciones

Categorías	Semántica						Sintaxis			Léxico			Ortografía				
	Errores específicos	Contrásentido	Falso sentido	Adición	Supresión	Sin sentido	Estructuración	Concordancia	Uso de verbos	Uso de prep.	Voc. Informal	Calcos	No apropiado	Acentos	Puntuación	Mayúsculas	Grañas
Lengua Francesa																	
Verónica 1																	
Erika 2																	
Eduardo 3																	
Karina 4																	
Laura 5																	
Susana 6																	
Pedro 7																	
Rodrigo 8																	
Sandra 9																	
Carlos 10																	
Lengua Inglesa	Contrásentido	Falso sentido	Adición	Supresión	Sin sentido	Estructuración	Concordancia	Uso de verbos	Uso de prep.	Voc. Informal	Calcos	No apropiado	Acentos	Puntuación	Mayúsculas	Grañas	
Leticia 1																	
Daniela 2																	
Anastacia 3																	
Alma 4																	
Melisa 5																	
Sara 6																	
Iliana 7																	
Blanca 8																	
Fernanda 9																	
Karen 10																	

Fuente: elaboración propia a partir de los errores frecuentes de los estudiantes.

Anexo 12. Fragmentos de las historias de vida

A continuación se presentan breves fragmentos de las historias de vida de los estudiantes participantes. Las historias completas fueron utilizadas durante el análisis de los datos. Se optó por presentar estos fragmentos con la finalidad de visibilizar a los estudiantes y para que el posible lector pueda identificarlos. Se utilizan seudónimos para proteger la privacidad de los participantes.

Estudiantes de lengua francesa

Pedro

Estudiante de quinto semestre de lengua francesa. Hace dos años se graduó de la carrera de gastronomía, lo cual lo ayudó a tener bases en lengua francesa. De pequeño le gustaba leer ciencia ficción, jugar videojuegos y ver películas. En el 2017 seguía realizando esas actividades. Algunos de sus libros favoritos son: *El juego de Ender*, *La voz de los muertos*, ambos de Orson Scott y *Maze Runner* de James Dashner. En sus planes a futuro quería convertirse en un traductor reconocido y viajar por el mundo para conocer y entender diferentes culturas.

Sandra

Estudiante de quinto semestre lengua francesa. Desde pequeña tuvo contacto con el francés, pues su madre solía cantarle y decirle frases en dicha lengua. Recuerda haber leído de niña *El principito* de Antoine de Saint-Exupéry. Le gusta leer y considera que una de sus actividades favoritas es escribir cuentos cortos. Sus autores favoritos son: José Emilio Pacheco, Juan Rulfo, Gustave Flaubert, Georges Sand, Haruki Murakami, Agatha Christie, Edgar Allan Poe, Julio Verne, entre otros. Además le gusta pintar, las artes plásticas, tocar la guitarra y cantar. Le gustaría dedicarse a la traducción y la interpretación porque considera que son actividades muy nobles y entretenidas que permiten aprender nuevas cosas, señaló que es un trabajo que haría con placer.

Eduardo

Estudiante de quinto semestre de lengua francesa, antes había estudiado educación musical, pero no culminó sus estudios. De niño le gustaba la música y aprendió a tocar piano y guitarra quería ser músico. Su motivación para aprender idiomas era la oportunidad de viajar, quería aprender otras lenguas, específicamente las eslavas, porque le atraían. Le gusta tocar el teclado e ir al cine con sus amigos y trabajar la madera, pues hace muebles. Mencionó que la escritura no era su punto fuerte, pero cuando lo hacía trataba de hacerlo bien. Quería ser un gran músico.

Susana

Estudiante de tercer semestre de lengua francesa, antes había estudiado la filosofía. Comenta que entre sus lecturas recuerda: *El principio del placer* de José Emilio Pacheco, *El caballero de la armadura oxidada* de Robert Fisher, *la Granja Groosham* de Anthony Horowitz, *El lobo estepario* de Hermann Hesse y *El arte de amar* de Erich Fromm. Además le gusta visitar museos, cocinar, hacer deporte, salir a pasear y plasmar en papel sus ideas. En un futuro se visualiza dedicándose a la traducción o bien a la enseñanza de idiomas. Tenía planeado aprender alemán, japonés y quizás chino mandarín para conocer otras culturas y viajar.

Carlos

Estudiante de séptimo semestre de lengua francesa, antes había estudiado gastronomía, donde tuvo una maestra que lo motivó a aprender francés. Tuvo la oportunidad de vivir cinco meses en Francia, expresó haberle ido bien con los franceses, pero en ocasiones no lograban entenderse, no tanto por la lengua, sino por los choques culturales. Ha leído *El laberinto mortal* de Ian Livingstone, *El retrato de Dorian Gray* de Oscar Wilde, *Los juegos del hambre* de Suzanne Collins, *Loba* de Verónica Murguía y libros de David Levithan. Estudia y trabaja como profesor de gastronomía. En el futuro se ve con una pareja estable, en el ámbito profesional le gustaría trabajar en el extranjero como chef de cocina.

Erika

Estudiante de quinto semestre de lengua francesa. De niña le gustaba jugar fútbol y sentía atracción por los idiomas, de adulta le gusta ir al cine, salir a caminar al parque, jugar video juegos e ir a conciertos. Asimismo, le gusta escribir y tomaba una clase de escritura creativa en español. Estudia y trabaja. En el futuro quiere ser traductora, sin embargo, le parece una actividad muy compleja, que requiere mucho tiempo y con la cual se debe ser muy cuidadoso. Quiere vivir en otro país, en Canadá específicamente, porque para ella es uno de los mejores países para vivir, con aire puro, mucha naturaleza y donde se respetan los derechos.

Karina

Estudiante de tercer semestre de lengua francesa y séptimo de gastronomía. Señaló que no tenía el hábito de la lectura porque la relajaba tanto que la hacía dormir, sin embargo, había leído algunos libros como: *Mujercitas* de Louisa May Alcott, *¿Quién se ha llevado mi queso?* de Spencer Johnson y *Los tres mosqueteros* de Alejandro Dumas. Asimismo, mencionó que no le gustaba escribir, pues

pensaba que no iba con ella. Le gusta pasear, ver películas, series y dormir. En el futuro quiere combinar sus dos carreras y viajar por el mundo.

Laura

Estudiante de quinto semestre de lengua francesa. En el pasado no le gustaba leer porque no veía ni leía bien, ya que necesitaba lentes. En el 2017 eso ya había cambiado y le gustaban los libros de motivación y las novelas románticas como: *Hablando sola* de Daniela Rivera Zacarías, *El diario de mi princesa*, *El feo y Volar sobre el pantano* de Carlos Cuauhtémoc Sánchez y *La vie devant soi* de Émile Ajar (Romain Gary). Cree que ha mejorado en su francés y en el aprendizaje de la cultura francesa. Quiere estudiar una Maestría en Didáctica del Francés y un Diplomado en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera para ser asistente de español en Francia. Asimismo quiere conocer muchos países, culturas y personas.

Verónica

Estudiante de quinto semestre de lengua francesa, antes había estudiado lengua inglesa también en la Facultad de Idiomas. Desde niña tuvo contacto con el francés, pues su tía abuela le hablaba en francés, pero no fue hasta una visita de profesores de francés que descubrieron que en realidad hablaban *patois* (patuá) una variante lingüística del francés y sus abuelos al pensar que “no servía para nada” dejaron de enseñarlo y las nuevas generaciones ya no lo aprendieron. Le gustan los cuentos como: *El almohadón de plumas* y *La gallina degollada* de Horacio Quiroga, *El matadero* de Esteban Echeverría y *La jaula de la tía Enedina* de Adela Fernández y las novelas como *María* de Jorge Isaacs y *Aura* de Carlos Fuentes.

Rodrigo

Estudiante de quinto semestre de lengua francesa, estaba en un taller de cocina porque le gustaba mucho cocinar, antes había estudiado gastronomía pero no logró culminar sus estudios. Señala que le gusta leer, pero no los libros que estuvieran relacionados con la literatura. En el futuro espera tener su propio restaurante en el extranjero para que la cocina mexicana pueda ser más conocida en otras partes del mundo.

Estudiantes de lengua inglesa

Melisa

Estudiante de noveno semestre de lengua inglesa, le gustaban los idiomas y la escritura. Le encantaba leer historias de ciencia ficción, suspenso y aventuras. Sus libros favoritos eran: *La isla del tesoro* de Robert Louis Stevenson, *Narraciones extraordinarias* de Edgar Allan Poe, la trilogía de *El Señor de los Anillos* de John Ronald Reuel Tolkien, *Harry Potter* de Joanne Rowling, *Los tres mosqueteros* de Alejandro Dumas, por mencionar algunos. Consideraba que era buena escribiendo cuentos y pequeñas historias. Cuando terminara la carrera quería trabajar en una agencia de traducción y posteriormente irse a vivir a Canadá para mejorar su inglés, también quería visitar Rumania y aprender el idioma.

Alma

Estudiante de séptimo semestre de lengua inglesa y de primer semestre de lengua francesa. Le gustaba ir al cine, salir a fiestas, ir al teatro, pasear y cocinar, pensaba que no había cambiado en ese aspecto porque le gustaba realizar las mismas actividades que solía hacer en su infancia y adolescencia. Comenzó a leer desde la preparatoria. Su libro favorito era: *The retribution of Mara Dyer* de Michelle Hodkin. Gracias a los libros llegó a pensar en convertirse en traductora o incluso editora, lo cual era un reto, pero quería lograrlo, también quería estudiar una maestría como meta personal. Se veía en el futuro como una mujer exitosa y soltera, sin restricción alguna.

Daniela

Estudiante de séptimo semestre de lengua inglesa. Le gustaba leer, escuchar música, aprender sobre otras culturas, ir al teatro, ir a la sinfónica, ver series y películas y recientemente se sentía interesada por hacer traducciones y subtitulaje, lo encontraba relajante y motivador. Algunos de los libros que había disfrutado eran: *La compañía de las moscas* de César Mallorquí, *El fantasma de la Ópera* de Gastón Leroux, *El conde de Monte Cristo* Alexandre Dumas y Auguste Maquet, *1984* de George Orwell, El cantar de los nibelungos y todos los libros de Ángeles Mastretta, su escritora favorita y su libro favorito *Mujeres de ojos grandes*. En el futuro quería trabajar en el desarrollo de los pueblos indígenas y contribuir al crecimiento económico de su lugar natal.

Fernanda

Estudiante de séptimo semestre de lengua inglesa y primero de lengua francesa. De niña le gustaba leer por las tardes y después su madre solía preguntarle sobre lo que leía. Su libro favorito era *Las mejores alas* de Toño Malpica. En el 2017 no solía leer por gusto, solo realizaba lecturas académicas, disfrutaba ir al cine, visitar museos y pasear con sus amigos y familia. Quería dedicarse a la traducción o a la docencia y vivir en otras ciudades o países antes de “sentar cabeza”.

Iliana

Estudiante de séptimo semestre de lengua inglesa. Algunos de los libros que había leído eran: *La mecánica del corazón* de Matías Malzeur, *Los ojos de mi princesa 1 y 2* de Carlos Cuahtémoc, *A las orillas del río piedra me senté y lloré* y *Verónica decide morir* de Paulo Coelho y *Canciones para Paula* de Francisco de Paula Fernández. Le gustaba ir al cine con sus amigos, ir al teatro y visitar galerías. En ocasiones escribía lo que pensaba y sentía. En el futuro quería convertirse en traductora e interprete, casarse, tener hijos y un buen trabajo.

Sara

Estudiante de sexto semestre de lengua inglesa antes había pensado en estudiar literatura hispánica, pero no se arrepentía de la carrera que estudiaba. Le gustaba leer, pero lo hacía poco debido a que estudiaba y trabajaba. En el 2017 estaba leyendo *Lolita* de Vladimir Nabokov. Le gustaba escuchar jazz, rock y pop; también sentía afinidad por el arte, sus pintores favoritos eran Jackson Pollock y Claude Joseph Vernet; quería estudiar cine y maquillaje artístico. En el futuro quería convertirse en traductora o en maestra de español en el extranjero para darles un buen ejemplo a los hijos que esperaba tener.

Karen

Estudiante de séptimo semestre de lengua inglesa. Le gustaba ir al cine, cocinar, salir a pasear, salir con sus amigos, ver películas en casa, conocer nuevos lugares, visitar a su familia y pasar tiempo de calidad con ellos. Le gustaba leer, pero no era una de sus actividades favoritas, últimamente había leído cuentos e historias en inglés y portugués. En el futuro quería conseguir un trabajo, todavía no sabía en qué específicamente, también quería dedicarse a la traducción a nivel profesional, pero como una actividad secundaria. En lo personal quería encontrar una buena pareja y tener hijos.

Blanca

Estudiante de noveno semestre de lengua inglesa. Sus padres siempre la motivaron a estudiar inglés y además a ella le gustaba aprender esta lengua, después decidió estudiar la carrera. Le gustaba salir a comer, pasear, ir al cine, hacer ejercicio y últimamente se esforzaba por leer más en inglés para tener mayor fluidez. Quería aprender más idiomas y dedicarse a la traducción en Texas o en Canadá, en el país quería trabajar en la Ciudad de México, Querétaro o en Monterrey.

Anastasia

Estudiante de séptimo semestre de lengua inglesa y tercer semestre de lengua francesa. Desde pequeña estuvo envuelta en la música y formó parte de una orquesta juvenil donde tocaba el chelo, actividad que seguía haciendo como pasatiempo a la par de la guitarra. Además le gustaba salir con sus amigos, ir a conciertos de la Orquesta Sinfónica de Xalapa, escuchar música, ver series, anime y algunas veces leer. Le gustaba leer novelas y cuentos, específicamente de misterio, policiacas, y de fantasía aunque no se consideraba una lectora recurrente, pues leía tres o cuatro libros al año y varios *easy readings*. En un futuro quería convertirse en traductora e interprete.

Leticia

Estudiante de séptimo semestre de lengua inglesa. De pequeña le gustaba visitar museos, ir al cine y salir a pasear, hasta ese momento le gustaba realizar las mismas actividades y de vez en cuando ir al teatro. Disfrutaba leer mucho sobre historia, culturas antiguas y la biblia, le gustaba un libro llamado *Ocultismo Medieval* de Xavier Musquera y comentó que ejercía más la lectura en ese momento que en la niñez y adolescencia. En el futuro quería dedicarse a la traducción e interpretación o trabajar en algo relacionado con el turismo en algún país angloparlante.