Universidad Veracruzana
Instituto de Investigaciones en Educación

Maestría en Investigación Educativa

Tesis

El proceso de traducción de textos literarios en la Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana

Presenta
Rosario González Vallejo

Directora de tesis
Dra. María del Pilar Ortiz Lovillo

04 de mayo de 2021

"Lis de Veracruz: Arte, Ciencia, Luz"

Agradecimientos

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por el apoyo económico brindado para realizar esta investigación.

A la Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana por permitirme implementar mi estudio.

A los estudiantes y profesores que participaron en mi investigación, sin ustedes no fuera posible.

A mi directora de tesis, la Dra. María del Pilar Ortiz Lovillo, por dirigirme en este proceso, compartir sus conocimientos y apoyarme en mi trayectoria.

A los integrantes de la Línea en Investigación Lingüística y Didáctica de la Traducción que nos apoyaron en el seminario, en especial a la Mtra. Marisela Partido Calva (QEP) que siempre nos apoyó en nuestra trayectoria, y a mis compañeros Arleth y Gabriel.

A mis lectores: la Dra. Cristina Victoria Kleinert, el Dr. Gunter Dietz y el Mtro. Héctor Libreros Cortez por sus comentarios que permitieron enriquecer esta investigación.

A los integrantes del Instituto de Investigaciones en Educación (IIE), pero en especial a mis profesores de la MIE: Dra. Pilar Ortiz Lovillo, Mtra. Marisela Partido Calva, Dra. L. Selene Mateos Cortés, Dr. Miguel Figueroa-Saavedra Ruiz, Dr. Bruno Baronnet, Dra. Laura O. Bello Benavides, Dra. Gloria E. Cruz Sánchez, Dr. Gunter Dietz, Dra. Lupita Mendoza Zuany, Dra. Samana Vergara Lope y Dra. Raquel Aparicio Cid, ya que aprendí mucho de ustedes y esos aprendizajes me ayudaron a consolidar este trabajo de investigación y a pensar en otros proyectos posibles.

A mis compañeros de la MIE, aprendí mucho de sus experiencias.

A mis profesores: Luz María Quiroz, Librado Vargas, Teodoro Rosas, Leticia Mondragón y Silvestre Moreno por ayudarme a consolidar mi confianza durante esa etapa.

A mis amigos Itzel Eluzai, Antonio de Jesús y Abimael por alentarme durante el proceso.

A mi madre y mi hermanita Alma, por estar conmigo durante todo el proceso.

A mi padre por los diversos apoyos.

A mi hermanita Alejandra (QEP).

Índice

INTRODUCCIÓN 10
Planteamiento del problema 11
Justificación 12
Pregunta general 14
Preguntas específicas 14
Objetivo general 14
Objetivos específicos 15
Estructura de la investigación 15
CAPÍTULO I. LAS LICENCIATURAS EN LENGUA INGLESA Y LENGUA FRANCESA DE LA FACULTAD DE IDIOMAS DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA 17
1.1 La Universidad Veracruzana y la traducción 17
1.2 La Facultad de Idiomas 18
1.2.1 Semejanzas entre las Licenciaturas en Lengua Inglesa y Lengua Francesa 20
1.2.2 Diferencias entre las Licenciaturas en Lengua Inglesa y Lengua Francesa 22
1.3 Experiencias educativas en traducción 24
1.4 Experiencias Educativas que coadyuvan en el desarrollo de la CT 26
1.4.1 Academia de Español 28
1.4.2 Academias de Lengua Extranjera 28
1.4.3 Academias de Cultura 28
1.4.4 Academias de Literatura 29
1.4.5 Academia de Lingüística 30
1.4.6 Academia de Lectura y Redacción en Inglés 30
CAPÍTULO II. EL PROCESO TRADUCTOR. ELEMENTOS Y PROBLEMÁTICAS. 32
2.1 Antecedentes 32
2.2 Traducción y traductología 35
2.3 Algunos referentes sobre la traducción 35
2.3.1 Traducción documental e instrumental 36
2.3.2 La Competencia Traductora 36
2.3.3 Traducción pedagógica y traducción profesional 39
2.3.4 Traducción como proceso y traducción como producto 40
2.4 El proceso de traducción 41
2.4.1 Fases del proceso traductor 42
2.5 Problemáticas en el proceso de traducción 46

2.6 Principales errores en la realización de traducciones 48
2.7 Traducción literaria 51
CAPÍTULO III. TRAVESÍA METODOLÓGICA. 53
3.1 Enfoque de la investigación y tipo de estudio 53
3.2 Ética en la investigación 54
3.3 Criterios de inclusión y participantes 55
3.4 Técnicas de investigación 58
3.4.1 Entrevista semiestructurada 58
3.4.2 Historia de vida 60
3.4.3 Unidades de análisis (traducciones) 61
3.5 Selección de los textos a traducir 64
3.5.1 *Le Horla* 65
3.5.*2* Guy de Maupassant 65
3.5.3 El naturalismo 67
3.5.4 Contexto sociohistórico en Francia 67
3.5.5 *Dr. Jekyll and Mr. Hyde* 69
3.5.6 Robert L. Stevenson 69
3.5.7 El realismo 71
3.5.8 Contexto sociohistórico en Reino Unido 71
3.6 La triangulación de datos 72
3.7 Procedimiento del trabajo de campo 73
3.8 Análisis de datos 79
CAPÍTULO IV. EL PROCESO TRADUCTOR DE LOS ESTUDIANTES. 83
FASES, PROBLEMÁTICAS Y ERRORES. 83
4.1 El proceso traductor de los estudiantes de la Licenciatura en Lengua Francesa 83
4.2 El proceso traductor de los estudiantes de la Licenciatura en Lengua Inglesa 97
4.3 El proceso traductor de los estudiantes extranjeros 112
CONCLUSIONES 128
Referencias 131
Anexos 141

Índice de tablas

Tabla 1. *Mapa curricular comparativo de las Licenciaturas en Lengua Inglesa y Lengua Francesa.* 21
Tabla 2. *Experiencias Educativas de traducción en ambas licenciaturas* 25
Tabla 3. *Experiencias Educativas de la Licenciatura. en Lengua Francesa que coadyuvan en mayor medida en el desarrollo de la Competencia Traductora.* 27
Tabla 4. *Experiencias Educativas de la Licenciatura. en Lengua Inglesa que coadyuvan en mayor medida en el desarrollo de la Competencia Traductora.* 27
Tabla 5. *Tipología utilizada para analizar las traducciones de los participantes.* 50
Tabla 6. *Clasificación de los textos literarios desde una perspectiva didáctica.* 52
Tabla 7. *Perfil demográfico de los estudiantes-participantes (2019).* 56
Tabla 8. *Perfil demográfico de los profesores-participantes (2020).* 57
Tabla 9. *Recuento de los textos más destacados de Maupassant.* 66
Tabla 10. *Recuento de las obras más destacados de Stevenson.* 70
Tabla 11. *Cuadro de categorías etic y emic.* 81
Tabla 12. *Errores de comprensión de los participantes en Traductología.* 88
Tabla 13. *Error léxico en Traductología.* 91
Tabla 14. *Errores gramaticales en Traductología.* 92
Tabla 15. *Errores ortográficos en Traductología.* 93
Tabla 16. *Errores de puntuación en Traductología.* 94
Tabla 17. *Errores de comprensión de los participantes en Estudios de Traducción I.* 99
Tabla 18. *Errores de comprensión de los participantes en Estudios de Traducción II.* 100
Tabla 19. *Errores léxicos en Estudios de Traducción I.* 106
Tabla 20. *Errores léxicos en Estudios de Traducción II.* 107
Tabla 21. *Errores gramaticales en Estudios de Traducción I.* 108
Tabla 22. *Errores ortográficos en Estudios de Traducción I.* 110
Tabla 23. *Errores ortográficos en Estudios de Traducción II.* 111
Tabla 24. *Errores léxicos de los estudiantes extranjeros en Traductología.* 117
Tabla 25. *Errores léxicos de los estudiantes extranjeros en Estudios de la Traducción I.* 118
Tabla 26. *Errores léxicos de los estudiantes extranjeros en Estudios de la Traducción II.* 119
Tabla 27. *Errores gramaticales de los estudiantes extranjeros.* 120
Tabla 28. *Errores ortográficos de los estudiantes extranjeros en Traductología* 121
Tabla 29. *Errores ortográficos de los estudiantes extranjeros en Traductología* 122
Tabla 30. *Errores ortográficos de los estudiantes extranjeros en Estudios de la Traducción.* 123

Índice de figuras

Figura 1. Línea del tiempo de los planes de estudio de las licenciaturas en LF y LI. 19
Figura 2. Evolución de los elementos que comprende la Competencia Traductora. 37
Figura 3. Modelo de Competencia Traductora de Cerezo..... 39
Figura 4. Proceso traductor. 45
Figura 5. Errores de traducción de acuerdo con Delisle (1993). 49
Figura 6. Componentes de la historia de vida. 60
Figura 7. Unidades de análisis del fragmento de la obra *Dr. Jekyll and Mr. Hyde*..... 62
Figura 8. Unidades de análisis del fragmento de la obra *Le Horla*. 63
Figura 9. Línea del tiempo de las guerras de Francia de 1850 a 1900 68
Figura 10. Resumen del proceso traductor. 125

Índice de fotografías

Foto 1. Ex Unidad de Humanidades. Institución que alberga la Facultad de Idiomas. 20
Foto 2. Palabras que describen a la novela corta *Le Horla*..... 75
Foto 3. Respuestas al cuestionario. Ejemplo 1. 76
Foto 4. Respuestas al cuestionario. Ejemplo 2. 76
Foto 5. Palabras que describe a la novela *Dr. Jekyll and Mr. Hyde*. 77
Foto 6. Palabras que describe a la novela Dr. Jekyll and Mr. Hyde. 77
Foto 7. Respuestas al cuestionario. Ejemplo 1. 78
Foto 8. Respuestas al cuestionario. Ejemplo 2. 78

Índice de anexos

Anexo I. Mapa curricular de la Licenciatura en Lengua Inglesa. 142
Anexo II. Mapa curricular de la Licenciatura en Lengua Francesa. 143
Anexo III. Academias o áreas de conocimiento de las licenciaturas..... 144
Anexo IV. Categorías para el análisis de los referentes culturales 145
Anexo V. Consentimiento informado de los estudiantes. 147
Anexo VI. Consentimiento informado de los profesores..... 148
Anexo VII. Guion de entrevista para estudiantes nacionales. 149
Anexo VIII. Guion de entrevista para estudiantes extranjeros. 150
Anexo IX. Guion de entrevista para profesores..... 151
Anexo X. Guion de historia de vida..... 152
Anexo XI. Fragmento del texto utilizado en la Licenciatura en Lengua Francesa. 153

Anexo XII. Fragmento del texto utilizado en la Licenciatura en Lengua Inglesa. 154
Anexo XIII. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). 155
Anexo XIV. Transcripción de entrevista a un docente. 156
Anexo XV. Transcripción de entrevista a un estudiante nacional. 159
Anexo XVI. Transcripción de entrevista a una estudiante extranjera..... 163
Anexo XVII. Ejemplo de análisis lingüístico de la traducción en la Licenciatura en LI. Estudiante Valeria. 166
Anexo XVIII. Ejemplo de análisis lingüístico de la traducción en la Licenciatura en LF. Estudiante Nancy. 169
Anexo XIX. Ejemplo de análisis del referente cultural ecología en Traductología..... 172
Anexo XX. Ejemplo de análisis del referente cultural estructura social en Estudios de la Traducción. 173

Abreviaturas

AFEL: Área de Formación y Elección Libre

ASALE: Asociación de Academias de la Lengua Española

CA: Cuerpo Académico

CAAFI: Centro de Autoacceso de la Facultad de Idiomas

CT: Competencia traductora

EE: Experiencia Educativa

EEE: Escuela de Estudiantes Extranjeros

EXANI: Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior

IES: Institución de Educación Superior

IIE: Instituto de Investigaciones en Educación

IIL-L: Instituto de Investigaciones Lingüístico-Literarias

INEE: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

IPES: Institución Pública de Educación Superior

L1: Lengua materna

L2: Lengua extranjera

LE: Lengua Extranjera

MCER: Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación

MEIF: Modelo Educativo Integral y Flexible

MIE: Maestría en Investigación Educativa

PACTE: Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y Evaluación

RAE: Real Academia Española

USBI: Unidad de Servicios Bibliotecarios y de Información

UV: Universidad Veracruzana

UVI: Universidad Veracruzana Intercultural

INTRODUCCIÓN

> Traducir es uno de los actos intelectuales más difíciles y complejos que puede realizar el cerebro humano.
>
> Fernández-Miranda-Nida

Dada la relevancia de la actividad traductora en diversos ámbitos, se requiere de traductores preparados para enfrentar esta multifacética labor. De modo que, el estudio del proceso de traducción de textos literarios de los grupos de Traductología y de Estudios de la Traducción de la Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana (UV) permite revelar el estado en el que se encuentra la formación de los estudiantes al inicio del desarrollo de la Competencia Traductora (CT), así como replantear diversos elementos de su formación a partir de la identificación de las problemáticas que enfrentan los estudiantes al traducir. Estas sugerencias no solo impactarían en el aprendizaje de la traducción, sino también en su formación como profesionales de lengua extranjera (LE).

El paradigma desde el que se estudia este fenómeno es el psicolingüístico, ya que se estudia al traductor y sus circunstancias. Para la realización del estudio se utilizaron dos técnicas: la entrevista semiestructurada y la historia de vida modalidad autobiográfica, aunque también se emplearon unidades de análisis, con la intención de contrastar la información obtenida. Participaron 20 estudiantes tanto nacionales como extranjeros, 10 de Lengua Inglesa (LI) y 10 de Lengua Francesa (LF), así como 9 profesores que imparten clases en las licenciaturas mencionadas. Las categorías que se emplearon para clasificar la información fueron: comprensión, reexpresión, revisión, problemáticas, referentes culturales y componentes psicofisiológicos (véase tabla 11).

Después de analizar la información obtenida se revelaron diversas situaciones. Para iniciar, el proceso que desarrollaron los estudiantes al traducir este tipo de textos constó de tres etapas: comprensión, reexpresión y revisión, aunque cada fase comprendía la realización de determinadas acciones para efectuarlas. Además, se detectó que las problemáticas preponderantes se vinculan a la reexpresión del texto al español, L1 de la mayoría de los participantes, debido a que la mayor parte de los errores se concentró en esta categoría e incluso algunos de ellos prevalecieron en todas las versiones. También, cabe mencionar la manifestación de un elemento que no se tenía contemplado de manera inicial en el estudio: el desarrollo de la autoconfianza del traductor.

Planteamiento del problema

La traducción es una actividad que se ha realizado desde tiempos inmemoriales, ha acompañado al hombre desde la invención de la escritura, ejemplo de esto es el hallazgo de glosarios sumerio-eblaítas que datan de hace 4,500 años, cuyo propósito era facilitar la traducción entre estas lenguas (Delisle y Woodsworth, 2005).

En la actualidad se ha convertido en una necesidad por diversas razones. Por una parte, esto se debe al incremento exponencial de la información (Gimeno-Sacristán, 2011) y por la otra, a la globalización, fenómeno que demanda el acceso a la información en cualquier parte del mundo (Basich, 2012). Estos hechos producen que esta actividad adquiera un papel transcendental al constituirse en un puente de comunicación.

De igual modo, la traducción se ha rebelado necesaria en la educación debido a que posibilita el acceso a textos provenientes de lenguas tanto nacionales como extranjeras. También, esta labor conlleva implícitamente la promoción de los dos pilares de la educación del futuro de Tedesco (2003): aprender a aprender y aprender a vivir juntos.

El primer pilar, aprender a aprender, se relaciona con el carácter continuo del aprendizaje, producto de la gran cantidad de información de la que se dispone en la actualidad, pues como lo plantean Antonio Caride, Rita Gradaílle y Belén Caballo (2015) la educación y los aprendizajes son una tarea para todos y para toda la vida. De tal forma que, la traducción, específicamente la que divulga conocimientos de cualquier índole, es una actividad que acompaña al proceso educativo porque proporciona el insumo que el sujeto transformará con base en sus estructuras mentales. De ahí la pertinencia de realizar estudios en esta disciplina.

El segundo pilar, aprender a vivir juntos, se impulsa gracias a la traducción de textos literarios, puesto que estos permiten el desarrollo de la empatía y el entendimiento con los demás (BBC, 2014). También, se fomenta la comunicación al acceder a otras formas de concebir el mundo, es decir, otras culturas, cosmovisiones y costumbres que la traducción facilita y además posibilita la construcción de una perspectiva más amplia de la realidad.

Para cumplir con lo anterior, se requiere formar traductores profesionales que logren cumplir con esta multifacética tarea. Sin embargo, diversos autores detectan una serie de deficiencias en la formación de los futuros traductores. Por ejemplo, Astrid Schmidhofer (2012) identifica que los estudiantes omiten o realizan de manera superflua la lectura del

texto a traducir; Jimena Weinberg, Raúl Caamaño y Lissette Mondaca (2018) descubren un bajo nivel de comprensión lectora que impacta de manera directa en la reexpresión del texto; Enrique Cerezo (2019) encuentra que los estudiantes poseen un bajo nivel de la L2, lo que repercute en todo el proceso traductor, por mencionar algunas.

Asimismo, se revela una escasez de estudios sobre la didáctica de la traducción (Hurtado, 2019), lo que incide en la resolución de problemáticas como las mencionadas y en la formación misma, puesto que la finalidad de la investigación en el ámbito educativo es contribuir a la educación de los estudiantes (Castro, 2008).

A lo anterior, se suma la falta de conciencia sobre la relevancia de la traducción en México (Vaughn, 2017), contexto en el que se efectúa el estudio. Esta situación se evidencia en la falta de centros de formación, capacitación y certificaciones para traductores (Vaughn, 2017). Por ejemplo, en la República Mexicana solo dos universidades públicas, una ubicada en Baja California y otra en la Ciudad de México, cuentan con una Licenciatura en Traducción y 21 estados ofertan licenciaturas que imparten materias de traducción (Libreros-Cortez, 2019), lo que también impacta en el desarrollo de investigaciones en este campo.

De manera que, la realización de un estudio en donde se analice el proceso traductor que efectúan los estudiantes permite observar las causas que conducen a determinado resultado; identificar las *buenas* prácticas y crear propuestas con base en las áreas de oportunidad detectadas, lo que no podría lograrse con una perspectiva donde solo se examinara el producto final.

Además, en este trabajo se realiza el análisis del proceso traductor con textos literarios. Esto último, se debe a que se emplean de manera general en la traducción pedagógica (Delisle, 1988). Por otro lado, la traducción de este tipo de textos posibilita al estudiante un mayor desarrollo de la competencia traductora por la complejidad que implica realizar esta actividad, ya que posee un estrecho vínculo con la cultura, y porque la originalidad es un atributo inherente de este tipo de textos (Nord, 1991), lo que implica el desarrollo de otras subcompetencias como la lingüístico-comunicativa y la extralingüística.

Justificación

El interés por este tema se debe a tres razones, tanto de índole personal como profesional. En primer lugar, dada la experiencia de la maestrante como becaria de investigación, monitora

escolar y estudiante de traducción en la Licenciatura en Lengua Inglesa (LI) surge la curiosidad científica por analizar el proceso que realizan los estudiantes al traducir textos literarios, en vista de que en este tipo de textos se presenta una relación imbricada con la cultura, lo que implica enfrentarse a una serie de problemáticas que la misma investigadora presentó en su momento.

En segundo lugar, se considera oportuno desarrollar esta indagación por la limitada cantidad de estudios referentes a su didáctica, tal como lo indicó Amparo Hurtado-Albir (2019) en su conferencia magistral *La didáctica de la traducción,* dictada en el Foro de Estudios de Traducción e Interpretación 2019, donde plantea que, pese al incremento en el número de centros de formación en traducción, existen pocas investigaciones al respecto.

En tercer lugar, se reconoce que la traducción se ha convertido en un punto clave en el ámbito social, político y económico (Basich, 2012) y se agregaría también el educativo. Está situación implica la apertura a un campo de trabajo que ha sido poco considerado en México. Ejemplo de esto es el escaso número de cursos de capacitación para traductores (Vaughn, 2017) y de universidades públicas en el país que oferten estudios de licenciatura y posgrado en traducción; el limitado número de investigaciones en cuanto a la didáctica de la traducción (Hurtado-Albir, 2019) y la falta de aplicación de los marcos legales en esta profesión (Vaughn, 2017).

De modo que, la implementación de un estudio que parte de lo micro, es decir, desde el proceso de traducción literaria de los estudiantes, posiblemente contribuirá en la concientización de los estudiantes, profesores y autoridades sobre su relevancia, así como en empezar a dilucidar un pequeño panorama de los procesos de traducción en instituciones públicas de México desde una perspectiva que considera el contexto, puesto que aunque se han efectuado algunas indagaciones con temáticas afines no abordan el mismo objeto de estudio ni utilizan la misma perspectiva.

La razón por la que se decidió elegir a la Universidad Veracruzana (UV) como la institución en la que implementa este análisis obedece a múltiples motivos. Primero, porque la investigadora contaba con un conocimiento previo sobre el ambiente institucional por ser recién egresada de la institución, así podía entrar con mayor facilidad en el espacio y generar un clima de confianza más inmediato; segundo, en vista de que sus programas de licenciatura en lengua extranjera contemplan a la traducción como un posible campo laboral (Facultad de

Idiomas-UV, s. f.) y; tercero, por los resultados arrojados en una indagación reciente. En el estudio señalado Héctor Libreros Cortez (2019) identificó en un grupo de traducción de esta institución un nivel de competencia traductora elemental, lo que motiva a indagar las razones por las que se produce ese fenómeno, pues como indica Ana Gregorio (2017) una deficiencia en el ámbito de la traductología es la falta de seguimiento a las investigaciones efectuadas en un momento previo.

Las condiciones antes descritas perfilan los motivos por los que se examina el proceso traductor de los estudiantes, pues su análisis permitirá identificar las problemáticas a las que se enfrentan durante su desarrollo y plantear estrategias que podrían contribuir a superarlas. De lo anterior se desprenden las siguientes interrogantes:

Pregunta general

¿Cómo desarrollan los estudiantes de las Experiencias Educativas Traductología y Estudios de la Traducción de la Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana el proceso de la traducción de textos literarios?

Preguntas específicas

¿Cuáles son las problemáticas a las que se enfrentan los estudiantes en el proceso de traducción de textos literarios en las Experiencias Educativas Estudios de Traducción y Traductología?

¿Cuáles son los errores sociolingüísticos y culturales que presentan los estudiantes en el proceso de traducción de textos literarios en las Experiencias Educativas Estudios de Traducción y Traductología?

Objetivo general

Analizar el proceso que siguen los estudiantes de Traductología y Estudios de la Traducción de la Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana al traducir textos literarios.

Objetivos específicos

Identificar las problemáticas a las que se enfrentan los estudiantes de Traductología y Estudios de la Traducción en el proceso de traducción de textos literarios.

Identificar los errores sociolingüísticos y culturales que cometen los estudiantes de Traductología y Estudios de la Traducción en el proceso de traducción de textos literarios.

Estructura de la investigación

La investigación está organizada en seis capítulos. En el Capítulo I se describe el escenario del estudio: la Faculta de Idiomas de la UV. De igual forma, se realiza un análisis comparativo entre los programas de las Licenciaturas de Lengua Inglesa y Lengua Francesa y se describe de manera puntual las áreas académicas que coadyuvan en mayor medida en el ejercicio traductológico.

En el Capítulo II se presentan los elementos teóricos que sustentan al estudio. Para iniciar se describen los antecedentes. Posteriormente, se debaten algunos tópicos relevantes al objeto de estudio, se presentan y justifican las teorías desde las que se concibe el proceso traductor y las etapas que lo conforman, así como las problemáticas subyacentes y el tipo de errores que se presentan en cada fase. Finalmente, se exponen algunas particularidades de la traducción literaria, puesto que es el tipo de texto que se analiza en esta investigación.

En el Capítulo III se describe la forma en que se efectuó la investigación. Inicia con la descripción del enfoque y el tipo de estudio. Después, se establece la ética como una disciplina rectora en toda la investigación. A continuación, se presentan los criterios que se utilizaron para la selección de los participantes. Se describe de manera general los participantes de la investigación, las técnicas de estudio, los textos que se emplearon para realizar las traducciones, la triangulación múltiple, así como el procedimiento del trabajo de campo. Finaliza con la descripción de la manera en que se analizan los datos.

En el Capítulo IV se expone el análisis de los resultados. En esta sección se analiza el proceso traductor que siguieron los participantes, las problemáticas y los errores sociolingüísticos en los que incurrieron. Para su presentación se divide en tres apartados: Traductología, Estudios de la Traducción y participantes extranjeros, con la finalidad de

mostrarlos de manera más clara, debido a que los grupos mencionados poseen un conjunto de características que imposibilitan su comparación.

En las conclusiones se señalan los aspectos más relevantes de este proceso de indagación, las limitaciones encontradas, algunas recomendaciones para futuras investigaciones y algunas sugerencias con base en las áreas de oportunidad identificadas. Por último, se citan los trabajos citados en el documento, se utiliza el formato APA sexta edición y se anexan algunos recursos empleados en la investigación.

CAPÍTULO I. LAS LICENCIATURAS EN LENGUA INGLESA Y LENGUA FRANCESA DE LA FACULTAD DE IDIOMAS DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA

> On demande au traducteur de traduire des mots, il répond en traduisant le monde.
> Jean-Claude Chevalier

1.1 La Universidad Veracruzana y la traducción

La UV es una Institución Pública de Educación Superior (IPES) que atiende a más de 80,000 estudiantes en sus distintas sedes a lo largo del estado de Veracruz, matriculados en los diversos niveles que ofrece, tales como: técnico, técnico superior universitario, licenciatura, posgrado y educación no formal y cuenta con seis áreas académicas: Artes, Ciencias Biológico-Agropecuarias, Ciencias de la Salud, Económico-Administrativa, Humanidades y Técnica (UV, 2019).

Dada la importancia que tiene la traducción para la comunicación y la cultura, la UV se ha dado a la tarea de generar diversos espacios para realizar esta práctica, como: la Editorial UV, que cuenta con más de 60 años de experiencia en la traducción literaria (UV, s.f.) y destaca a nivel nacional e internacional por sus numerosas traducciones de autores clásicos (Ortiz y Figueroa-Saavedra, 2014); la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), que promueve la traducción de lenguas indígenas con diferentes acciones (UV, s.f.); el Instituto de Investigaciones Lingüístico-Literarios (IIL-L) que favorece las traducciones literarias (UV, s.f.); el Instituto de Investigaciones en Educación (IIE) donde se han realizado diversas traducciones científicas (Vaca y Ortiz, 2012); la Escuela de Estudiantes Extranjeros (EEE) que organiza foros relacionados con la traducción y la interpretación (UV, s. f.) y la Facultad de Idiomas, escenario de la investigación que se puntualiza en las secciones posteriores.

Además, también se presentan espacios como la Cátedra Carlos Fuentes y el Cuerpo Académico (CA) Lingüística y Traducción, donde se fomenta actividades sobre traducción, pues el primero efectúa ciclos de conferencias sobre traducción y literatura y el segundo, además de organizar seminarios y conferencias sobre estudios de traducción e interpretación, también realiza investigaciones en torno a la traducción y la interpretación (UV, s. f.).

1.2 La Facultad de Idiomas

En vista de que la Facultad de Idiomas es el escenario de la investigación, se describen algunos antecedentes en su conformación, los momentos por lo que ha pasado sus planes de estudio, así como el énfasis de cada uno.

Los antecedentes de la Facultad de Idiomas se encuentran en el Instituto de Lenguas. En 1961, se crea el grado de profesor de lengua inglesa y en 1964 se modifica a profesor de inglés de enseñanza media superior y superior. En 1965, se instaura la Escuela de Idiomas, antecedente de la Facultad de Idiomas, que pretendía formar a técnicos en idiomas con formación en traducción, investigación lingüística o filológica y psicopedagógica. En 1968 se funda la Facultad de Idiomas, que ofertaba la Licenciatura en Lengua Inglesa y en Lengua Francesa (Ortiz y Figueroa-Saavedra, 2014).

Los planes de estudio de ambas licenciaturas han pasado por seis momentos (véase figura 1). En 1965, se enfatizaba la enseñanza de lenguas. Se utilizaban los métodos predominantes en la época, audiovisual y gramática-traducción. En 1968, los planes de estudio se enfocaron en el área de literatura y se combinaron los métodos de enseñanza antes mencionados. En 1972, el plan era muy similar al anterior, sin embargo, se focalizaba en la enseñanza, la investigación educativa y la traducción. En todos estos planes la formación se completaba en cuatro años. No obstante, en el plan de 1977 pasa a ser de cinco años. Además, el periodo de las materias cambia de anual a semestral, se establecen tres áreas de formación terminal: traducción, docencia y literatura y se centra en el aprendizaje de la LE (Ortiz y Figueroa-Saavedra, 2014).

En 1990, el énfasis recae en el dominio de las cuatro habilidades lingüísticas y se realizan actividades de las tres áreas terminales que son instauradas desde el plan de 1977. También, se insertan las Experiencias Educativas (EE)[1] en los planes de estudios de ambas licenciaturas (Ortiz y Figueroa-Saavedra, 2014). Posteriormente, el último cambio difiere en cada licenciatura, ya que en Lengua Francesa se realizó en el 2006 y para Lengua Inglesa en el 2008. Esta última modificación se produjo debido a la incorporación de estas licenciaturas al Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) (Facultad de Idiomas-UV, s.f.), cuyas

[1] Experiencia Educativa (EE) es el término que se utiliza a partir de la implementación del MEIF (Modelo Educativo Integral y Flexible) para denominar a los cursos, materias o experiencias de aprendizaje que promueven la articulación entre la vida cotidiana y la escuela, de tal forma que, se genere un aprendizaje que se pueda utilizar en diversos contextos, no solo escolares (UV, 1999).

características descansan en la formación integral y la flexibilidad (UV, 2019). La primera, se refiere a la promoción integral del individuo y la segunda remite a la elección tanto de las EE que se cursarán como el número de ellas por periodo escolar, lo que influirá en la formación universitaria del estudiante de lengua[2] y en el tiempo para concluir la licenciatura.

En la siguiente figura se muestra una línea del tiempo de los planes de estudio de las licenciaturas mencionadas:

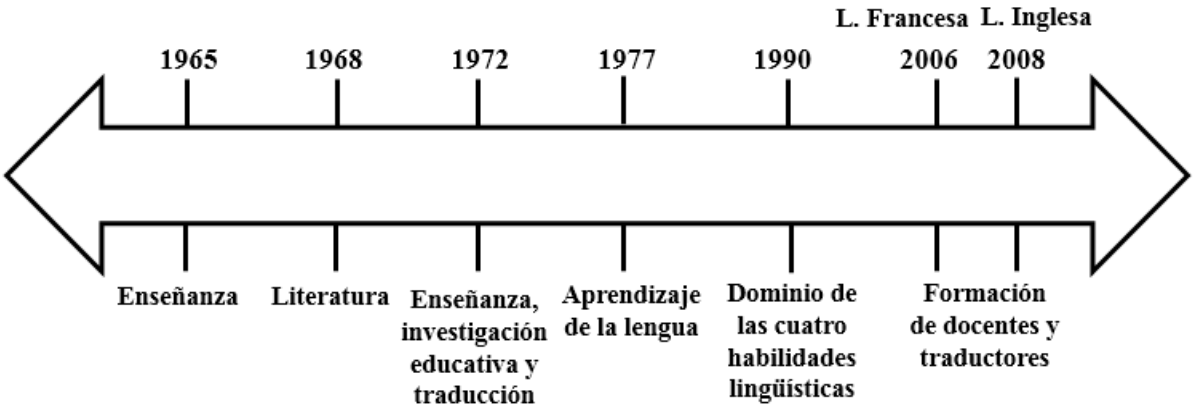


Figura 1. Línea del tiempo de los planes de estudio de las licenciaturas en Lengua Francesa y Lengua Inglesa.
Elaboración propia basada en Ortiz y Figueroa-Saavedra (2014).

Actualmente, la Facultad de Idiomas ofrece tres licenciaturas: Lengua Inglesa, Lengua Francesa y Enseñanza del Inglés, para estudiar esta última, se requiere un nivel B2 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), a diferencia de las otras que solo requieren de la aprobación del Examen de Ingreso a la Licenciatura (EXANI-II). Esta institución se ubica en el área académica de Humanidades región Xalapa. Asimismo, comparte determinadas instalaciones con las Facultades de Antropología, Filosofía, Historia, Letras Españolas y Sociología (UV, s.f.), que se encuentran en la Ex Unidad de Humanidades, véase la fotografía siguiente:

[2] Pues, a pesar de que dos estudiantes egresen de la misma licenciatura su formación puede ser distinta, debido a que cada uno elige las EE que integrarán su formación universitaria.

Foto 1. Ex Unidad de Humanidades. Institución que alberga la Facultad de Idiomas.
Foto propia.

Dado que esta investigación se enfoca en el proceso de traducción de los estudiantes de Traductología y Estudios de la Traducción, a continuación, se profundiza en los programas de las Licenciaturas en Lengua Inglesa y en Lengua Francesa UV.

1.2.1 Semejanzas entre las Licenciaturas en Lengua Inglesa y Lengua Francesa

Estas licenciaturas comparten una serie de elementos.[3] Por ejemplo, su plan de estudios se divide en cinco áreas: Formación Básica, componente común de todas las licenciaturas en la UV, que consta de seis EE (véase tabla 1); Iniciación a la Disciplina, donde ambas comparten Investigación y Fundamentos de Lingüística General; Formación Disciplinaria, en la que la literatura y el nivel avanzado, tanto de inglés como de francés, son la constante; Formación Terminal, donde Servicio Social y Experiencia Recepcional son las EE que la integran (véase tabla 1) y Formación de Elección Libre (AFEL), donde los estudiantes pueden elegir entre las siguientes clasificaciones académicas: Salud integral, Idiomas, Formación y Divulgación científica, Manifestaciones artísticas, Innovación educativa, Ecología y Cultura ciudadana (UV, 2019), lo que se detalla en la tabla se explica a continuación.

[3] Exposición que se realiza de manera didáctica, porque a pesar de sus semejanzas cada licenciatura cuenta con una serie de características particulares que las diferencia.

Tabla 1. *Mapa curricular comparativo de las Licenciaturas en Lengua Inglesa y Lengua Francesa.*

LENGUA INGLESA (LI)	LENGUA FRANCESA (LF)
Área de Formación Básica	
Computación Básica, Habilidades del Pensamiento Crítico y Creativo, Lectura y Redacción del Análisis del Mundo Contemporáneo, Inglés I e Inglés II.[4]	
Iniciación a la Disciplina	
Investigación y Fundamentos de Lingüística General.	
Inglés Principiantes, Inglés Elemental, Inglés Pre-Intermedio, Inglés Intermedio, Estrategias para el Aprendizaje de LE, Fundamentos de la Cultura Contemporánea, Gramática Comunicativa del Español, Iniciación a la Lectura y Redacción en Inglés, Habilidades de Lectura y Redacción en Inglés e Iniciación a la Traducción.	Comprensión Oral y Escrita en Francés y Francés Elemental I. **Optativas:** Estructura de las Culturas Fundamentales, Enfoque de las Culturas Contemporáneas, El Origen de la Cultura Occidental, Composición de Textos en Español y Escritura Creativa en Español.
Área de Formación Disciplinaria	
Francés/Inglés Avanzado, Literatura Inglesa/Francesa	
Inglés Intermedio-Alto, Composición de Textos en Español, Cultura Británica, Cultura Estadounidense, Enseñanza-Aprendizaje del Inglés, Estudios de la Traducción, Iniciación a la Literatura en Lengua Inglesa, Lectura y Redacción de Textos Académicos en Inglés, Métodos y Enfoques Actuales en la Enseñanza del Inglés, Planeación de la Práctica Docente, Sistemas lingüísticos, Taller de Traducción. **Optativas:** Traductología, Gramática Contrastiva, Traducción de Textos Científico-Técnicos, Tecnología para la Enseñanza-Aprendizaje de L.E., Práctica Docente, Cultura de los Pueblos Anglófonos, Literatura Comparada Inglés-Español y Literatura Escrita por Latinos en Estados Unidos.	Francés Elemental II, Francés Intermedio I, Francés Intermedio II, Sensibilización a la Cultura Francesa, Diseño de Materiales, Adquisición/Aprendizaje de LM y LE, Didáctica de las Lenguas, Observación y Práctica Docente, Gramática Comunicativa del Español, Elaboración del Proyecto de Investigación, Argumentación Oral y Escrita en Francés, Expresión Oral y Escrita en Francés, Fonética y Fonología de la Lengua Francesa, Traductología. **Optativas:** Didáctica de la Cultura, Didáctica del Francés por Objetivos Específicos, Francés Precoz, Composición de Textos en Español, Escritura Creativa en Español, Español de México, Español para Extranjeros, Expresión Oral en Español, Morfología del Español, Pragmática del Español, Análisis del Discurso en Francés, Francés Perfeccionamiento, Redacción Académica en Francés, Lingüística Aplicada, Lingüística Textual, Psicolingüística, Sociolingüística.
Área de Formación Terminal	
Servicio Social y Experiencia Recepcional	
Seminario de Redacción para el Trabajo Recepcional. **Optativas:** Traducción de Textos Humanístico-Literarios, Auxiliares Informáticos para la Traducción, la Enseñanza-Aprendizaje del Inglés a Niños y Didáctica del Inglés a través de la Literatura.	**Optativas:** Taller de Traducción de Textos Científico-Técnicos, Taller de Traducción de Textos Literarios, Taller de Traducción de Textos Humanísticos, Francia y la Unión Europea, Lengua y Cultura Francesa, Curso Monográfico de Literatura Francesa, Curso Monográfico de Literatura Francófona, Literatura de Expresión Francesa y Actualidad Francesa.
Área de Formación de Elección Libre	
16 créditos	18 créditos

Elaboración propia con base en los programas de estudios de las licenciaturas en Lengua Inglesa (2008) y Lengua Francesa (2006).

[4] Cabe señalar que las EE Inglés I y II se revalidan con exámenes de certificación en la Lic. en Lengua Inglesa, como lo son: EXAVER, Cambridge, TOELF, por lo tanto, no las cursan los estudiantes.

Además, ambas licenciaturas poseen otras experiencias educativas en común. Sin embargo, no fueron clasificadas como similares puesto que, aunque tienen la misma denominación se ubican en un área de formación diferente, tal como sucede con Gramática Comunicativa del Español, Composición de Textos en Español y Traductología (véase tabla 1), se realiza esta distinción ya que algunas áreas son antecedentes de otras por el grado de dificultad que implica cursarlas. Por ejemplo, el área de Iniciación a la Disciplina es antecedente de la Formación Disciplinaria y el área terminal se cursa al concluir todas las demás.

También, es necesario señalar que los requisitos de egreso para ambas licenciaturas son tres: la conclusión de 480 horas de servicio social, que pueden realizar en diversas instituciones y modalidades. La presentación de un documento recepcional, cuyas modalidades son memoria, trabajo educativo práctico, traducción comentada, monografía y tesina; para realizarlo se debe contar con al menos un 70% de avance en la licenciatura. Por último, cubrir la totalidad de créditos estipulados en el plan de estudios, 325 para Lengua Francesa y 318 para Lengua Inglesa.

Asimismo, ambas licenciaturas están conformadas por academias[5] que son: Lengua Extranjera (francés o inglés), Español, Cultura (tanto en L1 como en L2), Lingüística, Traducción, Docencia, Servicio Social y Trabajo Recepcional y Literatura (Facultad de Idiomas-UV, s. f.). En la Licenciatura en Lengua Inglesa también existen las academias de: Investigación, Estrategias para el Aprendizaje y Lectura y Redacción (Facultad de Idiomas-UV, s. f.; véase anexo III). El número de EE dedicadas a cada academia varía, así como su obligatoriedad, elementos que se abordan en el siguiente apartado.

1.2.2 Diferencias entre las Licenciaturas en Lengua Inglesa y Lengua Francesa

Además de las semejanzas antes señaladas, se presentan una serie de diferencias en cuanto a las EE que comprenden a ambas licenciaturas. Para empezar, la Licenciatura en Lengua Francesa cuenta con cinco niveles obligatorios y uno optativo de francés, mientras que en Lengua Inglesa son seis obligatorios. De igual manera, Lengua Francesa posee diez EE de español, donde solo una es preceptiva, y Lengua Inglesa cuenta con dos obligatorias. Del mismo modo, en francés se imparten seis EE optativas y una obligatoria de cultura, y en inglés se cursan tres de manera imperativa y una de forma opcional.

[5] O también denominadas área de conocimiento (Facultad de Idiomas-UV, s. f.).

En cuanto a las academias[6] de traducción, la Licenciatura en Lengua Francesa cuenta con tres experiencias optativas: Taller de Traducción de Textos Científico-Técnicos, Taller De Traducción de Textos Literarios y Taller de Traducción de Textos Humanísticos y una EE obligatoria: Traductología. Mientras que en la Licenciatura en Lengua Inglesa tiene siete, cuatro opcionales: Traductología, Traducción de Textos Científico-Técnicos, Traducción de Textos Humanísticos- Literarios y Auxiliares Informáticos para la Traducción y tres preceptivas: Iniciación a la Traducción, Estudios de la Traducción y Taller de Traducción.

En lo que concierne a la academia de lingüística, Lengua Inglesa posee dos obligatorias y una opcional y Lengua Francesa una imperativa y cuatro optativas. Con respecto a la docencia, ambas licenciaturas contemplan siete EE en sus programas, sin embargo, en Lengua Francesa cuatro son obligatorias y tres optativas y en Lengua Inglesa se revierte esta condición. Del mismo modo, ambas licenciaturas cuentan con cuatro EE de literatura, una obligatoria en francés y dos en inglés. Las restantes son opcionales. Además, la Licenciatura en LI cuenta con una EE para aprender a aprender.

Asimismo, una diferencia que se revela de manera acentuada entre ambas licenciaturas es el significado que adquiere el término optativa. En la Licenciatura en Lengua Inglesa esta expresión se refiere a que los estudiantes no solo pueden seleccionar las EE, sino que también pueden elegir el área de conocimiento. Por lo tanto, se puede descartar el estudio de algunos campos de conocimiento (véase anexo I). En cambio, en la Licenciatura en Lengua Francesa es obligatorio cumplir todas las áreas de conocimiento, pero los estudiantes pueden escoger las EE que las conforman (véase anexo II). Para observar el mapa curricular completo de ambas licenciaturas véase anexos I y II.

Además, aunque el perfil de egreso de ambas licenciaturas converge en el objetivo de dominar la LE, difiere en diversos aspectos. Por ejemplo, la Licenciatura en Lengua Francesa plantea que sus egresados dominarán el español, así como las metodologías y técnicas para desempeñarse como profesores e incursionar en los ámbitos de la investigación, la traducción y la cultura francesa (Lic. en LF, s.f.). Mientras que, en el perfil de egreso de la Licenciatura en Lengua Inglesa se contempla una serie de actividades, tales como: diagnosticar, atender y solucionar problemas lingüísticos, educativos y sociales mediante la aplicación de teorías y metodologías adecuadas; planear procesos, acciones y proyectos en función de las

[6] Véase anexo III, para observar el número de academias.

necesidades; realizar investigación en el ámbito de las lenguas extranjeras y desarrollar la capacidad de aprender a aprender (Facultad de Idiomas-UV, s.f., párr. 1). De igual modo, aunque en el perfil de egreso de Lengua Inglesa no se menciona la traducción, en el objetivo de la licenciatura señala que los estudiantes serán competentes en la lengua materna e inglesa, "principalmente en los ámbitos de docencia y traducción" … (Licenciatura en Lengua Inglesa, s.f., párr. 1). Lo que demarca una contradicción entre el objetivo y el perfil de egreso.

En el apartado siguiente se describe de manera concisa las EE que conforman las academias de traducción en ambas licenciaturas, puesto que el énfasis de esta investigación reside en ellas.

1.3 Experiencias educativas en traducción

Como se indicó antes, la Licenciatura en Lengua Francesa cuenta con una EE obligatoria de traducción: *Traductología*, cuya finalidad es proporcionar a los estudiantes los conocimientos teóricos sobre la traducción y brindar un espacio para traducir textos cortos del francés al español y realizar un análisis de lo que implica esta actividad (Facultad de Idiomas-UV, s. f.). De acuerdo con el mapa curricular de la licenciatura, se contempla su estudio en el quinto periodo. También posee tres EE optativas: *Taller de Traducción de Textos Científico-Técnicos, Taller de Traducción de Textos Literarios* y *Taller de Traducción de Textos Humanísticos*, que tienen como propósito la realización de traducciones directas en estos ámbitos y el fomento de la reflexión sobre este proceso (Facultad de Idiomas-UV, s. f.). De las EE mencionadas los estudiantes deben escoger dos en el sexto periodo (véase anexo II).

Por otro lado, la Licenciatura en Lengua Inglesa cuenta con tres EE prescriptivas, como se observa en la tabla 2. Iniciación a la Traducción es un curso introductorio que proporciona las bases teóricas, que posibilita la práctica y que brinda un espacio para reflexionar en el vínculo indisociable cultura y traducción; Estudios de la Traducción, provee un espacio para realizar traducciones directas de textos divulgativos y que invita a reflexionar sobre los procedimientos llevados a cabo y Taller de Traducción, cuya finalidad es traducir textos informativos y de divulgación del inglés al español, así como efectuar una reflexión sobre los procesos que implica la traducción (Facultad de Idiomas-UV, s. f.). Se tiene

contemplado que los estudiantes las cursen durante el cuarto, quinto y sexto periodo de la licenciatura (véase anexo I).

Además, la Licenciatura en Lengua Inglesa oferta cuatro experiencias optativas, cuya selección depende del estudiante. De esta manera, en Traductología se estudian las bases teóricas de la traducción; en Traducción de Textos Científico-Técnicos y Traducción de Textos Humanísticos-Literarios se efectúan traducciones de este tipo de textos y se genera un espacio de reflexión sobre el proceso que se realiza y; en Auxiliares Informáticos para la Traducción, se les proporciona a los estudiantes las herramientas tecnológicas para que puedan llevar a cabo esta actividad (Facultad de Idiomas-UV, s. f.). De acuerdo con el mapa curricular estas EE se cursan en el sexto y séptimo periodo de la licenciatura (véase anexo I).

A continuación, se presenta una tabla que sintetiza la información antes señalada. Para esto se utilizan tres columnas en las que se presenta la licenciatura, las EE que conforman a la academia y la modalidad de ellas.

Tabla 2. *Experiencias Educativas de traducción en ambas licenciaturas*.

Licenciatura	Experiencias Educativas	Modalidad
Lengua Francesa	Traductología	Obligatoria
	Taller de Traducción de Textos Científico-Técnicos Taller de Traducción de Textos Literarios Taller de Traducción de Textos Humanísticos	Optativa (se seleccionan dos)
Lengua Inglesa	Iniciación a la traducción Estudios de Traducción Taller de Traducción	Obligatoria
	Traductología Traducción de Textos Científico-Técnicos Traducción de Textos Humanísticos- Literarios Auxiliares Informáticos para la Traducción	Optativa

Elaboración propia basada en los Programa de Estudios de 2006 y 2008.

En la siguiente sección se observan además de las diferencias, las semejanzas entre ambas licenciaturas en cuanto a las áreas de conocimiento, puesto que el ejercicio de la traducción es una actividad multidisciplinaria.

1.4 Experiencias Educativas que permiten el desarrollo de la CT

Uno de los principios que rigen a los programas educativos de la UV, tal como sucede con las Lic. en LI y en LF, es la interdisciplinariedad. Su objetivo consiste en que los contenidos de una EE sirvan de apoyo para otra, con la finalidad de crear una formación holística, en la que los estudiantes puedan resolver problemas correspondientes a sus campos de estudio de forma creativa (UV, 2019). De esta manera, en lo que concierne a la traducción se encuentran una serie de EE que contribuyen al desarrollo de la Competencia Traductora (CT) de los estudiantes.

De este modo, existen seis academias que coadyuvan en mayor medida[7] al desarrollo de la CT: español, lengua extranjera (inglés o francés), literatura, cultura (tanto en la L1 como en la L2) lingüística y lectura y redacción[8] que se relacionan con las subcompetencias traductoras más reiteradas por autores como: Wilss, Delisle, Robers, Nord, Pym, Gile, Hurtado, Hatim y Mason, Campbell, Neubert y PACTE (Kelly, 2002; véase figura 2), en otros términos, el conocimiento tanto de la L1 como de la L2, la comprensión de textos y el conocimiento cultural; puntos que se describen de manera amplia en los apartados siguientes.

A continuación, se muestran dos tablas en las que se clasifican las EE que contribuyen en mayor medida en el desarrollo de la CT. Para su elaboración se revisaron los programas de estudio de ambas licenciaturas y las teorías de CT elaboradas por Kelly (2002), el grupo PACTE (2017) y Cerezo (2019). La distribución de las EE obedece a dos criterios: la academia a la que pertenece y la modalidad de estudio, ya sea obligatoria u optativa. En las secciones posteriores, se expone de forma breve la descripción de algunas EE que corresponden a un área determinada, así como la relación de la academia con el desarrollo de la CT.

[7] Se considera que todas contribuyen al desarrollo de la CT, sin embargo, las que se describen a continuación lo influyen en mayor medida.

[8] Cabe señalar que está última se presenta de manera diferente en ambas licenciaturas. En LF se combina con la academia de Lengua Extranjera y en LI se encuentra de manera separada, véase tablas 3 y 4.

Tabla 3. *Experiencias Educativas de la Licenciatura. en Lengua Francesa que coadyuvan en mayor medida en el desarrollo de la Competencia Traductora.*

Modalidad	Academias			
	Español	Lengua Extranjera (Francés)	Cultura y Literatura	Lingüística
Obligatorias	-Lectura y Redacción a través del Análisis del Mundo Contemporáneo -Gramática Comunicativa del Español	-Francés Elemental I -Francés Elemental II -Francés Intermedio I -Francés Intermedio II -Francés Avanzado -Comprensión Oral y Escrita en Francés -Argumentación Oral y Escrita en Francés - Expresión Oral y Escrita en Francés	-Enfoque de las Culturas Contemporáneas -Estructura de las Culturas Fundamentales -Origen de la Cultura Occidental -Las Identidades Nacionales: Inglaterra, Francia y España -Sensibilización a la Cultura Francesa: un Enfoque Intercultural -Literatura Francesa	-Fundamentos de la lingüística general
Optativas	-Composición de Textos en Español -Escritura Creativa en Español -Español de México -Morfología del Español -Pragmática del Español	-Francés Perfeccionamiento	-Lengua y Cultura Francesa -Actualidad Francesa -Literatura de Expresión Francesa	-Lingüística Aplicada -Lingüística Textual -Psicolingüística -Sociolingüística

Elaboración propia basada en el Programa de Estudios 2006.

Tabla 4. *Experiencias Educativas de la Licenciatura. en Lengua Inglesa que coadyuvan en mayor medida en el desarrollo de la Competencia Traductora.*

Modalidad	Academias					
	Español	Inglés	Cultura en L1 y L2	Literatura	Lingüística	Lectura y redacción en Inglés
Obligatorias	-Lectura y Redacción a través del Análisis del Mundo Contemporáneo -Gramática Comunicativa del Español -Composición de Textos en Español	-Inglés Principiantes -Inglés Elemental -Inglés Pre-intermedio -Inglés Intermedio -Inglés Intermedio alto -Inglés Avanzado	-Fundamentos de la Cultura Contemporánea -Cultura Británica -Cultura Estadounidense	-Iniciación a la Literatura en Lengua Inglesa -Literatura en Lengua Inglesa	-Fundamentos de la lingüística general -Sistemas lingüísticos	-Iniciación a la Lectura y Redacción en Inglés -Habilidades de Lectura y Redacción en Inglés -Lectura y Redacción de Textos Académicos en Inglés
Optativas			-Cultura de los Pueblos Anglófonos	-Literatura Comparada Inglés-Español		

Elaboración propia basada en el Plan de Estudios 2008.

1.4.1 Academia de Español

Las EE que conforman la academia de español de ambas licenciaturas persiguen diversos objetivos. Por ejemplo, en Lectura y Redacción se busca elaborar textos de diferente tipología atendiendo los criterios de adecuación, coherencia, cohesión y corrección; en Gramática Comunicativa se pretende realizar una metareflexión de la estructura del español para identificar las distintas maneras de construir oraciones de acuerdo con el contexto y la intencionalidad; en Composición de Textos se busca redactar diferentes tipos de textos para ejercitar esta actividad; en Escritura Creativa se pretende adquirir el hábito de la lectura, comprender los textos literarios y ejercitar la redacción; en Español de México se busca analizar las peculiaridades del idioma en ese país (Facultad de Idiomas-UV, 2019), por mencionar algunos, pues la finalidad general de esta área es desarrollar en los estudiantes las habilidades de lectura y redacción en español (Facultad de Idiomas-UV, s. f.).

De tal forma que, lo anterior puede coadyuvar al desarrollo de la subcompetencia lingüística-comunicativa, aspecto denominado de diversas maneras tal como se puede observar en la figura 2 (véase página 37), debido a que el dominio de la L1 (en el caso de las traducciones directas) permite expresar el mensaje de manera que el público receptor pueda comprenderlo.

1.4.2 Academias[9] de Lengua Extranjera

El propósito de estas academias en ambas licenciaturas es que los estudiantes desarrollen la comprensión oral y escrita, la producción oral y escrita y el uso de un vocabulario variado (Facultad de Idiomas-UV, 2019). De modo que, la consecución de lo antes mencionado también puede contribuir en el desarrollo de la subcompetencia lingüística-comunicativa, puesto que un requisito previo para traducir es poseer un nivel de lengua extranjera alto (Hurtado-Albir, 1996; Cerezo, 2019), ya que permite comprender el texto en la L2 (en el caso de las traducciones directas).

1.4.3 Academias de Cultura

Las EE que conforman las academias de cultura de ambas licenciaturas promueven diversos aprendizajes. Por ejemplo, en Enfoque de las Culturas Contemporáneas se introduce al

[9] Como se observa en el anexo III, algunas academias permanecen iguales en ambas licenciaturas y otras no.

estudiante a analizar problemáticas culturales; en Estructura de las Culturas Fundamentales y en Origen de la Cultura Occidental se fomentan la reflexión epistemológica de las realidades culturales; en las Identidades Nacionales, se promueve la tolerancia mediante el conocimiento de otras culturas; en Sensibilización a la Cultura Francesa se pretende desarrollar la competencia intercultural y en específico en la cultura francesa (Facultad de Idiomas-UV, 2019), por mencionar algunas.

De igual manera, las EE Fundamentos de la Cultura Contemporánea, Cultura Británica, Cultura Estadounidense y Cultura de los Pueblos Anglófonos aportan elementos culturales sobre la lengua de partida. De tal modo que, la primera, introduce al estudiante a analizar problemáticas culturales; la segunda, aborda aspectos culturales de Gran Bretaña; la tercera, de Estados Unidos y; la última, de países anglófonos, como Australia, Canadá, Jamaica, Irlanda, India y Sudáfrica, lo que permite la realización de análisis comparativos entre los distintos países (Facultad de Idiomas-UV, s.f.).

De esta manera, el estudio de este conjunto de EE posibilita el desarrollo de la subcompetencia cultural, que adquiere diversos nombres de acuerdo con el autor, en vista de que la lengua posee un vínculo estrecho con la cultura en la que se práctica. De modo que, un amplio conocimiento cultural permite comprender el texto en la L2 (Hurtado-Albir, 2001) y en particular cuando se realiza traducción literaria.

1.4.4 Academias de Literatura

En las academias de literatura de ambas licenciaturas se persiguen diversos objetivos.[10] Por ejemplo, en Literatura Francesa se busca comprender e interpretar textos literarios, así como mejorar el dominio de la lengua francesa; en Literatura de Expresión Francesa se pretende desarrollar la capacidad de interpretación de textos; en Iniciación a la Literatura en Lengua Inglesa se promueve el desarrollo de estrategias de lectura; en Literatura en Lengua Inglesa se examina la tipología de los textos y en Literatura Comparada Inglés-Español se busca contrastar las lenguas y producir un espacio de reflexión en torno a esas diferencias (Facultad de Idiomas-UV, 2019).

[10] Aunque en la Lic. en LF se integra la academia de Cultura con la de Literatura (véase anexo III), para esta exposición se presentan de manera separada.

De tal forma que, el estudio de este conjunto de EE propicia el desarrollo de la subcompetencia lingüística-comunicativa porque se expone a los estudiantes a una variedad de textos literarios, lo que los induce a reconocer las tipologías, las convenciones textuales y los registros lingüísticos que se emplean en este género (Nord, 1990), cuya dificultad radica en los elementos antes señalados. Además, estas EE coadyuvan en el desarrollo de la subcompetencia extralingüística porque este tipo de textos introduce a los estudiantes a un conjunto de convenciones culturales distintas a las suyas (Cerezo, 2019).

1.4.5 Academia de Lingüística

Otra academia que puede coadyuvar en mayor medida en el desarrollo de la CT es la lingüística, cuyo objeto de estudio es el lenguaje humano (Dubois, 1972). La contribución que esta puede aportar a la traducción consiste en concientizar a los estudiantes sobre los niveles de estudio de la lengua que la conforman, debido a que en la traducción literaria el lenguaje que se emplea es diverso, debido a un rasgo característico que posee este género: la originalidad, lo que posibilita la utilización de diversos registros lingüísticos, rasgos estilísticos, etcétera (Nord, 1990).

Entre las EE que conforman esta academia se encuentran: Fundamentos de la Lingüística General, Sistemas Lingüísticos, Lingüística Aplicada, por mencionar algunas. La primera, proporciona las bases teóricas y los fundamentos epistemológicos de esta ciencia; la segunda, profundiza en aspectos de la lengua inglesa como lo son: la pronunciación, el vocabulario, la gramática y el discurso y; la tercera, provee un panorama general de las aplicaciones que posee esta ciencia en otras disciplinas (Facultad de Idiomas-UV, s. f.).

1.4.6 Academia de Lectura y Redacción en Inglés

Al igual que la academia de Lengua Extranjera, la de Lectura y Redacción en Inglés[11] proporciona un mayor dominio de la LE, requisito indispensable para traducir, puesto que su objetivo general es que los estudiantes desarrollen las habilidades de lectura y redacción en inglés (Facultad de Idiomas-UV, s. f.). Dado que los objetivos generales de las EE de traducción contemplan la realización de traducciones directas, las EE que conforman a esta academia pueden contribuir en la comprensión de los textos en la LE. Entre las EE que

[11] En el caso de la Lic. en LF, esta academia se integra con la de Lengua Extranjera.

conforman esta área se encuentran: Iniciación a la lectura y redacción en inglés, Habilidades de Lectura y Redacción en Inglés y Redacción de Textos Académicos en Inglés. La primera pretende que los estudiantes desarrollen estrategias de lectura, la capacidad lectora y la expresión escrita; la segunda promueve la lectura y el análisis de párrafos, así como la expresión escrita y la última, fomenta el desarrollo de las estrategias de lectura y de redacción de este tipo de textos (Facultad de Idiomas-UV, s. f.).

En resumen, el estudio de diversas áreas posibilita el desarrollo de la CT, en vista de que es una actividad multidisciplinaria. Asimismo, estas EE pueden incidir en el proceso traductor de los estudiantes, esto se aborda de manera amplia en el próximo capítulo, en el que presentan tanto los antecedentes del estudio como las bases teóricas que lo sustentan.

CAPÍTULO II. EL PROCESO TRADUCTOR. ELEMENTOS Y PROBLEMÁTICAS.

> Cada traducción, cada palabra saborea el contexto presente, pero también huele a los contextos en los que ha vivido y hace gala de las cicatrices que la marcan.
>
> Vidal

2.1 Antecedentes

La traductología es una disciplina de reciente creación, cuyas primeras investigaciones se enfocaron en la competencia traductora y en la traducción como producto (Lörscher, 2005). Sin embargo, dado que el estudio de la traducción como producto no permite examinar los elementos subyacentes, se inicia el estudio de la traducción como proceso (Risku, 2014). De modo que, para indagar el proceso traductor se crean una serie de métodos tales como: *the Thinking Aloud Protocol* (TAP), que consiste en que el participante narra el proceso que sigue mientras traduce un texto determinado; entrevistas retrospectivas, que se realizan inmediatamente después de concluir la traducción para recuperar el proceso que llevó a cabo; *keylogging*, es decir, utilización de *software* para observar el proceso que efectuó el traductor, como: los elementos que agregó, que eliminó, etcétera y *eye-tracking*, que reside en medir el número de palabras que puede leer el participante en un determinado lapso. A continuación, se describen algunos de los estudios realizados al respecto.

Uno de los primeros estudios en este ámbito, de acuerdo con Bernardini (2001), es el implementado por Wolfgang Lörscher en 1986, macroestudio en el que participaron 48 alemanes que estudiaban el inglés como lengua extranjera. El objetivo de la investigación consistía en identificar las estrategias que se utilizaban al traducir. Para esto, los participantes efectuaron una traducción hablada de un texto en la que no se permitía el uso de diccionarios. Para analizar la información se examinaron las transcripciones y se identificaron una serie de estrategias.

Asimismo, Hans Krings (1986) realizó una investigación en la que participaron ocho alemanes que estudiaban en la universidad de Bochum para ser profesores de francés en secundaria. El propósito del estudio radicaba en identificar los problemas y las estrategias de traducción. Para esto, se utilizó el TAP, en el que cuatro estudiantes verbalizaban su proceso de traducción directa y cuatro de traducción inversa de un artículo periodístico. Después de

analizar la información, Krings (1986) elabora un modelo tentativo del proceso traductor basado en los problemas y las estrategias identificadas.

Posteriormente, Lörscher (1996) efectuó otro estudio que consistió en dos fases. En la primera, se buscaba identificar los elementos que adquirían la connotación de estrategia y en la segunda, registrar las estrategias que ponían en práctica ambos grupos de participantes: estudiantes de inglés como LE y traductores profesionales. Para esto se implementó el TAP y las entrevistas retrospectivas. El primer método se aplicó durante la realización de una traducción a la vista[12] y el segundo inmediatamente después, debido a que este último tenía como propósito confrontar los problemas de traducción que localizaron los participantes con las estrategias que utilizaron para resolverlos. Después de analizar la información se obtuvieron algunas conclusiones preliminares: ambos grupos comparten múltiples elementos en común en su proceso de traducción. Sin embargo, las diferencias radican en la distribución y la frecuencia de las estrategias, lo que se atribuye al carácter de ser novato o experto en la traducción.

En lo que respecta a la traducción literaria, donde se revela una escasa producción de investigaciones sobre el proceso de traducción de este tipo de textos en vista de la dificultad que implica su indagación (González-Álvarez, 2012), Ali Asghar Effekhary y Shayesteh Aminizadeh (2012) realizan un estudio en la universidad islámica Azad de Damavand. En esta investigación participaron 12 estudiantes, quienes tradujeron de manera escrita cuatro fragmentos de obras literarias del inglés al persa. Su objetivo consistía en identificar las estrategias que empleaban los estudiantes al traducir textos literarios mediante el TAP, porque la complejidad de traducir este tipo de textos estriba en la estrecha vinculación entre la lengua y la cultura. Para la utilización de este método, se realizaron dos sesiones de entrenamiento. Además, para el análisis se recuperaron tanto las versiones orales y escritas del proceso que efectuaron los participantes como los borradores de las traducciones. De esta forma, la búsqueda de información, el imaginar lo que expresaba el texto y la paráfrasis fueron las estrategias más utilizadas por los participantes.

En diciembre de 2014, Hanna Risku introduce un cambio de paradigma en los estudios del proceso de traducción, ya que plantea que esta actividad no se desarrolla de manera aislada, sino que depende del contexto. De manera que, a diferencia de los estudios

[12] Término que se utiliza para designar a la "traducción oral de un texto escrito" (Hurtado-Albir, 2001, p. 70).

antes descritos concibe al proceso traductor como un sistema complejo en el que se incluye al traductor y sus circunstancias. Para justificar este nuevo enfoque se basa en el precepto de que la cognición además del cerebro incluye el ambiente en el que se encuentra, como se explicita en su estudio que se describe a continuación.

De este modo, la investigación de Risku (2014) consistió en examinar el proceso de una traductora profesional del francés al alemán. Para esto, se aplicaron una serie de entrevistas semiestructuras tanto a la traductora como al cliente, al igual que observaciones no estructuradas al momento de traducir. Las entrevistas se realizaron antes y después de los periodos de observación, en cuanto a estos últimos, se tomaban notas con respecto a las categorías: cognición, acción, redes de trabajo, artefactos, entorno y tiempo. Después, se grababa el audio de los elementos observados en las notas de campo.

Asimismo, dada la complejidad del estudio de Risku (2014), solo se tienen resultados preliminares en cuanto a tres componentes: redes de trabajo, interacción espacio-cognición y patrones de comportamiento. En cuanto a la primera, se identifica una relación compleja, debido a la intervención de más actores de los que se tenían contemplados. En cuanto a la interacción se deduce que el proceso de traducción se externaliza a través de la realización de determinadas acciones. Por último, la investigadora identifica dos patrones de comportamiento. Por un lado, la traductora alterna la atención entre la traducción y otros textos que coadyuvan en su realización y por el otro, efectúa una serie de actividades reiterativas como: escribir-reescribir, cambiar la postura corporal, modificar el texto después de realizar uno o dos párrafos, por mencionar algunos.

El presente estudio descansa en este nuevo paradigma del proceso de traducción, que concibe a esta actividad como una labor que se encuentra vinculada al contexto de manera estrecha. Por lo que, adquiriere relevancia conocer el contexto de los participantes. Las características que diferencian a este estudio de otros efectuados de manera anterior es su implementación en un contexto latinoamericano, la participación de estudiantes nacionales y extranjeros y la búsqueda de problemáticas durante el proceso traductor de dos niveles principiantes de CT distintos, debido a que en Lengua Francesa es el primer acercamiento a la traducción y en Lengua Inglesa, a pesar de que también están iniciando su desarrollo, ya tuvieron un contacto previo.

2.2 Traducción y traductología

La traducción es un término que implica múltiples facetas, pues se le denomina de esta manera al proceso, al producto y a la disciplina (Munday, 2001). No obstante, tanto Amparo Hurtado-Albir (1996) como Beatriz Cagnolati (2012) difieren en el argumento mencionado por Munday, ya que las autoras consideran a la traducción como un conocimiento práctico u operativo y el estudio de este conocimiento lo denominan traductología.[13] La traductología es una disciplina de reciente creación porque fue hasta 1972 cuando James Holmes la menciona en su artículo intitulado *El nombre y la naturaleza de los estudios de traducción* y es cuando adquiere esta condición (Cagnolati, 2012).

La traductología, de acuerdo con Hurtado-Albir (1996), es la teoría *sobre* la traducción. En otros términos, los conocimientos teóricos que posee el profesional. Es una disciplina autónoma que integra diversos elementos: lingüísticos, textuales, interculturales y psicolingüísticos (Hurtado-Albir, 1996) y que incluso se le ha considerado una interdisciplina, debido a la colaboración de diversas disciplinas para analizar sus problemáticas (Conde, 2014). Por otra parte, para Cagnolati (2012) la traductología es una disciplina cuyo objeto de estudio es la operación de la traducción y se caracteriza por ser descriptiva, analítica, científica e interdisciplinaria. Además, señala que no es una disciplina reciente, aunque su fundamentación como tal si lo sea.

La presente investigación se inserta en la traductología, pero en particular en la rama aplicada de esta disciplina, debido a que se analiza una temática que concierne a la didáctica de la traducción: el proceso traductor de los estudiantes de Traductología y Estudios de la Traducción. La información derivada de esta indagación probablemente contribuirá a reflexionar sobre la enseñanza de la traducción.

2.3 Algunos referentes sobre la traducción

En las siguientes secciones se abordan diversos referentes sobre la traducción con el propósito de obtener un panorama más amplio de lo que implica la traducción y la relación de estas breves discusiones con el objeto de estudio de esta investigación: el proceso de traducción de los estudiantes de Traductología y Estudios de la Traducción de la Facultad de Idiomas.

[13] Denominada *Translation Studies* en el mundo anglófono y *Traductologie* por los francófonos.

2.3.1 Traducción documental e instrumental

Dada la imbricada relación entre la cultura y la literatura, un debate que emerge al traducir textos literarios es su finalidad, puesto que el traductor puede adherirse de forma estricta al texto y *extranjerizar* los elementos que se encuentren en él (traducción documental) o buscar las equivalencias en la cultura de llegada y *normalizar* las situaciones que ocurren en otras culturas (traducción instrumental; Nord, 1990). De modo que, los estudiantes pueden recurrir a un tipo u otro, pero sin combinarlos.

2.3.2 La Competencia Traductora

Un segundo referente son los elementos que integran a la competencia traductora (CT). Si bien este es el término que se utiliza para designar al conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que debe poseer un traductor para desempeñar esta labor, existen diversos elementos que la comprenden, como se observa en la figura 2, ya que cada autor enfatiza un componente a partir de un enfoque especifico. Por ejemplo, en 1976, Wolfram Wilss señalaba que estaba integrada por las subcompetencias receptivas, productivas y la supercompetencia; en 1980 Jean Delisle planteó otro modelo en el que las subcompetencias lingüísticas, enciclopédicas, así como de comprensión y reexpresión del texto eran las que la constituían; por otro lado, Roda Roberts (1984) propuso otro modelo en el que postulaba que las subcompetencias que la conformaban eran la lingüística, la traductora, la metodológica, la disciplinaria y la técnica; después se elaboran otras propuestas (Kelly, 2002). En todos los modelos de CT la subcompetencia lingüística es constante.

En la siguiente figura se muestra una línea del tiempo de los elementos que comprende la CT de acuerdo con diversos autores. Para elaborarla se retomó el artículo de Kelly (2002) en el que la autora efectúa un breve estado del arte de este concepto desde 1976 hasta el 2000.

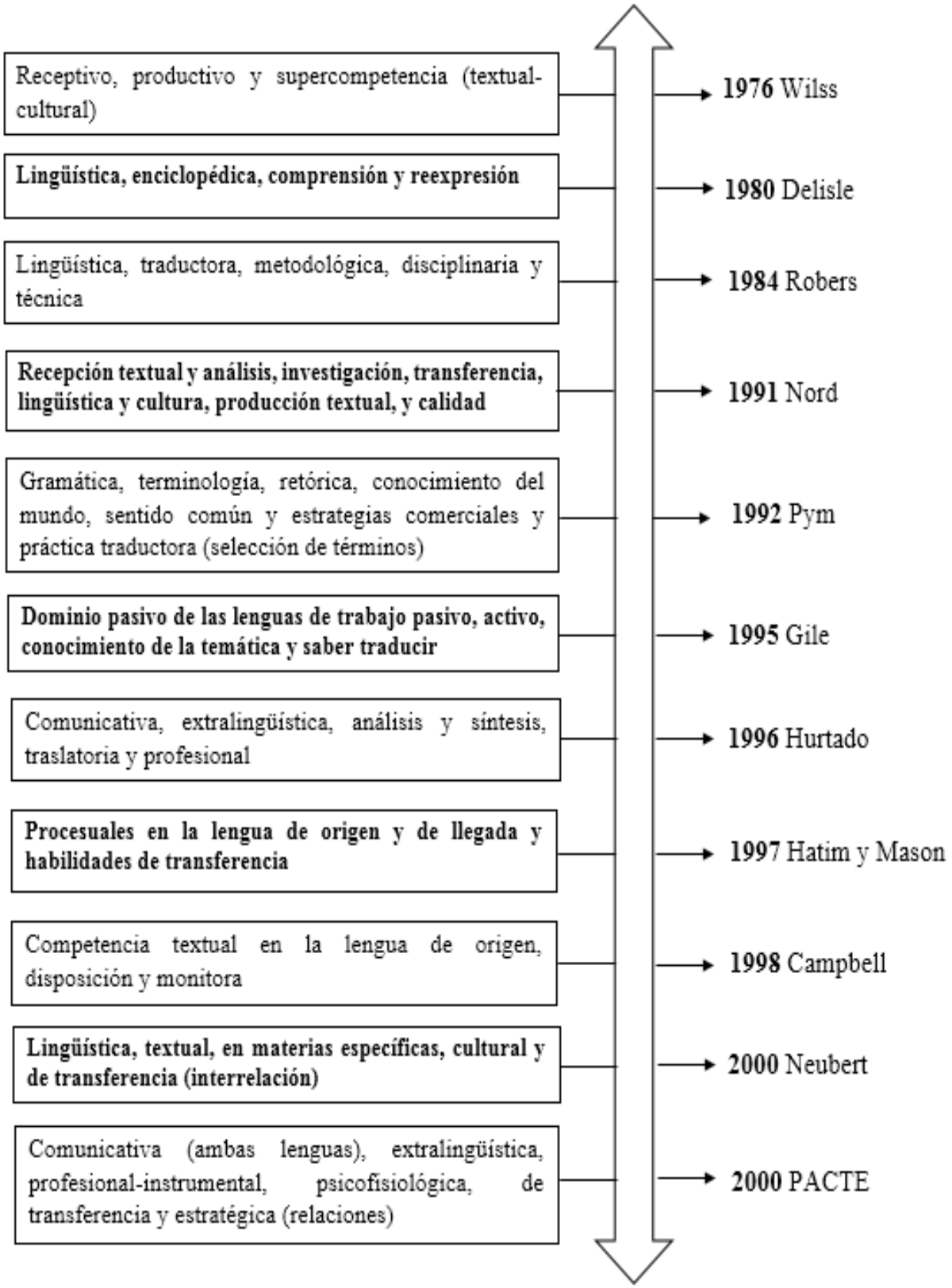


Figura 2. Evolución de los elementos que comprende la Competencia Traductora. Elaboración propia a partir de Kelly (2002).

Dos de los modelos de CT que se han considerado generalmente como referentes en diversas investigaciones son los elaborados por Dorothy Kelly y el grupo PACTE. En el primero, la autora propone siete subcompetencias para el desarrollo de esta labor, entre ellas se encuentran: la comunicativa y textual, la cultural, la temática, la instrumental, la interpersonal, la psicológica y la estratégica (Kelly, 2002). Por otra parte, el grupo PACTE (2017) coincide en algunas y difiere en otras con respecto a la autora antes señalada.

Los puntos de convergencia se sitúan en las subcompetencias instrumental y estratégica, mientras que los de divergencia se refieren a la asignación de nombres o a la inclusión de otras subcompetencias. De este modo, la subcompetencia bilingüe de PACTE (2017) equivaldría a la comunicativa y textual de Kelly (2002) y la extralingüística de PACTE (2017) correspondería a la temática y la cultural de la autora. Asimismo, la subcompetencia psicológica que plantea Kelly (2002) el grupo PACTE (2017) lo denomina componentes psicofisiológicos. Por último, la subcompetencia de transferencia de PACTE (2017) no se considera en la propuesta de Kelly (2002).

Posteriormente, en el 2019 Cerezo plantea una novedosa propuesta de CT, en la que reconfigura la elaborada por el grupo PACTE en el 2017. Para realizarla, se basó en su experiencia empírica; en el diagnóstico elaborado por otros investigadores, que consistió en identificar un bajo nivel de competencia lingüística por parte de los estudiantes de traducción e interpretación; y en la adición de un objetivo al MCER, que establece como una meta primordial lograr la comunicación con los demás. De este modo, Cerezo (2019) coloca en el centro a la subcompetencia lingüística-comunicativa en lugar de la estratégica del grupo PACTE (2017), ya que considera obligado dominar la LE, o como la denomina el autor *lengua B,* para realizar esta labor. En la siguiente figura se muestra la propuesta antes descrita:

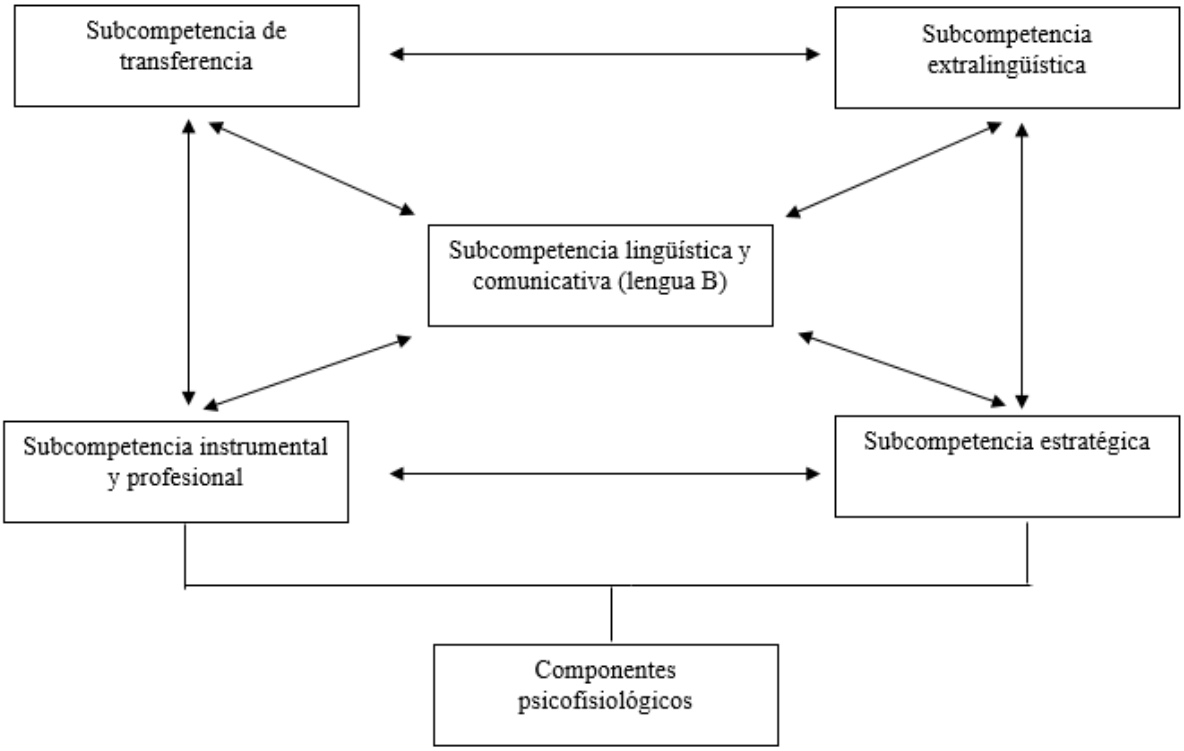


Figura 3. Modelo de Competencia Traductora de Cerezo.
Fuente: Cerezo (2019, p. 90).

De este modo, la presente investigación retoma el modelo de CT propuesto por Cerezo (2019) por las siguientes razones. Por un lado, debido a que posee mayor relación con el perfil de egreso de ambas licenciaturas (véase apartado 1.2.2), puesto que se basa en la premisa de que al finalizar la licenciatura los estudiantes podrán adquirir un nivel cercano al C1 de acuerdo con el MCER (Facultad de Idiomas-UV, s. f.). Por otro lado, dado que los estudiantes realizan traducción pedagógica en las clases de traducción, término que se explicita en la siguiente sección, el modelo de Cerezo (2019) coadyuva en el propósito de este tipo de traducción, es decir, desarrollar la competencia lingüística y comunicativa en la L2.

2.3.3 Traducción pedagógica y traducción profesional

Otro referente relacionado con el propósito de esta investigación es el tipo de traducción que se efectúa en el aula, ya que puede ser pedagógico o profesional. La traducción pedagógica, de acuerdo con Rosario Hernández (1996), tiene lugar cuando se realiza un análisis contrastivo entre lenguas, tal como sucede con los estudiantes de ambas licenciaturas de la

Facultad de Idiomas. Entre las características de este tipo de traducción destacan las siguientes: la imparten profesores de lengua,[14] su objetivo es el aprendizaje de la L2, la competencia que se adquiere es la lingüística, se excluyen los cursos de terminología, es común la utilización de textos literarios, se puede realizar sin comprender de manera total el texto y su público es el profesor (Delisle, 1988).

En cambio, en la traducción profesional los estudiantes poseen un dominio avanzado de la L2, pues como señala Delisle (1988) la lengua es la base para el ejercicio traductor. Algunas de las características de este tipo de formación son las siguientes: debe ser impartida por traductores; se pretende obtener una certificación, las competencias que se adquieren son la metodológica, la disciplinaria y la técnica; se requiere de conocimientos específicos sobre ciertas áreas, se incorporan cursos de terminología y de investigación documental; se utiliza una variedad de textos, la comprensión profunda es un habilidad imperativa para realizarla; se dirige a un público específico y en sí misma es un fin que pretende comunicar un mensaje (Delisle, 1998).

De modo que, esta investigación permitirá conocer el proceso que realizan los estudiantes al traducir de manera pedagógica un fragmento de un texto literario, puesto que el propósito de ambas licenciaturas es adquirir el dominio de la L2 y de la L1 en la Lic. en LF.

2.3.4 Traducción como proceso y traducción como producto

Por último, otro debate es la elección de analizar la traducción como un proceso o como un producto, porque de esto depende la manera en la que se aborda el fenómeno. La traducción como producto, de acuerdo con Kora Evangelina Basich (2012) es el resultado que se obtiene al realizar una traducción, que puede ser un documento escrito (traducción) u oral (interpretación). Asimismo, Cagnolati (2012) señala que la traducción como producto es una actividad gobernada por normas en la que se puede priorizar la adecuación (la fidelidad del texto) o la aceptabilidad (la función y el público al que se dirige). En otros términos, la traducción como producto es el texto concluido.

[14] Aunque en ambas licenciaturas los profesores que imparten las EE de traducción suelen ser traductores profesionales, esta sería la única condición que remitiría a una formación profesional en traducción.

En cambio, la traducción como proceso, objetivo principal de esta investigación, es el procedimiento mental que implica operaciones de recepción, producción y resolución de problemas y cuya finalidad es la comunicación (Presas, 2003). Asimismo, María Lluïsa Presas (2003) señala que la traducción como proceso no es lineal y engloba tanto fases de intuición como de reflexión, en otras palabras, cuando es intuitiva es porque se automatiza la ejecución de la acción y cuando es reflexiva, se procede a pensar en torno a esta. No obstante, Hurtado-Albir (2001) puntualiza que el estudio de la traducción como proceso también implica otros elementos además de los cognitivos como lo son: los elementos que rodean a este acto comunicativo, las operaciones que se realizan durante, las fases que comprende, por mencionar algunos, ya que esto depende del enfoque desde el que estudia.

De modo que, en este estudio analizar el proceso de traducción de los estudiantes significa averiguar las etapas que siguieron los estudiantes al momento de traducir un fragmento de un texto literario, considerando sus antecedentes socioculturales como un elemento que repercute en su bagaje cognitivo[15] y en su amplitud léxica, así como identificar las problemáticas latentes y los errores que cometen los estudiantes al traducir. Estos objetivos se logran dilucidar desde una perspectiva *psicolingüística*, puesto que se presentan una serie de elementos tanto cognitivos como lingüísticos para analizar el fenómeno.

2.4 El proceso de traducción

El proceso de traducción en esta investigación se refiere a las fases que siguen los estudiantes para lograr un producto, es decir, la traducción, considerando sus antecedentes socioculturales, identificando los errores realizados durante el proceso y las problemáticas enfrentadas. La traducción como proceso comprende diversas fases. Presas (2003) y Hurtado-Albir (1999) concuerdan en que son dos. Si bien, Presas (2003) las denomina de recepción y producción y Hurtado-Albir (1999) de comprensión y reexpresión, se refieren a las mismas. Por otro lado, tanto Delisle (1988) como Weinberg, Caamaño y Mondaca (2018) plantean que la traducción comprende tres fases. Aunque el primer autor, las denomina de

[15] Término que utilizan Seleskovicth y Lederer (1984, como se cita en Hurtado, 2001) para designar el saber que posee un individuo.

comprensión, de reformulación y de verificación y los demás autores de comprensión, de expresión y de revisión,[16] aluden a las mismas.

Para los fines de este estudio, se empleó la clasificación de Weinberg, Caamaño y Mondaca (2018) por diversas razones. Primero, porque el contexto en el que se desarrolló la investigación se aproxima más a este estudio, en vista de que se produce en una universidad en Chile. Además, la investigación se fundamentó en la detección de una problemática en los estudiantes de traducción: la falta de comprensión lectora. Finalmente, para efectuarla los autores recurrieron a revisar múltiples propuestas de los elementos que comprenden a la CT.

2.4.1 Fases del proceso traductor

De acuerdo con Weinberg, Caamaño y Mondaca (2018) las fases del proceso traductor son tres: comprender el texto que se va a traducir; expresar en la lengua de llegada el mensaje que se manifiesta en el original y revisar lo que se ha escrito. Aunque advierten que no es un proceso lineal ni sencillo. Asimismo, pese a que los autores mencionan tres etapas, se presentan fases intermedias, ya que como lo indican la traducción es un proceso muy complejo. En los siguientes párrafos se describe de manera puntual cada una de las etapas antes mencionadas.

La *comprensión* es la primera etapa del proceso traductor. Esta engloba a su vez dos procesos: la decodificación y la comprensión (Carlsen de Escudero, Sastre y Loutayf, 2011). Desde la perspectiva cognitiva, la comprensión inicia con el procesamiento de la información de la memoria de corto plazo (MCP) a la de largo plazo (MLP), para esto se reduce la cantidad de la información. Las tareas que comprenden este proceso son cuatro. La primera consiste en reducir la información recibida; la segunda, en ejecutar las estructuras mentales que organizan la secuencia de la información; la tercera, que depende estrechamente del estado cognoscitivo del sujeto, estriba en transformar la información recibida, de acuerdo con los conocimientos, los intereses, los valores de los sujetos,[17] y la última, estrechamente vinculada con la anterior, es producto de esa transformación de la información (Van Dijk, 1996).

[16] También los autores denominan a la etapa de comprensión como pre-traducción y a la de revisión como de repaso.

[17] Con respecto a este punto, cabe mencionar que como el sujeto transforma la información dependiendo de las experiencias que adquiere el sujeto a lo largo de su vida. Sin embargo, existe una estructura convencional que permite reconocer los puntos centrales del discurso, sea oral o escrito (Van Dijk, 1996).

Por otro lado, desde una perspectiva lingüística el procedimiento consiste en efectuar una serie de pasos para decodificar y comprender el texto. De este modo, de acuerdo con Schmidhofer (2012) para develar lo que dice el texto se siguen dos pasos. Primero, se lee de manera superficial y se realiza un análisis macroestructural del texto, de modo que, se identifiquen elementos tales como: el tema, el tipo y la organización del texto, así como la elaboración de supuestos sobre su intencionalidad. Después, el traductor recurre a una lectura intensiva o profunda para descubrir tanto los significados implícitos como los explícitos del texto, verificar las conjeturas realizadas en un momento anterior e identificar el tono y el registro del texto. Además, el traductor debe investigar de manera simultánea los términos desconocidos (Schmidhofer, 2012). Todo esto con el objetivo de trasladar el sentido a la lengua de llegada.

Sin embargo, dado que esta comprensión se realiza en una L2, esto plantea unas condiciones particulares. Wiliam Grabe (2012) señala que estas se presentan en tres ámbitos: en el lingüístico y de procesamiento de la información, en el de desarrollo y ambiente educativo y en los socioculturales.[18] En el primero se observa que el estudiante de una L2 utiliza recursos tanto de su lengua materna como de la extranjera para la comprensión; aplica análisis metalingüístico y es consciente de la manera en la que funciona un idioma, lo que varía entre sujetos; tienden a ser más lento en el reconocimiento de palabras, lo que repercute en el proceso de decodificación, y sus antecedentes socioculturales pueden impactar en la lectura de una L2, debido a las diferencias entre culturas (Grabe, 2012).

En lo que concierne al desarrollo y al ambiente educativo, Grabe (2012) indica que los estudiantes de una L2 tienden a disponer de una menor exposición, lo que repercute en el número de palabras que conoce, en el reconocimiento automático y en el desarrollo de la comprensión lectora. Asimismo, el objetivo de las lecturas en el aula de L2 es el desarrollo de habilidades en ese idioma, por lo que, tienden a ser fragmentos reducidos (Grabe, 2012).

En cuanto a los elementos socioculturales, Grabe (2012) considera que son los que impactan de manera más profunda en la lectura de un texto en una L2. Entre estos se presentan las siguientes condiciones: la forma en que se concibe la lectura en una sociedad,

[18] Traducción propia. This section outlines three major sets of differences between L1 and L2 reading:

- Linguistic and processing differences
- Developmental and educational differences
- Sociocultural and institutional differences

para algunas culturas es placentero, para otras una obligación; la manera en las que se presentan y organizan los géneros textuales, pese a que hay convenciones, existen elementos distintivos en cada cultura (Grabe, 2012). Por último, los antecedentes del estudiante de una L2 influyen en la interpretación del texto debido a condiciones particulares, como: el grupo social al que pertenece, el estatus económico que posee, por mencionar algunos, que generan una visión particular del texto (Grabe, 2012).

De esta manera, la finalidad de esta etapa es extraer el sentido del texto original para proseguir con su expresión a la lengua de llegada (Weinberg, Caamaño y Mondaca, 2018). Comprende tanto elementos lingüísticos como extralingüísticos (Grabe, 2012; Schmidhofer, 2012; Weinberg, Caamaño y Mondaca, 2018), porque el traductor también debe contar con conocimientos sobre el tema, el lector a quien va dirigido, las estructuras lingüísticas que examina y la cultura, lo que implica una interpretación y análisis constante de los elementos que constituyen el texto (Weinberg, Caamaño y Mondaca, 2018). Además, enfatizan la relevancia de esta fase sobre las demás, puesto que su omisión dificulta la consecución de las etapas posteriores (Schmidhofer, 2012; Weinberg, Caamaño y Mondaca, 2018).

La segunda etapa del proceso traductor es la *reexpresión*.[19] Esta fase reside en deconstruir el texto en la lengua meta manteniendo el sentido que expresa el original (Weinberg, Caamaño y Mondaca, 2018). Para esto, se debe manejar las convenciones lingüísticas y extralingüísticas de la lengua de llegada y su realización implica una continua toma de decisiones léxico-semántico, morfosintáctico y ortográfico (Weinberg, Caamaño y Mondaca, 2018), dado que el traductor debe decidir entre las opciones disponibles la que más se adapta al contexto.

Por último, la otra etapa del proceso traductor es la *revisión*. Esta fase radica en examinar el texto que se ha producido, ya que como lo señalan Weinberg, Caamaño y Mondaca (2018) la revisión es un proceso inherente de toda actividad de escritura. Se realiza con la finalidad de examinar el texto, ya sea de manera parcial, para continuar con la actividad traductora o de forma total, para evaluar el producto final (Weinberg, Caamaño y Mondaca, 2018).

[19] Aunque los autores denominan esta fase como *expresión*, en este trabajo se utiliza el término utilizado por Amparo Hurtado-Albir (1999), es decir, *reexpresión*, porque se considera que este alude de manera más inmediata lo que realiza en esta etapa: la reexpresión de un texto a una lengua determinada.

De este modo, un posible esquema del proceso traductor se muestra en la siguiente figura, ya que retoma los elementos psicológicos, el proceso de decodificación y la incidencia de las macroestructuras en la etapa de comprensión, así como los factores lingüísticos, que involucra las etapas antes mencionadas.

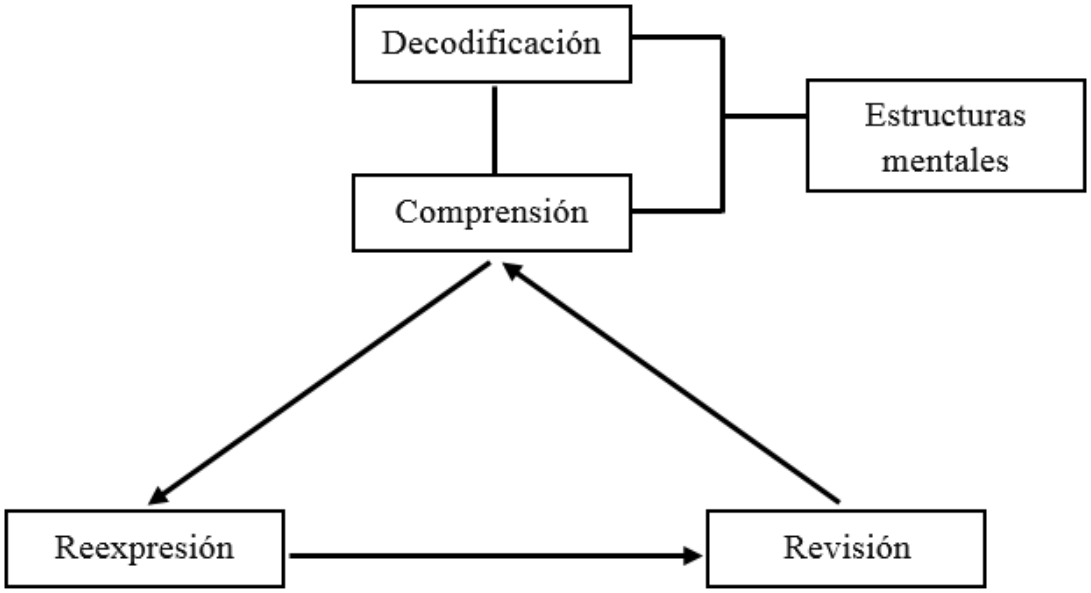


Figura 4. Proceso traductor.
Elaboración propia basada en Van Dijk (1996) y Weinberg, Caamaño y Mondaca (2018).

De este modo, el proceso traductor inicia con la lectura del texto, que implica en un primer momento decodificarlo bajo circunstancias singulares, en vista de que se produce en una L2, y en un segundo momento comprender lo expresado. Para esto, las estructuras mentales del sujeto desempeñan un papel indispensable. Después, el traductor lo reescribe a la lengua meta y lo revisa de manera continua hasta lograr el producto final, de ahí su carácter recursivo y complejo.

Hasta ahora, se han analizado las fases que comprende el proceso traductor a partir de la propuesta elaborada por Weinberg, Caamaño y Mondaca (2018), a la que también se le incorporaron elementos de otros autores. En el siguiente apartado se examinan las problemáticas que derivan de forma frecuente de las etapas antes estudiadas, pues su incidencia permite formular estrategias de aprendizaje en la traducción.

2.5 Problemáticas en el proceso de traducción

El término *problemáticas* en esta investigación pretende abarcar tanto los problemas como las dificultades que se presentan en el proceso traductor. De acuerdo con Nord (1991) y Hurtado-Albir (2001) los primeros son los problemas que todo traductor enfrenta al efectuar una traducción, independientemente del nivel de CT, mientras que las dificultades son particulares del traductor o del contexto de trabajo (Nord, 1991).

Los problemas que puede enfrentar el traductor pueden ser de carácter lingüístico, debido a la disparidad entre los sistemas de lenguas; extralingüístico, por el desconocimiento de un tema determinado o de normas culturales; instrumental, por la falta de búsqueda de información y el uso de herramientas y; pragmático, por las particularidades de la traducción, tales como la intencionalidad del texto, los receptores del mensaje, el contexto, por mencionar algunos (Hurtado-Albir, 2001). En cuanto a las dificultades se manifiestan las referentes a un tipo de texto determinado, a las características del traductor, a la naturaleza de la actividad traductora y a la singularidad de un tema (Nord, 1991). La adición de las dificultades en esta investigación posiblemente permitirá reconocer la relevancia del contexto del traductor en la realización de esta actividad, ya que incide en sus estructuras mentales y en la traducción misma.

Al momento de realizar la traducción se pueden experimentar diversas problemáticas tanto para el traductor profesional como para el traductor en formación. En este apartado se exponen las referentes al último, en vista de que su identificación permite desarrollar estrategias para superarlas e incluso se convierten en oportunidades para aprender, pues son parte del proceso de aprendizaje. Esta última postura, la denominada *pedagogía del error*, es la que permea el análisis de las problemáticas que presentaron los estudiantes al traducir un fragmento de un texto literario. Para exponer este apartado se clasifican de acuerdo con la etapa del proceso traductor, aunque la primera incide de manera decisiva sobre las demás (Schmidhofer, 2012; Weinberg, Caamaño y Mondaca, 2018).

En la comprensión acontecen diversas problemáticas. Como lo plantea Schmidhofer (2012) se revela una falta de lectura por parte de los estudiantes de traducción porque tienden a empezar a traducir sin realizar un análisis previo o a efectuar una lectura superflua cuya intención latente es reformular las oraciones, lo que ocasiona que se distraigan y no comprendan en un primer momento el texto. Problemáticas que la autora le atribuye a la falta

de hábito de lectura en la L2, así como a la metodología empleada para aprender el idioma, pues Schmidhofer (2012) considera que a pesar de que el enfoque comunicativo permite a los estudiantes comunicarse con hablantes de la L2, la comprensión que se alcanza con este enfoque apenas proporciona un entendimiento global del texto, lo que es insuficiente para traducir, debido a que se requiere de una comprensión profunda para trasladar el sentido (Weinberg, Caamaño y Mondaca, 2018).

Además de lo sugerido por Schmidhofer (2012), Weinberg, Caamaño y Mondaca (2018) identifican otra dificultad que se vincula de manera estrecha con la anterior: la falta de comprensión lectora. Fenómeno que los autores adjudican tanto al excesivo énfasis en las estructuras lingüísticas, que conlleva a encontrar de manera inmediata el equivalente del término sin realizar un análisis previo, como "a la mal entendida "fidelidad" de las estructuras de la lengua de partida" (Weinberg, Caamaño y Mondaca, 2018, p. 313), lo que provoca que los textos que se traducen no adquieran esa connotación, en razón de que no suenan de manera natural para el hablante de la lengua de llegada.

Asimismo, Camilo Quezada (2004) señala la presencia de dos problemáticas más que inciden en la comprensión. La primera se refiere a la falta de elementos extralingüísticos para comprender el texto. Con respecto a este punto, el autor plantea que los estudiantes desconocen el significado de algunos términos en su lengua materna, lo que dificulta la selección del equivalente más natural al reescribirlo a su L1.[20] La segunda problemática, se relaciona con la recuperación de conocimientos almacenados, ya que su automatización puede generan inferencias que no se encuentran relacionadas con el texto.

En cuanto a las etapas posteriores son escasas las referencias. En la fase de reexpresión, Gile (1992) como se cita en Hurtado (2001), destaca la deficiencia de conocimientos lingüísticos en la lengua de llegada y la ausencia de una búsqueda documental. Mientras que, en la fase de revisión, tercera etapa del proceso traductor, se producen los relacionados con la revisión de cualquier texto (Weinberg, Caamaño y Mondaca, 2018).

Además de las problemáticas anteriores, se suman las específicas de la traducción literaria. Entre estas se encuentran las derivadas de la sobrecarga estética, rasgo inherente de este tipo de texto; las que se producen debido al idiolecto del propio autor y a la relación con las condiciones socioculturales del medio de partida, pues la relación entre la lengua y la

[20] En el caso de la traducción directa.

cultura es indisoluble; así como la dimensión diacrónica, ya que la lejanía histórica de la obra con el periodo actual implica un intrincado proceso de indagación (Hurtado, 2001); la falta de madurez literaria y de bagaje cultural por parte del traductor y las dificultades particulares que se generan al traducir los géneros literarios (Marco-Borrillo, Verdegal-Cerezo y Hurtado-Albir, 1999).

Hasta el momento, se han presentado algunas problemáticas del proceso traductor, que se revelan sobre todo en la etapa de comprensión. En el apartado siguiente se exponen algunos de los errores que se pueden cometer durante el proceso, así como la tipología empleada para analizar los errores detectados en los textos de los participantes.

2.6 Principales errores en la realización de traducciones

La identificación de los errores de los estudiantes es de suma importancia para el aprendizaje de la traducción, puesto que permite tanto "evaluar el grado de comprensión de la lengua del texto y detectar errores de comprensión y las consecuencias en la expresión de dicha malinterpretación en el texto de llegada" (Schmidhofer, 2012, p. 69), como descubrir las causas latentes y remediarlas (Hurtado-Albir, 2001). Esto último, mediante la implementación de los principios de la pedagogía del error: diagnóstico, tratamiento individualizado, aprendizaje y progresión (Hurtado-Albir, 2001).

El estudio del error en la traducción se ha analizado desde diversas posturas. Por ejemplo, al principio algunos autores diferenciaban entre los errores que se cometían en la comprensión, denominados de traducción, y los que se realizaban en la reexpresión, denominados de lengua, aunque estos últimos no se consideraban parte del proceso traductor (Hurtado-Albir, 2001). Después, se reconoce que ambos tipos forman parte de este proceso (Hurtado-Albir, 2001). Asimismo, se presentan diversas tipologías de errores, como la elaborada por Delisle (1993) que, aunque carece de poder explicativo y no establece de manera clara las fronteras entre las categorías, no se puede prescindir de su utilización, debido a que abarca los errores que se presentan de manera más común en dos de las etapas del proceso traductor: la comprensión y la reexpresión (Hurtado-Albir, 2001; véase figura 5). Posteriormente, se elaboran otras tipologías que intentan explicar los motivos por los que se cometieron los errores, como las elaboradas por Dancette (1989), Gile (1992), por mencionar

algunos (Hurtado-Albir, 2001). En la siguiente figura se muestran los errores que comprenden la tipología de Delisle (1993) y el significado de cada uno de ellos.

Falso sentido: "falta de traducción que resulta de una mala apreciación del sentido de una palabra o de un enunciado en un contexto dado", sin llegar a causar contrasentido o sin sentido (1993: 31).

Contrasentido: "atribuir a una palabra o a un grupo de palabras un sentido erróneo o, de modo más general, traicionar el pensamiento del autor del texto de partida" (1993: 25).

Sin sentido: "dar a un segmento del texto de partida una formulación en lengua de llegada totalmente desprovista de sentido o absurda" (1993: 37).

Adición: "introducir de manera injustificada en el texto de llegada elementos de información superfluos o efectos estilísticos ausentes del texto de partida" (1993: 20).

Omisión: "no traducir, de modo injustificado, un elemento de sentido o un efecto estilístico del texto de partida" (1993: 38).

Hipertraducción: "efecto de método que consiste en elegir sistemáticamente entre varias posibilidades de traducción aceptables, traducción literal incluida, el giro cuya forma se aleja más de la expresión original" (1993: 33).

Sobretraducción: "traducir explícitamente elementos del texto de partida que la lengua de llegada mantendría generalmente implícitos" (1993: 33).

Subtraducción: "no introducir en el texto de llegada las compensaciones, ampliaciones o explicitaciones que exigiría una traducción idiomática y conforme al sentido del texto de partida" (1993: 45).

Figura 5. Errores de traducción de acuerdo con Delisle (1993).
Fuente: Hurtado-Albir (2001, p. 291).

La tipología que se utiliza en este estudio para examinar las traducciones de los participantes (véase tabla 5) adopta elementos de las propuestas de Nord (1991), Delisle (1993) e Igareda (2011). De Nord (1991) se retoman los tipos de errores que se presentan en la traducción (pragmáticos, culturales y lingüísticos), aunque se descarta la pragmática por vincularse de manera más directa con la traducción profesional, puesto que alude al encargo de la traducción y en esta investigación los participantes se encuentran al inicio del desarrollo de su CT y además realizan traducción pedagógica. También se incluyen los tipos de errores lingüísticos que señala Nord (1991) en la etapa de reexpresión, aunque en esta investigación se fusiona la ortografía y la puntuación, ya que de acuerdo con la Real Academia Española (RAE) y la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE; 2010) la ortografía

abarca ambos aspectos. Si bien se incorporan los errores lingüísticos de la fase de comprensión de Delisle (1993), algunos de ellos no pudieran manifestarse durante el análisis de las traducciones.

Por último, para examinar los errores culturales que cometieron los estudiantes se retoman las *Categorías para el análisis de los referentes culturales en la traducción de textos literarios* de Paula Igareda (2011; véase anexo IV). Estos referentes son los "elementos discursivos presentes en un texto que aluden a una cultura determinada y aportan significado, expresividad o color local (o una combinación de todos ellos)" (Rodríguez, 2013, p. 66). De modo que, mediante estas categorías se pueden examinar tanto los elementos culturales que se encuentran en los textos utilizados para analizar el proceso de traducción de los participantes como los errores que cometieron los estudiantes en este rubro.

En la siguiente tabla se presenta la tipología antes descrita. La constituyen tres columnas: en la primera, se ubica el tipo de error; en la segunda, las etapas que comprende y en la tercera, los planos en los que se presentan, como se observa a continuación:

Tabla 5. *Tipología utilizada para analizar las traducciones de los participantes.*

Tipo de error	Etapas	Planos
Lingüístico	Comprensión	Falso sentido
		Contrasentido
		Sin sentido
		Adición
		Omisión
		Hipertraducción
		Sobretraducción
		Subtraducción
	Reexpresión	Léxico
		Gramática
		Ortografía y puntuación
Cultural	Comprensión y reexpresión	Ecología
		Historia
		Estructura social
		Instituciones culturales
		Universo social
		Cultura material
		Aspectos lingüísticos-culturales

Elaboración propia con base en las propuestas de Nord (1991), Delisle (1993) e Igareda (2011).

En resumen, se ha presentado la tipología que se utilizó para examinar los errores que cometieron los participantes. En el próximo apartado se describen algunos elementos de la

traducción literaria, puesto que los fragmentos de los textos que se utilizaron para analizar el proceso traductor de los estudiantes pertenecen a este género.

2.7 Traducción literaria

Los textos literarios se caracterizan por poseer una serie de atributos. Uno de ellos es el empleo del lenguaje literario que consiste en la utilización estética de la lengua para transmitir emociones al lector; en la integración de la forma y el contenido; en presentarlo de manera original e incluso en crear mundos de ficción (Marco-Borillo, Verdegal-Cerezo y Hurtado-Albir, 1999), pues el autor tiende a manifestar una manera particular de observar el mundo (Delisle, 1988). Otra característica es la ausencia de reglas establecidas en la presentación del contenido porque se pueden combinar distintos tipos de textos; producirse variaciones entre los temas abordados; cambiar el tono y el modo en que se comunican los personajes y; manejar diversos estilos, dialectos sociales, geográficos, temporales e idiolectos (Marco-Borillo, Verdegal-Cerezo y Hurtado-Albir, 1999).

Además, los textos literarios suelen adherirse a la cultura de partida, por lo que, se presentan una serie de referentes culturales (Marco-Borillo, Verdegal-Cerezo y Hurtado-Albir, 1999). Por ejemplo, en la novela *Dr. Jekyll and Mr. Hyde,* Stevenson evidenció las clases sociales imperantes durante la época y en la novela corta *Le Horla,* Maupassant exhibió las condiciones económicas que se producían en un espacio y tiempo determinado. De igual modo, se presenta una sobrecarga estética en este tipo de textos (Marco-Borillo, Verdegal-Cerezo y Hurtado-Albir, 1999).

Asimismo, la traducción de los géneros literarios demanda una serie de conocimientos específicos al traductor. De acuerdo con Marco-Borrillo, Verdegal-Cerezo y Hurtado-Albir (1999) es preciso poseer “una sólida formación literaria, ser un lector de literatura y tener una especial sensibilidad hacia el hecho literario” (p. 167); contar con un amplio conocimiento literario-cultural y una serie de aptitudes relacionadas con el funcionamiento de los géneros que la integran, debido a que la dificultad de traducir este tipo de textos radica en la libertad para expresar la información, lo que conlleva el uso de diversos elementos que pudieran parecer incompatibles; así como a identificar la finalidad de la traducción. Esta última debe considerar el destinatario, el estatus de la obra y el tipo de encargo (Marco-Borrillo, Verdegal-Cerezo y Hurtado-Albir, 1999).

En la tabla que se muestra a continuación se presenta la clasificación de los textos literarios de Marco-Borrillo, Verdegal-Cerezo y Hurtado-Albir (1999). Propuesta que los autores realizan desde una perspectiva de la didáctica de la traducción.

Tabla 6. *Clasificación de los textos literarios desde una perspectiva didáctica.*

Géneros	Subgéneros
Historietas o cómics	
Literatura periodística	Reportaje, entrevista, crónica, crítica, artículo, columna, editorial.
Literatura didáctica	Adagios, dichos, máximas, proverbios, refranes, sentencias.
Ensayo	Histórico, filosófico, literario, de divulgación científica, biográfico, político, etc.
Narrativa	Novela de quiosco o subliteratura (del Oeste, rosa, policiaca), leyenda y fábula (religiosa, moralizadora, épica, fantástica, etc.), cuento o narración corta, novela corta o n*ouvelle*, novela (aventuras, picaresca, epistolar, ciencia-ficción, negra, policiaca o de intriga, testimonial, biográfica-autobiográfica, histórica, novela-río, *Bildungsroman*, psicológica, etc.).
Teatro	Subgéneros menores (entremés, farsa, sainete y vodevil), comedia, tragedia (griega, humanista, isabelina, francesa clásica, del absurdo, etc.), drama (melodrama, tragicomedia, moralizador, libretos de ópera, etc.).
Poesía	Dramática, lírica (anacreóntica, apología, balada, canción, égloga, elegía, glosa, idilio, loa, oda, etc.), épica (balada, cantar de gesta, epopeya, himno, romance).

Fuente: Marco-Borillo, Verdegal-Cerezo y Hurtado-Albir (1999, p.168).

Finalmente, dado que en la traducción de textos literarios se traduce una visión particular de un individuo, es fundamental que el traductor indague aspectos tanto del autor como de la obra, como: el contexto sociohistórico en el que se desarrolla la historia, la corriente literaria en la que se inscribe el escritor y algunos datos generales sobre la obra. Los elementos antes señalados se describen en el siguiente capítulo junto con la manera en la que se efectuó la investigación.

CAPÍTULO III. TRAVESÍA METODOLÓGICA.

> Los escritores hacen la literatura nacional y los traductores hacen la literatura universal.
>
> José Saramago

3.1 Enfoque de la investigación y tipo de estudio

El enfoque de investigación es el estilo en el que se indagan los fenómenos. También implica una visión del problema, un plan de trabajo y una manera de recoger y analizar la información (Ruiz-Olabuénaga, 2007). Para su selección se considera la problemática a estudiar (Ruiz-Olabuénaga, 2007), el objeto de estudio, la situación y las preguntas de investigación y además comprende la inserción a un presupuesto epistemológico, una aproximación particular al objeto de estudio, una determinada relación sujeto-objeto, un seguimiento de parámetros de objetividad y un proceso metodológico (Monje, 2011). De modo que, su elección debe ser congruente con la problemática.

El enfoque de esta investigación es cualitativo. Si bien Albert (2007) indica que no existe una tipología exacta del enfoque cualitativo, se pueden observar algunas características como: el reconocimiento de múltiples realidades; la dependencia entre el conocedor y el objeto de conocimiento; la inherencia de los valores; la relación multidireccional; el principio de complejidad en la explicación de cualquier fenómeno; el descubrimiento de proposiciones; la comprensión del fenómeno y el conocimiento ideográfico, este último referente al estudio de sucesos particulares. De la misma manera, Uwe Flick (2004) agrega otros atributos como la elección correcta de los métodos y la diversidad en este tipo de estudios.

De modo que, esta investigación es cualitativa porque busca estudiar el fenómeno desde la perspectiva de los sujetos (Albert, 2007; Cea D'Ancona, 2001; Flick, 2004), es decir, de los estudiantes y profesores de ambas licenciaturas. Para esto, se escogieron técnicas de estudio adecuadas a la situación, por ejemplo, se empleó la entrevista semiestructurada en vista de que con la inserción del Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) los estudiantes poseen horarios en los que no coinciden con sus compañeros, por lo que, fue más pertinente implementar un seguimiento individual, que uno que implicara reunirlos.

Asimismo, se reconoce la multiplicidad de perspectivas, ya que colaboraron tanto estudiantes como profesores. A lo que se suma la diversidad que se pudiera presentar debido a que los participantes provienen de diversos contextos, pues la Facultad de Idiomas de la UV es el único espacio público en el estado de Veracruz donde se imparten las licenciaturas en Lengua Inglesa y Lengua Francesa, al que también asisten estudiantes extranjeros debido a los programas de movilidad internacional.

También, se examinó un suceso particular: el proceso de traducción de textos literarios de los estudiantes de Traductología y Estudios de la Traducción de la Facultad de Idiomas. La investigación se realizó con sujetos, que poseían diferentes antecedentes socioculturales; en una situación singular, se hallaban cursando traducción de manera presencial; en un momento específico, los individuos se encontraban en un estado de animo particular, ya que enfrentaban diversas problemáticas, de índole escolar como personal, lo cual pudo haber influido en la investigación. De igual modo, el conocimiento que se obtuvo se construyó con base en las aportaciones de los participantes.

El estudio es exploratorio porque su objetivo es examinar una temática que ha sido poco estudiada (Rivas-Tovar, 2017). En lo que concierne a investigaciones sobre el proceso de traducción literaria existe una carencia a nivel internacional, debido a la complejidad que implica su estudio (González-Álvarez, 2012). De igual manera, Hurtado-Albir (2019) señaló en su conferencia magistral *La didáctica de la Traducción* que, a pesar del incremento del número de centros de formación en traducción, existen pocas investigaciones en este ámbito.

Es descriptivo, en vista de que puntualiza las características primordiales del fenómeno de estudio, en otros términos, su descripción y su desarrollo (Rivas-Tovar, 2017), lo cual se encuentra relacionado con el objetivo de esta investigación. Es explicativo, puesto que comprende el fenómeno estudiado, las causas por las que ocurrió, las condiciones en las que tuvo lugar o la relación entre variables (Rivas-Tovar, 2017), lo cual se vincula con este estudio al pretender indagar las posibles razones que llevaron a los estudiantes a traducir textos literarios de determinada manera.

3.2 Ética en la investigación

El investigador se ha visto como un sujeto extractivista que solo detrae información sin aportar nada a la comunidad (Leyva y Speed, 2008; Smith, 1999). Para no incurrir en tal

acción, la ética permeará durante toda la investigación. Esto no implica únicamente proporcionar un consentimiento informado (véase anexos V y VI), en el que se explique el proyecto: el propósito, la forma de aplicación, el uso, la forma de citar y el almacenamiento de los datos generados (Bell, 2002; Wood y Smith, 2018), sino también salvaguardar la identidad y la información que proporcionan los participantes mediante el uso de seudónimos.

También, se debe aceptar que no se está exento de cometer errores, que se pueden generar por no disponer de un elemento que guie el proceso. De modo que, para no incurrir en fallos, en la justificación se exponen los motivos personales por los que se eligió el tema y en la introducción se menciona el enfoque del estudio. Además, el investigador debe divulgar los resultados a los participantes (Leyva y Speed, 2008). Para esto, se pretende presentarlos en forma de ponencia en el foro de investigación que se realiza cada año en la Facultad de Idiomas, de tal forma que la institución conozca los resultados y no se queden de manera exclusiva en un archivo electrónico del repositorio institucional.

3.3 Criterios de inclusión y participantes

La selección de los participantes es uno de los primeros elementos que se debe considerar al efectuar un estudio (Moreno-Fernández, 1990). Esto se realiza en concordancia con los objetivos, los recursos y el tiempo (Moreno-Fernández, 1990). Dado que este estudio se inscribe en un enfoque cualitativo, en el que se subraya la calidad sobre la cantidad y en que se prioriza lo inductivo sobre lo deductivo (Albert, 2007), la elección de los participantes es producto de una *muestra no probabilística intencionada* porque se busca la descripción detallada del fenómeno, más que su generalización. Este tipo de muestra se caracteriza porque el investigador selecciona a los informantes de acuerdo con su juicio (Moreno-Fernández, 1990) y, por lo tanto, en concordancia con el objetivo de la investigación.

En primera instancia se seleccionó a uno de los cuatro grupos de traducción en Lengua Inglesa y a uno de los dos grupos en Lengua Francesa durante el periodo agosto-diciembre 2019. La elección de estos grupos obedece a dos razones: su disposición a participar en el estudio y que se impartieran en el turno vespertino, ya que por las mañanas la investigadora participaba en los seminarios de la Maestría en Investigación Educativa (MIE). Así, se establecieron los siguientes criterios de inclusión para los estudiantes:

- Estar inscritos en la Licenciatura en Lengua Inglesa o Lengua Francesa.
- Cursar la EE Estudios de Traducción o Traductología, puesto que se está analizando el proceso traductor inicial de los estudiantes.
- Tener el español como lengua materna o extranjera.
- Estar de acuerdo con participar en la investigación.
- Asistir con frecuencia a las clases de traducción.
- Cumplir con las actividades.

El número de estudiantes con el que se contaba al inicio se diferenció de la población del estudio, debido a que algunos faltaban con frecuencia a la clase y, por lo tanto, no realizaban sus traducciones, ni las actividades complementarias para el seguimiento del proceso traductor. De este modo, de los 25 estudiantes iniciales en Lengua Inglesa 10 cumplieron con todos los criterios antes señalados y de los 13 de Lengua Francesa 10 de ellos lo concretaron. Por lo tanto, los participantes del estudio fueron 10 estudiantes de Lengua Inglesa y 10 de Lengua Francesa, cuyas características generales se desglosan en la siguiente tabla.

Tabla 7. *Perfil demográfico de los estudiantes-participantes (2019).*

Criterios		Lengua Inglesa	Lengua Francesa
Sexo	Mujeres	7	7
	Hombres	3	3
Edad	19-23	9	8
	24-28	1	2
Periodo	séptimo	5	1
	Quinto	5	7
	Tercero	0	2
Origen	Xalapa	3	3
	resto del estado de Veracruz	5	5
	Francia	2	2

Elaboración propia.

En la tabla anterior se puede observar que la mayoría de los participantes son mujeres, siete en cada salón de clase; sus edades oscilan entre los 19 y 23 años; en estos grupos se encuentran estudiantes de tercero hasta séptimo semestre, cursando una EE que de acuerdo con el mapa curricular se estudia en quinto semestre (véase anexos I y II), denominada Estudios de la Traducción en Lengua Inglesa y Traductología en Lengua Francesa. Por

último, en cuanto a la procedencia de los participantes se observa una variedad geográfica, debido a que participaron estudiantes tanto locales, como nacionales y extranjeros.

Por otro lado, además de los estudiantes se incluye a los profesores de las licenciaturas. Sin embargo, para participar en el estudio debían cumplir determinados criterios, que se presentan a continuación:

- Impartir clases en las licenciaturas de Lengua Inglesa o Lengua Francesa.
- Poseer formación en enseñanza de lenguas y/o en traducción.
- Estar de acuerdo con participar en la investigación.

Así, la población total de profesores fue de 6 de Lengua Inglesa y 3 de Lengua Francesa, es decir, un total de 9 participantes, a los que se les aplicó una entrevista durante el periodo febrero-junio 2020 sobre el proceso de traducción de los estudiantes de la Facultad de Idiomas. Cabe mencionar que la plantilla docente de Lengua Inglesa sobrepasa numéricamente a la de Lengua Francesa, ya que la primera atiende cada año una matrícula de 220 estudiantes y la segunda a 50 (UV, s.f.), lo que origina esta disparidad en cuanto al número de educadores en ambas licenciaturas. En la siguiente tabla se presentan algunas de las características que poseen:

Tabla 8. *Perfil demográfico de los profesores-participantes (2020).*

Criterios		Lengua Inglesa	Lengua Francesa
Sexo	mujeres	3	1
	hombres	3	2
Tiempo como docente	menos de 15 años	2	3
	15 años y más	4	0
Modalidades a las que traducen	científico-técnico	4	3
	humanístico-literario	2	3
	jurídico	3	1

Elaboración propia.

Con base en la tabla anterior, se puede observar que existe una proporción entre el género de los participantes; que la mayoría de ellos cuenta con más de 15 años de experiencia como docente en la Facultad de Idiomas y que las temáticas que los profesores traducen son principalmente científico-técnico, humanístico-literario y jurídico.

3.4 Técnicas de investigación

Las técnicas de investigación, de acuerdo con Ezequiel Ander-Egg (2011) son los procedimientos que permiten recolectar información y que se encuentran interrelacionados entre sí. Para poder seleccionarlos es necesario considerar los siguientes elementos: la naturaleza del fenómeno de estudio, su objetivo, los recursos con los que se cuenta y el tipo de cooperación que se busca conseguir de los participantes (Moreno-Fernández, 1990; Ander-Egg, 2011).

Con base en lo anterior, se seleccionaron como técnicas de investigación*:* la entrevista semiestructurada, la historia de vida y las unidades de análisis, que se describen de manera puntual en los siguientes apartados. La utilización de estas produce una triangulación de técnicas (Izcara, 2014), porque se emplean distintos procedimientos para recolectar la información.

3.4.1 Entrevista semiestructurada

La entrevista es una técnica que se caracteriza por la comprensión de un fenómeno desde la conceptualización de los individuos (Toro y Parra, 2010). El aspecto antes mencionado se considera fundamental para indagar el proceso de traducción de textos literarios de los estudiantes, sus perspectivas sobre las problemáticas que enfrentan al traducir este tipo de textos, así como los errores que cometen durante el proceso; que involucra necesariamente la referencia a experiencias presentes, pasadas o futuras (Vela, 2013). Las ventajas de su utilización comprenden su aplicación a cualquier persona, la producción de una gran cantidad de respuestas y la percepción de otros lenguajes, además del verbal (Toro y Parra, 2010).

Las entrevistas pueden ser de diversos tipos, sin embargo, existe un consenso para dividirlas de acuerdo con el grado de libertad y el nivel de profundidad, así pueden ser: estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas (Vela, 2013). Dadas las características de este estudio se optó por utilizar la modalidad semiestructurada en vista de que reduce las desventajas y potencia las virtudes de los otros tipos de entrevista (Vela, 2013). Por ejemplo, la entrevista semiestructura permite adaptarse a la situación del entrevistado, debido a la flexibilidad (Álvarez-Gayou, 2005); admite retroalimentación por parte del entrevistado (Albert, 2007) y facilita su aplicación a personas con tiempo limitado (Vela, 2013). En lo referente al último punto, cabe señalar que con la inserción del MEIF se han modificado de

manera substancial los horarios de los estudiantes y en ocasiones esto se traduce en el escaso tiempo que pueden dedicar a dar entrevistas.

Asimismo, dentro de las modalidades de la entrevista semiestructurada se encuentran la enfocada o centrada y los grupos focales (Vela, 2013). La enfocada, que es la que se utiliza en este estudio, posee una serie de atributos. Uno de ellos es que el participante forma parte de un evento o acontecimiento (Vela, 2013), en este caso al efectuar cuatro versiones de una traducción de manera progresiva; otro es que el entrevistador conoce algunos aspectos del entrevistado (Vela, 2013), lo que sucedió al convivir con los participantes por un tiempo aproximado de diez semanas continuas y un último elemento es que la investigadora asume una posición directiva, es decir, que dirige la conversación en torno a un tema y no permite la desviación (Vela, 2013).

Se diseñaron tres guiones de entrevista en congruencia con los objetivos planteados, uno para los estudiantes nacionales (véase anexo VII), otro para los extranjeros (véase anexo VIII) y uno más para los docentes (véase anexo IX). Para la validación de los instrumentos se solicitó a cuatro expertos del IIE que realizarán las observaciones pertinentes. Después se hicieron las modificaciones necesarias y se aplicaron las primeras pruebas piloto, que también forman parte de las entrevistas realizadas, hasta completar las 20 entrevistas a los estudiantes-participantes y las nueve a los profesores-participantes. Antes de su aplicación se proporcionó un consentimiento informado para obtener de forma ética la información y así poder utilizarla para los fines de este estudio (véase anexos V y VI).

La entrevista semiestructurada para los estudiantes consta de diez preguntas (véase anexos VII y VIII). La primera se centra en conocer la experiencia previa de los estudiantes; la segunda, se focaliza en el proceso de traducción; las demás se dirigen en detectar las problemáticas que se enfrentan al traducir y los errores que cometen y; la última pregunta se formula con la finalidad de integrar sus propuestas. La entrevista dirigida a los estudiantes extranjeros posee las mismas preguntas a excepción de la última, cuya intención es conocer las diferencias culturales entre ambos países.

Por otro lado, el guion de entrevista para los profesores está conformado por siete preguntas (véase anexo IX). La primera es de carácter demográfico, ya que se busca conocer el perfil del participante. La segunda y tercera pretenden indagar el proceso traductor de los estudiantes desde la perspectiva docente. La cuarta y quinta se enfocan en las problemáticas

que identifican desde su experiencia. La sexta, se efectúa con el objeto de confirmar las respuestas anteriores. La última tiene como finalidad integrar sus proposiciones, de modo que, la investigadora elabore propuestas de mejora acordes con la realidad estudiada.

3.4.2 Historia de vida

La historia de vida se concibe de distintas maneras, sin embargo, un concepto concertado por distintos autores (Chárriez, 2012) es el elaborado por Ander-Egg (2003) que define a esta técnica como: "la narración de la vida de una persona, contada en una serie de conversaciones o entrevistas habladas" (p. 286). Estos relatos no solo cuentan la vida de una persona, sino que comunican de manera implícita o explícita el periodo histórico y la ubicación geográfica del participante (Chárriez, 2012). Cabe mencionar que, al reconocer a la persona como un sujeto activo, también se le acepta como posible modificador de su entorno, de modo que, no se encuentra a la deriva de los cambios sociales como se consideraba en el enfoque cuantitativo. En la figura siguiente se ilustra la interrelación que se produce entre el trinomio medio social, proceso histórico e individuo de acuerdo con Ander-Egg (2003).

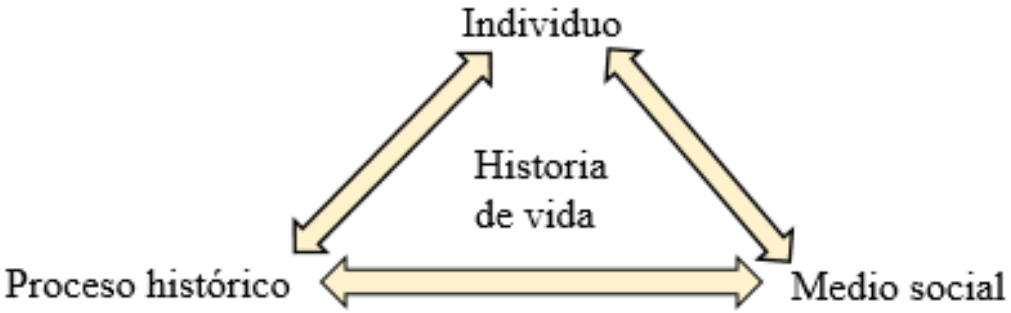


Figura 6. Componentes de la historia de vida.
Elaboración propia con base en Ander-Egg (2003).

Las ventajas de emplear esta técnica estriban en su multidimensionalidad, puesto que permite conocer las experiencias y los sentimientos de los participantes, los cuales son parte inherente de la inteligencia (Morin, 2002), y revelar las facetas personales que inciden en la vida del individuo (Puyana y Barreto, 1994). En el caso de esta investigación su empleo posibilita conocer de manera parcial el contexto de los estudiantes, así como las experiencias que pudieron influir en la realización de traducciones.

Las historias de vida pueden ser de diversos tipos. Dos referentes en diversos estudios son las clasificaciones elaboradas por Allport y Pujadas (Ander-Egg, 2003). Por una parte, Allport considera que pueden ser totales, abarcar todos los temas; temáticas, abordar algunos tópicos y; biográficas, aquellas que edita el investigador. Por la otra parte, Pujadas (1992) considera que pueden ser relatos únicos, de una sola persona; cruzados, de varias personas de un mismo entorno y; paralelos, que no transcurren en el mismo medio. En esta investigación la historia de vida es temática y de relatos cruzados, dado que se investigan algunos antecedentes de los estudiantes relacionados con la lengua y la traducción.

La historia de vida es la más idónea para conocer los elementos extralingüísticos con los que cuentan los participantes, ya que se aplica cuando se busca una lectura de lo social a través del lenguaje (Puyana y Barreto, 1994) y cuando se pretende descubrir las claves de interpretación de los fenómenos sociales (Chárriez, 2012). En este estudio se utilizó la modalidad solicitud de relatos autobiográficos y se aplicó de manera periférica la entrevista, tal como lo plantean Iván Toro y Rubén Parra (2010), quienes consideran que es una de las cuatro maneras de realizar una historia de vida. Para esto, se solicitó a los estudiantes que realizaran una redacción en la que respondieran a los elementos solicitados.

El guion de historia de vida comprendía cinco apartados. El primero introdujo de forma breve la investigación; el segundo solicitó datos biográficos; el tercero demandó información particular referente al bagaje cultural del participante; el cuarto requirió la descripción del contexto escolar, en otros términos, las experiencias previas relacionadas con la lengua y la traducción y; el último agradeció su participación. Para su aplicación se proporcionó un consentimiento informado para obtener de forma ética la información (véase anexo V).

3.4.3 Unidades de análisis (traducciones)

Aunque no existe una definición satisfactoria y definitiva de lo que es una unidad de análisis y su operacionalización (Lema, 2012), en este estudio se utiliza la procedente del enfoque lingüístico. De este modo, se define a la unidad de análisis como un "pequeño segmento del enunciado cuya coherencia de signos es tal que no puede ser traducida separadamente" (Cabrera y Hörmann, 1991; como se cita en Lema, 2012, p. 103). Su elección se debe a múltiples razones. Primero, en virtud de que esta orientación concibe a la lengua como un

sistema, en el que el todo es la suma de sus partes; segundo, porque las autoras que elaboraron el concepto se basan en su experiencia como profesoras de traducción y tercero, ya que facilita su aplicación práctica. La división de los fragmentos en unidades de análisis permite examinar el texto de manera manejable, debido a que el traductor solo se centra en pequeñas porciones del documento (Lema, 2012). A continuación, se muestra cómo se seccionaron los textos para su análisis.

Dr. Jekyll and Mr. Hyde[1]

Robert Louis Stevenson[2]

3. The Carew murder[3]

One night in London, nearly a year later, a servant girl was sitting at her bedroom window, looking out at the moonlit street.[4] She saw a tall, handsome old man with white hair coming along the street, and a shorter, younger man walking towards him.[5] The old man spoke politely to the younger one. He seemed, the girl said later, to be asking his way.[6] Then the girl looked more closely at the younger man and recognized him.[7]

'It was Mr Hyde,' she said later. 'He once visited my master.'[8]

Mr Hyde, the girl said, was carrying a heavy stick. He was playing with it impatiently as he listened to the old man.[9] Then suddenly he seemed to explode with anger.[10]

'He was like a madman,' the servant girl said. 'He shook his stick at the old man, who stepped back in surprise.[11] Then he hit the old man violently with the stick and knocked him to the ground. He beat the helpless body again and again. I could hear the bones breaking… It was so terrible that I began to feel ill.[12] Then everything went black and I don't remember any more.'[13]

Figura 7. Unidades de análisis del fragmento de la obra *Dr. Jekyll and Mr. Hyde*.
Elaboración propia.

Le Horla[1]

Guy de Maupassant[2]

8 mai[3]

Quelle belle journée ![4] J'aime la Normandie, j'aime cette maison, comme je suis heureux de vivre ici ![5] De ma fenêtre, je vois les bateaux sur la Seine.[6] Un très beau voilier brésilien passe devant chez moi. Il est magnifique ![7]

À gauche, j'aperçois la ville de Rouen, les toits bleus, les clochers des églises et la cathédrale.[8] Comme il fait bon, ce matin ! Je suis heureux.[9]

12 mai[10]

Aujourd'hui, j'ai un peu de fièvre et je suis triste.[11] Pourquoi est-ce que certain jours, quand nous nous réveillons, nous sommes gais et d'autres tristes ? Est-ce à cause de la forme des nuages ou de la couleur du ciel ? Non, en vérité, il n'y a pas d'explication ![12]

Nos sens sont faibles. Nous ne voyons pas ce qui est tout petit. Nous sommes incapables, par exemple, de voir les habitants d'une goutte d'eau.[13] Même les chiens ont plus d'odorat que nous ![14] Pourquoi n'avons-nous pas un autre sens pour découvrir les choses merveilleuses et minuscules qui nous entourent ?[15]

16 mai[16]

Ma fièvre est de plus en plus forte. Je ne peux plus dormir.[17]

18 mai[18]

Le médecin trouve que je suis très nerveux mais pas très malade.[19] Je dois prendre des douches et boire un médicament : du bromure de potassium.[20]

Figura 8. Unidades de análisis del fragmento de la obra *Le Horla*.
Elaboración propia.

Como se observa en ambas figuras, la segmentación de las unidades de análisis se efectuó con base en la premisa de Cabrera y Hörmann (1991). Para esto se colocaron superíndices al final de cada división (véase figura 7 y 8). En algunos casos estas unidades coinciden con la oración, por ejemplo: *De ma fenêtre, je vois les bateaux sur la Seine* y *Then the girl looked more closely at the younger man and recognized him*. La situación antes señalada ocurre porque ese conjunto de oraciones posee un mismo sentido, como sucede con: *J'aime la Normandie, j'aime cette maison, ¡comme je suis heureux de vivre ici !*, cuyas oraciones refieren a la idea de que el protagonista le encanta vivir en ese lugar, o *The old man spoke politely to the younger one. He seemed, the girl said later, to be asking his way,* que aluden a la participación del hombre anciano. A continuación, se describen de manera puntual los textos antes presentados.

3.5 Selección de los textos a traducir

Aunque en el perfil de egreso de la Licenciatura en Lengua Francesa y el objetivo general de la Licenciatura. en Lengua Inglesa se contempla la traducción como uno de los posibles campos de inserción laboral de los egresados, se infiere que el tipo de traducción que se practica en ambas licenciaturas es el pedagógico debido a que el propósito general de ambas licenciaturas es que los estudiantes desarrollen su competencia en la LE (Facultad de Idiomas-UV, s. f.). Una de las características que distingue la formación de traductores profesionales, de los estudiantes de LE es que en la primera existe una variedad temática, mientras que en la traducción pedagógica se utilizan principalmente textos literarios (Delisle, 1998), de ahí su empleo en este estudio.

Así, los fragmentos de los textos seleccionados para realizar las traducciones son el primer capítulo de *Le Horla* de Guy de Maupassant (véase anexo XI) y el tercer capítulo de *Dr. Jekyll and Mr. Hyde* de Robert L. Stevenson (véase anexo XII). La razón por la que se utilizaron estos tipos de textos obedece al cuestionamiento que se efectuó a la investigación de Libreros-Cortez (2019), en vista del grado de dificultad de los textos. Por lo que, se buscaron libros en el Centro de Documentación de la Facultad de Idiomas de *easy readers* y *français facile*, que se caracterizan por adaptar los textos literarios a determinados niveles de lengua de acuerdo con el MCER (véase anexo XIII). El nivel de lengua empleado en Lengua Francesa fue un A2 y en Lengua Inglesa un B1. La diferencia de niveles radica en que en la Licenciatura en Lengua Francesa es la primera EE de traducción que cursan y en Lengua Inglesa es la segunda. Asimismo, se seleccionó el tercer capítulo de *Dr. Jekyll and Mr. Hyde* porque fue el capítulo más corto, como se observa en los anexos XI y XII.

En las secciones siguientes se describen una serie de elementos relacionados con los textos que se utilizaron para traducir. En primer lugar, se delinea de manera breve la obra; después se presenta una biografía concisa del autor que escribió el texto; posteriormente se exponen algunos rasgos de la corriente literaria a la que se inscribieron los autores y, por último, se mencionan de manera sucinta algunas características del contexto sociohistórico en el que se crearon las novelas.

3.5.1 *Le Horla*

Le Horla es una novela corta[21] escrita por Maupassant en 1887, aunque existe una primera versión que data de 1886 (CLE Internacional, 2007). En esta obra el protagonista relata en forma de monologo cómo es atormentado cada día por un ente invisible al que le denomina: *le horla* (CLE Internacional, 2007). Para tal propósito se presenta una serie de extractos de su diario personal, que comprenden del 8 de mayo al 10 de septiembre. Asimismo, el personaje principal narra que a pesar de recurrir a diversos remedios para aliviar los síntomas físicos que le produce esta situación no mejora, incluso siente que ese ser incorpóreo se ha apoderado de su cuerpo (Jung, 2010). La historia concluye cuando el protagonista decide asesinar al ente que lo habita y domina (Jung, 2010). Los temas centrales son el miedo, la locura, la angustia, las pesadillas y la noche; lo cual es producto del estado de salud de Maupassant que empezaba a deteriorarse debido a la enfermedad mental que aquejaba a su familia (CLE Internacional, 2007). Algunos consideran que esta obra es una descripción del futuro mismo del autor (Rincé y Lecherbonnier, 1986). Annie Bazin es quien realiza la adaptación del texto original al nivel A2 en el 2007 (véase anexo XI).

3.5.*2* Guy de Maupassant

Henri René Albert Guy de Maupassant nació el 05 de agosto de 1850 en Normandía, Francia. La mayor parte de su infancia la pasó con su madre en los campos normandos, imagen que recupera en diversas obras (De Beaumarchais, Couty y Rey, 1984). Sus estudios de bachiller los inició en el colegio religioso de Yvetot, pero fue expulsado de la institución debido a su racionalismo, por lo que continuó sus estudios en Rouen (Castex y Surer, 1966). Louis Bouilhet lo inició en el camino literario, fue así como escribió algunos poemas (Lagarde y Michard, 1969). No obstante, su mayor influencia fue Gustave Flaubert, reconocido escritor del siglo XIX, amigo de la infancia de su madre, quien lo preparó durante diez años para desarrollar con brillantez su carrera literaria (De Beaumarchais, Couty y Rey).

En 1870, Maupassant fue testigo de la guerra Francoalemana, la cual termina con el Imperio de Napoleón II y comienza con la Tercera República (1870-1914), siendo un tema frecuente en sus obras (Lagarde y Michard, 1969). En 1871 se desempeña como empleado del Ministerio de Marina (Lagarde y Michard, 1969). En 1878 ocupa el cargo de ministro de

[21] Denominada “nouvelle” en francés y se caracteriza por ser breve, verdadero y serio (Escarpit, 1978).

Instrucción Pública en París, de donde obtiene material para hablar de los burócratas (Lagarde y Michard, 1969). Fue hasta 1880 cuando empieza su carrera literaria, en la que publica más de 300 cuentos, 6 novelas (Rincé y Lecherbonnier, 1986) y un sinnúmero de novelas cortas (De Beaumarchais, Couty y Rey, 1984), lo cual realizó durante un periodo de diez años (Castex y Surer, 1966; De Beaumarchais, Couty y Rey, 1984; Lagarde y Michard, 1969; Rincé y Lecherbonnier, 1986). En la tabla siguiente se resaltan los títulos de las obras de Maupassant que han sido considerados más relevantes de acuerdo con diversos autores.

Tabla 9. *Recuento de los textos más destacados de Maupassant.*

<table>
<tr><th>Cuento</th><th>Novela</th><th>Novela corta</th></tr>
<tr><td rowspan="3">Contes de la bécasse (1883) : La Bécasse, Ce cochon de Morin, La Folle, Pierrot, Menuet, Le Peur, Farce normande, Les Sabots, La Rempailleuse, En mer, Un Normand, Le Testament, Aux champs, Un coq chanta, Un fils, Saint-Antoine, et L'Aventure de Walter Schnaffs.</td><td>Une vie (1883)</td><td rowspan="3">La Maison Tellier (1881)</td></tr>
<tr><td>Bel-Ami (1885)</td></tr>
<tr><td>Mont-Oriol (1887)</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Contes du jour et de la nuit (1885) : Le Crime au père Boniface, Rose, Le Père, L'Aveu, La Parure, Le Bonheur, Le Vieux, Un lâche, L'Ivrogne, Une vendetta, Coco, La Main, Le Gueux, Un parricide, Le Petit, La Roche aux Guillemots, Tombouctou, Histoire vraie, Adieu, Souvenir et La Confession.</td><td>Pierre et Jean (1888)</td><td rowspan="2">Mademoiselle Fifi (1882)</td></tr>
<tr><td>Fort comme la mort (1889)</td></tr>
<tr><td>Notre coeur (1890)</td><td>Le Horla (1887)</td></tr>
</table>

Elaboración propia con base en Lagarde y Michard (1969); De Beaumarchais, Couty y Rey (1984); Rincé y Lecherbonnier (1986); Castex y Surer (1966).

Posteriormente, en 1891 Maupassant es diagnosticado loco debido a una enfermedad mental hereditaria que afectó también a su hermano. De manera que, pasa los últimos años de su vida en un hospital psiquiátrico (De Beaumarchais, Couty y Rey, 1984). Además de los problemas mentales tuvo trastornos visuales, problemas circulatorios (Lagarde y Michard, 1969) y convulsiones (De Beaumarchais, Couty y Rey, 1984), lo que empeoró su calidad de vida durante sus últimos años. En 1892 intenta suicidarse y finalmente el 6 de julio de 1893 fallece (Lagarde y Michard, 1969).

3.5.3 El naturalismo

Esta corriente literaria es una versión más radical del realismo (Barrueto y De la Cruz, 2008). Pretende describir las situaciones y objetos tal como se presentan, puesto que al igual que la ciencia intenta mostrar la realidad tal como es (Escarpit, 1978). Las corrientes científicas y filosóficas que lo influenciaron fueron: el materialismo y el determinismo, las cuales concebían al hombre como un ser que no podía actuar por su propia cuenta, porque estaba determinado por condiciones biológicas o sociales (Barrueto y De la Cruz, 2008). De ahí que los protagonistas de las obras literarias fueran tontos, alcohólicos, psicópatas o personas que obedecían ciegamente a sus impulsos (Barrueto y De la Cruz, 2008).

Como esta corriente literaria es producto de la revolución industrial, el desarrollo económico y el autoritarismo se encuentra a favor de la técnica y la realidad científica y pretende la perfección y la descripción psicológica de la realidad en los diferentes géneros literarios (Escarpit, 1978). También, utiliza la observación y la experimentación como métodos para producir sus obras; emplea un lenguaje natural y; al igual que el realismo usa la tercera persona (Barrueto y De la Cruz, 2008). Además, el narrador funciona como un juez que describe los motivos por los que el personaje se encuentra en esa situación (Barrueto y De la Cruz, 2008). Entre sus mayores exponentes se encuentra: Flaubert, Zola y Maupassant (Del Prado, 1994).

3.5.4 Contexto sociohistórico en Francia

El siglo XIX en el que vivió Maupassant (1850-1893), conocido como *La belle époque* (Del Prado, 1994), el siglo de las revoluciones (Escarpit, 1978) o la Francia positivista (Duby y Mandrou, 1966), se caracterizó por una serie de sucesos históricos. Entre ellos se puede señalar: el inicio de la modernidad; la organización frecuente de confrontaciones bélicas (véase figura 9); la configuración de la Francia actual, debido a que la prensa se convirtió en el principal medio de comunicación, por el culto a los progresos científicos y tecnológicos y sobre todo por el gran progreso económico que se produjo en la segunda mitad del siglo XIX (Duby y Mandrou, 1966; Escarpit, 1978; Del Prado, 1994).

De este modo, este conjunto de sucesos generó un cambio radical en la forma de vida de los franceses, debido a que se produjo una sociedad materialista, hedonista y consumista (Duby y Mandrou, 1966). Por lo que, el consumo de bienes adquirió un estado trascendental,

situación que incentivó la apertura de los grandes almacenes, el desarrollo de la gastronomía y la realización de exposiciones universales (Duby y Mandrou, 1966). Este último término se refiere a la presentación de obras artísticas e industriales de manera mundial, motivo por el que Francia se convirtió en el símbolo de la vida moderna (Duby y Mandrou, 1966). Además, la literatura adquirió un estatus de mercancía, por lo que las obras se adecuaban a los gustos de los burgueses (Del Prado, 1994). En la figura que se presenta a continuación, se muestran las guerras y batallas que se produjeron en Francia durante el periodo antes descrito.

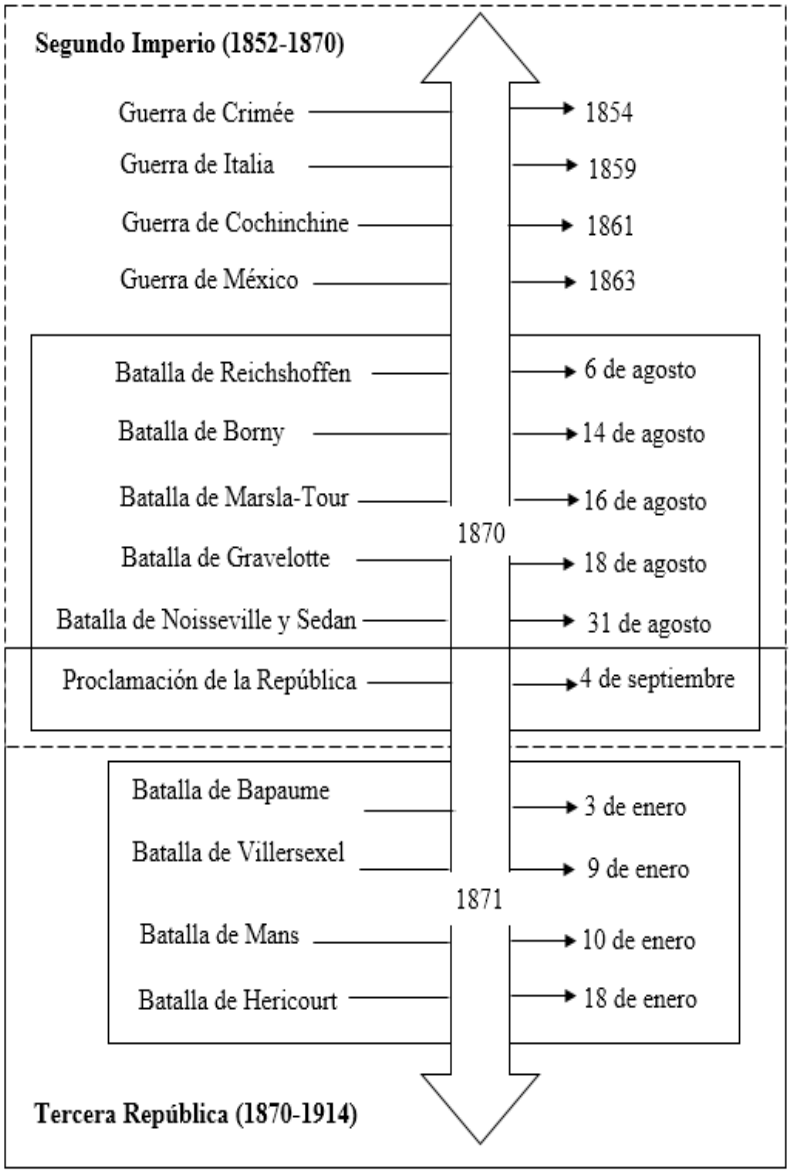


Figura 9. Línea del tiempo de las guerras de Francia de 1850 a 1900
Elaboración propia con base en Dujarric (1981).

3.5.5 *Dr. Jekyll and Mr. Hyde*

Dr. Jekyll and Mr. Hyde es una novela escrita por Stevenson en 1886. La trama de la obra se desarrolla en torno al misterio que produce la relación entre el Dr. Jekyll y el Sr. Hyde, pues el primero es un hombre bueno y decente y el segundo un delincuente que comete todo tipo de crímenes (Edinburgh Napier University's Centre for Literature & Writing, 2019). Después de revisar durante la ausencia del Dr. Jekyll su laboratorio, se descubre que ha inventado una poción que puede separar las cualidades negativas de las positivas en las personas, por lo que, al beberla se convierte en el temible Sr. Hyde. Esta situación es una metáfora del trastorno psicológico de identidades múltiples (Edinburgh Napier University's Centre for Literature & Writing, 2019). Los temas centrales son la reivindicación del sueño, el fantasma del doble y la oposición entre el bien y el mal, temas que Stevenson empezó a explorar (Paul Harris Publishing Edinburgh, 1991). Rosemary Border es quien reescribe la adaptación del texto original al nivel B1 en el 2008 (véase anexo XII).

3.5.6 Robert L. Stevenson

Robert Lewis Balfour Stevenson nació el 13 de noviembre de 1850 en Edimburgo, Escocia. Como nació enfermizo sus estudios los realizó en casa, por lo que, permaneció alejado del mundo, sin embargo, su niñera fue quien le contaba historias de lo que sucedía en el exterior (Paul Harris Publishing Edinburgh, 1991). Salió de casa hasta que inició sus estudios universitarios y aunque logró concluir su licenciatura en derecho, no la ejerció porque su pasión era la literatura (Paul Harris Publishing Edinburgh, 1991).

Debido a la enfermedad pulmonar que le afectaba, tuvo que buscar climas más cálidos, razón por la que viajó a diversos lugares como: Costa Azul en Francia, California en EUA y Samoa en Polinesia (Paul Harris Publishing Edinburgh, 1991). En el primer sitio es donde conoció a su futura esposa Fanny Orboune, originaria de los Estados Unidos, quien asistía a cursos de pintura. No obstante, los padres de Stevenson no aprobaban su unión porque estaba separada de su marido y no se había divorciado de manera legal (Paul Harris Publishing Edinburgh, 1991).

Después, Fanny regresó a su ciudad natal, situación que le generó malestar a Stevenson, por lo que, decide alcanzarla. Para esto, realizó un viaje con inmigrantes, en el

que se da cuenta de las condiciones desfavorables en las que viven y escribe al respecto (Paul Harris Publishing Edinburgh, 1991).

Es hasta 1880 cuando se casa con Fanny y regresa con sus padres, quienes ya reconocían su matrimonio. Este suceso le favoreció tanto física como intelectualmente, en vista de que sus mejores obras las escribió durante los años consecutivos, por ejemplo, su obra *El extraño caso del doctor Jekyll y Mr. Hyde* fue concluida en tan solo tres días (Paul Harris Publishing Edinburgh, 1991). Sin embargo, debido a la tuberculosis latente, Stevenson y su familia buscaron una residencia que no empeorara su condición, así pasaron de los Alpes suizos de Escocia a Costa Azul. Al final se establecen en Bournemouth en Inglaterra (Paul Harris Publishing Edinburgh, 1991).

Dado su espíritu aventurero, Stevenson decide viajar a Samoa, Polinesia, para conocer lugares novedosos. Quedó tan maravillado que decidió pasar sus últimos siete años de vida en ese lugar. Durante su estancia se convirtió en defensor de los nativos de Samoa, por lo que, se le etiquetó como anarquista. Fallece en 1894 debido a una hemorragia cerebral (Paul Harris Publishing Edinburgh, 1991). En la tabla siguiente se resaltan las obras de Stevenson que han sido consideradas trascendentales de acuerdo con diversos autores.

Tabla 10. *Recuento de las obras más destacados de Stevenson.*

Cuento	Novela	Ensayo	Diarios de viaje
New Arabian Nights (1882): The Suicide Club, The Rajah's Diamond, The Pavilion on the Links, A Lodging for the Night: A Story of Francis Villon, The Sire de Maletroit's Door, Providence and the Guitar.	*Treasure Island (1883)*	*Memories and Portraits (1887)*	*An Island Voyage (1876)*
	Kidnapped (1886)		
The body Snatcher (1884)	*Strange Case of Dr. Jekyll and Mr. Hyde (1886)*		*Edinburgh: Picturesque Notes, (1878)*
	The Black Arrow (1888)		
The Merry Men and Other Tales and Fables (1887): The Merry Men, Will o'the Mill, Markheim, Thrawn Janet, Olalla, The Treasure of Franchard.	*The Master of Ballantrae (1889)*		*The Amateur Emigrant (1895)*
	Catriona (1893)		
Island Nights' Entertainments (1893): The Beach of Falesa, The Bottle Imp, The Isle of Voices.	*Weir of Hermiston (1896)*		*In the South Seas (1896)*

Elaboración propia con base en Barrueto y De la Cruz (2008) y Edinburgh Napier University's Centre for Literature & Writing (2019).

3.5.7 El realismo

Es una corriente literaria que se opone al romanticismo y que se vincula con los acontecimientos sociales de la época; surge en Francia durante la primera mitad del siglo XIX (Barrueto y De la Cruz, 2008). Las corrientes científicas y filosóficas que lo influenciaron fueron: el positivismo, las teorías de la herencia biológica, la teoría de la evolución de las especies, la psicología y la sociología (Barrueto y De la Cruz, 2008). De modo que, su propósito principal era representar la realidad de manera objetiva. Para esto se utilizan descripciones minuciosas que le otorgan verosimilitud; se emplea la tercera persona, es decir, el narrador hace la función de cronista y; se aplica la observación como el método para producir sus obras (Barrueto y De la Cruz, 2008).

Dadas las características antes mencionadas, el género literario que se adaptó en mayor medida fue la novela, por lo que, fue el más desarrollado durante esa época (Barrueto y De la Cruz, 2008). Sus temáticas eran variadas, aunque se enfatizaban los relatos sobre la burguesía, grupo social que detentaba el poder (Barrueto y De la Cruz, 2008). Además, con frecuencia, los escritores que se adscribían a esta corriente describían la sociedad en la que se encontraban (Barrueto y De la Cruz, 2008). Sin embargo, diferirían en sus ideologías, en vista de que podían ser conservadores, los que anhelaban el regreso de lo antiguo, o liberales, lo que impulsaban el desarrollo de la sociedad industrial (Barrueto y De la Cruz, 2008). Stevenson se circunscribe en esta corriente, algunos otros exponentes fueron: Balzac, Stendhal y Flaubert (Barrueto y De la Cruz, 2008).

3.5.8 Contexto sociohistórico en Reino Unido

La época victoriana marcó gran parte del siglo XIX (de 1837 a 1901). Durante este periodo se produjo la primera revolución industrial que transformó la manera de vivir de los ingleses, debido a la inserción de máquinas que permitían la producción en masa de grandes cantidades de mercancía y la incorporación de nuevas técnicas en diferentes industrias, como la textil, del hierro, por mencionar algunas (History, 2009). También, se introdujeron cambios en la forma de comunicación, por el uso del telégrafo; en el transporte de productos, por las locomotoras de vapor; en la institución bancaria, por la inversión en negocios y; en el incremento de población en las ciudades, donde las personas se trasladaban para encontrar empleo, debido al crecimiento económico que imperaba (History, 2009).

Además, se presentaron otras situaciones. Por ejemplo, en 1838 se abolió la esclavitud; en 1845 tuvo lugar la hambruna irlandesa, lo que produjo una gran cantidad de desplazamientos y muertes; en 1854 inició la Guerra de Crimea, en la que se alío con Francia y Turquía para combatir a Rusia; en 1859 se publicó el Origen de las Especies de Darwin; en 1869 se logró la comunicación y la exportación de bienes a otros países gracias a la inauguración del canal de Suez; en 1870 se crearon las primeras escuelas no religiosas y en 1880 se estableció la educación obligatoria de los niños entre cinco y diez años (BBC, 2014).

Después de explicar el contexto en el que se desenvuelven las obras empleadas para traducir, se exponen en los siguientes apartados otros elementos de la metodología.

3.6 La triangulación de datos

Para evitar posibles sesgos y aumentar la validez y la confiabilidad del estudio se efectuó la triangulación y la categorización de los datos (Cisterna, 2005). La triangulación es una forma de contrastar la información de distintas maneras (Aguilar y Barroso, 2015; Cisterna, 2005; Izcara, 2014; Okuda-Benavides y Gómez-Restrepo, 2005). Su utilización permite comprender de manera profunda un fenómeno, incrementar la objetividad de la investigación (Izcara, 2014), comprobar o en su caso replantear la manera en la que se aborda una problemática y minimizar las debilidades de las técnicas de recolección de información aplicadas (Okuda-Benavides y Gómez-Restrepo, 2005).

Existen diversos tipos de triangulación. De acuerdo con Aguilar y Barroso (2015) son cuatro: la teórica, la metodológica, la de datos y la de investigadores. La primera consiste en la utilización de distintas teorías; la segunda reside en la aplicación de diversas técnicas de investigación; la tercera radica en la utilización de múltiples fuentes de información y de estrategias para recolectar la información y la última estriba en la participación de distintos observadores.

Por otro lado, Izcara (2014) con base en Ruiz-Olabuénaga indica que la triangulación es una forma de control de calidad de la investigación, por lo que, se aconseja su aplicación durante todas las etapas de la investigación. En este estudio se presenta una triangulación múltiple, de acuerdo con Aguilar y Barroso (2015), porque se combinan cuatro tipos: teórica, de datos, metodológica y de análisis de los resultados. La primera, en vista de que se utilizaron teorías desde las perspectivas cognitiva y lingüística para abordar el proceso

de traducción literaria de los estudiantes; la segunda, puesto que se emplearon distintas fuentes, es decir, información de estudiantes y profesores de dos licenciaturas; la tercera, porque se aplicaron dos técnicas de investigación: la entrevista semiestructurada y las historias de vida, aunque también se emplearon unidades de análisis (traducciones) y; la última, debido a que se efectuaron dos formas para analizar la información, como se describe en el apartado 3.8.

3.7 Procedimiento del trabajo de campo

Pese a la existencia de diversos modelos que explicitan las fases que comprende la investigación, en este estudio se retoma la elaborada por Albert (2007), quien se basa en la propuesta de Rodríguez, Gil y García. La razón por la que se seleccionó el modelo antes aludido es porque remite a un proceso cualitativo dentro de la investigación educativa. De acuerdo con el autor, las etapas que comprende son cuatro: preparatoria, de trabajo de campo, analítica e informativa (Albert, 2007).

La primera se subdivide en dos fases: la reflexión, que consiste en seleccionar el tema de estudio, elaborar un estado actual de la cuestión y elegir la perspectiva teórica desde la que se aborda y el diseño y planificación, que reside en escoger el escenario en el que se efectúa, los participantes, los recursos y el tiempo disponibles, así como el método que se emplea para responder a las interrogantes planteadas. La segunda etapa también se divide en dos subetapas: el acceso al campo, en el que se identifica a los participantes y se dilucida los elementos de la fase anterior que no estaban complemente delimitados y la recogida de la información en la que se elige la técnica más adecuada para obtener la información que requiere el objetivo de la investigación (Albert, 2007).

Asimismo, la tercera etapa se encuentra estrechamente vinculada con la anterior, puesto que el análisis empieza desde la obtención de los primeros datos. Aunque Albert (2007) indica que esta fase varía de acuerdo con el tipo de análisis seleccionado, el autor plantea que de manera general los pasos que la comprenden son los siguientes: “reducción, disposición y transformación, obtención de resultados y verificación de conclusiones” (p. 165). Por otro lado, la cuarta etapa radica en divulgar los resultados obtenidos. Por último, pese a que el autor describe el proceso que generalmente se desarrolla en una investigación cualitativa, también advierte que es un proceso flexible, ya que depende de lo que se pretende

averiguar (Albert, 2007). A continuación, se describe de manera puntual la forma en la que se desarrolló el trabajo de campo.

Después de adquirir los permisos para realizar el trabajo de campo, se organizaron diez sesiones a partir de septiembre de 2019, en Estudios de la Traducción comenzó el 09 y en Traductología el 11. La intención de las actividades que se implementaron, como se describe a continuación, tenían como objetivo generar confianza, observar el proceso y replantear los elementos que se desviaban del objetivo, así como paliar de manera momentánea las deficiencias con las que pudieran contar los participantes por su contexto socioeconómico.

La primera sesión consistió en explicitar el proyecto y proporcionar el consentimiento informado. En la segunda, se efectuó la primera versión de la traducción sin emplear ningún recurso electrónico o impreso, con la finalidad de conocer el nivel de comprensión lectora inicial de los participantes. En la tercera, se les proporcionó el contexto sociohistórico de la novela y, además se les preguntó si la conocían, en Estudios de la Traducción solo las estudiantes extranjeras lo hacían; en Traductología además de los extranjeros, los que habían estudiado Lengua y Literatura Hispánicas también tenían conocimiento de la obra.

En la cuarta, los estudiantes tradujeron la segunda versión de la traducción, la intención de este ejercicio consistía en observar los cambios que se producían durante su proceso, tal como lo efectuaron Ortiz (2015) y Libreros (2019) en sus investigaciones. Además, durante esta sesión la investigadora advirtió dos situaciones. Por un lado, los participantes tenían dificultades para concluir la traducción, por lo que, se decidió recortar la longitud de los fragmentos utilizados a la mitad y, por otro lado, se observó que los estudiantes de Estudios de la Traducción preferían el uso de diccionarios electrónicos, mientras que los de Traductología tenían dificultades para consultarlos debido a la escasa recepción de internet con la que contaban en el aula.

En la quinta sesión, se efectuaron una serie de actividades relacionadas con la comprensión de las obras. Dadas las condiciones de las aulas en cada licenciatura, se implementaron las tareas de manera distinta. En Traductología se empezó con un ejercicio que consistía en escribir la primera palabra que venía a la mente del participante al escuchar un tema. Para esto se hicieron dos equipos y se dividió el pizarrón en dos secciones. Las reglas del juego residían en que los estudiantes no podían repetir lo que escribían sus

compañeros de equipo y en que todos los integrantes participaran. El equipo con mayor número de palabras era el ganador. De la obra *Le Horla* se obtuvo la siguiente imagen:

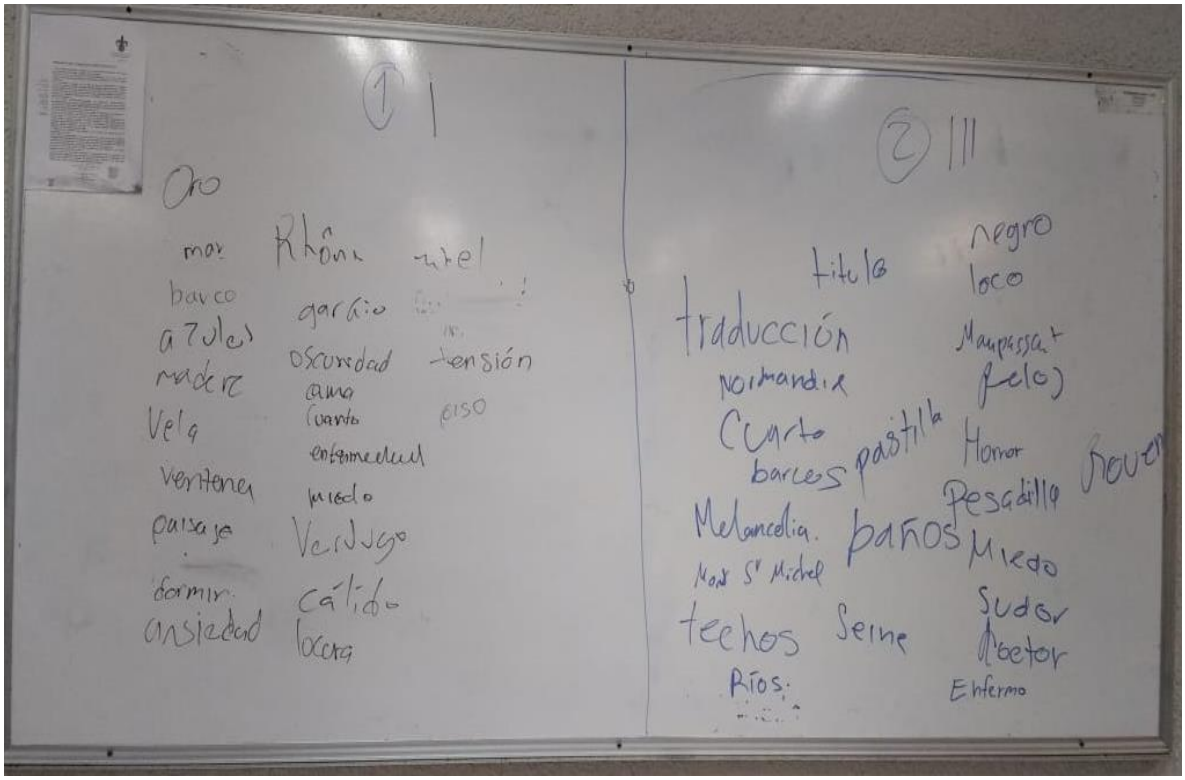
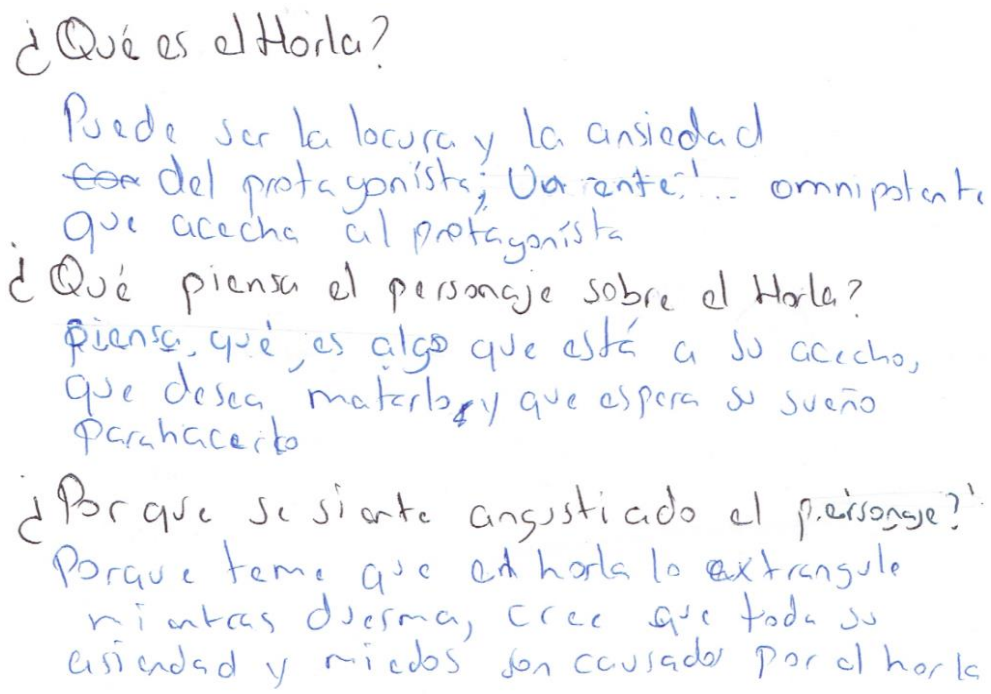


Foto 2. Palabras que describen a la novela corta *Le Horla*.
Foto propia.

Después, los estudiantes explicaron los motivos por los que eligieron cada palabra y su relación con el fragmento que traducían. Para finalizar la sesión, respondieron en pares a las siguientes preguntas: ¿qué es el Horla?, ¿qué piensa el personaje sobre el Horla? y ¿por qué se siente angustiado el personaje?, respuestas que compartieron en voz alta con sus compañeros. La finalidad de esta actividad consistía en estimar el nivel de comprensión lectora de los participantes después de haber concretado dos versiones. En las fotos que se muestran a continuación, se presentan algunos ejemplos de sus respuestas.



¿Qué es el Horla?

Puede ser la locura y la ansiedad del protagonista; Un ente!.. omnipotente que acecha al protagonista

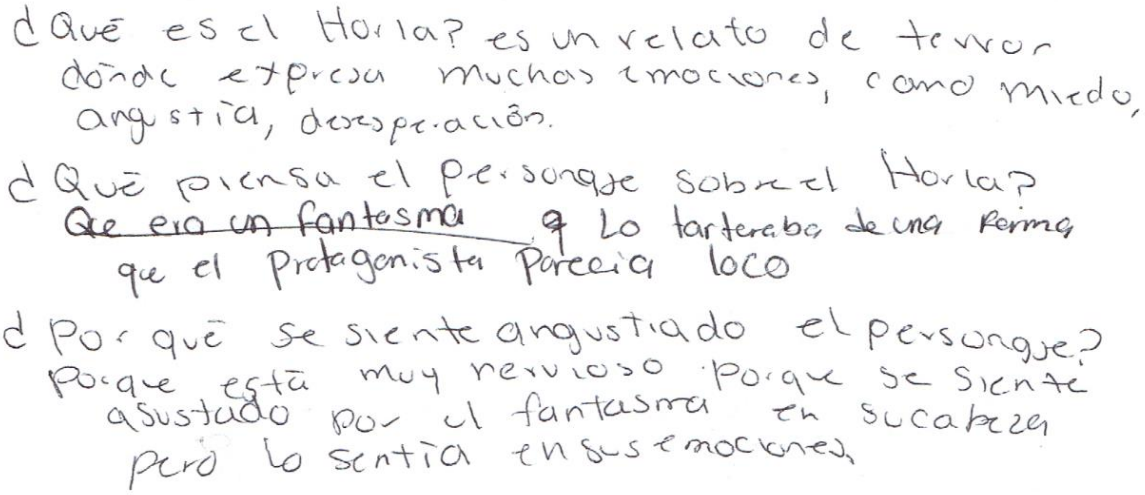
¿Qué piensa el personaje sobre el Horla?

Piensa, que es algo que está a su acecho, que desea matarlo, y que espera su sueño para hacerlo

¿Porque se siente angustiado el personaje?

Porque teme que el horla lo extrangule mientras duerma, cree que toda su ansiedad y miedos son causados por el horla

Foto 3. Respuestas al cuestionario. Ejemplo 1.
Foto propia.



¿Qué es el Horla? es un relato de terror donde expresa muchas emociones, como miedo, angustia, desesperación.

¿Qué piensa el personaje sobre el Horla? ~~Que era un fantasma~~ Lo tartera de una Perima que el Protagonista parecia loco

¿Por qué se siente angustiado el personaje? Porque está muy nervioso porque se siente asustado por el fantasma en su cabeza pero lo sentia en sus emociones.

Foto 4. Respuestas al cuestionario. Ejemplo 2.
Foto propia.

En vista de que en Estudios de la Traducción no se disponía de espacio suficiente para pasar al pizarrón, como en LF, se optó por utilizar un cuarto de pliego de papel bong que los estudiantes pasaban a sus compañeros de equipo, para escribir las palabras que venían a su

mente al escuchar un tema. De la novela *Dr. Jekyll and Mr. Hyde* se estuvieron las siguientes imágenes:

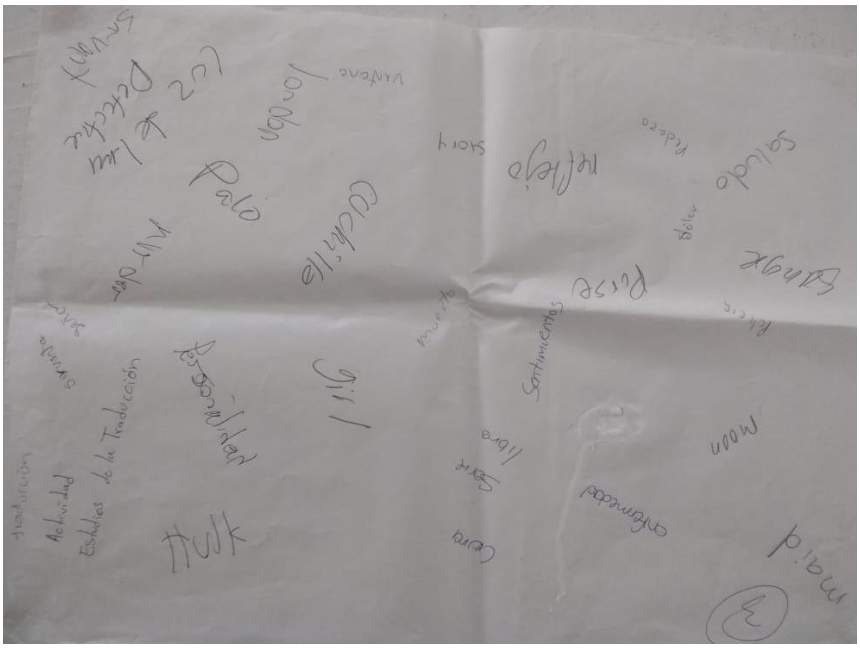


Foto 5. Palabras que describe a la novela *Dr. Jekyll and Mr. Hyde I*.
Foto propia.

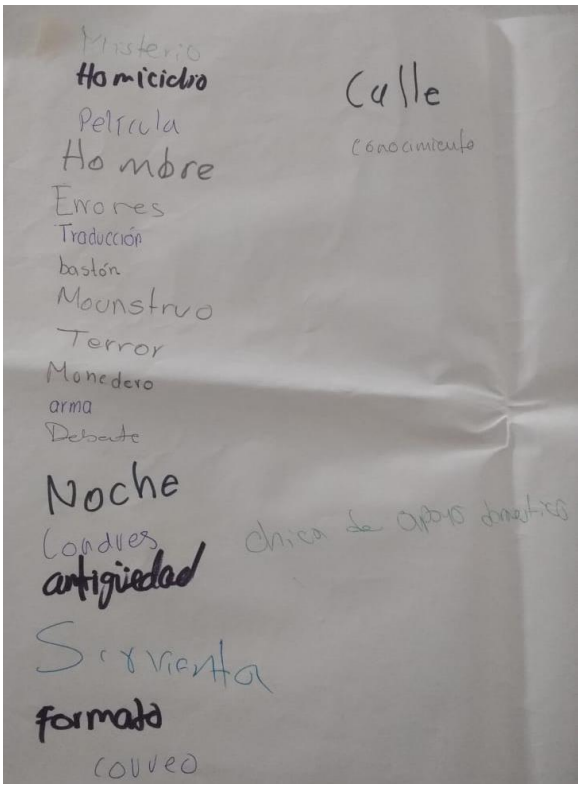
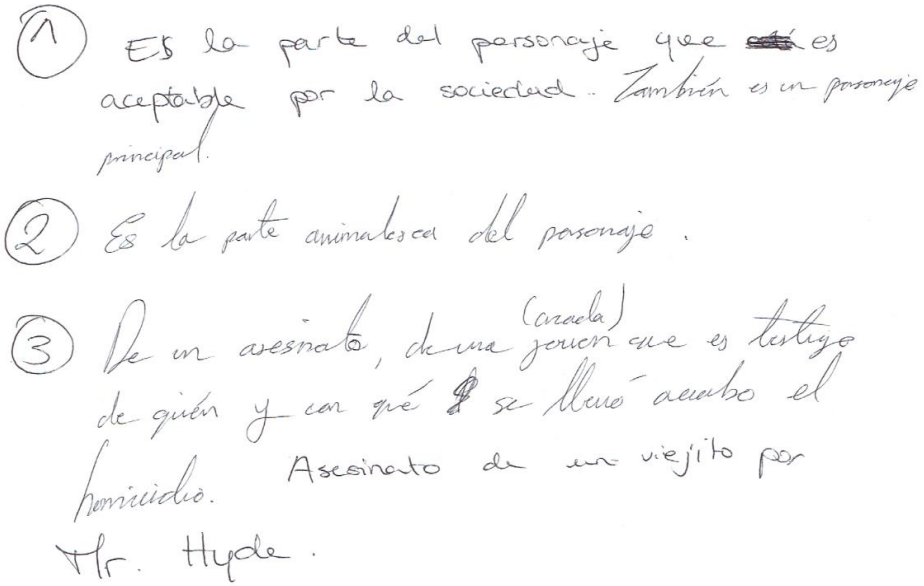


Foto 6. Palabras que describe a la novela *Dr. Jekyll and Mr. Hyde II*.
Foto propia.

De igual modo, se les aplicó en grupos de tres un breve cuestionario sobre la obra que traducían. Las preguntas eran las siguientes: ¿quién es el Dr. Jekyll?, ¿quién es el Sr. Hyde? y ¿de qué trata el capítulo tres *The Carew murder*? A continuación, se presentan algunos ejemplos de las respuestas obtenidas.[22]

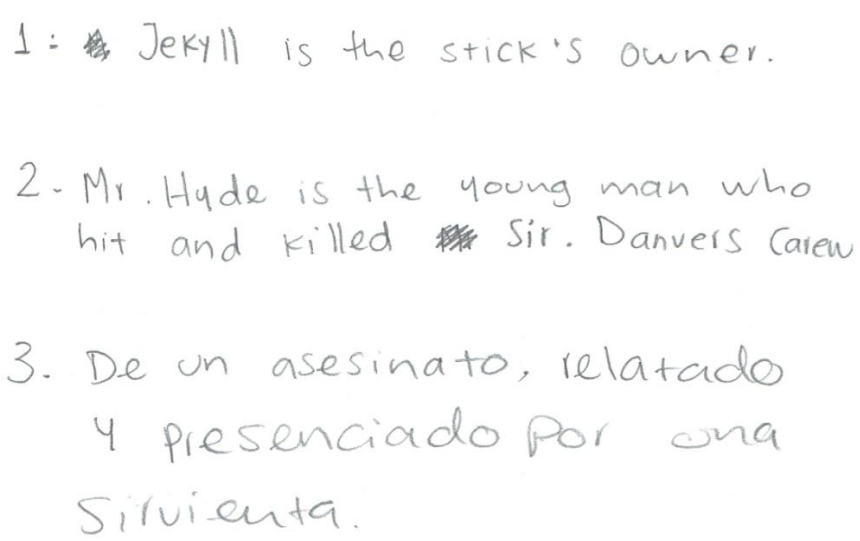

1 Es la parte del personaje que es aceptable por la sociedad. También es un personaje principal.

2 Es la parte animalesca del personaje.

3 De un asesinato, de una (criada) jerion que es testigo de quién y con qué se llevó acabo el homicidio. Asesinato de un viejito por

Mr. Hyde.

Foto 7. Respuestas al cuestionario. Ejemplo 1.
Foto propia.


1: Jekyll is the stick's owner.

2. Mr. Hyde is the young man who hit and killed Sir. Danvers Carew

3. De un asesinato, relatado y presenciado por una sirvienta.

Foto 8. Respuestas al cuestionario. Ejemplo 2.
Foto propia.

[22] Cabe mencionar que las fotografías pertenecen a los participantes, puesto que, pese a que algunos otros realizaron las actividades de esta sesión, no participaron en la entrevista ni elaboraron las cuatro versiones de la traducción, motivos por el que se descartó su colaboración en la investigación, como se indicó en un apartado previo.

En la sexta sesión, se tradujo la tercera versión de la traducción. Durante esta se observó que los estudiantes no tuvieron dificultad para concluirla y al igual que en la cuarta sesión los participantes de Estudios de la Traducción utilizaron recursos en línea y los de Traductología no recurrieron a los diccionarios físicos con los que contaban, aunque algunos de ellos expusieron sus dudas. En la séptima, se les proporcionó una revisión general de los errores que se observaron en versiones anteriores. Por ejemplo, en Traductología se puntualizó el uso de las mayúsculas y minúsculas y los signos ortográficos y en Estudios de la Traducción se explicitó el periodo histórico en el que se desarrolló la obra, debido a que esta situación les causaba conflicto. En la octava, se efectuó la última versión de la traducción.

En las sesiones restantes se les solicitó escribir la historia de vida de acuerdo con Toro y Parra (2010). La primera parte, en la que proporcionaban información general y particular, se efectuó en la novena sesión y en la décima escribieron sobre su contexto escolar. La aplicación de las entrevistas a los estudiantes tuvo lugar al final del periodo en un horario extraescolar. Se realizaron tanto en el Centro de Autoacceso de la Facultad de Idiomas (CAAFI) como en algunos salones de la Ex Unidad de Humanidades. En cuanto a los profesores, la aplicación de las entrevistas se efectuó al inicio del periodo febrero-julio 2020, tanto en el CAAFI como en la Unidad de Servicios Bibliotecarios y de Información (USBI). Por último, para proceder con el análisis, se transcribió toda la información recolectada (véase algunos ejemplos en anexos XIV, XV y XVI), como se detalla en el apartado siguiente.

3.8 Análisis de datos

Para analizar la información obtenida a partir de la aplicación de las técnicas antes descritas se recurrió a dos tipos de análisis. Uno basado en la tipología que se elaboró con base en las propuestas de Nord (1991), Delisle (1993) e Igareda (2011) para identificar los errores cometidos por los estudiantes (véase tabla 5. *Tipología utilizada para analizar las traducciones de los participantes*) y otro en el que se examinó el contenido tanto de las entrevistas semiestructuradas como de las historias de vida.

Para el análisis de las traducciones se elaboraron dos tablas que aplicaron para ambas licenciaturas, una en la que se analizaron los errores lingüísticos y otra en la que se examinaron los referentes culturales. La primera tabla se distribuye de la siguiente manera:

en la primera columna se encuentra el fragmento original del texto distribuido en unidades de traducción; en las ocho posteriores se intercala una columna en la que se localiza una versión de la traducción y otra donde se coloca el tipo de error detectado, como se observa en los anexos XVII y XVIII. Además, se utilizó una codificación por colores para identificar los errores: amarillo para los de comprensión (véase figura 5. Errores de traducción de acuerdo con Delisle, 1993), gris para los léxicos, verde para los gramaticales y fucsia para los ortográficos y de puntuación. Por otra parte, la tabla para analizar los errores socioculturales se distribuye de la siguiente forma: en la primera columna se ubica el seudónimo del participante, para identificar de donde procede la información; en la segunda, se inserta la unidad de traducción que refiere a un elemento cultural y; en las cuatro posteriores, las versiones de los participantes (véase anexo XIX y XX). En esta tabla no se utilizan colores para distinguir los errores debido a que no existe una clasificación.

Asimismo, se efectuó un análisis de contenido cualitativo. Este se caracteriza por examinar la presencia de determinados temas (Izcara, 2014), por adquirir su significado en un contexto específico (Izcara, 2014; Schettine y Cortazzo, 2015) y revelar tanto el contenido manifiesto como el latente del discurso (Schettine y Cortazzo, 2015). Para efectuarlo se siguieron las tres etapas propuestas por Izcara (2014): simplificación, categorización y redacción.

De acuerdo con Izcara (2014), la primera etapa comprende la selección de la información que se vincula directamente con los objetivos de la investigación, en este caso la relacionada con el proceso de traducción literaria de los estudiantes, así como con las problemáticas y los errores que se manifiestan durante. También se retoman los conceptos centrales del marco teórico. Para efectuarlo se siguieron las subetapas propuestas por el autor: la lectura del material, que se realizó primero de manera superficial y luego, de manera profunda; la selección de los fragmentos más significativos; la elaboración de fichas en las que se clasificaron por temas generales los segmentos más relevantes asociados con los objetivos del estudio y; la desarticulación del discurso en fragmentos (Izcara, 2014).

Después, se prosiguió con la categorización, en otros términos, el proceso de simplificación de los datos en unidades más pequeñas (Romero, 2005). Esta fase consistió en catalogar la información y en otorgarles secuencia, orden y sistematización a los datos (Álvarez-Gayou, 2005), de tal forma que, se pudieran integrar los fragmentos desarticulados

que se hallaron en la etapa anterior. Para su elaboración se leyeron las fichas elaboradas, se comenzó a clasificar la información que abordaba la misma temática y se creó un primer sistema de categorías. Luego, se codificó la información con base en ese sistema. Posteriormente, se revisó en el curso *Categorización de Datos Cualitativos* y se efectuaron los cambios propuestos. Por último, con base en los comentarios sugeridos por los lectores se modificó el cuadro de categorías, lo que originó el que se observa en la siguiente tabla.

Tabla 11. *Cuadro de categorías etic y emic.*

Objetivos	Categorías	Definición	Subcategorías
General: -Analizar el proceso que desarrollan los estudiantes de Traductología y Estudios de la Traducción de la Facultad de Idiomas de la UV al traducir textos literarios. **Específicos**: - Identificar las problemáticas a las que se enfrentan los estudiantes en el proceso de traducción de textos literarios. - Identificar los errores sociolingüísticos y culturales que cometen los estudiantes en el proceso de traducción de textos literarios.	Comprensión (*etic*)	Proceso de la traducción que consiste en comprender el texto de la lengua de origen (Hurtado-Albir, 1999).	- Falso sentido - Contrasentido - Sin sentido - Adición - Omisión - Hipertraducción - Sobretraducción - Subtraducción
	Reexpresión (*etic*)	Proceso de la traducción que consiste en reescribir a la lengua de llegada el mensaje original (Presas, 2003).	- Léxico - Gramática - Ortografía y puntuación
	Revisión (*etic*)	Proceso de la traducción que consiste en evaluar el producto parcial o final (Cerezo, 2019).	- Revisión parcial - Revisión total - Ambos
	Problemáticas (*etic*)	Los problemas y las dificultades que presentan los estudiantes al traducir.	- Lingüísticos -Extralingüísticos - Instrumentales - Pragmáticos - Literarios
	Referentes culturales (*etic*)	Elementos en el texto que aluden a una determinada cultura (Igareda, 2011 y Rodríguez, 2013).	- Ecología - Estructura social - Universo social - Cultura material - Aspectos lingüístico-culturales
	Componentes psicofisiológicos (*emic*)	Recursos cognitivos y actitudinales (PACTE, 2001).	- Autoconfianza del traductor

Elaboración propia.

En la tabla anterior se presentan las categorías en las que se clasificó la información obtenida. Por un lado, se tienen las *etic*, es decir, las que provienen de la revisión teórica que se efectuó para planificar la investigación (Bolívar, 2002). Entre ellas se encuentran las tres etapas que comprende el proceso traductor de acuerdo con Weinberg, Caamaño y Mondaca (2018); las problemáticas que plantea Hurtado-Albir (2001), así como los referentes culturales que se pueden encontrar en un texto literario de acuerdo con Igareda (2011). Por el otro lado, se tiene una categoría *emic*, en otros términos, una temática que no se tenía contemplada en el estudio, pero que emergió de la información obtenida en la investigación (Bolívar, 2002). En este caso, uno de los componentes psicofisiológicos de acuerdo con Haro (2015): la autoconfianza del traductor. Finalmente, se inició la redacción de los capítulos de análisis de los resultados con base en el sistema de categorías mencionado.

Hasta el momento se ha descrito la manera en la que se realizó la investigación. En el próximo capítulo se presentan y analizan los datos construidos desde dos posturas: la de los estudiantes y los profesores. Para presentar los testimonios se utilizan seudónimos, debido a que permiten resguardar la identidad de los participantes. Además, se emplean códigos que acompañan al seudónimo de los estudiantes para que el lector pueda saber de qué fuente proviene la información: entrevistas, historias de vida o traducciones. Por ejemplo, Nancy-LF-E indica que es estudiante de la Licenciatura en Lengua Francesa y que la fuente es la entrevista; Daniela-LI-H, denota que la participante es de la Licenciatura en Lengua Inglesa y que la información proviene de la historia de vida y Fernando-LF-T señala que es estudiante de la Licenciatura en Lengua Francesa y que la fuente es la traducción. En el caso de los docentes, solo se agrega el código LF o LI dependiendo del caso, en vista de que se aplicó una única técnica de investigación.

En cada apartado y subapartado se presentan algunos fragmentos de los participantes, de forma que se establezca un diálogo entre las distintas posturas. Para aludir a alguna de estas intervenciones se utiliza el código explicado anteriormente. Asimismo, estas participaciones se contrastan con los fundamentos teóricos de este campo de estudio. Por último, la presentación de los resultados se genera de forma tradicional, ya que como lo plantea Lissette Fernández (2006) a pesar de las bondades que poseen las herramientas tecnológicas, la forma tradicional proporciona la visión del proceso que siguió el investigador.

CAPÍTULO IV. EL PROCESO TRADUCTOR DE LOS ESTUDIANTES. FASES, PROBLEMÁTICAS Y ERRORES.

> El lector ideal es el traductor. Es capaz de desmenuzar un texto, retirarle la piel, cortarlo hasta la médula, seguir cada arteria y cada vena y, luego, poner en pie a un nuevo ser viviente.
>
> Albert Manguel

En este capítulo se describe el proceso que siguieron los estudiantes al traducir un fragmento de un texto literario, las problemáticas que enfrentaron, los errores que cometieron y sus respectivas explicaciones. Dada la heterogeneidad de los participantes, este capítulo se divide en tres apartados: en el primero se analiza el proceso traductor de los estudiantes nacionales de la Licenciatura en Lengua Francesa, en el segundo, el de los estudiantes nacionales de la Licenciatura en Lengua Inglesa y en el tercero, el de los participantes extranjeros.

4.1 El proceso traductor de los estudiantes de la Licenciatura en Lengua Francesa

El proceso que desarrollaron los estudiantes de Traductología de la Licenciatura en Lengua Francesa al traducir un texto literario consistió en una serie de pasos. Primero leyeron, aunque el nivel de profundidad se diferenció entre los participantes, ya que algunos admitieron que lo efectuaron de manera profunda, otros no lo especificaron y una estudiante mencionó que lo realizó de manera superficial. Con respecto a los primeros se presentaron los siguientes comentarios: Guillermo (E, 2019) destacó la relevancia de imbuirse en el texto para comprenderlo; Sara (E, 2019) subrayó la importancia del contexto para traducir; Fernando (E, 2019) enfatizó la relevancia de los conocimientos culturales y Mayte (E, 2019) resaltó la lectura previa sobre el autor de una obra para comprenderla y proporcionó el siguiente ejemplo:

> Leímos un libro en Sensibilización a la Cultura Francesa que era El Extranjero y entonces, **tuve que investigar porque no entendía el libro,** porque tiene mucho sufrimiento. Entonces, **hasta que investigué**… pues, ese hombre nació durante las guerras y lo escribió y lo publicó durante las guerras, **¿cómo no iba a escribir algo así?,** ¿no? Yo creo que, si tienes que investigar en qué etapa de la historia esa persona se desarrolló porque si no, no puedes entender su mundo (Mayte-E, 2019).

Lo señalado por Mayte refiere a una de las características de los textos literarios: la influencia de la cultura de partida en la obra y sus necesarios referentes culturales (Marco-Borillo,

Verdegal-Cerezo y Hurtado-Albir, 1999). En cambio, Nancy, Fabiola y Ágata (E, 2019) indican que leen, pero no proporcionan detalles al respecto, es probable que esto se debe a que las participantes aún no distinguen que la lectura de un traductor es más profunda que la que hace un lector común, tal como lo subraya García-Yebra (1982) como se cita en Weinberg, Caamaño y Mondaca (2018). Además, otra estudiante reconoció que no lee o que lo realiza de manera superficial (Mayra-E, 2019). Esta última situación remite a una de las problemáticas detectadas por Schmidhofer (2012): la falta de lectura profunda, puesto que para traducir se requiere entender el texto de manera completa (Weinberg, Caamaño y Mondaca, 2018).

Asimismo, la mayoría de los estudiantes señaló en la entrevista que al leer suelen buscar en diccionarios electrónicos las palabras que desconocen para comprender el significado del texto, condición inherente a la lectura en una L2 (Grabe, 2012), lo que se dificultó por la baja recepción con la que contaban en el aula de Traductología, para hacer consultas en línea. En cuanto al uso de estas herramientas, los estudiantes tienen dos posturas: los que relatan su utilidad al emplearlos y los que no. Cuando se les preguntó ¿cómo resolverían una traducción difícil? respondieron:

> ¿Para resolver esas traducciones? Pues… **buscando en diccionario monolingüe**, también en Google traductor, porque había un maestro en esa facultad que recomendó usarlo ampliamente siempre y cuando se use la correcta sintaxis y ya de ahí corregirlo (Fernando-E, 2019).

> Hay palabras que igual yo pensaba que significaban o tenían cierta connotación, pero ¡no!, resulta que no… que no es la misma cosa. Entonces **lo que yo hacía**, bueno **normalmente, buscaba en el diccionario y ponía lo que aparecía**, pero ahí te das cuenta de que **definitivamente el diccionario no es muy útil** que digamos porque como que te causa confusiones (Sara-E, 2019).

De este modo, Fernando (E, 2019) mencionó el uso de dos herramientas: el diccionario monolingüe y la aplicación traductor de Google para efectuar traducciones literarias, actividad que frecuenta en su tiempo libre. Por el otro lado, Sara (E, 2019) manifestó la ineficacia de la utilización de los diccionarios, sin embargo, ella prefiere recurrir a los profesores extranjeros para aclarar los términos que desconoce. Un motivo probable de lo mencionado por Sara es lo que refiere el profesor Sergio (E, 2020):

> **El uso de herramientas no es fácil**… Hace cinco minutos una estudiante me vino a preguntar como se decía en francés fomi… Hicimos un recorrido de unos diez minutos a través de cinco o seis sitios de internet y encontramos la traducción, pero pasamos por un camino que no estaba establecido y

> tuvimos que improvisar en función de lo que encontrábamos, poner algunas palabras precisas en el motor de búsqueda, luego cambiar esas palabras en función del primer resultado, pasar a un diccionario para checar, verificar por imágenes que este producto correspondiera son cosas que uno hace de forma bastante natural con un poco de experiencia, pero **frente a lo cual un estudiante puede estar con ciertas dificultades** (Sergio-E, 2020).

Una posible explicación a lo expresado por Sara es la dificultad que implica el manejo de los diccionarios, lo que la indujo a desestimar su utilización, tal como lo ejemplificó el profesor Sergio en el testimonio anterior.

De igual manera, al momento de participar en el estudio la mayoría de los estudiantes cursaba el nivel avanzado de francés, que equivale a un C1 de acuerdo con el MCER (UV-Facultad de Idiomas, s. f.), lo que coadyuva en la realización de una variante de traducción exitosa, pues un requisito indispensable es poseer un nivel de lengua extranjera alto C1 (Delisle, 1988; Cerezo, 2019). Sin embargo, dos estudiantes (Mayte y Fernando) estaban cursando Francés Intermedio I que corresponde a un B1 (UV-Facultad de Idiomas, s. f.), situación que no se tenía prevista y que dificultó su proceso de traducción literario en un inicio, como se detalla en párrafos posteriores.

La circunstancia antes descrita generó que Mayte y Fernando no comprendieran de manera inicial la totalidad del texto, lo que se evidenció en los múltiples espacios que dejaron en blanco en su primera versión de la traducción debido a su desconocimiento de palabras (T, 2019; E. 2019). Por ejemplo, Fernando (T, 2019) prescindió de algunos renglones que correspondían a lo narrado el 12 de mayo y Mayte (T, 2019) omitió varios términos y frases. Además, los participantes cometieron errores de falso sentido (véase tabla 12). La situación antes descrita se atribuye al nivel de lengua con el que contaban al momento de traducir (A2). No obstante, un elemento que pudo contribuir para efectuar una traducción adecuada en versiones posteriores fue la recuperación de sus conocimientos previos, en vista de que una de las problemáticas que se pueden presentar es el desconocimiento del tema (Hurtado-Albir, 2001), como lo mencionan en su historia de vida, *Le Horla* es un clásico en Lengua y Literatura Hispánicas, licenciatura en la que se encontraban previamente (Fernando-H, 2019; Mayte-H, 2019). De modo que, aunque no comprendieron en su totalidad el texto en francés, ya lo habían analizado antes.

De lo anterior se desprende una problemática: la falta de autoconfianza del traductor. De acuerdo con María del Mar Haro (2015) este componente psicofisiológico consiste en

desarrollar seguridad para efectuar esta labor. Sin embargo, la desconfianza con la que contaban Fernando y Mayte de sus conocimientos previos reveló su falta de desarrollo. Una posible explicación es que los estudiantes sentían inseguridad por la disparidad entre el nivel de lengua con el que contaban ellos y el de sus compañeros, como se infiere del siguiente testimonio:

> Pues **mi nivel de francés no es muy alto**, yo soy un A2 por mucho. Entonces, a falta de vocabulario, de conjugación y de idioma**, pues eso es lo que me faltó**, o sea, para entender más contexto ¿no? Necesito empaparme más, estudiar más para entenderlo más, **por cultura no me cuesta**. Si puedo entender las horas de la comida en Francia, en Quebec, las maneras, el trato, la educación, o sea, si yo leo eso en una novela o en un texto sé que significa, hay gente que no (Fernando-E, 2019).

El testimonio anterior es producto de la interrogante ¿Qué conocimiento te faltó adquirir para resolver esa(s) traducción(es)? A lo que previamente respondió que las literarias eran las que más se le dificultaban (Fernando-E, 2019). No obstante, se presentó una contradicción porque, por un lado, Fernando (E, 2019) admitió contar con un bajo nivel de LE, pero por el otro, señaló que trabajó seis meses en un país de habla francófona en fecha reciente (H, 2019), situación que tendría que contribuir en la mejora del nivel de LE, al tener mayor cercanía con el idioma (Grabe, 2012).

Otro actor que contribuye en el desarrollo de la autoconfianza del traductor es el profesor (Haro, 2015), al respecto se expresaron diversos comentarios positivos. Por ejemplo, Fernando (E, 2019) afirmó que la clase de la profesora fue muy buena porque recibían una retroalimentación constante; Nancy (E, 2019) señaló que la docente les proporcionó diversos elementos que facilitaban su proceso traductor y Guillermo (E, 2019) refirió que gracias a ella ya sabe cómo efectuar una variante aceptable de traducción. De modo que, se puede descartar como un posible elemento que impide su desarrollo.

En cuanto al currículo, otro factor que interviene en el desarrollo de este componente (Haro, 2015), los estudiantes propusieron una serie de recomendaciones, debido a que consideran que en lo que refiere a la traducción existen diversas carencias (E, 2019). Por ejemplo, Nancy (E, 2019) sugirió utilizar una mayor variedad de textos en el aula; Fernando y Sara (E, 2019) recomendaron agregar más materias de traducción en el plan de estudios; Mayra y Ágata (E, 2019) aconsejaron que se proporcionara más tiempo para asimilar las traducciones que se realizan; Fabiola y Guillermo (E, 2019) propusieron la creación de un laboratorio de traducción, puesto que consideran que las aulas no son los espacios idóneos

para traducir y; Mayte (E, 2019) planteó la creación de una EE que acompañe el proceso de lectura inherente al efectuar traducciones, con la finalidad de generar versiones más aceptables de traducción.

En lo que refiere al propio estudiante, actor que también interviene en el desarrollo de la autoconfianza (Haro, 2015), se tienen tanto perspectivas positivas como negativas hacia la traducción. Por un lado, Fabiola (E, 2019) indicó que no le gusta la traducción y que no sabe los motivos detrás de esta valoración; Mayte (E, 2019) consideró que dados sus múltiples vacíos de información, no puede ejercerla; Mayra (E, 2019) se conflictúo porque, aunque le llama la atención, piensa que no es su vocación y Nancy (E, 2019) señaló que pese a que es una actividad interesante no la ejercería por lo complicado que es. Por otro lado, tanto Sara como Fernando (E, 2019) les encanta traducir y les gustaría ser traductores literarios, mientras que Guillermo (E, 2019) quisiera ser traductor, pero de texto científicos-técnicos, pues es el género que domina porque anteriormente estudiaba una ingeniería; por último, Ágata (E, 2019) plantea que le gustaría ser traductora de obras que ella misma escriba.

Además, se observó que una estudiante que repetía el curso de traducción también presentó problemas en la comprensión del texto en la primera y segunda versión, puesto que dejó múltiples espacios en blanco e interpretó de manera errónea el significado de la palabra *voilier*, lo que cambio todo el sentido de la frase. Esto último provocó que la estudiante creara una versión distinta del apartado 8 de mayo, debido a que le atribuyó al término mencionado el significado *hombre* y las descripciones consecuentes giraron en torno a este término, cuyo significado original era *velero*, ya que el protagonista relataba lo que observaba en las orillas del río Sena. En la entrevista se le preguntó a Ágata (E, 2019) sobre los errores que pudo haber cometido durante la traducción e indicó que se debía a que desconocía el término. Dos circunstancias que pudieron incidir en esta última situación fueron que la participante trabajaba medio tiempo y estudiaba otra licenciatura en la modalidad abierta (Ágata-H, 2019), lo que impedía que se dedicara de manera exclusiva a sus estudios.

A lo antes señalado, se suman las problemáticas referentes al bagaje cultural o cognitivo (Seleskovicth y Lederer, 1984 como se cita en Hurtado, 2001), aspecto que Mayte (E, 2019) subraya como la causa principal por la que no podría desempeñar esta actividad. El fenómeno al que refirió la participante es una de las problemáticas inherentes a este tipo de textos, en vista de que demandan una amplia gama de conocimientos extralingüísticos

(Marco-Borrillo, Verdegal-Cerezo y Hurtado-Albir, 1999; Yunpeng, 2013). Estos últimos comprenden el conocimiento de ambas culturas y de aspectos temáticos (Cerezo, 2018). Dentro de estos últimos se pueden mencionar los conocimientos sobre la obra, el autor, la corriente literaria en la que se inscribe y el periodo histórico en el que se desarrolla. Para la adquisición de los mencionados se requiere de una exposición constante de la L2, pues la lengua es un medio por el que la cultura expresa su manera particular de entender el mundo (Yunpeng, 2013).

A continuación, se examinan los errores de comprensión efectuados por los participantes durante esta fase. Para su exposición se retoma la tipología para analizar las traducciones (véase tabla 5), como se observa en la siguiente tabla.

Tabla 12. *Errores de comprensión de los participantes en Traductología.*

Texto original	Fragmento que contiene el error	Tipo de error	Participante
Un très beau voilier brésilien passe devant chez moi. Il est magnifique !	Un **marinero** brasileño muy guapo pasa enfrente de mí casa. ¡Él es magnifico!	Falso sentido	Ágata
Pourquoi est-ce que certain jours, quand nous nous réveillons, nous sommes gais et d'autres tristes ? Est-ce à cause de la forme des nuages ou de la couleur du ciel ? Non, en vérité, il n'y a pas d'explication !	¿Por qué algunos días cuando nos levantamos estamos **alegres y tristes**?	Omisión	Mayra
	¿**Cuál es la causa de las formas** de las nubes o del cielo?	Falso sentido	Mayte
Nos sens sont faibles. Nous ne voyons pas ce qui est tout petit. Nous sommes incapables, par exemple, de voir les habitants d'une goutte d'eau.	**Nos sentimos debiles**.	Falso sentido	Ágata
	Nuestros sentidos son **válidos.**	Contrasentido	Mayra
	Nuestros sentidos son **fiables.**		Mayte
	Nosotros no vemos que **todo** es pequeño.	Falso sentido	Mayte
	No viajamos todo es pequeño.	Sin sentido	Ágata
Le médecin trouve que je suis très nerveux mais pas très malade.	El médico dice que estoy nervioso **pero no estoy enfermo**.	Falso sentido	Fernando
	El médico detecto que estaba muy nervioso **pero no enfermo**.		Mayra
	El médico detecta que estoy muy nerviosa **no enferma**.		Fabiola
	El médico dice que soy muy nerviosa y **no enferma**.		Ágata
Je dois prendre des douches et boire un médicament : du bromure de potassium.	**T**omar duchas y tomar un medicamento: **de** potasio.	Falso sentido	Nancy
	Debo bañarme y beber un medicamento **de** bromuro de Potasio.		Fernando
	Debo tomar un baño y beber un medicamento: **de** bromuro de potasio.		Mayra

Elaboración propia.

Como se observa en la tabla 12, la mayoría de los errores son de falso sentido en vista de que otorgan un sentido distinto al original (Delisle, 1993). También se presenta omisión, supresión de una idea; sin sentido, una construcción ilógica y; contrasentido, expresión de lo opuesto (Delisle, 1993). En el primer caso, Ágata (T, 2019) le atribuyó a *voilier* un significado distinto, lo que originó un cambio en la obra. Lo antes señalado fue una manera en la que la participante resolvió la traducción, puesto que, aunque desconocía el término optó por inferir el significado, pues considera que en la traducción literaria se tiene más libertad para efectuar este tipo de estrategias (Ágata-E, 2019), sin embargo, no era el significado que expresaba el original. En el segundo, Mayra (T, 2019) omitió el término *otros*, lo que produjo un cambio con respecto al original, pues se refiere a la reflexión de que algunos días uno se siente feliz y otros días triste. En el tercero, Mayte (T, 2019) interpretó de manera errónea la interrogante que se plantea el protagonista, debido a que él se pregunta si la forma de las nubes o el color del cielo influye en el estado de ánimo.

De igual modo, Ágata cometió un falso sentido dado que interpretó que las personas se sienten de esa manera y el protagonista se refería a los sentidos. En el quinto y sexto, Mayra y Mayte (T, 2019) seleccionaron los términos *válidos* y *fiables*, los cuales proporcionan una idea opuesta de lo que expresa el protagonista, ya que éste se refiere a que los sentidos son débiles para percibirlo todo. Después, Mayte (T, 2019) dedujo un sentido diferente al original, pues la idea es que no se puede ver lo que es pequeño, incluso se expone un ejemplo a continuación. En el octavo, Ágata (T, 2019) efectuó una construcción sin sentido. Luego, Fernando, Mayra, Fabiola y Ágata (T, 2019) realizaron una versión distinta de la original, puesto que señalaron que el protagonista no estaba enfermo, cuando en realidad si lo estaba, aunque no de forma total. Por último, Nancy, Fernando y Mayra (T, 2019) indicaron que el medicamento que debía tomar el protagonista contenía bromuro de potasio. Este último error posiblemente tuvo lugar al confundir el artículo partitivo *du*, que se utiliza para especificar cantidades no conocidas (Grégoire y Thiévenaz, 2013), ya que el medicamento era bromuro de potasio.

Para puntualizar cabe señalar que estos errores se presentaron principalmente en la primera versión de la traducción, aunque en algunos casos persisten hasta la segunda. Al respecto, Mayra (E, 2019) declara que en su caso se debe al limitado tiempo con el que contaba para efectuar la traducción (una hora), situación que otros participantes comentaron

a la investigadora durante el segundo ejercicio, motivo por el que se redujo a la mitad el fragmento destinado para traducirse, al final constó de 216 palabras (véase anexo XI). La circunstancia antes descrita pudo originar que los estudiantes leyeran de manera superflua el texto. No obstante, Sara y Guillermo (T, 2019) no tuvieron errores de comprensión, lo que probablemente se debe al agrado que les produce esta actividad y a la aplicación de determinadas estrategias para resolver la traducción (Sara-E; Guillermo-E, 2019) como: la investigación de términos en diccionarios monolingües (Guillermo-E, 2019) o la indagación de palabras con profesores extranjeros (Sara-E, 2019).

Asimismo, los estudiantes no presentaron problemas con los referentes culturales de la obra, aspecto que tanto autores como profesores plantean como uno de los mayores retos al traducir textos literarios (Hurtado-Albir, 2001; Grabe, 2012; Yunpeng, 2013; Abril-E, 2020; Pablo-E, 2020; Sergio-E, 2020). Una probable explicación al fenómeno antes aludido es la reducción del nivel de dificultad del texto debido a la adaptación de la obra a un A2, cuyos resultados posiblemente serían distintos si se hubiera utilizado el original. También, se manifestaron errores lingüísticos como se precisa de manera posterior.

Después de leer y buscar los términos desconocidos en la L2, los estudiantes reescribieron el texto al español, fase que llevaron a cabo de dos maneras. Por un lado, Nancy, Fernando, Mayra y Ágata escribieron directamente después de comprender el texto (E, 2019). En cambio, Fabiola, Sara, Guillermo y Mayte realizaron un borrador y después redactaron una versión en limpio (E, 2019). Además, Sara y Guillermo indicaron que alternan la escritura con la búsqueda de palabras en español, para buscar un sinónimo o encontrar el término equivalente a la idea que buscan expresar (E, 2019).[23] Sin embargo, esta última acción se les dificultó al traducir el Horla por la baja recepción con la que disponían en el aula. De igual modo, se advirtió que los estudiantes que efectuaron un borrador lo hicieron con la intención de revisar su texto, ya sea de manera parcial o total. De modo que, la implementación de esta última fase (Weinberg, Caañamo y Mondaca, 2018) pudo incidir en la calidad de su producto final, como se advierte en las tablas posteriores.

En las siguientes tablas (13- 16) se presentan los errores que se realizaron al reescribir el texto al español, L1 de la mayoría de los estudiantes, excepto por Ágata (H, 2019). Para

[23] Con respecto a este punto, se identificó una contradicción, puesto que Sara (E, 2019) utiliza diccionarios en español para buscar términos, pero para las palabras en francés recurre a profesores extranjeros. De modo que, probablemente la estudiante desconoce el uso de esta herramienta en otro contexto.

esta exposición, se muestra una tabla que contiene el texto original, las cuatro versiones elaboradas y el nombre del participante. Después, se explica porque se considera un error, su progresión y la posible razón por la que se efectuó, en el caso de los errores gramaticales y ortográficos esto último se lleva a cabo de manera conjunta, como se muestra en las tablas siguientes.

Tabla 13. *Error léxico en Traductología.*

Texto original	Primera versión	Segunda versión	Tercera versión	Última versión	Participante
Nos sens sont faibles. (…)	Nuestros sentidos son validos.	Nuestros sentidos son **bajos**.	Nuestros sentidos son débiles.	Son frágiles, (…)	Mayra

Elaboración propia.

En la tabla 13 se expone el único error lingüístico identificado. En este caso, Mayra (T, 2019) empleó el término *bajos* que, aunque ya refiere la idea de que los sentidos no son suficientes para captar diversas sensaciones, no lo expresa de manera completa, como lo realizó en las dos versiones siguientes. Esta situación pudo deberse al desconocimiento del término en su lengua materna (Quezada, 2004), aunque la estudiante indicó que lee, los títulos que mencionó en la historia de vida aluden a obras que leyó en la secundaria y bachillerato, por lo que, es probable que en la actualidad lea de manera exclusiva documentos escolares. De igual modo, es probable que Mayra experimente el proceso de erosión lingüística, debido a que se encuentra más expuesta a la LE y que, además se acelera si se cuenta con bases deficientes en la lengua materna (Schmid, 2011). Por último, no deben descartar otras condiciones personales, que se podrían indagar en investigaciones posteriores.

Tabla 14. *Errores gramaticales en Traductología.*

Texto original	Primera versión	Segunda versión	Tercera versión	Última versión	Participante
Aujourd'hui, j'ai un peu de fièvre et je suis triste.	Hoy tengo un poco de fiebre et estoy triste.	Hoy, **tenía** un poco de fiebre y estoy triste.	Hoy **tuve** un poco de fiebre y estoy triste	Hoy **tuve** un poco de fiebre y estuve triste.	Mayte
Pourquoi est-ce que certain jours, quand nous nous réveillons, nous sommes gais et d'autres tristes ?	¿Por qué algunos días cuando nos despertamos, **somos** felices y otros tristes?	¿Por qué será que ciertos días, cuando nos despertamos estamos alegres y otros tristes?	¿Por qué algunos días cuando nos despertamos estamos felices y otras veces tristes?	¿por qué algunos días cuando nos despertamos estamos felices y otros tristes?	Ágata
	¿Por qué algún días cuando nos levantamos **somos** felices y otros trist?	¿Por qué algunos días al al despertar nos estamos tristes y otros felices?	¿Por qué unos días al despertarnos **somos** felices y otros tristes?	¿Por qué algunos días al despertarnos **somos** felices y otros tristes?	Fernando
Nous ne voyons pas ce qui est tout petit.	No viajamos todo es pequeño,	No podemos ver aquello que **sea** demasiado pequeño.	no vemos las cosas minúsculas	no vemos lo más pequeño	Ágata
Nous sommes incapables, par exemple, de voir les habitants d'une goutte d'eau.	Somos incapaces, por ejemplo, de ver los habitantes de una gota de agua.	Por ejemplo, somos incapaces de **ver a** los habitantes de una gota de agua.	Por ejemplo, somos incapaces de **ver a** los pequeños habitantes de una gota de agua.	Por ejemplo, somos incapaces de **ver a** los habitantes de una gota de agua.	Guillermo

Elaboración propia.

En la tabla 14 se muestran los errores gramaticales. En el primer caso, Mayte (T, 2019) conjugó en la segunda versión el verbo *tener* en pretérito imperfecto; luego, en pretérito perfecto simple (RAE, 2011), estas situaciones crearon una incongruencia debido a que se estaba describiendo una acción que tenía lugar al momento del habla y estos tiempos verbales no indicaban esta idea. Después, Ágata y Fernando (T, 2019) tuvieron problemas con la utilización de los copulativos *ser* y *estar*, puesto que seleccionaron el que se utiliza para referir a estados permanentes (RAE, 2010) y esta interrogante alude a los momentos en los que se es feliz o triste; Ágata lo corrigió en la segunda versión. De igual modo, Ágata (T, 2019) cometió el error antes descrito en su segunda versión de la traducción, que corrigió en versiones posteriores utilizando otra construcción gramatical. Asimismo, Guillermo (T, 2019) empleó de manera errónea el verbo intransitivo *ver*, ya que su construcción no requiere de un objeto directo (RAE, 2005).

Tabla 15. *Errores ortográficos en Traductología.*

Texto original	Primera versión	Segunda versión	Tercera versión	Última versión	Participante
8 mai	8 de **Mayo**	8 de **Mayo**	8 de mayo	8 de mayo	Nancy; Fernando
J'aime la Normandie, j'aime cette maison (…)	Normandia	Normandia	Normandia	Normandia	Nancy
	Normandía	Normandia	Normandia	Normandía	Mayra
	(…) esa casa (…)	(…) ésta casa (…)	esta casa (…)	ésta casa, (…)	Mayte
	(…) Normandia, (…) está casa	(…) Normandía (…) ésta casa	(…) Normandía (…) está casa	(…) Normandia **(…)** está casa	Agata
Un très beau voilier brésilien passe devant chez moi.	Un muy bonito ____ brasileño pasa frente a mi casa.	Un muy bello velero brasileño pasa frente a mi casa.	Un muy bello velero brasileño pasa frente a mi casa.	Un bello velero **Brasileño** pasa frente a mi casa.	Fabiola
Il est magnifique !	¡Es magnifico!	¡Es magnifico!	¡Es magnífico!	¡Es maravilloso!	Nancy
	¡Es magnifico!	¡Es magnifico!	¡Es magnífico!	¡Es magnífico!	Fernando
	¡Él es magnifico!	¡Es magnifico!	¡es magnifico!	(…) es maravilloso	Ágata
(…) nous sommes gais et d'autres tristes ?	(…) estamos alegres (…)	(…) éstamos alégres (…)	(…) estamos alégres **(…)**	(…) estamos alegres (…)	Mayte
(…) les choses merveilleuses et minuscules qui nous entourent ?	(…) minusculas (…)	minusculas (…)	minusculas (…)	minusculas (…)	Nancy

Elaboración propia.

En la tabla 15 se presentan errores de acentuación y de uso de mayúsculas y minúsculas. En el primer ejemplo, tanto Nancy como Fernando (T, 2019) escribieron con mayúscula *mayo* en la dos primeras versiones de la traducción, pero como se trata un nombre común se escribe en minúscula (RAE, 2010), ambos lo corrigieron en la tercera. Después, Nancy, Mayra y Ágata (T, 2019) no acentuaron *Normandía*, que se tilda por ser un hiato que combina una vocal cerrada (i) con una abierta (a) (RAE, 2010), Mayra lo corrigió en la última y Ágata en la segunda. Sin embargo, Ágata incurrió en el mismo error en la versión final, fenómeno que se podría abordar en otra investigación. De igual manera, Fabiola (T, 2019) decidió en la última versión redactar en mayúscula la inicial de *brasileño*, que en versiones previas estaba correcto. Asimismo, Nancy, Fernando y Ágata (T, 2019) omitieron el acento de *magnífico*, que se tilda por ser una palabra esdrújula (RAE, 2010), error que Nancy y Fernando corrigieron en la tercera y Ágata en la última. Por otro lado, Mayte (T, 2019) tildó los términos *estamos* y *alegres*, que no se acentúan por ser palabras aguda y grave

respectivamente, lo corrige en la última versión. Por último, Nancy (T, 2019) omitió la tilde de *minúsculas*, que se acentúa por ser una palabra esdrújula (RAE, 2010).

Tabla 16. *Errores de puntuación en Traductología.*

Texto original	Primera versión	Segunda versión	Tercera versión	Última versión	Participante
Aujourd'hui, j'ai un peu de fièvre et je suis triste.	Hoy**,** tengo un poco de fiebre estoy triste.	Hoy**,** tengo un poco de fiebre y estoy triste.	Hoy estoy triste, tengo un poco de fiebre.	Hoy estoy triste, tengo un poco de fiebre	Nancy
	Hoy**.** Tengo un poco de fiebre y estoy triste.	Hoy**,** tuve un poco de fiebre y estoy triste.	Hoy**,** tengo un poco de fiebre, y estoy triste.	El día de hoy**,** tengo un poco de fiebre, me siento triste.	Fabiola
Est-ce à cause de la forme des nuages ou de la couleur du ciel ?	-	Es por las nubes o por el color del cielo**?**	¿Es por la forma de las nubes o por el color del cielo?	¿Será por las nubes o por el color del cielo?	Fernando
Pourquoi n'avons-nous pas un autre sens pour découvrir les choses merveilleuses et minuscules qui nous entourent ?	**¿**Por qué no tenemos otro sentido para descubrir las cosas maravillosas y minúsculas que nos rodean.	¿Por qué no tenemos otro sentido para descubrir las cosas maravillosas y pequeñas que nos rodean?	¿Por que no tenemos otro sentido para descubrir las cosas maravillosas y minusculas que nos rodean?	¿Por qué no tenemos otro sentido para descubrir las cosas maravillosas y minuscúla que nos rodean?	Mayra
Le médecin trouve que je suis très nerveux mais pas très malade.	-	El médico encontro que estoy muy nervioso pero no muy enfermo..	El médico encontro que estoy muy nervioso, pero muy enfermo.	El médico piensa que estoy enfermo de los nervios pero estoy muy enfermo.	Nancy
	El médico encuentra que yo estoy muy nervioso pero no muy mal.	El médico encuentra que estoy muy nervioso pero no estoy muy mal.	El médico me encuentra muy nervioso pero no muy mal, (…)	El medico encuentra que estoy muy nervioso pero no muy mal.	Mayte
	El medico dice que soy muy nerviosa y no enferma	El médico me encuentra nervioso pero no enfermo.	El médico dice que estoy muy nerbioso pero no estoy enfermo.	El médico dice que estoy muy nervioso pero no enfermo	Ágata

Elaboración propia.

En la tabla 16 se muestran los errores de puntuación. En el primer caso, Nancy situó la coma después de la palabra *hoy*, sin embargo, de acuerdo con la RAE (2010) no se emplea por tratarse de una frase corta; lo corrigió en la tercera versión. De igual manera, Fabiola (T, 2019) repitió el error de puntuación antes descrito, aunque en su primera versión emplea el punto; además, presenta un error gramatical. En el tercer caso, Fernando (T, 2019) omitió el signo de apertura de una interrogante, que en español siempre se coloca (RAE, 2010), lo agregó en una versión posterior. Después, Mayra (T, 2019) suprimió el signo de cierre de la

pregunta, lo incorporó en la siguiente versión, no obstante, también presentó errores de acentuación. En los ejemplos siguientes, Nancy, Mayte y Ágata (T, 2019) omitieron la coma que se coloca antes de la palabra *pero*, lo que se efectúa por emplear un nexo adversativo (RAE, 2010), también se manifestaron errores de acentuación y ortográficos.

A partir de la exposición anterior, se revela una mayor incidencia de errores al reescribir al español, cuyas causas pueden ser multifactoriales. En primer lugar, pudo influir la interferencia de otro idioma, como es el caso de Guillermo (H, 2019), ya que su otra lengua materna es el inglés; de Ágata (H, 2019), pues su lengua materna es el totonaco, así como de Fernando (H, 2019) y Nancy (H, 2019) que contaban con un nivel avanzado de inglés, debido a que antes estudiaban la Lic. en LI (H, 2019). También, otro fenómeno que pudo intervenir es la erosión lingüística, que consiste en que el aprendiz de la L2 empieza a olvidar su L1 y esto se acelera si el hablante cuenta con bases deficientes en su lengua materna (Schmid, 2011), situación que dificultaría su reescritura al español.

En lo que refiere a los antecedentes escolares relativos al aprendizaje de la lengua escrita, proceso particular por el que se somete a un conjunto de reglas que norman su correcta formulación (Defior, 2014 citado por Zugarramurdi, 2016), suelen presentarse de manera diferenciada de acuerdo con el tipo de escuela, puesto que como lo señala el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2019) "la distribución de los servicios educativos no es uniforme en el territorio nacional" (p. 16). Por ejemplo, el 90% de las telesecundarias se ubican en localidades con marginación media, alta y muy alta (INEE, 2019), modalidad a la que asistieron las participantes Ágata, Sara y Nancy (H, 2019), quienes consideraron que sus experiencias fueron "malas" durante ese periodo (H, 2019), situación que pudo contribuir en la fosilización de errores gramaticales, ortográficos y de puntuación en su L1.

Otro elemento que coadyuva en el dominio de la lengua escrita (tanto de la L1 como de la L2) es el factor económico, debido a que este permite el acceso a determinados bienes, los cuales pueden contribuir en el desarrollo de la CT. Por ejemplo, el acceso a la lectura contribuye en la escritura correcta dado que la primera proporciona el insumo para efectuar la segunda (Aguirre, 2000). Con respecto al punto anterior el profesor Sergio enfatiza: “si no soy un gran lector, si no leo por lo menos cincuenta-sesenta libros anuales en todos los sentidos, no puedo tener esta base en la que puedo traducir” (Sergio-E, 2020), actividad que

enfatizan diversos autores. En cuanto a este punto, la mayoría de los participantes tienen acceso a libros, incluso algunos de ellos mencionan los nombres de los establecimientos donde obtuvieron sus títulos preferidos (H, 2019), excepto por Nancy, quien en el apartado en el que se le solicitó anotar las librerías que conoce escribió el nombre de una biblioteca (H, 2019).

Del mismo modo, Nancy (H, 2019) no especificó sus libros favoritos, a comparación de sus compañeros, lo que posiblemente se deba a la falta de poder adquisitivo para comprarlos, en vista de que en su hogar no perciben un salario fijo. Además del acceso, algunos de ellos expresan su opinión sobre la lectura. Por ejemplo, Fernando enfatizó que le encanta leer y que por esa razón le gustaría ser traductor literario (E, 2019); Guillermo indicó que le gusta leer, pero no obras literarias (E, 2019); Fabiola mencionó que es una actividad que realiza por obligación (H, 2019) y Mayte admitió que prefiere ver películas que leer un libro (H, 2019).

En resumen, se puede observar que el proceso que desarrollaron los estudiantes de Traductología al traducir un texto literario constó de tres etapas: la lectura y comprensión, que incluye la búsqueda de palabras en la L2; la reescritura, que comprende la búsqueda de palabras en la L1 y la revisión. En general son escasos los errores de comprensión, los cuales se manifiestan sobre todo en la primera versión de la traducción, lo que pudo deberse al tiempo con el que contaban para efectuarla. Sin embargo, los errores en la fase de reexpresión son numerosos, como se observó en las tablas anteriores, y sus posibles causas son múltiples, ya que intervienen elementos de diversa índole. Finalmente, en cuanto a las problemáticas se identifica una falta de autoconfianza en diversos niveles, que probablemente se debe a que los participantes se encuentran al inicio del desarrollo de su CT y una falta de uso de herramientas al reescribir en español, las cuales pueden contribuir en subsanar las deficiencias con las que puede contar el traductor (Márquez, 2011), lo que se puede atribuir a su inexperiencia en este ámbito.

4.2 El proceso traductor de los estudiantes de la Licenciatura en Lengua Inglesa

El primer paso que efectúan los participantes en la EE Estudios de Traducción de la Licenciatura en Lengua Inglesa es leer el texto, aunque cada uno señala el elemento que enfatiza al realizar esta actividad. Por ejemplo, Antonio (E, 2019) lo primero que observa es el tipo de texto; tanto Sofía como Rubén (E, 2019) tratan de identificar el contexto en el que se desenvuelve la obra (en el caso de los textos literarios) y; los demás tratan de comprenderlo de manera general (E, 2019). Durante esta primera fase, los estudiantes reconocieron que una dificultad fue el desconocimiento del tema, problemática extralingüística que resalta Hurtado (2001), al respecto se tienen los siguientes testimonios:

> **El más difícil** de los textos fue el de **Dr. Jekyll and Mr. Hyde** [ríe], **porque nunca lo había leído y tampoco había leído ese autor**, así que no conocía su estilo o como era la forma en la que él se expresaba (Jesús-E, 2019).

> ¿Problemas? Mmm… **El no saber del autor**. Eh… el estilo… o algunos autores conectan sus cuentos o sus historias, entonces a veces es de gran ayuda saber lo que pasó en otro cuento para traducir el que tienes enfrente (Rubén-E, 2019).

El primer testimonio es producto de la pregunta ¿cuál ha sido el texto más difícil que has traducido? El motivo por el que Jesús (E, 2019) mencionó lo anterior es porque nunca había leído ninguna obra de Stevenson, situación que compartieron todos los participantes. Por otro lado, Rubén (E, 2019) planteó que la principal problemática a la que se ha enfrentado es carecer de conocimientos sobre el autor e incluso relató que el texto más difícil de traducir fue un fragmento de una novela que tradujeron en Iniciación a la Traducción, ya que el profesor seleccionó al azar un capítulo que se encontraba a la mitad del libro, lo que provocó incertidumbre entre los estudiantes debido a que no sabían que había ocurrido antes. Para resolver esta situación adquirieron el libro y leyeron lo que sucedía antes del fragmento que iban a traducir (Rubén-E, 2019). Posiblemente para los estudiantes que se enfrentan por primera vez a la traducción, el tipo de actividad descrita los desmotiva, pues el participante que lo narra considera que es una actividad que no podría desempeñar por sus antecedentes escolares (Rubén-E, 2019), en vista de que la traducción demanda una variedad de conocimientos extralingüísticos (Marco-Borrillo, Verdegal-Cerezo y Hurtado-Albir, 1999; Yunpeng, 2013).

Asimismo, experiencias como la narrada por el participante pueden incidir en la inhibición del desarrollo de la autoconfianza del traductor, elemento psicofisiológico relevante en esta actividad (Haro, 2015), puesto que un principio pedagógico derivado de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de Vygotsky es la aplicación de actividades al nivel de los estudiantes y en lo que concierne a la EE Iniciación a la Traducción su finalidad es sentar las bases teóricas y posibilitar la práctica (UV-Facultad de Idiomas, s. f.). No obstante, esto se pudo revertir en Estudios de Traducción, ya que los estudiantes efectuaron comentarios positivos sobre la profesora. Por ejemplo, Emma (E, 2019; H, 2019) señaló que fue una *buena* experiencia puesto que les explicaba y le mostraba como debía realizarse el proceso traductor e Irene (E, 2019) mencionó que respondía a todas sus dudas, lo que la ayudó a resolver las traducciones.

De igual modo, Valeria (E, 2019) plantea que para mejorar la formación de los futuros traductores de LI se debe dividir la licenciatura en áreas, de modo que, los que se quieren enfocar en la traducción solo cursen EE de traducción. La razón por la que propone lo anterior es porque considera que los estudiantes no tienen el mismo nivel de motivación, pues algunos las cursan por su obligatoriedad y otros por querer ejercer esta labor (Valeria-E, 2019). Sin embargo, con respecto a este punto el docente Omar (E, 2020) con más de 20 años de experiencia como profesor de traducción y traductor profesional sostiene una interrelación imbricada entre la docencia y la traducción, pues considera que el efectuar traducciones coadyuva en el incremento del nivel de la L2, requisito básico para llevarlas a cabo (Delisle, 1988) y para enseñar a otros (Martínez, 2011). Además, el dominio de la L1 puede contribuir no solo en realizar una variante de traducción adecuada, sino también en la enseñanza de la L1 como LE (Omar-E, 2020).

En cuanto a los programas de traducción de la licenciatura, otro de los elementos que intervienen en el desarrollo de la autoconfianza del traductor (Haro, 2015), los participantes proporcionaron una serie de recomendaciones, las cuales podrían contribuir en el desarrollo del componente mencionado. Por ejemplo, Antonio (E, 2019) sugirió la creación de cursos para profesionalizarse en la traducción; Emma (E, 2019) propuso instaurar un módulo de interpretación, que aunque se contempla como uno de los posibles campos laborales del egresado en Lengua Inglesa (Facultad de Idiomas-UV, s. f.), no se inserta en los programas de traducción; Jesús y Sofía (E, 2019) recomendaron la incorporación de herramientas

tecnológicas; Daniela (E, 2019) planteó la utilización de textos antiguos en la clase de traducción; Irene (E, 2019) aconsejó incrementar el número de EE de traducción y Rubén (E, 2019) sugirió reducir el número de estudiantes por salón, debido a que las aulas de traducción tienden a saturarse y esto incide en una menor atención individualizada, pues considera que las necesidades de los estudiantes son diferentes. Por último, a pesar de los comentarios anteriores, los estudiantes contaban con una predisposición positiva hacia la traducción, motivo el que participaron de manera voluntaria en este estudio (E, 2019).

Después de leer, seis de los ocho estudiantes buscaron el significado de los términos desconocidos en la L2, condición inherente de su lectura (Grabe, 2012). Emma y Valeria (E, 2019) no lo efectuaron porque recurrían a otras estrategias como la inferencia de significados, debido al nivel de L2 con el que contaban al momento del estudio (B2). A continuación, se exponen los errores que realizaron los participantes durante la comprensión del texto, las razones por las que se considera un error y las probables explicaciones, como se observa en las tablas siguientes.

Tabla 17. *Errores de comprensión de los participantes en Estudios de Traducción I.*

Texto original	Fragmento que contiene el error	Tipo de error	Participante
She saw a tall, handsome old man with white hair coming along the street, and a shorter, younger man walking towards him.	Vio a un hombre alto, guapo y viejo con cabello blanco pasando por la calle **y junto a él** un hombre pequeño y joven.	Falso sentido	Emma
	Vio a un hombre alto, atractivo y de pelo blanco caminando por la calle y a un hombre bajo y más joven **caminando cerca de él.**	Falso sentido	Jesús
	Ella vió a un hombre mayor, alto, atractivo de cabello blanco caminando por la calle, **junto a** un hombre más joven y más bajo.	Falso sentido	Irene
	Ella vio a dos hombres caminando a lo largo de la calle; el primero era alto, guapo y ya entrado en edad; el segundo era bajo y joven.	Falso sentido	Sofía
The old man spoke politely to the younger one. He seemed, the girl said later, to be asking his way.	El viejo hablaba educadamente al joven. Más tarde la chica dijo que **parecía estar preguntando a dónde iba**.	Falso sentido	Irene
	El viejo hombre le hablo educadamente al joven. Él parecía, -la chica dijo más tarde, **estar pidiendole su dirección**.	Falso sentido	Daniela
'It was Mr Hyde,' she said later. 'He once visited my master.'	“Era **el Señor escondido**” dijo. “Una vez visito a mi amo”	Sobretraducción	Antonio

Elaboración propia.

En la tabla 17 se presentan los errores realizados en la etapa de comprensión, la mayoría de ellos se producen por otorgar un significado distinto al original y uno se genera por traducir de manera explícita un elemento implícito (Delisle, 1993). En el primer fragmento Emma, Jesús, Irene y Sofía (T, 2019) le atribuyeron diversas acciones a la idea de que el hombre más joven y bajo de estatura se dirigía hacia el anciano. En el segundo, Irene y Daniela (T, 2019) le asignaron otro sentido a la idea de que el anciano pedía indicaciones para llegar a un determinado lugar. En el último fragmento, Antonio (T, 2019) tradujo el apellido de uno de los personajes. En la mayoría de los casos estos errores se corrigieron en la segunda versión (T, 2019) en la que se permitió el uso de diccionarios, excepto por Daniela (T, 2019), que lo rectificó en la tercera. También, se manifestaron errores lingüísticos al reescribir el texto a su lengua materna.

Tabla 18. *Errores de comprensión de los participantes en Estudios de Traducción II.*

Texto original	Fragmento que contiene el error	Tipo de error	Participante
Mr Hyde, the girl said, was carrying a heavy stick. He was playing with it impatiently as he listened to the old man.	El señor Hyde, dijo la chica, llevababa consigo un baston pesado. Él estaba jugando con el baston impacientemente **mientras el hombre viejo lo escuchaba**.	Contrasentido	Daniela
'He was like a madman,' the servant girl said. 'He shook his stick at the old man, who stepped back in surprise.	“Actuaba como un desquiciado”, dijo la muchacha, “**golpéo** el anciano con el bastón, quien sorprendido se hizo hacia atrás.	Falso sentido	Antonio
	“Él estaba como loco”, dijo la joven sirvienta. “Él **golpeó** su bastón contra el hombre viejo, quien dio un paso atrás con sorpresa.	Falso sentido	Emma
	-Era como un loco- dijo la sirvienta. -**Golpeó** con su ____ al otro hombre. quien se desconcertó por completo.	Falso sentido	Jesús
	'Parecia un loco', dijo la empleada. 'El **golpeó** con su bastón al viejo, que dio un paso hacia atrás con sorpresa.	Falso sentido	Irene
Then he hit the old man violently with the stick and knocked him to the ground. He beat the helpless body again and again. I could hear the bones breaking…	El señor escondido **volvió a pegarle** al anciano violentamente y lo derrumbo, dejandole tirado en el piso (…)	Falso sentido	Antonio

Elaboración propia.

En la tabla 18 se muestran otros errores de comprensión. Al igual que la tabla 17, la mayoría se generaron por atribuirle un sentido distinto al original y uno por expresar una idea opuesta.

En el primer caso, Daniela (T, 2019) comunicó lo contrario de lo que se dice en el original, debido a que el anciano era el que conversaba y el señor Hyde quien lo escuchaba. En el segundo, Antonio, Emma, Jesús e Irene (T, 2019) indicaron que el señor Hyde golpeó al anciano, sin embargo, la idea es que blandió su bastón hacia el anciano de manera amenazante. El último fragmento, que es la continuación del anterior, indica que por primera vez el señor Hyde golpeó al anciano, sin embargo, al no comprender la idea anterior, Antonio (T, 2019) consideró que era la segunda vez que ocurría esta acción. Solo Irene y Daniela (T, 2019) corrigieron los errores descritos en la segunda versión. De igual manera, se presentaron errores lingüísticos al reescribir el texto.

Los motivos por los que se pudieron cometer los errores antes descritos varían entre los estudiantes. Para empezar, los participantes contaban con distintos niveles de inglés. Por un lado, Antonio, Emma, Irene, Valeria y Daniela (H, 2019) estaban cursando Inglés Intermedio Alto, que equivale a un B2, al momento del estudio; por el otro, Jesús, Sofía y Rubén (H, 2019) cursaban Inglés Avanzado, que corresponde a un C1. La relevancia de este punto radica en que el contar con un nivel de L2 alto permite efectuar una variante de traducción adecuada (Hurtado-Albir, 1996; Cerezo, 2019). No obstante, el profesor Santiago (LI, 2020) estima que el nivel de L2 que poseen los estudiantes es insuficiente para llevarlo a cabo, fenómeno que tanto la profesora Érica como el profesor Santiago (LI, 2020) identifican como una situación que ha venido sucediendo en los últimos ocho años, problemática que también Cerezo (2019) reconoció en algunos estudiantes de traducción en Europa. Con respecto a este punto, se recomienda analizar el nivel de lengua de los estudiantes al iniciar las EE de traducción.

Por otra parte, las profesoras Greta y Elsa (LI, 2020) plantean que los estudiantes cometen errores de comprensión por leer de manera superficial el texto y por empezar a traducir inmediatamente después de efectuar este tipo de lectura, problemática que repercute de manera directa en la primera etapa del proceso traductor (Schmidhofer, 2012). Aunque ningún estudiante admitió realizar la práctica que mencionan las profesoras, es probable que algunos consideren la lectura de igual forma para el lector-común como para el lector-traductor, sin embargo, como lo enfatiza García Yebra (1982) como se cita en Weinberg, Caamaño y Mondaca (2018) estos se diferencian por el propósito y la intensidad de la lectura. De modo que, el lector-común lo realiza para comprender de manera general el texto, tal

como lo señalaron la mayoría de los participantes al describir su proceso de lectura (E, 2019), mientras que el lector-traductor lo realiza para comunicarlo en otra lengua y cultura (García Yebra, 1982 como se cita en Weinberg, Caamaño y Mondaca, 2018), lo que implica un análisis minucioso de los elementos que lo comprenden (Schmidhofer, 2012).

De igual modo, la profesora Érica (LI, 2020) sostiene que los estudiantes presentan errores de comprensión debido a la utilización inadecuada de los diccionarios, ya que como lo señala Márquez (2011) el uso de estas herramientas coadyuva en la reducción de las deficiencias que pudiera tener el traductor, como lo es el desconocimiento de vocabulario en la L2. Al respecto, Emma y Valeria (E, 2019) no contemplaron esta práctica durante la etapa de comprensión. En cambio, los demás participantes la consideran como un procedimiento inherente de la fase de comprensión (E, 2019).

Asimismo, el profesor Omar (LI, 2020) considera que la falta de bagaje cultural influye de manera indudable en la comprensión del texto, conocimiento extralingüístico que también enfatiza Hurtado-Albir (2001). Al respecto, el docente señala que la mayoría de los estudiantes carecen de ello, razón por la que no comprenden los textos y por la cual elaboran variantes de traducción inadecuadas (Omar-LI, 2020). Con respecto a lo mencionado, solo Irene y Rubén (H, 2019) confirmaron lo anterior, debido a que estiman que sus antecedentes escolares y socioeconómicos no les favorecen para efectuar esta labor.

Por un lado, Irene (H, 2019) trabaja medio tiempo, lo que disminuye el tiempo destinado a sus estudios, actividad que viene realizando desde la preparatoria. De igual modo, señala que los conocimientos con los que cuenta no son suficientes, pues a pesar de que siempre ha sido una buena estudiante en su comunidad de origen, al llegar a la licenciatura y de manera específica a las EE de traducción, se da cuenta de sus deficiencias, ya que esta actividad demanda de una amplia gama de conocimientos (Irene-H, 2019), como se indicó en un inicio. Por el otro lado, Rubén (H, 2019) estima que, pese a ser un buen estudiante desde niveles previos, no posee los conocimientos que debería tener. Además, añade que le es difícil acceder a determinados libros puesto que no cuenta con los recursos económicos para adquirirlos, incluso admitió en su historia de vida que la razón por la que asiste a las librerías es para copiar los títulos y buscarlos en línea (Rubén-E, 2019).

De igual manera, el profesor Marcos (E, 2020) plantea que una actitud de aprendizaje favorece la comprensión del texto, aspecto que Márquez (2011) define como una de las once

competencias ideales del traductor. Sin embargo, señala que la mayoría de los estudiantes carecen de esta actitud (Marcos-E, 2020). Para promoverla sugiere que los estudiantes lean lo más posible y sobre todos los temas, consejo que también comparte el profesor Omar (E, 2020), porque nunca se sabe sobre qué tema puede tratar una traducción (Marcos-E, 2020). Pese a que los estudiantes indicaron en su historia de vida que la actividad que más frecuentan en su tiempo libre es la lectura, no lograron incluir en su acervo la novela de Stevenson, lo que pudo afectar en la comprensión del texto, tal como lo ejemplifica el participante Rubén (E, 2019).

Además, otro elemento que pudo intervenir fue el tiempo disponible (una hora) para efectuar la traducción. Aunque los participantes no indicaron que les faltó tiempo para traducir, la investigadora observó que durante las dos primeras versiones realizaron el proceso con prisa, de modo que, se redujo el fragmento a la mitad del original. Al final constó de 197 palabras, con el propósito de que los estudiantes contaran con el tiempo necesario.

En cuanto a los elementos socioculturales no se presentaron problemas. No obstante, cabe mencionar que, antes de que los participantes conocieran el contexto de *Dr. Jekyll and Mr. Hyde* Emma, Jesús, Irene, Sofía, Daniela y Rubén (T, 2019) trasladaron los referentes culturales a un contexto actual. Por ejemplo, en lugar de utilizar el término *amo* en la expresión '*He once visited my master*', emplearon *jefe* o *patrón* y para referirse a la *criada*, en la frase *a servant girl was sitting at her bedroom window* (...), Irene y Sofía (T, 2019) seleccionaron *empleada* y *trabajadora doméstica* respectivamente.

Después de la lectura y la búsqueda de términos en la L2, los participantes reescriben el texto al español, lengua materna de todos los estudiantes. Para esto, Antonio, Emma, Jesús y Rubén (E, 2019) empiezan a reescribir de manera inmediata, mientras que Irene, Sofía, Valeria y Daniela (E, 2019) realizan un borrador con la intención de revisar el texto, ya sea de forma parcial o total, tal como lo proponen Weinberg, Caamaño y Mondaca (2018). Con respecto a este último punto, Daniela (E, 2019) revela que ella emplea "su método", es decir, que escribe el significado de cada palabra en su borrador y después “teje” en limpio el sentido de las oraciones. Durante esta fase, ninguno de los participantes indicó efectuar la búsqueda de palabras en español para rectificar la ortografía o buscar sinónimos, lo que probablemente hubiera podido coadyuvar en la reducción de errores ortográficos, tal como lo planteó la profesora Érica (LI, 2020) y Márquez (2011).

Con respecto a la etapa de reexpresión, el profesor Omar (E, 2020) declara que los estudiantes además de contar con diversas deficiencias también presentan dificultades con su lengua materna. Una posible explicación al fenómeno aludido por el docente es la erosión lingüística, en vista de que los estudiantes tienen una mayor exposición a la L2, lo que fortifica las conexiones neuronales que se formaron durante el aprendizaje de esta lengua (Schmid, 2011; Álvarez, 2016), situación que se agrava si se carece de bases sólidas en la L1 (Álvarez, 2016). Con relación a esta problemática Daniela (E, 2019) expresa:

> **Necesito** para empezar **aprender el español** porque tengo problemas con español, o sea, si lo entiendo pero sé que **ya no he practicado tanto**, ya **tiene como dos años y medio que no lo práctico** que ahorita pues si puedo escribir acentos, pero ya no como antes, o sea, siento que sí se me van pasando algunas faltas, **ya no soy tan fluida al escribir en español**, porque digo: ¿dónde iba la coma? y esas cosas, porque primero me pasaba que yo tenía buena redacción, pero tenía faltas de ortografía (Daniela-E, 2019).

El testimonio anterior es producto de la interrogante ¿te gustaría ser traductora literaria? Aunque Daniela (E, 2019) respondió que sí, también expresa que para ello requiere aprender su lengua materna porque empieza a olvidarla, debido a que pasa más tiempo realizando actividades en inglés. Por ejemplo, en su historia de vida mencionó que prefería leer y ver películas en la L2 (Daniela-H, 2019). Al igual que Daniela, los demás participantes se encuentran en una situación similar, en vista de que presentan un mayor contacto con la L2 (H, 2019). De manera adicional, un elemento que puede incentivar el proceso de erosión lingüística es la presencia de experiencias negativas en la L1 (Álvarez, 2016). Con respecto a este punto, Daniela (E, 2019) relató lo siguiente:

> Me quedo una **mala experiencia** de que en la primaria pues siempre **me hacían todos los días escribir**, **escribir y escribir y me dañaron mi dedito**, entonces como que escribir, para mí ahorita yo escribo… pero, así como si fuera doctora. Entonces siento que no podría dedicarme al cien, hasta no **superar que escribí demasiado antes** (Daniela-E, 2019).

Lo antes citado es otra de las razones por las que Daniela cree que no podría ser traductora literaria y también es un desencadenante del proceso de erosión lingüística de la escritura del español (E, 2019). Al respecto, los demás participantes no describieron experiencias relacionadas con la lengua materna y su aprendizaje en niveles previos (H, 2019).

De la misma manera, el bagaje cultural impacta no solo en la comprensión del texto, sino también en la reexpresión, puesto que conocer los objetos y los términos a los que se

alude en la lengua materna facilita el proceso traductor (Quezada, 2004), elemento sociopsicológico al que Antonio (E, 2019) adjudicó como la causa principal por la que cometió errores al reescribir el texto al español. Al respecto indicó lo siguiente:

> **Un ejemplo sería** como el que hemos estado traduciendo de Dr. Jekyll y Mr. Hyde, **cuando dice que** llevaba un bastón, bueno que **estaba jugando con el bastón en sus manos**, **esa parte** como que a mí **me costó** un poco **porque no sabía** cómo acomodarlo, **como decirlo de manera así natural**, no es algo… bueno, si es algo normal, pero **no es algo que describas comúnmente** (Antonio-E, 2019).

La situación referida por Antonio (E, 2019) se originó al ejemplificar las razones por las que se le complicó traducir el fragmento de la novela *Dr. Jekyll and Mr. Hyde*. De igual forma, lo antes descrito contribuye en la aceleración del proceso de erosión lingüística, pues al contar con bases deficientes en la lengua materna es más fácil que otra lengua, en este caso el inglés, se establezca como la "predominante" debido a una mayor exposición (Álvarez, 2016), ya que como lo relató el participante ha tenido una exposición temprana a la L2 por la realización de diversas actividades (Antonio-H, 2019), como: la asistencia a clases al Centro de Idiomas de Córdoba desde segundo de secundaria, formar parte de una banda de rock en inglés y jugar videojuegos (Antonio-H, 2019).

De igual modo, otro fenómeno que pudo haber incidido en la producción de errores durante la etapa de reexpresión fue la interferencia lingüística. Está se produce generalmente cuando los estudiantes se encuentran aprendiendo varias lenguas de manera simultánea (Buitrago, Ramírez y Ríos, 2011), tal como sucedió con la mayoría de los participantes de Estudios de la Traducción, ya que Antonio, Sofía, Valeria, Daniela y Rubén (H, 2019) además de estar aprendiendo su L2 también aprendían su L3 e Irene (H, 2019) estudiaba sus lenguas 2, 3 y 4 (H, 2019). El fenómeno lingüístico aludido se manifiesta al efectuar alteraciones estructurales y morfológicas en otra lengua, así como en la modificación de la estructura de una lengua determinada (Buitrago, Ramírez y Ríos, 2011). Ejemplo de lo anterior puede ser la utilización del término *enloqueado* (Irene-T, 2019; véase tabla 20). Además, la similitud entre las lenguas acelera el proceso de transferencia lingüística (Buitrago, Ramírez y Ríos, 2011), tal como ocurrió con los participantes, pues la mayoría estudiaba la lengua italiana y una pequeña proporción la francesa, lenguas romances al igual que el español (De Gasperín y De Gasperín, 2000).

En las siguientes tablas (19-23) se exponen algunos de los errores lingüísticos que cometieron los participantes en la etapa de reexpresión, los motivos por los que se consideran errores y la progresión que tuvieron, teniendo en cuenta tanto el proceso de erosión lingüística que se empieza a gestar, la interferencia lingüística de otras lenguas (L3 o L4) y el desconocimiento de términos en la lengua materna. En la tabla que se presenta a continuación se analizan los errores relacionados con la selección de las palabras que proporcionan el mismo sentido que en el original.

Tabla 19. *Errores léxicos en Estudios de Traducción I.*

Texto original	Primera versión	Segunda versión	Tercera versión	Última versión	Participante
She saw a tall, handsome old man with white hair coming along the street, and a shorter, younger man walking towards him.	Ella vió a un hombre mayor, alto, atractivo de cabello blanco caminando por la calle, junto a un hombre más joven y más bajo.	Ella vio a un hombre mayor, alto y atractivo de cabello blanco **avanzando** por la calle y a otro más joven y más bajo **andando** hacia él.	Ella vio a un hombre mayor, alto y atractivo de cabello blanco **avanzando** por la calle y a otro más joven y más bajo **andando** hacia él.	Ella vio a un anciano de porte distiguido caminando por la calle y a otro más joven y más bajo **andando** hacia él.	Irene
He seemed, the girl said later, to be asking his way.	Más tarde la joven pensó que el hombre mayor le **preguntaba la ruta** al menor.	La joven dijo más tarde, que parecía **preguntarle por el camino**.	La joven dijo más tarde, que parecía **preguntarle por el camino**.	La joven dijo más tarde, que parecía estar pidiendo indicaciones.	Sofía
Then the girl looked more closely at the younger man and recognized him.	Entonces la chica miró más cerca al joven y lo reconoció.	**Seguidamente** la chica miró con más detenimiento y lo reconoció.	Entonces, miró más detenidamente y lo reconoció.	Entonces, miró más detenidamente y lo reconoció.	Irene

Elaboración propia.

En la tabla 19 se muestran tres errores lexicales. Primero, Irene (T, 2019) utilizó en la segunda y tercera versión los términos *avanzando* para describir que el anciano iba caminando por la calle y *andando* para indicar que el hombre joven se dirigía hacia el anciano. Aunque la estudiante posee una idea de lo que quiere decir el autor, empleó términos que no describen con precisión los hechos mencionados, en vista de que el primero se refiere a ir hacia adelante y el segundo a ir de un lugar a otro dando pasos (RAE, 2014). Después, Sofía (T, 2019) empleó la definición de pedir indicaciones, debido a que preguntar por el camino o por la

ruta es lo que significa esta frase. Por último, Irene (T, 2019) usó en la segunda versión la palabra *seguidamente* que, aunque proporciona la idea de que es una actividad que se realiza después, existen otros términos adecuados para expresarla, como: *entonces, luego, después* (Oxford University Press, 2000). Al final Irene y Sofía (T, 2019) seleccionaron términos adecuados para expresar la idea original, excepto por la palabra *andando*. Además, se observó que en el tercer ejemplo Irene (T, 2019) seleccionó un término apropiado en la primera versión, pero en la segunda no, fenómeno que se podría averiguar en otro estudio.

Tabla 20. *Errores léxicos en Estudios de Traducción II.*

Texto original	Primera versión	Segunda versión	Tercera versión	Última versión	Participante
Then suddenly he seemed to explode with anger.	Entonces, inesperadamente, pareció explotar **en rencor**.	De repente, él pareció estallar en enojo.	De repente, él pareció estallar en ira.	De repente, él pareció estallar en enojo.	Jesús
'He was like a madman,' the servant girl said.	'Parecia un loco', dijo la empleada.	'Estaba como **enloqueado**,' dijo la empleada.	— Estaba como enloquecido — dijo la criada—.	—Estaba como enloquecido — dijo la criada—.	Irene
'He shook his stick at the old man, who stepped back in surprise.	"**Agitó** el bastón hacia el viejo, quien retrocedió sorprendido.	"**Agitó** el bastón hacia el viejo, quien retrocedió sorprendido.	—**Agitó** el bastón hacia el viejo, quien retrocedió sorprendido.	—**Agitó** el bastón hacia el viejo, quien retrocedió sorprendido.	Valeria
	'Él tomó el baston **sacudiendolo** hacia el viejo hombre, el cuál se fue para atrás sorprendido.	El tomo el bastón **sacudiéndolo** hacia el hombre viejo, el cual se fue para atrás sorprendido.	—**Agitó** el bastón hacia el viejo, quien retrocedió sorprendido.	Golpeó al anciano con el bastón, el cual retrocedió sorprendido.	Daniela
	"Él _____ su bastón contra el viejo, quién de la sorpresa, retrocedió.	**Sacudió** su bastón al viejo, que retrocedió sorprendido.	**Sacudió** su bastón al viejo, que retrocedió sorprendido.	**Sacudió** su bastón al viejo, que retrocedió sorprendido.	Rubén

Elaboración propia.

En la tabla 20 se presentan otros errores de léxico. En el primer caso, Jesús (T, 2019) usó la frase *explotar en rencor* que, aunque sugiere que el señor Hyde estaba muy molesto, no es una frase común como las que utilizó en versiones posteriores. En el segundo, Irene (T, 2019) empleó el término *enloqueado*, que probablemente confundió con la palabra *enloquecido*, pues el primero no existe (RAE, 2014); al igual que en las tablas anteriores, Irene (T, 2019)

seleccionó algunos términos inadecuados en su segunda versión de la traducción. Los tres ejemplos siguientes aludieron a la situación de que el señor Hyde movía con la mano de manera amenazante el bastón pesado que portaba. Aunque las versiones de Valeria, Daniela y Rubén (T, 2019) refieren a la situación antes descrita, existe un término para esa situación: *blandir*, que posiblemente hubieran seleccionado los participantes si hubieran utilizado diccionarios, al igual que lo efectuaron la mayoría de ellos en la etapa de comprensión (E, 2019). También se presenciaron errores ortográficos.

Tabla 21. *Errores gramaticales en Estudios de Traducción I.*

Texto original	Primera versión	Segunda versión	Tercera versión	Última versión	Participante
'It was Mr Hyde,' she said later.	-Era Mr Hyde- dijo (…)	-**Es** Mr. Hyde- dijo- (…)	— **Es** el Sr. Hyde — dijo (…)	-**Es** el Sr. Hyde-, dijo- (…)	Jesús
He was playing with it impatiently as he listened to the old man.	Estaba impaciente jugando con él **cuando** escuchó al hombre viejo.	Estaba impaciente jugando con él **cuando** escuchó al hombre viejo.	Estaba impaciente jugando con él **cuando** escuchó al hombre viejo.	Estaba impaciente jugando con él **cuando** escuchó al anciano.	Emma
'He was like a madman,' the servant girl said.	"Actuaba como un desquiciado", dijo la muchacha,	"-**actuó** como un loco, menciono la criada.	-**actuó** como un loco, menciono la criada. -	-**actuó** como un loco- menciono la criada.	Antonio

Elaboración propia.

En la tabla 21 se exponen los errores gramaticales que realizaron los estudiantes al reescribir el texto. En primer lugar, Jesús (T, 2019) modificó el tiempo verbal de la historia, la cual se desarrolla principalmente en pasado, en vista de que los personajes narran como sucedieron los acontecimientos. Luego, Emma (T, 2019) utilizó el término *cuando*, que no denota la simultaneidad de dos acciones, como se logra con *mientras* (RAE, 2011). Por último, Antonio (T, 2019) cambió el tiempo verbal, ya que la idea original indicaba que fue una acción continua que se realizaba en el pasado y el participante lo describe como una acción que terminó en el pasado. No se rectifica ningún error, sin embargo, la primera versión elaborada por Jesús y Antonio (T, 2019) no contienen los errores descritos, situación que se podría investigar de manera posterior.

Tabla 22. *Errores ortográficos en Estudios de Traducción I.*

Texto original	Primera versión	Segunda versión	Tercera versión	Última versión	Participante
She saw a tall, handsome old man with white hair coming along the street, and a shorter, younger man walking towards him.	A lo largo de esta **vió** a un señor alto, guapo y canoso, y a du vez **vió** a uno más **jóven dirigiendose** hacia él. El hombre mayor le habló amablemente al más **jóven**.	Vio a un anciano alto y guapo con el pelo blanco que venía por la calle, y un hombre más bajo y más joven caminando hacia él	Vio a un anciano alto y guapo con el pelo blanco que venía por la calle, y un hombre más bajo y más joven caminando hacia él.	Vio a un anciano de porte distinguido con el pelo blanco que venía por la calle, y un hombre más bajo y más joven caminando hacia él.	Rubén
'He once visited my master.'	"Una vez **visito** a mi amo"	–una vez **visito** a mi amo."	–una vez **visito** a mi amo.	una vez visitó a mi amo.	Antonio
He was playing with it impatiently as he listened to the old man.	**El** estaba jugando impacientemen-te (…)	**El** estaba jugueteando impacientemen-te (…)	Él estaba jugueteando con el impacientemen-te (…)	Él estaba jugueteando con el impacientemen-te (…)	Irene
Then suddenly he seemed to explode with anger.	Entonces **derrepente parecio** haber explotado con furia.	Después de repente parecía haber explotado con furia.	De pronto, éste estalló de ira.	Entonces, de repente, estaba frenético.	Daniela
Then everything went black and I don't remember any more.'	(…) **despues** de eso todo se **volvio** oscuro y no recuerdo nada **mas**".	(…) después de eso me desmaye y no recuerdo nada más."	(…) después de eso me desmaye y no recuerdo nada más.	(…) después de eso perdí el sentido y no recuerdo nada más. -	Antonio

Elaboración propia.

En la tabla 22 se muestran los errores de acentuación. En el primer caso, Rubén (T, 2019) acentuó las palabras *vio* y *joven*, las cuales no se tildan porque la primera es un monosílabo y la segunda es una palabra grave que termina en "n" (RAE, 2010). En cambio, el término *dirigiéndose* si lo lleva por tratarse de una palabra esdrújula (RAE, 2010). En el segundo caso, Antonio (T, 2019) omitió el acento de *visitó*, que refiere a una situación pasada. En el tercero, Irene (T, 2019) suprimió la tilde de *él*, que se acentúa por ser un pronombre personal (RAE, 2010). Al igual que Antonio (T, 2019), Daniela (T, 2019) prescindió del acento de un término que refiere a una experiencia pasada. Además, la participante escribió de manera errónea la frase *de repente*, ya que como enfatizó en la entrevista necesita aprender mejor el español y erradicar sus errores ortográficos con los que contaba antes de aprender inglés (E, 2019). En el último caso, Antonio (T, 2019) omitió las tildes de las palabras *después*, *volvió* y *más*, la primera la requiere por tratarse de una palabra aguda que termina en "s", la segunda

por referirse a una acción en el pasado y la última por ser un pronombre (Fundéu, 2015). En todos los casos se resuelven los errores antes descritos.

Tabla 23. *Errores ortográficos en Estudios de Traducción II.*

Texto original	Primera versión	Segunda versión	Tercera versión	Última versión	Participante
One night in London (…)	En una noche en Londres (…)	Una noche en la **Ciudad** de Londres (…)	Una noche en la **Ciudad** de Londres (…)	Una noche en la **Ciudad** de Londres (…)	Valeria
She saw a tall, handsome old man with white hair coming along the street, and a shorter, younger man walking towards him.	Vio a un hombre alto, atractivo y de pelo blanco caminando por la calle **y** a un hombre bajo y más joven caminando cerca de él.	Pudo ver a un hombre viejo, alto y atractivo caminando por la calle. **Y** otro hombre joven de baja estatura caminando hacia él.	Pudo ver a un hombre viejo, alto y atractivo caminando por la calle. **Y** otro hombre joven de baja estatura caminando hacia él.	Pudo ver a un hombre viejo de porte distinguido caminando por la calle. **Y** otro hombre joven de baja estatura caminando hacia él.	Jesús
'It was Mr Hyde,' she said later.	'Era el Sr. Hyde' (…)	'Era el Sr. Hyde' (…)	— Era el señor Hyde — (…)	—Era el señor Hyde — (…)	Irene
It was so terrible that I began to feel ill.	Fue tan horrible que **empeze** a sentirme enferma.	Fue tan horrible que empecé a sentirme enferma.	(…) fue tan horrible que me provocó náuseas.	Fue tan horrible que empecé a sentirme enferma.	Daniela

Elaboración propia.

En la tabla 23 se presentan otros errores ortográficos. En el primer caso, Valeria (T, 2019) escribió con mayúscula la inicial del nombre común *ciudad*, solo los nombres propios la llevan (RAE, 2010). En el segundo, Jesús (T, 2019) colocó un punto entre las dos partes de una oración que se conectan por la conjunción copulativa "y". En el tercero, Irene (T, 2019) utilizó las comillas simples en las primeras versiones para citar las palabras de una persona, sin embargo, en español se emplean las comillas latinas o españolas (RAE, 2010). Por último, Daniela (T, 2019) escribió con "z" la palabra *empecé*, que se escribe con "c" por tratarse de un verbo que termina en -zar (RAE, 2010). Irene y Daniela corrigen los errores referidos y los demás participantes los mantienen.

En resumen, el proceso que efectuaron los participantes de Estudios de la Traducción al traducir un fragmento de un texto literario consistió en tres fases: lectura y comprensión del texto que incluye la búsqueda de palabras desconocidas en la L2, la reescritura del texto y la revisión total o parcial, esta última la implementó la mitad de los participantes. Asimismo, entre las problemáticas que se presentaron al traducir este tipo de texto se

identificó: desconocimiento del tema, falta de bagaje cultural, erosión e interferencia lingüística de otras lenguas (principalmente del italiano), las cuales varían entre los participantes. En cuanto a los errores, los de comprensión se presentaron principalmente en la primera versión de la traducción, mientras que algunos errores de reexpresión se mantuvieron durante las cuatro versiones de la traducción. Además, se agregó una nueva categoría a la clasificación de los errores, la cual se presenta en color verde azulado, para marcar los errores que se producen por el fenómeno de interferencia lingüística, que como se indicó antes, se manifiestan al efectuar alteraciones estructurales y morfológicas en otra lengua y al modificar la estructura de una lengua determinada (Buitrago, Ramírez y Ríos, 2011).

4.3 El proceso traductor de los estudiantes extranjeros

El primer paso que realizan los estudiantes extranjeros, tanto en Estudios de la Traducción como en Traductología, es leer de manera profunda, ya que efectúan este procedimiento de manera repetida y con distintos propósitos (E, 2019). Primero leen de manera general el texto, sin buscar las palabras que desconocen (Alba-E, 2019; Renata-E, 2019; Romina-E, 2019; David-E, 2019). Después, buscan las palabras desconocidas, fase que realizan con más frecuencia Renata y Romina (E, 2019) por traducir de su L3 a su L2, para leer por segunda vez el texto e identificar elementos que se pudieron omitir en la primera lectura. De manera posterior, los participantes "intentan" traducir el fragmento del texto. Las etapas mencionadas por los estudiantes extranjeros son las recomendadas por Schmidhofer (2012) para efectuar una lectura profunda del texto, requisito indispensable para traducir un texto (Schmidhofer, 2012; Weinberg, Caamaño y Mondaca, 2018).

Aunque todos los participantes efectuaron el proceso de lectura antes referido, sus experiencias fueron distintas. Por un lado, Alba y David (E, 2019) llevaron a cabo una traducción inversa, debido a que el texto se encontraba en su lengua materna (el francés) y lo traducían a su L2, el español. Además, Alba (E, 2019) indicó que la novela *Le Horla* es un clásico en la literatura francesa, que incluso ya habían traducido. De modo que, los estudiantes además de conocer la obra y al autor, elementos extralingüísticos necesarios para traducir textos literarios (Hurtado-Albir, 2001), también contaban con la experiencia de traducirla al español. Por otro lado, Renata y Romina (E, 2019) contaban con conocimiento

tanto de la obra como del autor, debido a que en su licenciatura abordan diversos elementos de su L3 (el inglés), como: cultura, literatura, fonética, por mencionar algunas (Renata-E, 2019; David-E, 2019). De modo que, las situaciones descritas probablemente coadyuvaron en la comprensión profunda del texto.

Otro aspecto que pudo incidir en la comprensión de los textos fue el nivel de lengua con el que contaban al momento de su participación en el estudio, en vista de que poseer un alto nivel de lengua extranjera es un requisito indispensable para efectuar una variante de traducción adecuada (Hurtado-Albir, 1996; Cerezo, 2019), elemento que los profesores Omar (LI, 2020), Érica (LI, 2020), Santiago (LF, 2020) y Pablo (LF, 2020) también recalcan. Al respecto, los participantes señalaron que contaban con un alto nivel tanto de la L2 (español) como del inglés (Alba-E, 2019; Renata-E, 2019 y Romina-E, 2019) y del italiano (David-E, 2019), L3 de los participantes (E, 2019). De acuerdo con los estudiantes, el aprendizaje de estas lenguas se facilitó en niveles escolares previos y durante la realización de viajes al extranjero (E, 2019; H, 2019). Esto último permite el incremento del nivel de lengua debido a la constante exposición con la LE (Grabe, 2012), entre estos se mencionan: excursiones escolares a otros países europeos, (David-H, 2019), vacacionar de manera frecuente a España (Alba-H, 2019), viajes escolares con la finalidad de practicar la L2 o L3 (Romina-H, 2019) y residir en un país de habla inglesa durante un periodo (Renata-H, 2019).

Además, otros elementos en su formación escolar pudieron influir en la realización de una variante de traducción adecuada. Por ejemplo, Alba (E, 2019; H, 2019) asistió a la *préparatoire littéraire*, institución que se encarga de formar a los estudiantes en letras, filosofía, historia, lenguas, etcétera para iniciar de manera posterior estudios de licenciatura relacionados con esas materias. Aunque Alba no logró culminarla (H, 2019), pudo aportarle diversos elementos extralingüísticos, ya que estos comprenden conocimientos culturales y temáticos (Cerezo, 2019). Asimismo, Romina (E, 2019; H, 2019) se tituló del bachillerato con la especialidad *europea*, que consiste en "cursar de manera optativa materias en inglés sobre la historia de Europa y las diferentes culturas europeas" (Romina-H, 2019), lo que también pudo proporcionarle conocimientos extralingüísticos para efectuar una traducción y de manera particular de textos literarios, ya que suelen incrustarse en la cultura de partida (Marco-Borillo, Verdegal-Cerezo y Hurtado-Albir, 1999).

De igual modo, otras actividades pudieron coadyuvar en la adquisición de los elementos extralingüísticos. Una de estas pudo ser la lectura, que es recomendada por los docentes que participaron en esta investigación y por diversos autores, así como la visita a museos, los cuales adquieren un papel fundamental en la difusión del conocimiento (Maceira, 2008). Con respecto a la primera, Romina (E, 2019; H, 2019) relató que leer es una de sus actividades preferidas, debido a que desde pequeña su madre le leía cuentos. En la actualidad lo realiza tanto en su lengua materna como en sus lenguas extranjeras (Romina-H, 2019). Tanto para Alba (E, 2019; H, 2019) como para David (E, 2019; H, 2019) la lectura no es su actividad favorita, pero su pasión es la historia, razón por la que Alba (H, 2019) frecuenta la lectura de novelas históricas y David de libros históricos (H, 2019). En cuanto a los museos, los participantes han visitado diversos tanto en su país natal como en el extranjero (H, 2019). Con respecto a estos, Romina (H, 2019) declara que los museos le han permitido conocer de manera profunda la Segunda Guerra Mundial, ya que su padre, un apasionado por ese periodo histórico, la llevaba a eventos cuando presentaban esta temática.

Asimismo, cabe mencionar que, a pesar de la ausencia de errores de comprensión en la primera etapa del proceso traductor, los estudiantes describen una problemática que pudiera incidir en traducciones futuras: la falta de conocimiento sobre la teoría de la traducción (E, 2019), como se ejemplifica a continuación:

> En Francia **el problema es que empezamos directamente por la traducción**, **por la práctica de la traducción**; no trabajamos tanto en el sentido del método ¿no?, solo lo hacemos, lo corregimos y pues **mejoramos sí nuestro vocabulario**, **pero no tanto la manera de traducir**, nuestra manera de traducir (Alba-E, 2019).

> Me parece que es muy interesante aquí y porque es que en Francia… como te dije el maestro solo te da la traducción y ya y **pienso que antes de empezar a traducir tenemos que conocer la teoría** antes de practicar, porque tengo la impresión de hacer las cosas al revés, empecé a traducir y después me dieron la teoría para traducir, es un poco raro (David-E, 2019).

> **En Francia es solo práctica, solamente práctica.** Entonces aquí de un cierto lado es más interesante ya que aprendes más sobre la teoría, pero extraño traducir, o sea, yo tenía la costumbre de traducir siempre, pero ahora no lo estoy haciendo tanto, lo extraño [ríe] (Renata-E, 2019).

> **En Francia no tenemos teoría. No, nos dicen cómo hacer, nos dicen hazlo**. Entonces prefiero el método en México, creo, pero en México es que casi solo es teoría y no mucha práctica. Entonces, lo mejor sería como una mezcla de los dos (Romina-E, 2019).

En los testimonios anteriores, los participantes subrayaron la falta de conocimiento de la teoría de la traducción, elemento que el profesor Omar (E, 2020) considera como un componente que debe acompañar al proceso traductor, para comprender los motivos por los que ocurren determinados fenómenos. Una posible explicación a lo que aluden los estudiantes es que el tipo de traducción que se implementa en su aula es pedagógico, en vista de que su propósito central es el aprendizaje de la lengua extranjera (L2, L3, etc.), una de las características de este tipo de formación de acuerdo con Delisle (1988). Como ejemplo de lo anterior, se presentan las declaraciones tanto de Alba como de David. La primera indicó que la realización de estos ejercicios produce la mejora de su vocabulario, pero no de su forma de traducir (Alba-E, 2019). El segundo señaló que "el maestro se enfoca en, por ejemplo, si tenemos problemas con las preposiciones o con las subordinadas va a buscar textos donde se encuentran esas cosas para ayudarnos" (David-E, 2019). De modo que, su énfasis recae en el aprendizaje de la LE.

Lo antes descrito produce un cuestionamiento en cuanto al tipo de formación en traducción que reciben los estudiantes de Estudios de la Traducción y Traductología de la Facultad de Idiomas de la UV, dado que posee características de ambos tipos. Por un lado, los estudiantes no egresan de la licenciatura como traductores profesionales, ni cursan materias de terminología y de investigación documental, sin embargo, las EE son impartidas de manera general por traductores profesionales (como se observa en la tabla 8), características de este tipo de formación (Delisle, 1988). Por el otro, la competencia que se desarrolla es la lingüística, ya que los estudiantes se encuentran aprendiendo la L2 y algunos la L3 y; el profesor es el destinatario de la traducción, características de la traducción pedagógica (Delisle, 1988). Además, algunos estudiantes como Sara (LF-E, 2019), Guillermo (LF-E, 2019), Antonio (LI-E, 2019) e Irene (LI-E, 2019) sugirieron el incremento de prácticas durante las clases de traducción y la creación de cursos para profesionalizarse debido a que predomina la teoría sobre la práctica, tal como lo enfatizan también los participantes extranjeros.

Con base en las razones anteriores, se infiere que lo que se enseña tanto en Estudios de la Traducción como en Traductología es teoría de la traducción. Aunque también se presentan algunos momentos en los que los estudiantes traducen textos cortos. Lo antes descrito es precisamente el propósito general de la EE Traductología (Facultad de Idiomas-

UV, s. f.). En cambio, en Estudios de la Traducción se propone proveer a los estudiantes de un espacio para realizar traducciones de textos divulgativos del inglés al español (Facultad de Idiomas-UV, s. f.), aspecto que no podría cumplirse en su totalidad por los motivos antes expuestos. Por lo que, se recomienda replantear el objetivo general de la EE Estudios de la Traducción.

Después de realizar una lectura profunda del texto, que consiste en un primer momento en comprenderlo de manera general y luego de manera específica, los estudiantes reescriben el texto al español (E, 2019), L2 de los participantes. Para esto, recurren al uso de diccionarios en búsqueda de palabras, conjugaciones y expresiones naturales. Con respecto a este punto Renata (LI-E, 2019) refirió el nombre de dos diccionarios que frecuenta al traducir: WordReference y Linguee, mientras que los demás solo mencionan que utilizan este tipo de herramientas.

Dos problemáticas que surgieron durante esta etapa fueron el desconocimiento de fuentes para la búsqueda de expresiones naturales (Alba-LF-E, 2019; David-LF-E, 2019; Renata-LI-E; Romina-LI-E, 2019) y olvidar los términos que se utilizan para nombrar determinadas acciones (Alba-LF-E, 2019; Renata-LF-E, 2019). Con respecto a la última problemática, Alba (LF-E, 2019) mencionó:

> Solo sé que… **a veces se me olvida** las… como… **la palabra**, eso me molesta mucho. **Por ejemplo**, **no me acordaba como se decía *odorant*** en la traducción **y** por eso he escrito… **escribí capacidad de oler** [ríe], pues yo **ahorita sé que es olfato**, **pero al momento como no sabía,** tenía que escribir algo muy feo [ríe] (Alba-E, 2019).

El testimonio que proporciona Alba es producto de la pregunta ¿qué problemas te has encontrado al traducir tanto aquí como en Francia? A lo que la participante respondió que olvidaba los términos en español e incluso mencionó un ejemplo de lo que tuvo que hacer para no dejar un espacio en blanco en la traducción que realizó del Horla. Una posible explicación a la problemática aludida por Alba y Renata (E, 2019) es que aún no han desarrollado la subcompetencia de transferencia, la cual de acuerdo con el Cerezo (2019) consiste en el "desarrollo de la agilidad de reconocimiento de estructuras y unidades léxicas" (p. 95) para facilitar el proceso traductor y disminuir el número de errores por el contacto entre ambas lenguas (Cerezo, 2019), lo que probablemente no han podido desarrollar dado

el enfoque que permea en su licenciatura: la traducción pedagógica, cuyo propósito es el aprendizaje de la LE (Delisle, 1988).

En las tablas que se presentan a continuación (24- 30) se exponen los errores léxicos, gramaticales y ortográficos cometidos por los participantes extranjeros, tomando en cuenta las problemáticas que presentan, así como los antecedentes socioculturales. Para tal exposición, se mencionan las razones por las que se consideran errores, la progresión que tuvieron, así como los motivos probables por los que los efectuaron.

Tabla 24. *Errores léxicos de los estudiantes extranjeros en Traductología.*

Texto original	Primera versión	Segunda versión	Tercera versión	Última versión	Participante
À gauche, j'aperçois la ville de Rouen, les toits bleus, les clochers des églises et la cathédrale.	Por la izquierda, veo la ciudad de Rouen, los techos azules, **la encima de las iglesias** y la catedral.	Por la izquierda veo la ciudad de Rouen, los techos azules, el campanario de las iglesias y la catedral.	Por la izquierda, percibo la ciudad de Ruán, los techos azules, los campanarios de las iglesias y la catedral.	Por la izquierda, percibo la ciudad de Rouen, los techos azules, los campanarios de las iglesias y la catedral.	Alba
Non, en vérité, il n'y a pas d'explication !	No, **por neta**, ¡no hay explicación!	No, de verdad, ¡no hay explicación!	En realidad, no hay explicación.	De verdad, ¡no hay explicación!	David
Nos sens sont faibles.	Nuestros **senses** son debiles.	Nuestros sentidos son debiles.	Nuestros sentidos son debiles.	Nuestros sentidos son débiles.	Alba
Même les chiens ont plus d'odorat que nous !	Aún los perros tienen más **capacidad de oler** que nosotros**!**	¡Aún los perros tienen más olfato que nosotros!	¡Aún los perros tienen más olfato que nosotros!	¡Aún los perros tienen más olfato que nosotros!	Alba
Je dois prendre des douches et boire un médicament : du bromure de potassium.	Tengo que tomar duchar y beber un **remedio**: bromuro de potassium.	-	Tengo que tomar duchas y beber un medicamento: bromuro de potasio.	Tengo que tomar duchas y beber un medicamento: el bromuro de potasio.	Alba

Elaboración propia.

En la tabla 24 se muestran algunos errores léxicos. En el primero, Alba (T, 2019) utilizó la frase *la encima* para referirse al campanario de la iglesia. De igual modo, David (T, 2019) seleccionó la frase *por neta*, que posee un registro lingüístico distinto al del fragmento en general. Después, Alba (T, 2019) empleó el término en inglés *senses* para referirse a los sentidos, ya que como lo indicó en la entrevista tiende a no recordar los términos en español. Luego, Alba (T, 2019) escribió la definición de olfato, debido a que olvidó la palabra en

español como lo declaró en un testimonio anterior. En el último, Alba (T, 2019) seleccionó la palabra *remedio* que no causa el mismo impacto, ya que el fragmento original alude al medicamento que el médico le recetó al protagonista de la novela. También se presentan errores ortográficos.

La mayoría de los errores expuestos se presentan por la falta de desarrollo de la subcompetencia de transferencia, que se manifiesta por el olvido de los términos que expresan en español el mismo sentido. La situación referida se resolvió a partir de la segunda versión de la traducción en la que se permitió el uso de herramientas como los diccionarios, instrumentos que suelen utilizar los participantes extranjeros al reescribir el texto a su L2 o L3 (E, 2019). No obstante, es probable que el último error se deba al referente cultura material (Igareda, 2011), pues este tipo de medicamento es el que se utilizaba en el siglo XIX para tratar a las personas que padecían epilepsia (Knight, 2014) o nerviosismo, situación que posiblemente la participante desconocía en un primer momento.

Tabla 25. *Errores léxicos de los estudiantes extranjeros en Estudios de la Traducción I.*

Texto original	Primera versión	Segunda versión	Tercera versión	Última versión	Participante
She saw a tall, handsome old man with white hair coming along the street (…)	Vió a un **hombre viejo grande** y guapo con pelo blanco caminando por la calle (…)	Vio a un anciano alto bien parecido con el pelo blanco **progresando** por la calle (…)	Vio a un anciano alto bien parecido con el pelo blanco **progresando** por la calle (…)	Vio a un anciano de porte distinguido con el pelo blanco andando por la calle (…)	Renata
	Vio un **hombre viejo**, **grande** y guapo que tenía el cabello blanco viniendo en la calle (…)	Vio a un **hombre viejo**, alto y apuesto con cabello blanco llegando por la calle (…)	Vio a un **hombre viejo**, alto y apuesto con cabello blanco llegando por la calle (…)	Vio un anciano de porte distinguido con el cabello blanco llegando por la calle (…)	Romina
He seemed, the girl said later, to be asking his way.	Parecía, dijo la chica más tarde, **como pidiendo por el camino**.	Parecía, la chica dijo más tarde, estar **preguntando por el camino correcto**.	Parecía, la chica dijo más tarde, estar **preguntando por el camino correcto**.	Parecía, la chica dijo más tarde, estar pidiendo indicaciones.	Renata
	Parecía, dijo la chica más tarde, **preguntar por su camino.**	Parecía, la muchacha dijo más tarde, **preguntar por su camino**.	Parecía, la muchacha dijo más tarde, preguntar indicaciones para el camino.	Parecía, la muchacha dijo más tarde, pedir indicaciones para el camino.	Romina

Elaboración propia.

En la tabla 25 se presentan algunos errores léxicos de Estudios de la Traducción. En el primer fragmento, tanto Renata (T, 2019) como Romina (T, 2019) emplearon la definición de anciano; además, Renata (T, 2019) usó el término *progresando* para describir que el anciano iba caminando por la calle. En el segundo fragmento, Renata y Romina (T, 2019) seleccionaron las frases: *como pidiendo por el camino* y *preguntar por el camino*, las cuales no se utilizan de manera natural en la lengua española, situación que enfatizaron en la entrevista como una problemática recurrente. Al igual que la tabla anterior, los errores antes expuestos remiten al desconocimiento de los términos en español para designar a un determinado elemento; la mayoría se resolvió en la última versión.

Tabla 26. *Errores léxicos de los estudiantes extranjeros en Estudios de la Traducción II.*

Texto original	Primera versión	Segunda versión	Tercera versión	Última versión	Participante
Then the girl looked more closely at the younger man (…)	Después la chica miró más **atentivamente** al hombre más joven (…)	Después, la chica miró más detenidamente al joven (…)	Después, la chica miró más detenidamente al joven (…)	Después, la chica miró más detenidamente al joven (…)	Romina
'He shook his stick at the old man, who stepped back in surprise.	'**Agitó** su bastón al hombre viejo (…)	- **Agitó** su bastón al anciano (…)	- **Agitó** su bastón al anciano (…)	– **Agitó** su bastón al anciano (…)	Renata
	–**Agitó** su bastón frente al hombre viejo (…)	**Agitó** el bastón hacia el viejo (…)	**Agitó** el bastón hacia el viejo (…)	**Agitó** el bastón hacia el viejo (…)	Romina
Then he hit the old man violently with the stick and knocked him to the ground.	Después golpeó al viejo violentamente con el bastón y **lo desmayó** hasta el suelo.	Luego, golpeó brutalmente el anciano con el bastón y lo dejó noqueado en el suelo.	Luego, golpeó brutalmente el anciano con el bastón y lo dejó noqueado en el suelo.	Luego, lo golpeó brutalmente el con el bastón hasta derribarlo.	Renata
	Después golpeó el viejo violentamente con el bastón y **lo puso al suelo**.	Después golpeó al viejo violentamente con el bastón y lo tiró al suelo.	Después golpeó al viejo violentamente con el bastón y lo tiró al suelo.	Después golpeó al viejo violentamente con el bastón hasta derribarlo.	Romina

Elaboración propia.

En la tabla 26 se exponen otros errores léxicos de Estudios de la Traducción. En el primer caso, Romina (T, 2019) trató de formar en la primera versión una palabra para describir que el joven vio de manera más atenta, sin embargo, no lo logró. Después, Renata y Romina (T, 2019), al igual que algunos de sus compañeros, utilizaron el término *agitó* para referirse a que el señor Hyde blandió su bastón de manera amenazante hacia el anciano. En el último,

las participantes emplearon las frases: *lo desmayó* y *lo puso al suelo* para describir que el señor Hyde había noqueado al anciano, frases que no suenan de manera natural en español. La mayoría de ellos los resuelven en la segunda versión con el uso de diccionarios (E, 2019), aunque prevalece el segundo error en todas las versiones. El motivo subyacente por el que se cometieron los errores antes descritos fue la dificultad para encontrar las frases que se utilizan en el español, L2 de las participantes (E, 2019).

Tabla 27. *Errores gramaticales de los estudiantes extranjeros.*

Texto original	Primera versión	Segunda versión	Tercera versión	Última versión	Participante
Il est magnifique !	¡**Esta** magnifico!	¡Es magnífico!	¡Es magnífico!	¡**Esta** magnifico!	David
'He was like a madman,' the servant girl said.	'**Era** como un loco' dijo la criada.	- **Era** como frenético, - dijo la criada.	- **Era** como frenético, - dijo la criada.	- Estaba frenético -, dijo la criada.	Renata
It was so terrible that I began to feel ill.	**Estaba** tan terrible que empecé a sentirme enferma.	**Estaba** tan horrible que empecé a sentirme mal.	**Estaba** tan horrible que empecé a sentirme mal.	**Estaba** tan horrible que empecé a sentirme mal.	Renata

Elaboración propia.

En la tabla 27 se muestran los errores gramaticales que cometieron los participantes extranjeros tanto en Estudios de la Traducción como en Traductología. En el primer caso, David (LF-T, 2019) empleó el copulativo *estar* para indicar que el velero brasileño es magnífico, sin embargo, *ser* es el que se utiliza para atribuirle al sujeto un atributo (Nissenberg, 2011). En el segundo, Renata (LI-T, 2019) seleccionó el copulativo *ser* para referirse a un estado permanente, pero la situación remite a un estado temporal, ya que el momento de furia que presentó el señor Hyde sucedió por un periodo. En el tercero, Renata (LI-T, 2019) cometió el mismo error que David, debido a que utilizó el copulativo *estar* para asignar un atributo a un sujeto determinado, en este caso la escena que observaba la criada era muy terrible. De los errores expuestos solo dos se corrigieron, el primero en la segunda versión y el segundo en la última, aunque David (T, 2019) repitió el mismo error que ya había corregido antes. Es probable que los participantes no identificaron el sujeto tácito de la oración, por lo tanto, seleccionaron de manera errónea el verbo copulativo que correspondía en cada caso.

Tabla 28. *Errores ortográficos de los estudiantes extranjeros en Traductología*.

Texto original	Primera versión	Segunda versión	Tercera versión	Última versión	Participante
Il est magnifique !	¡Es **magnifico**!	¡Es **magnifico**!	¡Es **magnifico**!	¡Es magnífico!	Alba
De ma fenêtre, je vois les bateaux sur la Seine.	Por mi ventana**,** veo a los barcos en el Sena.	Por mi ventana**,** veo a los barcos en el Sena.	Por mi ventana**,** veo los barcos en el Sena.	Por mi ventana**,** veo los barcos en el Sena.	David
À gauche, j'aperçois la ville de Rouen, les toits bleus, les clochers des églises et la cathédrale.	A la izquierda**,** percibo la ciudad de Rouen, los techos azules, las campanas de las iglesias y la **catedrale**.	Por la izquierda**,** percibo la ciudad de Rouen, los techos azules, los campanarios de las iglesias y la catedral.	A la izquierda**,** percibo la ciudad de Rouen con sus techos azules, los campanarios de las iglesias así como la catedral.	A la izquierda**,** veo la ciudad de Rouen, los techos azules, los campanarios de las iglesias y la catedral.	David
	Por la izquierda**,** veo la ciudad de Rouen, los techos azules, la encima de las iglesias y la catedral.	Por la izquierda veo la ciudad de Rouen, los techos azules, el campanario de las iglesias y la catedral.	Por la izquierda**,** percibo la ciudad de Ruán, los techos azules, los campanarios de las iglesias y la catedral.	Por la izquierda**,** percibo la ciudad de Rouen, los techos azules, los campanarios de las iglesias y la catedral.	Alba

Elaboración propia.

En la tabla 28 se exponen los errores ortográficos y de puntuación de Traductología. En el primero Alba (T, 2019) omitió el acento de la palabra *magnífico*, la cual se tilda porque es una palabra esdrújula (RAE, 2010). En los tres ejemplos siguientes Alba y David (T, 2019) utilizaron de manera incorrecta la coma, puesto que separan el punto de referencia del sujeto y del verbo. Es probable que esta última situación se debió a la imitación del uso de la coma en su lengua materna. Además, David (T, 2019) cometió una errata al escribir *catedral*, situación que puede deberse a la interferencia lingüística de la lengua italiana, L3 del participante, ya que al igual que el español es una lengua romance (De Gasperín y De Gasperín, 2000). Esta última situación facilita la aparición del fenómeno lingüístico antes aludido (Buitrago, Ramírez y Ríos, 2011). El primer error se corrigió en la última versión y el último (en el caso de Alba) en la segunda, sin embargo, se repitió en versiones posteriores, fenómeno que se podría indagar en otra investigación.

Tabla 29. *Errores ortográficos de los estudiantes extranjeros en Traductología.*

Texto original	Primera versión	Segunda versión	Tercera versión	Última versión	Participante
Pourquoi n'avons-nous pas un autre sens pour découvrir les choses merveilleuses et minuscules qui nous entourent ?	**Porque** no tenemos otro sense para descubrir las cosas maravillosas y **minusculas** que nos rodean**?**	¿**Porqué** no tenemos otro sentidos para descubrir las cosas maravillosas y minúsculas que nos rodean?	¿**Porqué** no tenemos otro sentido para descubrir las cosas maravillosas y **minusculas** que nos rodean?	¿**Porqué** no tenemos otro sentido para descubrir las cosas maravillosas y minúsculas que nos rodean?	Alba
Le médecin trouve que je suis très nerveux mais pas très malade.	El médico me encuentra muy nervioso **pero** no tan enfermo.	El médico me encuentra muy nervioso **pero** no tan enfermo.	El médico me siento como muy nervioso **pero** no tan enfermo.	El médico piensa que estoy enfermo de los nervios **pero** no tan enfermo.	David
	El médico piense que estoy muy nervioso **pero** no tan enfermo.	-	El médico considera que estoy muy nervioso **pero** no tan enfermo.	El doctor me ve muy nervioso **pero** no tanto enfermo.	Alba

Elaboración propia.

En la tabla 29 se muestran otros errores ortográficos y de puntuación de Traductología. En el primer caso Alba (T, 2019) omitió el primer signo de interrogación en la formulación de una pregunta, situación que pudo deberse a la interferencia lingüística de su L1 y L3, ya que en francés e inglés solo se coloca al final (Grégoire y Thiévenaz, 2013; HarperCollins Publishers, 2006). También Alba (T, 2019) prescindió del acento del término *minúsculas*, que la lleva por tratarse de una palabra esdrújula (RAE, 2010) y utilizó de manera errónea la palabra *porque*, en vista de que para formular interrogantes se emplea de manera separada (RAE, 2005). En los siguientes casos, Alba y David (T, 2019) omitieron la coma que se sitúa antes de la conjunción *pero* (RAE, 2010). De los errores descritos solo Alba (T, 2019) corrigió el relacionado al uso de la tilde, aunque lo repitió en una versión posterior. Es posible que los demás errores se debieron a que los participantes aún se encuentran aprendiendo la L2, por lo tanto, todavía no dominan los elementos mencionados.

Tabla 30. *Errores ortográficos de los estudiantes extranjeros en Estudios de la Traducción.*

Texto original	Primera versión	Segunda versión	Tercera versión	Última versión	Participante
One night in London, nearly a year later, a servant girl was sitting at her bedroom window, looking out at the moonlit street.	(…) estaba sentada a la ventana de su habitación**,** mirando a la calle (**...**)	(…) estaba sentada al lado de la ventana de su habitación**,** mirando hacia afuera una calle (…)	(…) estaba sentada al lado de la ventana de su habitación**,** mirando hacia afuera una calle (…)	(…) estaba sentada al lado de la ventana de su habitación**,** mirando hacia afuera una calle (…)	Renata
	(…) estaba sentada en la ventana de su habitación, mirando la calle (…)	(…) estaba sentada frente a la ventana de su cuarto, mirando hacia la calle (…)	(**...**) estaba sentada frente a la ventana de su cuarto, mirando hacia la calle (…)	(…) estaba sentada en el balcón de su ventana, mirando hacia la calle (…)	Romina
She saw a tall, handsome old man with white hair coming along the street, and a shorter, younger man walking towards him.	Vió a un hombre viejo grande y guapo con pelo blanco caminando por la calle**,** y un hombre más chico y más joven caminar frente a él.	Vio a un anciano alto bien parecido con el pelo blanco progresando por la calle y un hombre de menor estatura y más joven caminando hacia él.	Vio a un anciano alto bien parecido con el pelo blanco progresando por la calle y un hombre de menor estatura y más joven caminando hacia él.	Vio a un anciano de porte distinguido con el pelo blanco andando por la calle y un hombre de menor estatura y más joven caminando hacia él.	Renata

Elaboración propia.

En la tabla 30 se presentan los errores ortográficos y de puntuación que cometieron las estudiantes extranjeras en Estudios de la Traducción. En el primer fragmento tanto Renata como Romina (T, 2019) colocaron la coma entre dos acciones que se realizaban de manera simultánea, de modo que, se interrumpió la idea. En el segundo fragmento, Renata (T, 2019) acentúo el verbo *vio*, el cual no se tilda porque es un monosílabo (RAE, 2010), y situó la coma entre dos descripciones que se unían por el nexo coordinante "y", que se utiliza para enlazar oraciones de la misma categoría gramatical (RAE, 2010). De los errores mencionados solo se corrigieron los últimos en la segunda versión. Al igual que los participantes extranjeros de Traductología, es probable que las de Estudios de la Traducción imitaron la puntuación de la L3 y que Renata (T, 2019) tildara el verbo *vio*, debido a que se trataba de una acción efectuada en el tiempo pasado, por lo que, la estudiante aún desconoce las excepciones.

Por último, los participantes revisaron el producto final que elaboraron, para verificar que se encontrara redactado correctamente (Alba-LF-E, 2019; David-LF-E, 2019; Renata-

LI-E, 2019; Romina-LI-E, 2019). Esta última frase consistió en revisar el documento, corregir los errores ortográficos que se pudieran presentar, mediante la búsqueda en línea, y cambiar las expresiones que no sonaran de manera natural (E, 2019).

En suma, el proceso que efectuaron los estudiantes extranjeros al traducir un fragmento de un texto literario consistió en tres etapas. En la primera leyeron, aunque primero lo realizaron de manera superficial y luego, de forma profunda. En la segunda reescribieron el texto al español, durante esta fase los participantes utilizaron diccionarios para evitar cometer errores ya que, pese a que contaban con un alto nivel de LE, todavía se presentaron elementos problemáticos, como se observó en las tablas anteriores. En la última, implementaron la revisión del producto final. Además, durante el desarrollo de este proceso se revelaron tres problemáticas: la falta de conocimiento sobre la teoría de la traducción, ya que en su licenciatura se aborda desde una perspectiva pedagógica; el desconocimiento de fuentes para encontrar las frases naturales que se utilizan en el español, debido a que aún se encuentran aprendiendo su LE, pues el aprendizaje de estas supone sumergirse en la cultura en la que se habla el idioma (Grabe, 2012) y; la falta de desarrollo de la subcompetencia de transferencia, que se manifiesta en el olvido de los términos para definir determinadas situaciones u objetos (Cerezo, 2019).

En el esquema que se expone a continuación se presentan las formas en las que los participantes proceden para traducir un texto literario. Para este propósito se muestran tres figuras que representan los procedimientos llevados a cabo por los estudiantes de Traductología, Estudios de la Traducción y los participantes extranjeros.

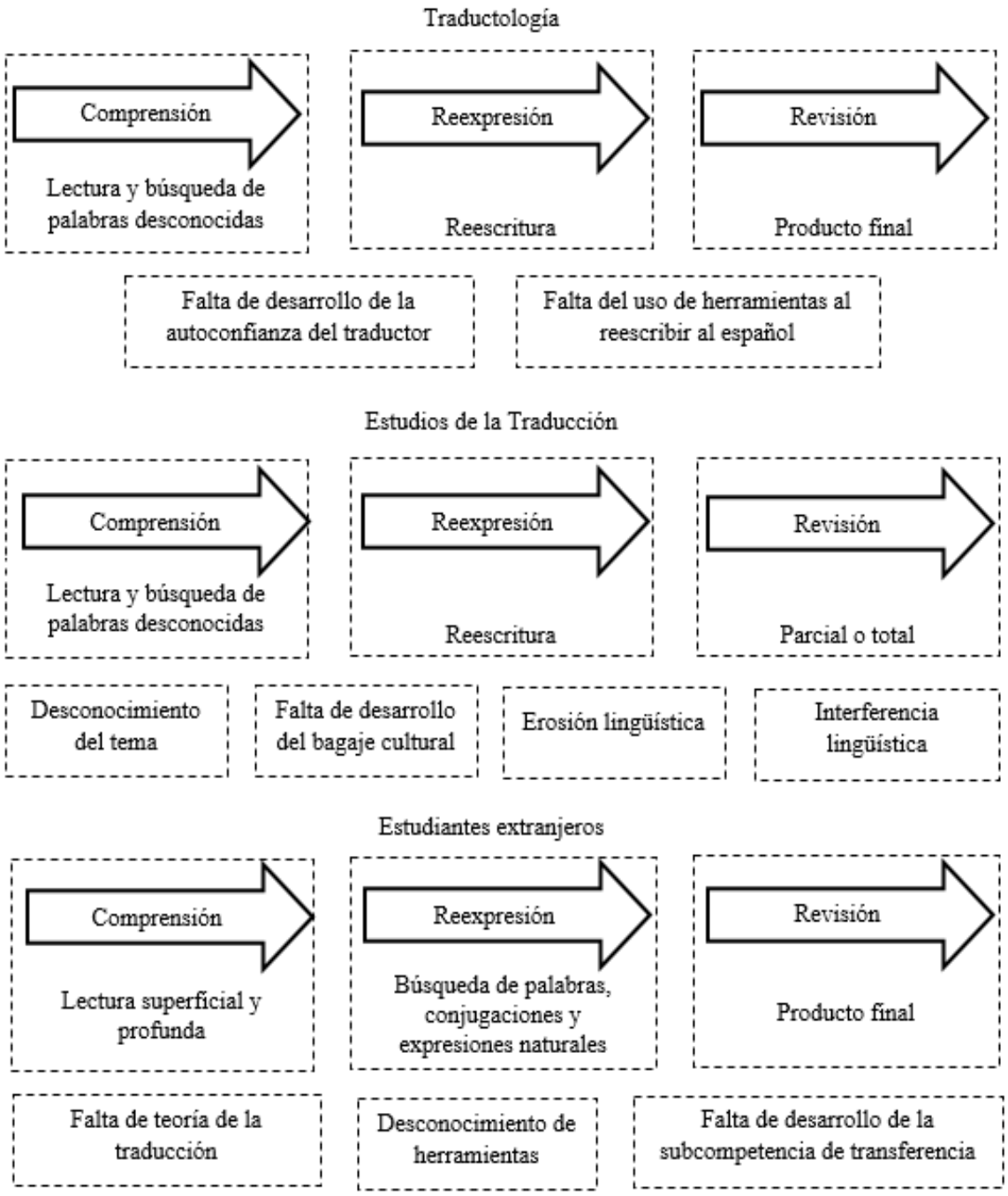


Figura 10. Resumen del proceso traductor.
Elaboración propia.

En resumen, el proceso traductor que desarrollaron los estudiantes de Traductología y Estudios de la Traducción al traducir un fragmento de un texto literario comprendió las tres etapas propuestas por Weinberg, Caamaño y Mondaca (2018): comprensión, reexpresión y revisión, aunque cada grupo lo efectuó de manera específica. Por ejemplo, los estudiantes

nacionales tienden a leer y buscar los términos que desconocen para comprender el texto, mientras que los extranjeros primero leen de manera superficial con la finalidad de detectar los elementos principales y después de forma profunda para encontrar los elementos que no se identificaron en la lectura previa (véase figura 10). Es probable que lo anterior ocurra porque los participantes nacionales aún se encuentran aprendiendo la LE, en tanto que los extranjeros, que además de efectuar el proceso de lectura que recomienda Schmidhofer (2012) para el lector- traductor (García Yebra, 1982, como se cita en Weinberg, Caamaño y Mondaca, 2018) también conocen a la perfección la lengua de origen, debido a que es su L1.

De igual modo, la mayoría de los participantes nacionales tanto de Traductología como de Estudios de la Traducción indicaron que solo reescriben el texto al español, L1 de la mayoría. Es posible que la situación aludida tuviera lugar en vista de que como hablantes nativos del idioma consideraron que dominaban la forma escrita. No obstante, el aprendizaje de la escritura de una lengua es un proceso particular por el que se somete a un conjunto de reglas que norman su correcta formulación (Defior, 2014 citado por Zugarramurdi, 2016), por lo que, se requiere de una formación específica para su adquisición, lo que probablemente condujo a los extranjeros a buscar términos, expresiones naturales y conjugaciones, puesto que el español es para ellos una LE que están en proceso de aprender. Además, en lo que respecta a la fase de revisión, algunos participantes la implementaron y de manera particular al concluir el texto.

Las problemáticas que presentaron los participantes al traducir este tipo de textos se diferencian entre los grupos y entre los estudiantes, ya que cada uno posee determinadas fortalezas y áreas de oportunidad. En Traductología se presenta de forma más acentuada una falta de desarrollo de la autoconfianza del traductor, puesto que esto indujo en la realización de errores de comprensión, que se resolvieron al rescatar sus conocimientos previos en versiones posteriores. De igual manera, se identifica una falta de uso de herramientas al reescribir al español, lo que pudo deberse a la dificultad que implica en un inicio su implementación, tal como lo indicó el profesor Sergio.

En cambio, en Estudios de la Traducción se manifestaron diversas problemáticas. En primer lugar, un desconocimiento del tema, puesto que los estudiantes ignoraban la existencia tanto de la obra como del autor. Relacionado con lo anterior, se presenta una falta de bagaje cultural tanto en la L2 como en la L1, porque carecen de elementos extralingüísticos tanto

para comprender el texto, como para reescribirlo al español. A lo anterior, se suman dos fenómenos: la erosión y la interferencia lingüística, que se aceleran por la ausencia de bases sólidas en la L1 (Álvarez, 2016), situación que probablemente ocurrió entre los estudiantes, ya que la mayoría de ellos proceden de contextos que limitan la adquisición de elementos lingüísticos y extralingüísticos, los cuales son fundamentales para traducir (Marco-Borrillo, Verdegal-Cerezo y Hurtado-Albir, 1999).

En cuanto a los participantes franceses, tanto de Traductología como de Estudios de la Traducción, se identificaron tres problemáticas, aunque una incidió en menor medida durante la investigación. Por un lado, se detectó el desconocimiento de herramientas para encontrar las frases que se utilizan de manera natural en español, motivo por el que cometieron diversos errores al reescribirlo. Por el otro lado, se observó una falta de desarrollo de la subcompetencia de transferencia, que contribuye en la disminución de errores al reconocer de manera ágil las estructuras que pertenecen a una lengua determinada, lo que se presenció al utilizar palabras en inglés al olvidar los términos en español. Asimismo, los estudiantes sostuvieron que el desconocimiento de la teoría traductológica les impide mejorar su forma de traducir.

Por último, en lo que refiere a la presencia de errores, se tienen diferentes resultados. En Traductología, los de comprensión se resolvieron principalmente en la segunda versión, mientras que algunos errores gramaticales y ortográficos se mantuvieron en todas las versiones. En Estudios de la Traducción, también se presentaron errores de comprensión, pero no todos los de falso sentido se corrigieron, a pesar de que algunos revisaron el texto. De igual modo, algunos errores de léxicos, gramaticales y ortográficos se repitieron en versiones posteriores. Por otro lado, los estudiantes extranjeros que proceden de un contexto socioeconómico distinto al de los estudiantes nacionales no tuvieron errores de comprensión, aunque si los cometieron al reescribir el texto e incluso la mayoría de estos errores también los efectuaron los estudiantes nacionales.

CONCLUSIONES

A partir de los resultados obtenidos se responden las preguntas de investigación. Al traducir un fragmento de un texto literario, los estudiantes tanto nacionales como extranjeros de Estudios de la Traducción y de Traductología siguen tres pasos: la comprensión, la reexpresión y la revisión, aunque varían las acciones que comprende cada etapa. Por ejemplo, los estudiantes nacionales tienden a buscar el significado de los términos que desconocen para comprender el texto, mientras que los extranjeros realizan una lectura a profundidad. De igual modo, los participantes extranjeros suelen buscar términos, expresiones naturales y conjugaciones en español para reescribir el texto, en tanto que, los nacionales lo escriben sin efectuar ninguna búsqueda.

Durante el desarrollo de este proceso los participantes enfrentaron diversas problemáticas. Por ejemplo, el desconocimiento del tema y la carencia de bagaje cultural incidieron en la comprensión del texto, motivo por el cual se presentaron diversos errores, principalmente por atribuir un significado distinto al original, situaciones que se resolvieron en la mayoría de los casos con la utilización de herramientas como diccionarios impresos y en línea. Mientras que, el desconocimiento de las herramientas, la interferencia lingüística y el escaso desarrollo de la subcompetencia de transferencia influyeron en la presencia y permanencia de errores léxicos, gramaticales y ortográficos. La situación antes descrita revela poco conocimiento del español, tanto de los nacionales como de los extranjeros, circunstancia que dificulta el traslado del texto. Además, otro elemento que pudo incidir durante todo el proceso traductor es la autoconfianza, componente psicofisiológico indispensable para efectuar este ejercicio.

Asimismo, es necesario señalar que no se presentaron errores socioculturales al traducir el texto (salvo una excepción). Es posible que esto se deba a la reducción del nivel de lengua de los fragmentos utilizados. De igual modo, al analizar las traducciones se creó una nueva categoría para englobar los errores que se producen por la presencia de erosión e interferencia lingüística.

Limitaciones

En la investigación se presentaron tres limitaciones al aplicar las técnicas de investigación. La primera se adjudica a las condiciones del aula de la Licenciatura en Lengua Francesa, pues contaba con una baja recepción de internet, lo que imposibilitó la búsqueda de información al momento de traducir. Además, no se contaba con otra aula disponible para tal fin.

Otra limitante que se presentó al aplicar las entrevistas a los estudiantes fue el ruido que ocasionaban elementos externos a la Ex Unidad de Humanidades. Tales como música en alto volumen, vendedores de productos, entre otros, lo que distraía a los participantes. Además, no se podía realizar en otro espacio, puesto que para los estudiantes era más práctico realizarlo en la institución.

Por último, la mayor limitante fue invitar a los profesores para participar en el estudio debido a que al inicio del 2020, periodo contemplado para realizar esta actividad, se remodelaron las instalaciones de la Ex Unidad de Humanidades, lo que ocasionó que tanto profesores como estudiantes no se presentaban regularmente a la institución.

Propuestas para otras investigaciones

Con base en los resultados, se propone indagar sobre los siguientes aspectos:

- Identificar el nivel de LE que poseen los estudiantes al iniciar los talleres de traducción.
- Precisar las concepciones que tienen los estudiantes sobre la importancia de la lectura en la traducción.
- Examinar el proceso traductor de los estudiantes utilizando textos científicos-técnicos para comparar las similitudes y diferencias con los textos literarios, así como elaborar secuencias didácticas con base en los hallazgos.
- Emplear textos literarios con diferentes niveles de lengua con la finalidad de detectar problemáticas y elaborar propuestas didácticas con base en resultados empíricos.
- Averiguar los motivos que intervienen en la selección de determinados términos al traducir.

Recomendaciones

A continuación, se presentan una serie de recomendaciones para mejorar la formación de los estudiantes de Traductología y de Estudios de la Traducción de la Facultad de Idiomas. Para su elaboración se consideran los resultados de la investigación.

- Replantear el objetivo de la EE Estudios de la Traducción, puesto que la discrepancia identificada puede contribuir en la inhibición de la autoconfianza del traductor.
- Considerar las propuestas sugeridas por los estudiantes y profesores, porque son los que experimentan las situaciones antes descritas. Por ejemplo, crear un laboratorio de traducción en el que los estudiantes cuenten con todo lo necesario para desarrollar esta actividad.
- Creación de diversos talleres. En primer lugar, uno de escritura en español para reaprender el idioma, debido a que los estudiantes carecen de bases sólidas en la L1 o L2. En segundo lugar, otro donde se enseñe al estudiante a utilizar diversas herramientas de búsqueda documental. Por último, un taller donde se aborden temáticas culturales, con la finalidad de incrementar el bagaje cultural de los estudiantes.

Referencias

Aguilar, S., y Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (47), 73-88. Doi: http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05

Aguirre, R. (2000). Dificultades de aprendizaje de la lectura y la escritura. *Educere, 4*(11), 147-150. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/356/35601102.pdf

Albert, M. J. (2007). *La Investigación Educativa: Claves teóricas*. México: McGraw Hill.

Álvarez, E. (2016). Erosión Lingüística y Adquisición Incompleta en el Español como Lengua de Herencia (tesis de Maestría). España: Universidad de Barcelona.

Álvarez-Gayou, J. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa*. México: Paidós Educador.

Ander-Egg, E. (2011). *Aprender a investigar. Nociones básicas para la investigación social.* Córdoba: Brujas.

Ander-Egg, E. (2003). *Métodos y Técnicas de Investigación Social IV.* Buenos Aires: Lumen.

Barrueto, F. M., y De la Cruz, J. J. (2008). *El realismo literario*. Manuscrito no publicado. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú. Recuperado de https://lenguajeltc.files.wordpress.com/2009/03/realismo-literario.pdf

Basich, K. (2012). *La formación de profesores en Traducción. Reflexiones desde un caso mexicano.* Mexicali, Baja California: Universidad Autónoma de Baja California.

BBC (2014). Victorian Britain. [Entrada de blog]. Recuperado de http://www.bbc.co.uk/history/british/timeline/victorianbritain_timeline_noflash.shtml

Bell, J. (2002) Negociación del acceso, ética y problemas de la investigación «interna» (Roc Filella Escolà, trad.). En J. Bell (Ed.), *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación: guía para investigadores en educación y ciencias sociales*, 51-60. Barcelona: Gedisa.

Bernardini, S. (2001). Think-aloud protocols in translation research. Achievements, limits, future prospects. *Target*, *13*(2), 241-263. Doi: https://doi.org/10.1075/target.13.2.03ber

Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus ?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4*(1), 1-22. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412002000100003

Buitrago, S., Ramírez, F., y Ríos J. (2011). Interferencia lingüística en el aprendizaje simultaneo de varias lenguas extranjeras. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, *9*(2), 721-737. Recuperado de http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v9n2/v9n2a16.pdf

Cagnolati, B. (2012). Traductología: hacia el nacimiento de una nueva disciplina. En B. Cagnolati (Ed.), *La Traductología: miradas para comprender su complejidad*, 39-70. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Caride, J. A., Gradaílle, R., y Caballo, M. B. (2015). De la pedagogía social como educación, a la educación como pedagogía social. *Perfiles Educativos*, *37*(148), 4-35. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000200016

Carlsen de Escudero, E., Sastre, M. S., y Loutayf, M. S. (2011). Comprensión lectora: interpretación y traducción de metáforas en inglés académico. *Íkala, 16(27)*, 77 -102. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=255019722003

Castex, P., et Surer, P-G. (1966). *Manuel des études littéraires françaises XIXe siècle*. Paris : Hachette.

Castro, E. (2008). Resolución de problemas: ideas, tendencias e influencias en España. En Camacho, M., Gómez, B., Matos, J., Oliveira, I., y Santos, L. (Coordinadores). Simposio de la Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática. Actas del XII Congreso de SEIEM: Badajoz. Recuperado de https://www.seiem.es/publicaciones/archivospublicaciones/actas/Actas12SEIEM/Seminario2Castro.pdf

Cea D'Ancona, M. A. (2001). *Metodología Cuantitativa: Estrategias y Técnicas de Investigación Social*. España: Síntesis.

Cerezo, E. (2019). Sistematización de competencias en la enseñanza de la lengua B para traducción e interpretación en el EEES a partir de un modelo de competencia traductora. *MonTI* (11), 77-107. Doi: http://dx.doi.otg/10.6035/MonTI.2019.11.3

Chárriez, M. (2012). Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot*, *5*(1), 50- 67. Recuperado de https://revistas.upr.edu/index.php/griot/article/view/1775

Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria, 14*(1), 61-71. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/299/29900107.pdf

CLE International (2007). *Le Horla*. CLE International, Paris. ISBN: 978-2-09-032929-2

HarperCollins Publishers (2006). *Collins Cobuild Students Dictionary*.

Conde, T. (2014). Traducción, géneros textuales y enfoques cognitivos. *Hermeneus, TI, 16*, 85-106. Recuperado de https://recyt.fecyt.es/index.php/HS/article/view/33267

De Beaumarchais, J-P., Couty, D., et Rey, A. (1984). *Dictionnaire des littératures de langue française*. Paris : Bordas.

De Gasperín, R., y De Gasperín, G. (2000). *Etimologías latinas*. México: Trillas.

Del Prado, J. (1994). *Historia de la literatura francesa*. Madrid: Ediciones Cátedra/ Crítica y Estudios Literarios.

Delisle, J. (1998). Définition, rédaction et utilité des objectifs d'apprentissage en enseignement de la traduction. En I. García Izquierdo y J. Verdegal (eds.) *Los estudios de traducción: un reto didáctico*, 13-43. España: Université Jaume I.

Delisle, J. (1993). *La traduction raisonnée. Manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français*. Ottawa : Université d'Ottawa.

Delisle, J. (1988). *Translation: An Interpretative Approach*. Ottawa, Canada: University of Ottawa Press.

Delisle, J., & Woodsworth, J. (2005). *Translators through History*. US: John Benjamins/UNESCO.

Dubois, J. (1972). *Diccionario de Lingüística*. Madrid: Alianza Editorial.

Duby, G. y Mandrou, R. (1966). *Historia de la civilización francesa*. México: Fondo de Cultura Económica.

Dujarric, G. (1981). *Précis chronologique d'histoire de France : des origines à nos jours*. Paris : Editions Albin Michel.

Edinburgh Napier University's Centre for Literature & Writing. (2019). *The Works of Robert Louis Stevenson*. England: RLS Website. Recuperado de http://robert-louis-stevenson.org/rlsworks/

Effekhary, A.A. & Aminizadeh, S. (2012). Investigating the Use of Thinking Aloud Protocols in Translation of Literary Texts. *Theory and Practice in Language Studies*, *2*(5), 1039- 1047. Doi: 10.4304/tpls.1039-1047

Escarpit, R. (1978). *Historia de la Literatura Francesa*. México: Fondo de Cultura Económica.

Fernández, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Butlletí LaRecerca*, *7*, 1-10. ISSN 1886-1946.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Paideia/ Ediciones Morata.

Fundéu (2015). Más y mas, diferencias. Recuperado de https://www.fundeu.es/recomendacion/mas-tilde-acento/

Gimeno-Sacristán, J. (2011). *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Ediciones Morata.

González-Álvarez, A. (2012). La didáctica de la traducción literaria: estado de la cuestión. *Teoría de la Educación y Cultura en la Sociedad de la Información.* 13 (1), 40-89. Doi**:** https://doi.org/10.14201/eks.8790

Grabe, W. (2012). *Reading in a Second Language. Moving from Theory to Practice.* US: Cambridge University Press.

Gregorio, A. (2017). Problemas de traducción, detección y descripción: un estudio longitudinal en la formación de traductores. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, *11*(2), 25-49. Recuperado de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-25162017000200004

Grégoire, M., y Thiévenaz, O. (2013). *Grammaire Progressive du Français*. Paris : CLE International.

Haro, M. M. (2015). La competencia psicofisiológica en el Grado de Traducción e Interpretación: agentes que influyen en su adquisición. En G. Corpas Pastor (Presidencia). *Nuevos horizontes en los Estudios de Traducción e Interpretación*. Conferencia llevada a cabo en el VI Congreso AIETI. AIETI: Málaga.

Hernández, R. (1996). La traducción pedagógica en la clase de ELE. En A. Celis, y Heredia, J. R. (Coordinadores). *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros:*

Actas del VII Congreso de ASELE, 249- 256. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0247.pdf

History (2009). Industrial Revolution. [Entrada de blog]. Recuperado de https://www.history.com/topics/industrial-revolution/industrial-revolution

Hurtado-Albir, A. (2019) Foro Internacional sobre Estudios de Traducción e Interpretación (1: 4-6 febrero, 2019: Xalapa, Veracruz). La didáctica de la Traducción: Universidad Veracruzana.

Hurtado-Albir, A. (2001). *Traducción y Traductología: introducción a la traductología*. Madrid: Cátedra.

Hurtado-Albir, A. (1999). *Enseñar a traducir*: metodología en la formación de traductores e intérpretes. Madrid, España: Eldesa.

Hurtado-Albir, A. (1996). La traductología: lingüística y traductología. *Trans* (1), 151- 160. Doi: https://doi.org/10.24310/TRANS.1996.v0i1.2286

Igareda, P. (2011). Categorización temática del análisis cultural: una propuesta para la traducción. *Íkala, 16(*27*),* 11-32. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=255019722001

INEE. (2019). *Panorama Educativo de México: Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2018 Educación básica y media superior*. México: INEE.

Izcara, S. P. (2014). *Manual de Investigación Cualitativa*. México: Fontamara.

Jung, J. (2010). Du paradoxe identitaire au double transitionnel: Le Horla de Guy de Maupassant. *Revue française de psychanalyse* (74), 507-519. Recuperado de https://www.cairn.info/revue-francaise-de-psychanalyse-2010-2-page-507.htm

Kelly, D. (2002). Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular. *Publicaciones Revista Puentes*, (1), 9-20. Recuperado de http://wdb.urg.es/greti/revista-puentes/pub1/02-Kelly.pdf

Knight, L. (11 de octubre de 2014). El bromo, ¿elemento siniestro o mala fama? *BBC News*. Recuperado de https://www.bbc.com/mundo/noticias/2014/10/141010_ ciencia_bromo_quimica_peligros_finde_ac

Krings, H. P. (1986). Translation Problems and Translation Strategies of Advanced German Learners of French (L2). En J. House & S. Blum-Kulka (Ed.), *Interlingual and Intercultural Communication*, 263-276. Germany: Tübingen.

Lagarde, A. et Michard, L. (1969). *XIXe siècle : Les grands auteurs français du programme*. Paris : Bordas.

Lema, N. (2012). Unidad de traducción. En B. Cagnolati (Ed.), *La Traductología: miradas para comprender su complejidad*, 92- 113. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Leyva, X. y Speed, S. (2008). Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de co-labor. En Leyva, X., Burguete A. y Speed, S. *Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de co-labor*, 65-107. México: CIESAS, FLACSO.

Libreros-Cortez, H. (2019). *La adquisición de la competencia traductora en la Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana* (tesis de Maestría). México: Universidad Veracruzana.

Lörscher, W. (1996). A Psycholinguistic Analysis of Translation Processes. *Meta*, *41*(1), 26-32. Doi: https://doi.org/10.7202/003518ar

Lörscher, W. (2005). The Translation Process: Methods and Problems of its Investigation. *Meta*, *50*(2), 597- 608. Doi: https://doi.org/10.7202/011003ar

Maceira, L. (2008). Género y consumo cultural en museos: análisis y perspectivas. La ventana. *Revista de estudios de género*, *3*(27), 205- 230. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-94362008000100008

Marco-Borillo, J., Verdegal-Cerezo, J., y Hurtado-Albir, A. (1999). La Traducción Literaria. En A. Hurtado Albir (Ed.), *Enseñar a traducir*, 167-181. Madrid, España: Eldesa.

Márquez, D. A. (2011). Las once competencias del traductor: el perfil ideal en servicios de traducción. *Comunicación, cultura y política*, (4), 53- 68. Recuperado de https://journal.universidadean.edu.co/index.php/revistai/article/view/659

Martínez, J. (2011). Perfil profesional idóneo del profesor de lengua extranjera: creencias del profesorado en formación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, *41*(1-2), 103- 124. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27021144004

Monje, C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*. *Guía didáctica*. Colombia: Universidad Surcolombiana- Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.

Moreno-Fernández, F. (1990). *Metodología sociolingüística*. Madrid: Gredos.

Morin, E. (2002). *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Munday, J. (2001). *Introducing Translation Studies*. London and New York: Routledge.

Nissenberg, G. (2011). *Complete Spanish Grammar*. United States: McGraw-Hill.

Nord, Ch. (1991). *Text Analysis in Translation. Theory, Methodology and Didactic Application of a Model for Translation-oriented Text Analysis* (Nord, Ch. & Sparrow, P. trad.). Atlanta: Rodopi. ISBN: 90-5183-311-3

Nord, C. (abril de 1990). La traducción literaria entre intuición e investigación. En Raders, M. y Sevilla, J. (directores). *3° Encuentros Complutenses en torno a la traducción.* Congreso llevado a cabo en España.

Okuda-Benavides, M., y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría, 34*(1), 118- 124. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/806/80628403009.pdf

Ortiz Lovillo, Ma. del P. y Figueroa-Saavedra Ruiz, M. (2014). Los estudios de traducción en la Universidad Veracruzana: un camino sin final. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa, 80-98.* Recuperado de http://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/1157/2102

Oxford University Press (2000). *Oxford English Dictionary* (3 ed.). Versión en línea.

PACTE (2001). La competencia traductora y su adquisición. *Quaderns. Revista de Traducción* (6), 39- 45. Doi: https://doi.org/10.1080/0907676X.1999.9961356

PACTE (2017). *Researching Translation Competence by PACTE Group*. Amsterdam: John Benjamins.

Paul Harris Publishing Edinburgh. (noviembre de 1991). Monográfico R. L. Stevenson. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil, 4*(33), 1-82.

Presas**,** Ma. L. (2003). El proceso de la traducción como proceso lingüístico: una propuesta integradora. En R. Muñoz (ed.) Actas del I Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación, 33-47. Recuperado de http://www.aieti.eu/wp-content/uploads/AIETI_1_MLPC_Proceso.pdf

Pujadas, J. J. (1992). *El método biográfico: historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Puyana, Y. y Barreto, J. (1994). La historia de vida: Recurso en la investigación cualitativa. Reflexiones metodológicas. *Maguaré*, (10), 185- 196. Doi: https://doi.org/10.15446/mag.v0n10.14265

Quezada, C. (2004). Comprensión lectora y traducción. *Onomázen*, *1*(9), 105- 119. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/1345/134517749006.pdf

RAE. (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid: RAE, ASALE y Santillana.

RAE y ASALE. (2010). *Ortografía de la lengua española*. España: Espasa.

RAE y ASALE. (2011). *Nueva Gramática Básica de la Lengua Española*. España: Espasa.

RAE. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23 ed.). Versión en línea.

Rincé, D. y Lecherbonnier, B. (1986). *Littérature textes et documents XIXe siècle*. Paris : Éditions Nathan.

Risku, H. (2014). Translation Process Research as Interaction Research: From Mental to Socio-Cognitive Processes. *MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación*, 331-353. Doi: https://doi.org/10.6035/MonTI.2014.ne1.11

Rivas-Tovar, L. (2017). *Elaboración de tesis. Estructura y metodología*. México: Trillas.

Rodríguez, R. M. (2013). Un delitto per Pepe Carvalho: referencias culturales y traducción. *MVM: Cuaderno de Estudios Manuel Vázquez Montalbán*, *1*(1), 63-86. Doi: https://doi.org/10.5617/mvmcemvm.595

Romero, C. (2005). La categorización: un aspecto crucial en la investigación cualitativa. *Revista de Investigaciones CESMAG*, *11*(11), 113-118. Recuperado dehttp://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos_virtuales/posgrado/maestria_asesoria_familiar/Investigacion%20I/Material/37_Romero_Categorizaci%C3%B3n_Inv_cualitativa.pdf

Ruiz-Olabuénaga, J. I. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Schettine, P., y Cortazzo I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y Herramientas para la interpretación de información cualitativa*. Buenos Aires: Universidad de la Plata.

Schmid, M. (2011). *Language attrition*. New York: Cambridge University Press.

Schmidhofer, A. (2012). La comprensión lectora en el proceso de traducción. Análisis de los errores de comprensión en la traducción de textos periodísticos alemanes por parte de

hispanohablantes. *Skopos. Revista Internacional de Traducción e Interpretación, 1*, 65-87. Recuperado de https://www.uco.es/ucopress/ojs/index.php/skopos/article/view/5742/5394

Tedesco, J. C. (octubre de 2003). *Los pilares de la educación del futuro.* Trabajo presentado en el ciclo 'Debates de educación' organizado por la Fundación Jaume Bofill y la UOC, Barcelona, España. Recuperado de: http://www.uoc.edu/dt/20367/index.html

Toro, I. D. y Parra, R. D. (2010). *Fundamentos epistemológicos de la investigación y la metodología de la investigación*. Bogotá: Fondo Editorial Universidad EAFIT. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/5177/517751799015.pdf

Universidad Veracruzana (1999). Nuevo Modelo Educativo para la Universidad Veracruzana. Recuperado de https://www.uv.mx/veracruz/odontologia/files/2017/10/Modelo-Educativo.pdf

Universidad Veracruzana (s.f.). *Editorial.* Recuperado de https://www.uv.mx/editorial/

Universidad Veracruzana (s.f.). *Instituto de Investigaciones Lingüístico-Literarias.* Recuperado de https://www.uv.mx/inslit/

Universidad Veracruzana (s.f.). *Presentación.* Recuperado de https://www.uv.mx/universidad/presentacion/

Universidad Veracruzana (2019). *Series históricas.* Recuperado de https://www.uv.mx/informacion-estadistica/files/2019/01/Series-Historicas-2018_2019.pdf

Universidad Veracruzana – Facultad de Idiomas. (s.f.). *Inicio.* Recuperado de https://www.uv.mx/idiomas/

Universidad Veracruzana – Facultad de Idiomas (2019). *Mapa curricular Lengua Inglesa.* Recuperado de https://www.uv.mx/lenguainglesa/

Universidad Veracruzana – Facultad de Idiomas (2019). *Mapa curricular Lengua Francesa.* Recuperado de https://www.uv.mx/oferta-educativa/mapa-curricular/?programa=LEFR-06-E-CR

Universidad Veracruzana – Licenciatura en Lengua Inglesa. (s.f.). *Lengua Inglesa*. Recuperado de https://www.uv.mx/idiomas/lengua-inglesa/

Universidad Veracruzana – Licenciatura en Lengua Francesa. (s.f.). *Lengua Francesa*. Recuperado de https://www.uv.mx/lenguafrancesa/

Universidad Veracruzana – Universidad Veracruzana Intercultural. (s.f.). *Inicio*. Recuperado de https://www.uv.mx/uvi/

Vaca Uribe, J. y Ortiz Lovillo, Ma. del P. (2012). 10 años de traducción en el IIE: Nota retrospectiva y perspectiva. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 14. Doi: https://doi.org/10.25009/cpue.v0i14.33

Van Dijk, T. A. (1996). *Estructuras y funciones del Discurso. Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso* (Myra Gann y Martí Mur trad.). México: Siglo XXI.

Vaughn, L. (Directora). (2017). *Estudio de encuesta sobre la traducción y la interpretación.* México: Interpret America; Fundación Italia Morayta, A. C.; Intérpretes y Traductores en Servicios Públicos y Comunitarios.

Vela, F. (2013). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En M. L. Tarrés (Coordinadora). *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*, 63-90. México: Colegio de México/ FLACSO.

Weinberg, J. A., Caamaño, R. H., y Mondaca, L. A. (2018). Comprensión lectora: propuestas didácticas para el lector traductor. *SENDEBAR: Revista de la Facultad de Traducción e Interpretación,* (29), 305-327. Doi: https://doi.org/10.30827/sdb.v29i0.6475

Wood, Ph. y Smith, J. (2018). *Investigar en educación. Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación* (Sara Alcina Zayas, trad.). Madrid: Narcea.

Yunpeng, X. (2013). El contexto y la traducción. *Monográficos SINOELE*, 20, 1121- 1128. Recuperado de http://www.sinoele.org/images/Revista/20/Monografico_AAH_2013/SinoELE_20_2020_AAH_2013_V_Xu.pdf

Zugarramurdi, C. (octubre de 2016). Oscilaciones cerebrales y adquisición de la lectura. En W. Netto (Presidencia). *Noveno Foro de Lenguas de A.N.E.P*. Congreso llevado a cabo en Montevideo, Uruguay.

Anexos

Anexo I. Mapa curricular de la Licenciatura en Lengua Inglesa.

1	2	3	4	5	6	7
Inglés principiantes	Inglés elemental	Inglés pre-intermedio	Inglés intermedio	Inglés intermedio alto	Inglés avanzado	Servicio social
Fundamentos de la cultura contemporánea	Iniciación a la lectura y redacción en inglés	Habilidades de lectura y redacción en inglés	Iniciación a la literatura en lengua inglesa	Literatura en lengua inglesa	Planeación de la práctica docente	Experiencia recepcional
Lectura y redacción a través del análisis del mundo contemporáneo	Gramática comunicativa del español	Composición de textos en español	Iniciación a la traducción	Estudios de traducción	Taller de traducción	Seminario de redacción
Estrategias para el aprendizaje de LE	Fundamentos de lingüística general	Cultura británica	Cultura estadounidense	Lectura y redacción de textos académicos en inglés	Optativa I, II y III[24]	Optativa terminal.
					Cultura de los pueblos anglófonos	Auxiliares informáticos para la traducción
					Gramática contrastiva	
Habilidades del pensamiento crítico y creativo	Introducción a la investigación		Sistemas lingüísticos	Enseñanza-aprendizaje del inglés	Práctica docente	Didáctica del Inglés a través de la literatura
					Traducción de textos científico-técnicos	
					Traductología	La enseñanza-aprendizaje del inglés a niños
Computación básica				Métodos y enfoques actuales en la enseñanza del inglés	Literatura comparada inglés-español	
					Literatura escrita por latinos en Estados Unidos	Traducción de textos humanísticos literarios
					Tecnología para la enseñanza-aprendizaje de LE	
Inglés I y II	AFEL (16)					

Elaboración propia basada en la retícula curricular de LI (UV, s.f.).

[24] De las ocho EE que se ofertan, los estudiantes seleccionan tres. De igual modo, de las cuatro que se ofertan en el área terminal, los estudiantes eligen una.

Anexo II. Mapa curricular de la Licenciatura en Lengua Francesa.

1	2	3	4	5	6	7
Francés elemental I	Francés elemental II	Francés intermedio I	Francés intermedio II	Francés avanzado	Servicio social	Experiencia recepcional
Comprensión oral y escrita en francés	Expresión oral y escrita en francés	Argumentación oral y escrita en francés	Adquisición y aprendizaje de LM y LE	Didáctica de las lenguas	Elaboración del proyecto de investigación	Redacción académica en francés
Lectura y redacción a través del análisis del mundo contemporáneo	Optativa de español I y II	Optativa de español I y II	Optativa de literatura I	Traducto-logía	Optativa de lengua extranjera II	Optativa de lengua extranjera III
	*Composición de textos en español *Escritura creativa en español *Español de México *Español para Extranjeros *Expresión oral del español *Morfología del español *Pragmática del español.		*Curso monográfico de literatura francesa *Curso monográfico de literatura francófona *Literatura de expresión francesa		*Análisis del discurso en francés *Francés perfeccionamiento *Redacción académica en francés	
Gramática comunicativa del español	Fundamentos de lingüística general	Fonética y fonología	Literatura francesa	Diseño de materiales	Observación y práctica docente	
Habilidades del pensamiento crítico y creativo	Investigación	Sensibilización a la cultura francesa	Optativa de lingüística I	Optativa de cultura francesa I	Optativa de traducción I y II	
Optativa de cultura I y II[25]	Optativa de cultura I y II	Optativa de lengua extranjera I	*Lingüística aplicada *Lingüística textual *Psicolingüística *Sociolingüística	*Actualidad francesa *Francia y la unión europea *Lengua y cultura francesa	*Traducción de textos científico-técnico *Traducción de textos humanísticos *Traducción de textos literarios	
*Enfoque de las culturas contemporáneas *Estructura de las culturales fundamentales *El origen de la cultura occidental *Las identidades nacionales: Inglaterra, Francia y España *La trascendencia de las religiones en las sociedades actuales		*Análisis del discurso en francés *Francés perfeccionamiento *Redacción académica en francés	Optativa de Didáctica I	Optativa de Didáctica II		
			*Didáctica de la cultura *Didáctica del francés para objetivos específicos *Francés precoz			
	Inglés I	Inglés II				
	Computación básica					
AFEL (18)						

Elaboración propia basada en la retícula curricular de LF (UV, s.f.).

[25] De las distintas áreas de conocimiento los estudiantes seleccionan una o dos EE de acuerdo con el periodo en el que se encuentran.

Anexo III. Academias o áreas de conocimiento de las licenciaturas en Lengua Inglesa y Lengua Francesa.

<table>
<tr><td rowspan="13">Lengua Inglesa</td><td colspan="2">Academias</td><td rowspan="13">Lengua Francesa</td></tr>
<tr><td colspan="2">Cultura en L1</td></tr>
<tr><td>Cultura en L2</td><td rowspan="2">Cultura y Literatura Francesas</td></tr>
<tr><td>Literatura</td></tr>
<tr><td>Docencia</td><td>Didáctica del Francés</td></tr>
<tr><td colspan="2">Español</td></tr>
<tr><td>Experiencia Recepcional y Servicio Social</td><td>Servicio Social y Trabajo Recepcional</td></tr>
<tr><td>Inglés</td><td>Lengua Extranjera (Francés)</td></tr>
<tr><td colspan="2">Lingüística</td></tr>
<tr><td colspan="2">Traducción</td></tr>
<tr><td>Estrategias para el aprendizaje</td><td rowspan="3"></td></tr>
<tr><td>Investigación</td></tr>
<tr><td>Lectura y Redacción en Inglés</td></tr>
</table>

Elaboración propia basada en el cuadro de las academias de la Facultad de Idiomas (UV, s.f.).

Anexo IV. Categorías para el análisis de los referentes culturales en la traducción de textos literarios.

Categorización temática	**Categorización por áreas**	**Subcategorías**
1. Ecología	1. Geografía/ topografía	Montañas, ríos, mares
	2. Meteorología	Tiempo, clima, temperatura, color, luz
	3. Biología	Flora, fauna (domesticada, salvaje), relación con los animales (tratamiento, nombres)
	4. Ser humano	Descripciones físicas, partes/ acciones del cuerpo
2. Historia	1. Edificios históricos	Monumentos, castillos, puentes, ruinas
	2. Acontecimientos	Revoluciones, fechas, guerras
	3. Personalidades	Autores, políticos, reyes/reinas (reales o ficticios)
	4. Conflictos históricos	
	5. Mitos, leyendas, héroes	
	6. Perspectiva eurocentrista de la historia universal (u otro)	Historias de países latinoamericanos, los nativos, los colonizadores y sus descendientes
	7. Historia de la religión	
3. Estructura social	1. Trabajo	Comercio, industria, estructura de trabajos, empresas, cargos
	2. Organización social	Estructuras, estilos interactivos, etc.
	3. Política	Cuerpos del Estado, organizaciones, sistema electoral, ideología y actitudes, sistema político y legal
	4. Familia	
	5. Amistades	
	6. Modelos sociales y figuras respetadas	Profesiones y oficios, actitudes, comportamientos, personalidades, etc.
	7. Religiones "oficiales" o preponderantes	
4. Instituciones culturales	1. Bellas artes	Música, pintura, arquitectura, baile, artes plásticas
	2. Arte	Teatro, cine, literatura (popular o aprendida)
	3. Cultura religiosa, creencias, tabús, etc.	Edificios religiosos, ritos, fiestas, oraciones, expresiones, dioses y mitología, creencias (populares) y pensamientos, etc.
	4. Educación	Sistema educativo, planes, elementos relacionados
	5. Medios de comunicación	Televisión, prensa, internet, artes graficas
5. Universo social	1. Condiciones y hábitos sociales	Grupos, relaciones familiares y roles, sistema de parentesco, tratamiento entre personas, cortesía, valores morales, valores estéticos, símbolos de estatus, rituales y protocolo, tareas domesticas

	2. Geografía cultural	Poblaciones, provincias, estructura viaria, calles, países
	3. Transporte	Vehículos, medios de transporte
	4. Edificios	Arquitectura, tipo de edificios, partes de la casa
	5. Nombres propios	Alias, nombres de personas
	6. Lenguaje coloquial, sociolectos, idiolectos, insultos	*Slang*, coloquialismos, prestamos lingüísticos, palabrotas, blasfemias, nombres con significado adicional
	7. Expresiones	De felicidad, aburrimiento, pesar, sorpresa, perdón, amor, gracias; saludos, despedidas
	8. Costumbres	
	9. Organización del tiempo	
6. Cultura material	1. Alimentación	Comida, bebida, restauración (tabaco)
	2. Indumentaria	Ropa, complementos, joyas, adornos
	3. Cosmética	Pinturas, cosméticos, perfumes
	4. Tiempo libre	Deportes, fiestas, actividades de tiempo libre, juegos, celebraciones folclóricas
	5. Objetos materiales	Mobiliario, objetos en general
	6. Tecnología	Motores, ordenadores, máquinas
	7. Monedas, medidas	
	8. Medicina	Drogas y similares
7. Aspectos lingüísticos culturales y humor	1. Tiempos verbales, verbos determinados	Marcadores discursivos, reglas de habla y rutinas discursivas, formas de cerrar/ interrumpir el dialogo; modalización del enunciado; intensificación; intensificadores; atenuadores; deixis, interjecciones
	2. Adverbios, nombres, adjetivos, expresiones	
	3. Elementos culturales muy concretos	Proverbios, expresiones fijas, modismos, clichés, dichos, arcaísmos, símiles, alusiones, asociaciones simbólicas, metáforas generalizadas
	4. Expresiones propias de determinados países	
	5. juegos de palabras, refranes, frases hechas	
	6. Humor	

Fuente: Igareda (2011, pp. 19-21).

Anexo V. Consentimiento informado de los estudiantes.

Universidad Veracruzana

Instituto de Investigaciones en Educación

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Xalapa, Ver., a ___ de septiembre de 2019

Yo _____ autorizo mi participación en el proyecto de investigación elaborado por la Lic. Rosario González Vallejo, estudiante de la Maestría en Investigación Educativa de la Universidad Veracruzana.

De modo que mis textos, entrevistas y fotos tomadas durante la clase se utilizarán de forma anónima y confidencial para los fines antes expuestos.

_____

Firma

Anexo VI. Consentimiento informado de los profesores.

Universidad Veracruzana

Instituto de Investigaciones en Educación

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Xalapa, Ver., a ___ de enero de 2020

Yo _____ autorizo mi participación en el proyecto de investigación elaborado por la Lic. Rosario González Vallejo, estudiante de la Maestría en Investigación Educativa de la Universidad Veracruzana. De modo que mi entrevista se utilizará de forma anónima y confidencial para los fines antes expuestos.

_____

Firma

Anexo VII. Guion de entrevista para estudiantes nacionales.

Universidad Veracruzana

Instituto de Investigaciones en Educación

Estimado (a) _____ gracias por tu colaboración en este proyecto de investigación que tiene por objetivo conocer el proceso de traducción literaria. Te recordamos que la información brindada en esta entrevista es de carácter confidencial y solo se utilizará para los propósitos de esta investigación. Te pedimos que respondas lo más honestamente posible. Para iniciar necesito que te presentes, nombre, lugar de origen, licenciatura.

1. ¿Qué experiencia previa cuentas en traducción?
2. Si te diera un texto a traducir ¿cómo lo harías?
3. ¿Qué problemas te has encontrado al momento de traducir? Dame un ejemplo
4. ¿Cuál ha sido el texto más difícil de traducir?
5. ¿Cómo lograste resolver esa traducción?
6. ¿Qué conocimientos te faltó adquirir para resolver esa traducción?
7. ¿Qué opinas del grado de dificultad de los textos literarios? (depende de la pregunta 4)
8. ¿Qué es lo que más se te complica al traducir un texto literario? ¿Por qué? (depende de la pregunta anterior).
9. ¿Cuáles crees que son los conocimientos/habilidades/actitudes que debe poseer un traductor para traducir un texto literario?
10. ¿Qué recomendarías para mejorar el área de traducción en la licenciatura?

¡Muchas gracias!

Anexo VIII. Guion de entrevista para estudiantes extranjeros.

Universidad Veracruzana

Instituto de Investigaciones en Educación

Estimado (a) _____ gracias por tu colaboración en este proyecto de investigación que tiene por objetivo conocer el proceso de traducción literaria. Te recordamos que la información brindada en esta entrevista es de carácter confidencial y solo se utilizará para los propósitos de esta investigación. Te pedimos que respondas lo más honestamente posible. Para iniciar necesito que te presentes, licenciatura, lugar de origen, idiomas que hablas.

1. ¿Qué experiencia previa tienes en traducción?
2. Cuando traduces un texto ¿cómo lo haces?
3. ¿Qué problemas te has encontrado al momento de traducir? Dame un ejemplo
4. ¿Cuál ha sido el texto más difícil de traducir?
5. ¿Cómo lograste resolver esa traducción?
6. ¿Qué conocimientos te faltó adquirir para resolver esa traducción?
7. ¿Qué opinas del grado de dificultad de los textos literarios? (depende de la pregunta 4)
8. ¿Qué es lo que más se te complica al traducir un texto literario? ¿Por qué? (depende de la pregunta anterior)
9. ¿Cuáles crees que son los conocimientos/habilidades/actitudes que debe poseer un traductor para traducir un texto literario?
10. ¿Qué diferencias encuentras entre las clases de traducción en México y en Francia? Los contenidos/ el tipo de textos/ la dinámica en el aula

¡Muchas gracias!

Anexo IX. Guion de entrevista para profesores.

Universidad Veracruzana
Instituto de Investigaciones en Educación

Estimado (a) profesor (a) _____ gracias por su colaboración en este proyecto de investigación que tiene como objetivo conocer el proceso de traducción literaria de los estudiantes. Le recordamos que la información brindada en esta entrevista es de carácter confidencial y solo se utilizará para los propósitos de esta investigación. Le pedimos que respondas lo más honestamente posible. Para iniciar necesito que se presente, mencione los estudios que realizó de licenciatura y posgrado, así como las experiencias educativas que imparte.

1. ¿Qué experiencia posee en cuanto a la traducción? (ha realizado traducciones profesionales, interpretaciones, dirigido tesis de traducción, realizado cursos o diplomados, etc.)
2. A partir de su experiencia, ¿cuál considera que es el procedimiento más adecuado para traducir un texto?
3. ¿Hasta qué punto considera que los estudiantes de traducción lo realizan? ¿Por qué?
4. ¿Cuáles considera que son las problemáticas que enfrentan los estudiantes al traducir un texto?
5. (En relación con la pregunta anterior) ¿Estas problemáticas se diferencian de las que presentan al traducir un texto literario? ¿Por qué?
6. ¿Cuáles cree que son los conocimientos, habilidades y actitudes que debe poseer un estudiante para traducir un texto literario?
7. ¿Qué recomendaría para que los estudiantes desarrollen su competencia traductora?

¡Muchas gracias!

Anexo X. Guion de historia de vida.

Estimado (a) estudiante gracias por tu colaboración en este proyecto de investigación que tiene como objetivo conocer el proceso de traducción literaria. Te recordamos que la información brindada en este documento es de carácter confidencial y solo se utilizará para los propósitos de esta investigación.

Información general

Lugar y fecha de nacimiento

Ocupación de los padres

Lugar de origen y residencia hoy

Estados de la República Mexicana que he visitado

Países que conozco

Información particular

Actividades que realizo en mi tiempo libre

Tres de mis libros favoritos

Mi música favorita es:

Tres de mis películas favoritas son:

Los museos que he visitado son:

Las librerías que conozco son:

Contexto escolar

Acontecimientos significativos en la primaria con referente a la lengua

Acontecimientos significativos en la secundaria con referente a la lengua

Acontecimientos significativos en la preparatoria con referente a la lengua

Acontecimientos significativos en la universidad con referente a la traducción

Experiencias de traducción en la Licenciatura

Anexo XI. Fragmento del texto utilizado en la Licenciatura en Lengua Francesa.

Le Horla

Guy de Maupassant

8 mai

Quelle belle journée ! J'aime la Normandie, j'aime cette maison, comme je suis heureux de vivre ici ! De ma fenêtre, je vois les bateaux sur la Seine. Un très beau voilier brésilien passe devant chez moi. Il est magnifique !

À gauche, j'aperçois la ville de Rouen, les toits bleus, les clochers des églises et la cathédrale. Comme il fait bon, ce matin ! Je suis heureux.

12 mai

Aujourd'hui, j'ai un peu de fièvre et je suis triste. Pourquoi est-ce que certain jours, quand nous nous réveillons, nous sommes gais et d'autres tristes ? Est-ce à cause de la forme des nuages ou de la couleur du ciel ? Non, en vérité, il n'y a pas d'explication !

Nos sens sont faibles. Nous ne voyons pas ce qui est tout petit. Nous sommes incapables, par exemple, de voir les habitants d'une goutte d'eau. Même les chiens ont plus d'odorat que nous ! Pourquoi n'avons-nous pas un autre sens pour découvrir les choses merveilleuses et minuscules qui nous entourent ?

16 mai

Ma fièvre est de plus en plus forte. Je ne peux plus dormir.

18 mai

Le médecin trouve que je suis très nerveux mais pas très malade. Je dois prendre des douches et boire un médicament : du bromure de potassium.

(CLE International, 2007, pp. 5-6).

Anexo XII. Fragmento del texto utilizado en la Licenciatura en Lengua Inglesa.

Dr. Jekyll and Mr Hyde

Robert Louis Stevenson

3. The Carew murder

One night in London, nearly a year later, a servant girl was sitting at her bedroom window, looking out at the moonlit street. She saw a tall, handsome old man with white hair coming along the street, and a shorter, younger man walking towards him. The old man spoke politely to the younger one. He seemed, the girl said later, to be asking his way. Then the girl looked more closely at the younger man and recognized him.

'It was Mr Hyde,' she said later. 'He once visited my master.'

Mr Hyde, the girl said, was carrying a heavy stick. He was playing with it impatiently as he listened to the old man. Then suddenly he seemed to explode with anger.

'He was like a madman,' the servant girl said. 'He shook his stick at the old man, who stepped back in surprise. Then he hit the old man violently with the stick and knocked him to the ground. He beat the helpless body again and again. I could hear the bones breaking… It was so terrible that I began to feel ill. Then everything went black and I don't remember any more.'

(Oxford University Press, 2008, pp. 14-15).

Anexo XIII. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER).

C2	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
C1	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

Anexo XIV. Transcripción de entrevista a un docente.

E: Estimado maestro, gracias por su colaboración en este proyecto de investigación que tiene como objetivo conocer el proceso de traducción literaria de los estudiantes. Le recordamos que la información brindada en esta entrevista es de carácter confidencial y solo se utilizará para los propósitos de esta investigación. Le pedimos que responda lo más honestamente posible.

Para iniciar necesito que se presente, mencione los estudios que realizó de licenciatura y de posgrado, así como las experiencias educativas que imparte en la UV.

P: Bueno, haber yo imparto dos talleres de traducción uno por semestre, un semestre traducción científica-técnica y en el otro traducción de textos humanístico-literarios, eh… la experiencia, pues tengo 20 años este dando esos cursos que sii… he realizado traducciones sí, este… actualmente, casi no por cuestiones de tiempo, con mis actividades laborales, este… pero normalmente si, hice muchas traducciones sobre todo de carácter legal, eh… llámense actas de nacimiento, certificados, diplomas, títulos este… eh… certificados de defunción o actas de defunción, actas de matrimonio y todo ese tipo de documentos que a veces requieren este… las personas cuando se van a ir a Estados Unidos o a otro lado o cuando vienen de Estados Unidos para acá que los necesitan para poder realizar sus actividades aquí.

E: ¿Qué estudios tiene de licenciatura y posgrado?

P: Bueno, de licenciatura, soy licenciado en idioma inglés, que así se llamaba en su tiempo o en ese tiempo, tengo este… eh… una maestría en Educación eh… en lo que se refiere a la formación en el área de traducción tengo un diplomado en traducción científico-técnica por la Universidad Autónoma de Puebla, la Universidad de Tlaxcala y la Universidad Veracruzana, eh… y muchos cursos acerca de traductología, terminología y traducciones literarias y científico-técnicas sobre todo.

E: A partir de su experiencia, ¿cuál considera que es el procedimiento más adecuado para traducir un texto?

P: Yo creo que no hay un procedimiento más adecuado o más que otro vaya, este… para mí, es que a veces hay una cierta confusión en el sentido de que debe uno conocer un procedimiento de traducción para poder hacer una traducción. Yo no digo que no es necesario conocer la teoría de la traducción, si es no solo conveniente, sino necesario para entender porque suceden ciertos fenómenos en este… en el proceso de traducción, si yo me pongo a hablar de un proceso de traducción, pues es muy sencillo, podría decir que es la lectura del texto, la traducción en sí y este… la revisión, o sea, podría decir que es muy sencillo, pero eso también se adquiere en la práctica ¿sí? Siempre le digo a mis alumnos que uno no puede ponerse a pensar en que, si me llega un texto, tengo que traducir un texto, no me pongo a pensar en que teoría me voy a basar para hacer esta traducción porque jamás es así, uno puede ver los fenómenos o analizar los fenómenos a partir de la teoría, pero no es que se aplique esa teoría propiamente. Entonces, no hay propiamente un proceso, se requiere mucha… dependiendo de los tipos de texto, si se requiere de mucha lectura, se requiere mucha… por ejemplo, en el taller de traducción científico-técnica desde mi punto de vista a mis alumnos siempre les ha gustado una parte de ese curso que es traducción de textos médicos ¿sí? y entonces pues yo siempre les recomiendo si vamos a traducir un texto este de… pues que les puedo decir, una estereotomía, pues que busquen, que investiguen a que se refiere, que es una estereotomía, les recomiendo que vean videos aunque a veces son muy crudos, pero se los recomiendo que vean videos porque les pueden servir para entender que es lo que se está haciendo y entonces también entender que es lo que dice el texto eh… insisto en eso se requiere mucha lectura acerca de los temas que se van a traducir y en lo

que se refiere a la traducción literaria más que eso… bueno, independiente de la lectura, eh… hay que tener también sentido común, que a veces es lo que falla, a veces incluso yo les digo a mis alumnos que tienen que intentar ponerse en el papel que está desempeñando el protagonista porque me parece que así les costaría menos trabajo entender lo que dice el texto, a veces lo logran, a veces no, pues uno trata de guiarlos.

E: ¿Hasta qué punto considera que los estudiantes realizan esto?

P: Eh… Yo creo que cada vez les cuesta más, eh… igual habrá gente que opine que no es así, yo digo que se ha desvirtuado mucho la lectura, además de que se ha dejado de hacer. Este… pero también hay tantos los medios de comunicación, tantas este… plataformas, tantas… ¿cómo se llama eso del *Face* y todo eso?

E: Redes sociales.

P: Redes sociales que ya no… ya no leen, o sea, a veces hasta hacerlos que apliquen la lógica les cuesta trabajo, ¿sí?, y entonces es más difícil o puede llegar a ser más difícil trabajar con ellos en ese sentido. Es más difícil como son este… ahora digamos lo que se llaman este… personas *milenias* o lo que le llaman así, que yo no estoy muy de acuerdo con esa terminología, este… pero, creen que lo conocen todo y entonces ahora eso ha hecho que se vuelvan flojos ¿Por qué? Porque he descubierto que en los últimos años hay muchos alumnos que ya no trabajan haciendo la traducción, ya no lo quieren hacer, eh… utilizan traductor de Google o algún otro traductor que no les ayuda en nada y que desgraciadamente muchas veces son unas traducciones pésimas ¿sí? y por más que uno insiste e insiste e insiste, cuesta mucho trabajo convencerlos, no digo que no hay alumnos muy buenos, que se preocupan por su trabajo y quieren hacer las cosas bien, pero no todos.

E: ¿Cuáles considera que son las problemáticas que enfrentan los estudiantes al traducir un texto? Las más sobresalientes.

P: ¿Las más sobresalientes? Pues, yo sigo insistiendo el este… el *background* que deberían tener, ese bagaje cultural, este… científico, técnico, literario, pero todo eso no lo van a adquirir si no leen, tienen que leer, no hay de otra, cualquier persona me podrá decir es que yo sé mucho, yo soy médico y entonces sé mucho de medicina, sí, pero no pasas de ahí, no pasas de saber medicina, no sabes otra cosa, ¿sí? Y es cierto, esa es tu función, para eso estudiaste, pero en actividades o en profesiones como la traducción es muy diferente, aquí se requiere mucho más y si uno no se prepara, pues simple y sencillamente este… no vas a poder.

E: ¿Estas problemáticas se diferencian de las que presentan al traducir un texto literario?

P: No son muchas diferencias, este… a lo mejor en la traducción literaria este… eh… digamos se puede hablar de desconocimiento de la lengua general por algunas palabras que se utilizan en la traducción literaria, que si lo vemos… si hacemos una analogía con la traducción científico-técnico podríamos decir que es lo mismo que el desconocimiento de la terminología del área de conocimiento que se está traduciendo, pero al final de cuentas es lo mismo, lo que si es que en la traducción este… científico-técnica pues las estructuras de los textos son un tanto más fáciles, este… porque el científico es un poco más directo, en su manera o en su estilo de redacción que el literato, entonces hay más lenguaje rebuscado, más vocabulario rebuscado en la literatura, eh… que no es de uso común y que si el alumno no lee, pues no lo va a conocer, no va a entender que es lo que dice, ¿sí? Pero, en realidad no hay tanta diferencia entre uno y otro.

E: ¿Cuáles cree que son los conocimientos, habilidades y actitudes que debe poseer un estudiante para traducir un texto literario?

P: Primero, el nivel de lengua inglesa, hay un autor este… yo no sé si te acuerdes que siempre se los menciono Valentín García Yebra, que dice que para ser un buen traductor hay que ser este… hay que tener un dominio excelente de la lengua que se traduce, pero hay que ser un maestro de la lengua a la que se traduce, entonces si hablamos de una traducción del inglés al español hay que tener un dominio excelente del inglés, aunque no lo hables simplemente que lo leas, que lo entiendas, no importa que no lo hables, ¿sí? Pero hay que ser un maestro del español y el español es donde más problemas tenemos, entonces… este… digamos de las dificultades… bueno, las habilidades, este… actitudes, pues tener la actitud de… de querer leer, de mejorar en ese conocimiento, a lo mejor, no científico, pero sí de la lengua.

E: ¿Qué recomendaría para que los estudiantes desarrollen su competencia traductora?

P: Que lean [pausa]. Que lean, que este… se preocupen también por saber usar un diccionario, que este… que analicen muy bien la información que utilizan de internet, este… porque tampoco saben identificar páginas o las páginas que pueden ser de ayuda y cuáles no, Wikipedia no sirve, este… así como el traductor de Google no funciona, este… no funcionan páginas como este…Monografía.com, como el Rincón del Vago y todo ese tipo de… que ya las conozco, ya me las sé, pero por ejemplo, si yo les digo este… si van a usar o quieren usar un diccionario más o menos, que a lo mejor no sea el mejor, pero dentro de los impresos tienen por ejemplo a *Simon and Schuster* ¿sí?, de los electrónicos tienen este… el *sensagent* ¿sí? y muchos otros, ahora este… bases de datos en español pues está El Castellano.org, Fundeu, que otro… Cervantes, este… hay muchas páginas muy buenas, el problema es que los muchachos la sepan… elegir de entrada, ya la de la utilización pues poco a poco.

E: ¿Algo que quiera agregar?

P: Pues, que te puedo decir, la traducción… pues lo que pasa es que a mí me apasiona, tú fuiste mi alumna y sabes que me apasiona dar clases de traducción, este… eh… es una actividad muy, muy, muy bonita. A lo mejor aquí en Xalapa no es una actividad que le pueda a uno redituar un salario porque no es así, porque Xalapa no es una ciudad donde se hagan traducciones, este… si uno se quiere dedicar exclusivamente a la traducción, pues tiene uno que dedicarse a dar clases y a traducir dos o tres textos esporádicamente, entonces si quiere uno dedicarse a la traducción hay que irse a otro lado, pero este… no por ello dejaría de recomendar a los muchachos de la Facultad de… o de las Facultades donde se enseña Lengua Inglesa, este… porque no nada más es la Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana, todos sabemos y estamos conscientes de que ya existen otras, este… pues, que… que tomen cursos de traducción, pudiera ser que no se dediquen a eso, pero casi les puedo apostar a que este… quienes tienen una formación más o menos, eh… no muy grande, pero si suficiente, una formación suficiente en traducción van a ser mejores maestros de inglés obviamente, además de que puedes incursionar en la enseñanza del español como lengua extranjera. Entonces, no se van a arrepentir, no se arrepentirían creo yo, conozco muchos… o a través de 20 años he tenido muchísimos alumnos, no se dedican a la traducción, pero son muy buenos maestros.

E: Bueno. ¡Muchas gracias!

Anexo XV. Transcripción de entrevista a un estudiante nacional.

E: Estimado **Guillermo**[26] gracias por tu colaboración en este proyecto de investigación que tiene por objetivo conocer el proceso de traducción literaria, te recordamos que la información brindada en esta entrevista es de carácter confidencial y solo se utilizará para los propósitos de esta investigación. Te pedimos que respondas lo más sinceramente posible. Bueno, para iniciar necesito que te presentes, digas que licenciatura estudias, los idiomas que sabes o que estas aprendiendo.

G: Mi nombre es Guillermo, estoy en la licenciatura de Lengua Francesa, también sé hablar inglés y estuve aprendiendo chino, francés… italiano y alemán.

E: ¿Cuántos semestres o hasta qué nivel llegaste de esos idiomas?

G: Eh… donde yo estaba estudiando no se presentaba por niveles sino era simplemente te preparabas para las certificaciones de, a excepción del chino que lo tuve que estudiar en la preparatoria por obligación y hasta ahí, en ese momento era… fueron dos semestres de chino.

E: ¿Qué certificaciones tienes?

G: Tengo… certificación de inglés y de francés.

E: De inglés ¿qué certificación tienes?

G: Tengo del TOELF, Cambridge, el EXAVER y el nacional de acá de México.

E: ¿Y de francés?

G: De francés tengo el DELF nada más.

E: ¿Qué es lo que te llevó a estudiar esta licenciatura?

G: Uf… Mmm… Pues realmente caí aquí por… eh… por cosas del azar de la vida porque [ríe] Mmm, esta licenciatura no… no es la primera este… que empecé a estudiar, estuve antes en otra.

E: ¿En cuál estuviste?

G: En ingeniería. Y después de… me salí de esa, y empecé a… buscar que hacer en el tiempo en el que no estaba estudiando nada y mientras navegaba por Youtube, me di cuenta de que eh… se podía traducir o se podía ayudar al subtitulaje… al subtitulaje este… en otros idiomas para los videos de las personas a las que sigues, empecé a practicarlo, este… y me empezó a gustar, más que nada porque ellos checan primero el subtitulaje antes de subirlo y todo eso y… me gusto bastante, después, me di cuenta de que había una página llamada TED, que también te permite hacer lo mismo, pero que era mucho, mucho más estricto y apliqué para ellos, me dejaron trabajar con ellos, y dije bueno ¿por qué no? Este… empecé a buscar donde podía encontrar eh… para estudiarlo de manera formal y… como las opciones que yo había visto que eran muy buenas estaban muy caras, como la Escuela de Traductores e Intérpretes de Ciudad de México, muy muy cara o la de Nuevo León. Mmm, me fui a otra, mi papá de me platicó de… que aquí en la Universidad Veracruzana, Lengua Francesa, bueno la de… francesa e inglesa, eh… tenían un pequeño campo de traducción y dije ¿por qué no? Pero, no

[26] Es un seudónimo para hacer confidencial la información del participante.

me… no me di a la tarea realmente de… de revisar que era lo que ofrecía y todo eso como te empezaba a comentar. Así que apliqué y aquí estoy [ríe].

E: Y ¿qué tipo de videos traducías? ¿Era general o un tema en específico?

G: Iba muy relacionado a la… a videos de divulgación científica, más que nada este… cuestiones de física o… no sé cuestiones muchísimo más… cuestiones más específicas de física o de química y bueno, con TED eran videos de temas totalmente *random*. Sí, totalmente *random*.

E: Bueno, aparte del subtitulaje, ¿tienes otra experiencia en traducción?

G: Mmm… ¿Cómo traducción de textos? No.

E: ¿De interpretación?

G: Es que no sé si sea de interpretación, pero es que igual en la preparatoria este… hubo una chica que venía de las Filipinas, se metió a estudiar con nosotros en la… en la escuela, pero no habla español y hablaba inglés [ríe], pero hablaba muy muy muy… cosas muy básicas, podía comunicarse pero muy escaso su vocabulario, entonces la meten más que nada con el grupo avanzado de inglés en donde yo estaba y estaban otros compañeros y se supone que una de mis amigas estaba a cargo, este… de esta chica, para ayudarla con todo lo que tuviera que ver con la escuela, pero pasan cosas, esta chica deja de estar a cargo de… de esta otra chica y termina juntándose conmigo [ríe], este… nos terminamos volviendo pareja y yo… yo me encargo de alguna manera de ayudarla a absolutamente cualquier cosa que tuviera que ver para la comunicación allá [ríe]. Sí y también, este… igual en la preparatoria se hacían concursos en donde pues uno tenía que… que… entre concursos y eventos en donde que teníamos que ayudar a las personas que venían del extranjero y prácticamente estar pegados con ellos para ayudarlos, sí.

E: Pues sí, eso cuenta.

G: Bueno [ríe].

E: Si te diera un texto a traducir en este momento, ¿cómo lo harías?

G: Gracias a la clase de Abril ahora sé perfectamente que para traducir un texto en específico primero debo de leer completo el texto, intentar absorber todo lo que sepa de él, mmm… entenderlo evidentemente y… si llego… si llego a encontrar una palabra que no… que de plano no pueda… no termino de entender, este… busco su significado en el idioma original, busco sus posibles equivalencias en mi idioma y ya me meto a la traducción del texto.

E: ¿Qué problemas te has encontrado al momento de traducir? ¿Por ejemplo, en esta experiencia educativa de traductología?

G: En traductología en específico… mmm… [pausa] el hecho de que… mmm… yo puedo pensar en una cosa que para mí puede sonar perfectamente bien y… y… y completamente lógico, pero en el momento en el que la maestra nos dice que esta era como la aproximación o la… traducción más cercana eh… hay un contraste muy grande [ríe], así como ¡rayos! Sí, o… o los… los *faux amis* en francés este que… justamente te… me acuerdo mucho de la palabra *fantôme*, que es fantasía, pero muchos la confunden con fantasma, y era como ah pues sí es cierto, palabras así. Sí, sí, sí [ríe].

E: Y ¿Cuándo traducías los videos?

G: Hay con la pronunciación, muy difícil luego por… me acuerdo mucho de un… un video de una *TED talk* de una… chica china que… hablaba… hablaba… este… daba su conferencia en inglés y no hablaba para nada mal, pero había palabras en específico que… que… que tenía una pronunciación muy a la china [ríe], entonces se me dificultaba mucho, era como tener que regresarlo, de ahí eh… bajarle la velocidad al video, para como que entendiera mejor la pronunciación y ya, ya después seguir porque si era… uf… luego con los irlandeses o los escoceses. Hay sí, definitivamente sí con la pronunciación es lo más difícil. [Pausa] Bueno, y otro problema también es el hecho de que como no tienes un apoyo en… físico, únicamente te… te puedes apoyar en lo que estas escuchando del video es un poquito más complicado porque de alguna manera pierdes la estructura, una estructura que tengas tu a la mano.

E: ¿Cuál ha sido el texto más difícil de traducir de todos?

G: [Pausa] Mmm… probablemente el de un venezolano… no es texto, pero bueno, si hablamos de texto mmm… si hablamos de texto… seguramente uno con la maestra Abril de… ¡ah! justamente ahorita de… de algo de educación, este… que habla de… de… del nivel, lo que para nosotros es el nivel medio superior en la preparatoria.

E: ¿Cómo lograste resolver esa traducción?

G: En clase, con la maestra Abril [ríe]. Sí, por… porque por ejemplo… ¡ah! O con David que nos dijo que… en un caso específico en donde… para ellos… eh… *les études secondaire* se puede entender para nosotros como estudios secundarios o secundaria que es totalmente incorrecto que es eso lo que justamente para nosotros es la preparatoria, esa… esa… ese conocimiento que nosotros no tenemos por una diferencia sociocultural nos la logro resolver él. Sí, sí, sí.

E: Bueno, ¿qué conocimientos te faltó adquirir para resolver esa traducción? En específico, ¿solo los socioculturales?

G: Probablemente lo sociocultural y… un poquito más de… no sé si llamarle vocabulario, pero un poquito más de… de extensión en… en los significados de las palabras.

E: ¿Qué género era ese texto?

G: Eh… no es de divulgación… mmm… informativo… me imagino… es que no sé si sea eso, me imagino que sí. Espero que sí.

E: ¿Qué opinas del grado de dificultad de los textos literarios?

G: Uf… [Ríe]. Sé perfectamente que para traducir literatura debes de mega-dominar las dos lenguas, debes de ser bastante creativo, mucho muy creativo y creo que en específico los textos literarios no… no son para cualquier traductor también.

E: ¿Te gustaría ser traductor literario?

G: No, no, definitivamente no.

E: ¿Por qué?

G: Si bien me gusta leer, no… realmente no soy gran fan de… de leer literatura, así como… no sé si tengo que traducir a García Lorca, ¿si es García Lorca? Este… no es como que me interese realmente leer sus obras o gran parte de sus obras y conocer más sobre su vida y meterme mucho en su periodo o cosas así para poder traducir un único texto, realmente no, eso sí ¡no! Me gusta mucho más, aunque

puede ser mucho más sencillo, me gusta más la traducción de… de los textos este… técnico-científico por el hecho de que también estoy más inclinado para eso que para la literatura como tal.

E: ¿Qué es lo que más se te ha complicado al traducir un texto literario?

G: Pues, el único texto literario que he traducido es el que nos habías dado tú, nada más [ríe].

E: ¿Alguna complicación?

G: [Pausa] Probablemente para unas palabras, mmm… más que nada para darle el… el color correcto, como que ese peso que debe tener la palabra, que se supone… por la cual se supone que la escribió el autor, más que nada eso, así como de no ponerlo ni tan exagerado ni tan poco expresivo, sino solo el punto correcto.

E: ¿Cuáles crees que son los conocimientos que debe poseer un traductor para traducir un texto literario? A parte de los que acabas de mencionar.

G: Paciencia, mucha, mucha paciencia [ríe], definitivamente.

E: ¿Por qué?

G: [Pausa] Porque… como la maestra Abril nos ha dicho varias veces, tu traducción debe ser… tanto debe de reposar como también debe de ser revisar, y luego si uno… si uno siente que no lo está haciendo de manera correcta, va a empezar a… no sé cómo que a frustrarse y a decir es que yo no sirvo para esto y no sé qué… creo que es importante la paciencia, creo que… como ya había dicho el… el gusto por la lectura, la investigación, muy importante creo que la investigación, eh… ¿característica o conocimiento?... conocimiento… yo creo que también conocimiento de sí mismo, ¿no?, creo que no se ha mencionado mucho, creo que el conocimiento de uno mismo es también importante y no nada más para el literario… mmm… bueno, a parte del obvio conocimiento de las dos lenguas y un manejo de pi a pa. Sí, sí, sí.

E: ¿Qué recomendarías para mejor el área de traducción de la licenciatura?

G: [Respira profundamente]. Creo definitivamente [ríe] que para poder mejorar el área de traducción de esta licenciatura sería mejor hacer una sola licenciatura de traducción y no intentarla meter como… a la fuerza hay te embarro lo que tengo ¡no! O en todo caso es como de únicamente te voy a preparar para… para… este la didáctica y la traducción y es como te meto de lleno una enorme cantidad de materias de traducción además de que… creo necesario, yo creo que es imperativo que exista un laboratorio de traducción, no es como de que hay intentas traducir en el salón, con todo el ruido. [Ríe]. Sí.

E: ¿Algo que quieras agregar?

G: Mmm… Mmm… Pues, espero que en algún momento esta licenciatura mejore más.

E: Bueno, ¡gracias! ¡Muchas gracias!

G: ¡A ti!

Anexo XVI. Transcripción de entrevista a una estudiante extranjera.

E: Estimada Romina[27] gracias por tu colaboración en este proyecto de investigación que tiene por objetivo conocer el proceso de traducción literaria, te recordamos que la información brindada en esta entrevista es de carácter confidencial y solo se utilizará para los propósitos de esta investigación. Te pedimos que respondas lo más sinceramente posible. Para esto, necesito que te presentes, licenciatura e idioma que estás aprendiendo.

R: Bueno, ¡buenos días! Soy Romina, estudio Letras Hispánicas y Lengua Inglesa, eh… hablo francés que es mi lengua materna, español e inglés.

E: ¿Qué es lo que te llevó a estudiar estas licenciaturas?

R: Desde pequeña me gusta mucho leer y también los idiomas, aprender nuevos idiomas, especialmente el español que me apasiona porque suena bien [ríe], la verdad, sí, más bien el gusto de leer, de la lectura.

E: ¿Y de dónde viene tu gusto de la lectura?

R: Creo que de mi mamá porque a ella les gusta leer también, pero más como *thriller*, entonces sí creo que si viene de allá.

E: ¿Qué experiencia previa tienes en traducción?

R: Solo, mmm… pues cuando empecé la facultad tuvimos como cursos de traducción, práctica, pero no teníamos teoría, solo hacer como traducciones prácticas y ya. Desde el primer año de licenciatura en inglés y en español, los dos.

E: Si te diera un texto a traducir en este momento, ¿cómo lo harías?

R: Pues, primero lo leo. Creo que lo leo como dos veces para entender bien, después checo las palabras que no conozco con el diccionario o con mi celular, mmm… también las expresiones que no entiendo intento como entenderlas ¿no? Y buscar expresiones similares o algo así y después como intento como traducir de una vez y después veo los problemas, si suena bien, si suena raro, si necesito correcciones o no.

E: ¿Qué problemas te has encontrado al momento de traducir?

R: El vocabulario, sobre todo, eh… las expresiones que son a veces, que no se pueden traducir, entonces no se entienden y tienes que preguntar a un nativo o a alguien que conoce ¿no? Eh… pero sí, sobre todo el vocabulario, a veces un poco la conjugación de los verbos, pero eso puedo checarlo en internet, es más fácil, que el vocabulario a veces no tiene a veces equivalentes, entonces es un poco más difícil.

E: ¿Cuál ha sido el texto más difícil que has traducido?

R: El año pasado tuve un maestro que nos hacía traducir textos del siglo XVII como ejercicio, no era para como una nota, pero eh… sí. Eso fue lo más difícil de traducir, no puedo recordar el título ni el autor, pero sí era un texto del siglo XVII.

E: ¿Y cómo lograste resolver esa traducción?

[27] Es un seudónimo para hacer confidencial la información de la participante.

R: El maestro nos dio un diccionario especial como para las palabras viejas del español, como varias herramientas para poder como entender más las expresiones y todo y nos dijo también que para hacer la traducción no era necesario hacerlo literalmente porque el público sería más moderno ¿no?, no teníamos que hacer una traducción en viejo francés porque no lo conocemos, pero logramos hacerlo con herramientas como específicas, diccionarios especializados y todo. Pero, sí me gusto la experiencia [ríe].

E: A nosotros también nos pusieron un texto así en inglés.

R: Es difícil, pero es interesante.

E: ¿Qué opinas del grado de dificultad de los textos literarios?

R: Bueno, depende del texto, pero sí como, no sé, depende del autor, de su estilo sobre todo porque a veces traducir un estilo no es posible con la puntuación que no corresponde del todo, entonces digo que depende del estilo del autor y de su nivel como de escritura ¿no?

E: ¿Qué es lo que más se te ha complicado al traducir un texto literario?

R: ¿Las dificultades? Pues sí, el vocabulario como he dicho, o… no sé, no estoy segura, quizás como manejar el lenguaje ¿no? Es que no es mi lengua materna y a veces tengo que traducir textos del español al inglés y del inglés al español, los dos idiomas no son mis como lenguas maternas, entonces a veces es bastante difícil porque tengo que entender en un idioma que no conozco muy bien y traducir a un idioma que, pues lo conozco, pero no es lo mismo.

E: Y ¿cómo aprendiste inglés?

R: En la escuela desde pequeña, solo en la escuela y después con un poco de viajes ¿no? Y ya.

E: ¿Cuáles crees que son los conocimientos que debe poseer un traductor para traducir un texto literario?

R: Ah, primero el traductor tiene que eh… ser paciente porque a veces hay como frases que no se pueden traducir tan fácilmente y tiene que también que tener una habilidad de investigación porque a veces tienes que investigar como mucho un término especial para poder traducirlo al final. Mmm… pues sí paciente, investigar mucho, mmm… tiene también que tener la habilidad de corregirse, como a veces escribimos como cosas que parecen perfectas, pero en realidad no lo son, tienes que pensarlo mucho antes de decir así es bueno, esta traducción es buena, creo que es como lo más importante.

E: ¿Te gustaría ser traductora literaria?

R: Todavía no sé lo que quiero hacer entonces podría ser una posibilidad, pero con el francés, todavía no sé si con el inglés o el español, pero podría ser una opción, no estoy segura.

E: Bueno, ¿qué diferencias encuentras entre las clases de traducción de México y Francia en cuánto a los contenidos?

R: Eh… Es simple porque en Francia no tenemos teoría, eh… no, nos dicen cómo hacer, nos dicen hazlo, entonces prefiero el método en México, creo, pero en México es que casi solo es teoría y no mucha práctica. Entonces, lo mejor sería como una mezcla de los dos porque faltamos teoría en Francia y faltamos práctica en México, ese es mi sentimiento por el momento.

E: En cuanto al tipo de textos ¿qué tanto difieren?

R: Mmm… Creo que podría ser más difícil en Francia porque son textos muy largos, muy pesados y difíciles de traducir. En México sí, a veces puede ser más difícil, pero como más cortos y más fáciles.

E: Y allá ¿qué tipos de textos traducen?

R: Sí más literarios, casi no tenemos como de técnica o no sé qué, solo son como bien literarios la verdad.

E: En cuanto a las relaciones maestro-alumno, ¿en que difieren?

R: Depende mucho del maestro, hay maestros que como dialogan con sus alumnos, eso me gusta mucho, porque hay como debates en la clase, un alumno dice: - hay sí me gusta esta traducción ¿por qué? Ta,ta,ta y pero, otros maestros que como que tienen toda la razón ¿no? Y no puedes decir nada casi, no hay debate, no hay diálogo y eso es una pena. Pero, no creo que se diferencien mucho entre los países, sino entre los maestros.

E: Ah bueno. ¿Algo que quieras agregar?

R: No, creo que ya es todo.

E: Bueno, ¡muchas gracias!

R: ¡Gracias!

Anexo XVII. Ejemplo de análisis lingüístico de la traducción en la Licenciatura en LI. Estudiante Valeria.

Texto original	Primera versión	Tipo de error	Segunda versión	Tipo de error	Tercera versión	Tipo de error	Versión final	Tipo de error
Dr. Jekyll and Mr. Hyde	El Dr. Jekyll y el Sr. Hyde		Dr. Jekyll y el señor Hyde		Dr. Jekyll y Mr. Hyde		Dr. Jekyll y Mr. Hyde	
Robert Louis Stevenson	Robert Louis Stevenson		Robert Louis Stevenson		Robert Louis Stevenson		Robert Louis Stevenson	
3. The Carew murder	3. El homicidio de Carew		3. El homicidio de Carew		3. El homicidio de Carew		3. El homicidio de Carew	
One night in London, nearly a year later, a servant girl was sitting at her bedroom window, looking out at the moonlit street.	En una noche en Londres, aproximadamente un año después, una joven sirviente se encontraba sentada cerca de la ventana de su habitación, observando la calle iluminada por la luna.		Una noche en la Ciudad de Londres, casi un año después, una empleada se encontraba sentada en la ventana de su habitación, mirando la calle iluminada por la luz de la luna.	Uso de mayúsculas	Una noche en la Ciudad de Londres, casi un año después, una criada se encontraba sentada en la ventana de su habitación, mirando la calle iluminada por la luz de la luna.	Uso de mayúsculas	Una noche en la Ciudad de Londres, casi un año después, una criada se encontraba sentada en el balcón de su ventana, mirando la calle iluminada por la luz de la luna.	Uso de mayúsculas
She saw a tall, handsome old man with white hair coming along the street, and a shorter, younger man walking towards him.	Vio a un hombre alto, guapo, de edad avanzada y canoso que caminaba por la calle y a un hombre más bajito y más joven que se acercaba a él.	Selección de palabra	Vio a un hombre mayor, alto, apuesto y canoso caminando por la calle, y a otro hombre más joven y más bajito que se acercaba a él.	Selección de palabra	Vio a un hombre mayor, alto, apuesto y canoso caminando por la calle, y a otro hombre más joven y más bajito que se acercaba a él.	Selección de palabra	Vio a un anciano de porte distinguido caminando por la calle, y a otro hombre más joven y más bajito que se acercaba a él.	Omisión

The old man spoke politely to the younger one. He seemed, the girl said later, to be asking his way.	El viejo se dirigía de manera educada al más joven. Parecía pedir indicaciones, añadió la joven más tarde.	Selección de palabra	El viejo se dirigía cortésmente al más joven, según la empleada, parecía pedir indicaciones,	Selección de palabra	El viejo se dirigía cortésmente al más joven, según la criada parecía pedir indicaciones,	Selección de palabra	El viejo se dirigía cortésmente al más joven, según la criada parecía pedir indicaciones,	Selección de palabra
Then the girl looked more closely at the younger man and recognized him.	Luego, al mirar al hombre más jóven detalladamente, la joven lo reconoció.	Acentuación	entonces ésta al observar al hombre más joven con detenimiento logró reconocerlo.		entonces ésta al observar al hombre más joven con detenimiento logró reconocerlo.		entonces ésta al observar al hombre más joven con detenimiento logró reconocerlo.	
'It was Mr Hyde,' she said later. 'He once visited my master.'	“Era Mr. Hyde”, añadió más tarde. “Una visitó a mi amo”.	No se tradujo	“Era el señor Hyde” dijo la empleada a continuación, “una vez fue a visitar a mi amo”.		—Era el señor Hyde— dijo la empleada a continuación —una vez fue a visitar a mi amo—.		—Era el señor Hyde—, dijo ella. —una vez visitó a mi amo—.	
Mr Hyde, the girl said, was carrying a heavy stick. He was playing with it impatiently as he listened to the old man.	La joven dijo que Mr. Hyde llevaba un bastón pesado. Jugaba con él impacientemente mientras escuchaba al viejo.	Selección de palabra	El señor Hyde, agregó la empleada, llevaba un bastón grueso. Jugaba con él impacientemente mientras escuchaba lo que el viejo le decía.	Falso sentido Selección de palabra	El señor Hyde, añadió la criada, llevaba un bastón grueso. Jugaba con él impacientemente mientras escuchaba lo que el viejo le decía.	Falso sentido Selección de palabra	El señor Hyde, añadió la criada, llevaba un bastón pesado. Mientras escuchaba al anciano juegueteaba con impacientemente con el bastón.	Escritura errónea
Then suddenly he seemed to	Y, de repente Mr. Hyde		De repente, estalló de ira.		De pronto, éste estalló de ira.		De pronto, estalló de ira.	

explode with anger.	pareció explotar de enojo.							
'He was like a madman,' the servant girl said. 'He shook his stick at the old man, who stepped back in surprise.	"Parecia desquiciado", dijo la joven sirviente. "Agitó el bastón hacia el viejo, quien retrocedió sorprendido.	Acentuación Selección de palabra	"Parecía desquiciado", dijo la chica. "Agitó el bastón hacia el viejo, quien retrocedió sorprendido.	Selección de palabra	-Parecía desquiciado—, dijo la chica. —Agitó el bastón hacia el viejo, quien retrocedió sorprendido.	Selección de palabra	-Parecía desquiciado—, dijo ella. —Agitó el bastón hacia el viejo, quien retrocedió sorprendido.	Selección de palabra
Then he hit the old man violently with the stick and knocked him to the ground. He beat the helpless body again and again. I could hear the bones breaking… It was so terrible that I began to feel ill.	Luego lo golpeó violentamente con el bastón y el viejo cayó al suelo. Golpeó el cuerpo desfallecido una y otra vez. Podía escuchar los huesos rompiéndose… Fue tan horrible que me provocó malestar.		Luego golpeó al viejo violentamente con el bastón y lo tiró al suelo. Golpeó el indefenso cuerpo una y otra vez. Podía escuchar los huesos rompiéndose... fue tan horrible que me provocó náuseas.	Falso sentido	Luego lo golpeó violentamente con el bastón y lo tiró al suelo. Golpeó su indefenso cuerpo una y otra vez. Podía escuchar los huesos rompiéndose... fue tan horrible que me provocó náuseas.	Falso sentido	Luego lo golpeó violentamente con el bastón y hasta derribarlo. Golpeó su indefenso cuerpo una y otra vez. Podía escuchar los huesos rompiéndose... fue tan horrible que me provocó náuseas.	Falso sentido
Then everything went black and I don't remember any more.'	Después todo se puso negro y ya no recuerdo más".		Luego todo se oscureció y no recuerdo más".		Luego todo se oscureció y no recuerdo más—.		Después de eso perdí el conocimiento y no recuerdo más—.	

Anexo XVIII. Ejemplo de análisis lingüístico de la traducción en la Licenciatura en LF. Estudiante Nancy.

Texto original	Primera versión	Tipo de error	Segunda versión	Tipo de error	Tercera versión	Tipo de error	Versión final	Tipo de error
Le Horla	La Horla	Falso sentido			El Horla		El Horla	
Guy de Maupassant	Guy de Maupassant		Guy de Maupassant		Guy de Maupassant		Guy de Maupassant	
8 mai	8 de Mayo	Uso de minúsculas	8 de Mayo	Uso de minúsculas	8 de mayo		8 de mayo	
Quelle belle journée !	¡Qué hermosa jornada!	Falso sentido	¡Qué hermosa jornada!	Falso sentido	¡Que bello día!	Acentuación	¡Qué hermoso día!	
J'aime la Normandie, j'aime cette maison, comme je suis heureux de vivre ici !	Me gusta Normandia. Amo esta nación, ¡estoy orgulloso de vivir aquí!	Acentuación Falso sentido	Amo Normandia. Amo esta nación. ¡Soy feliz de vivir aquí!	Acentuación Falso sentido	¡Amo la Normandia, me gusta está casa soy feliz de vivir aquí!	Uso de artículos Acentuación (x2)	Me gusta Normandia, me gusta esta casa, ¡soy feliz de vivir aqui!	Acentuación (x2)
De ma fenêtre, je vois les bateaux sur la Seine.	De mi ventana, veo los barcos sobre la Seine.	Puntuación	Desde mi ventana, veo los barcos sobre el Sena.	Puntuación	De mi ventana veo los barcos sobre el Sena,		Desde mi ventana veo los barcos sobre el Sena,	
Un très beau voilier brésilien passe devant chez moi. Il est magnifique !	Un hermoso velero brasileño pasa frente a mi casa. ¡Es magnifico!	Acentuación	Un hermoso velero brasileño pasa frente a mi casa. ¡Es magnifico!	Acentuación	Un bello velero brasileño paso delante de mi casa. ¡Es magnífico!	Conjugación	un hermoso velero brasileño paso frente a mi. ¡Es maravilloso!	Conjugación Acentuación
À gauche, j'aperçois la ville de Rouen, les toits bleus, les clochers des églises et la cathédrale.	A la izquierda, se aprecia la ciudad de Rouen, los techos azules, las cruces de las iglesias y la catedral.	Puntuación Selección de palabras Falso sentido	A la izquierda veo a lo lejos la ciudad de Rouen, lo tejados azules, las campanas de las iglesias y la catedral.	Adición Concordancia Selección de palabra (x2)	A la izquierda aprecio la ciudad de Rouen, los tejados azules, las campanas de las iglesias y de la catedral.	Selección de palabras (x3) Falso sentido	A la izquierda, veo la ciudad de Rouen, los techos azules, las campanas de las iglesias y la catedral.	Puntuación
Comme il fait bon, ce matin ! Je suis heureux.	¡Como esta bonito, esta mañana! Estoy contento	Puntuación (x2)	¡Como está mañana es hermosa! Estoy feliz.	Acentuación Puntuación	¡Está mañana esta agradable! Estoy feliz.	Acentuación Puntuación	-	

12 mai	12 de Mayo	Uso de minúsculas	12 de Mayo	Uso de minúsculas	12 de mayo		12 de mayo	
Aujourd'hui, j'ai un peu de fièvre et je suis triste.	Hoy, tengo un poco de fiebre estoy triste.	Puntuación (x2)	Hoy, tengo un poco de fiebre y estoy triste.	Puntuación	Hoy estoy triste, tengo un poco de fiebre.		Hoy estoy triste, tengo un poco de fiebre	Puntuación
Pourquoi est-ce que certain jours, quand nous nous réveillons, nous sommes gais et d'autres tristes ? Est-ce à cause de la forme des nuages ou de la couleur du ciel ? Non, en vérité, il n'y a pas d'explication !	¿Por qué es que ciertos días, cuando nos levantamos, estamos contentos y otros tristes? ¿Es a causa de las nubes o el color del cielo? ¡No, en verdad, no hay explicación	Puntuación (x3) Selección de palabras	¿Por qué ciertos días, cuando nos levantamos, estamos contentos y otros tristes? ¿Es a causa de las nubes o del color del cielo? No, en verdad, ¡No hay explicación!	Puntuación (x3) Selección de palabras	¿Por qué algunos días cuando nos levantamos somos felices y otros tristes? ¿Es por la forma de las nubes o por el color del cielo? ¡No, enserio, no hay explicación!	Puntuación Conjugación Selección de palabras Escritura errónea	¿Por qué ciertos días, cuando nos levantamos estamos felices y otros tristes? ¿Acaso será la forma de las nubes o el color del cielo? En verdad, ¡No hay explicación!	Acentuación Puntuación Selección de palabras Uso de minúsculas
Nos sens sont faibles. Nous ne voyons pas ce qui est tout petit. Nous sommes incapables, par exemple, de voir les habitants d'une goutte d'eau.	Nuestros sentidos son _____ eso que es pequeño. Somos incapaces, por ejemplo, ver a los habitantes de una gota de agua	Omisión Queísmo Puntuación	Nuestros sentidos son debiles, No vemos todo lo pequeño. Somos incapaces, por ejemplo, de ver a los habitantes en una gota de agua.	Acentuación Falso sentido Preposición	Nos sentimos débiles, no vemos eso que es pequeño, somos incapaces. Por ejemplo de ver	Falso sentido Selección de palabra Puntuación Omisión	Nuestros sentidos son frágiles, no vemos todo lo que es pequeño, por ejemplo, somos incapaces de ver a los habitantes a traves de una gota de agua.	Puntuación Falso sentido Acentuación
Même les chiens ont plus d'odorat que nous !	¡Lo mismo, los perros son mas _____ que nosotros!	Acentuación Omisión	¡Los mismos perros son mas suspicaces que nosotros!	Selección de la palabra Acentuación Falso sentido	¡Los mismos perros tienen más olfato que nosotros!	Selección de la palabra	¡Los perros mismos tienen un olfato mejor que nosotros!	Selección de la palabra

Pourquoi n'avons-nous pas un autre sens pour découvrir les choses merveilleuses et minuscules qui nous entourent ?	¿Porqué no tenemos otro sentido para descubrir las cosas maravillosas y minusculas que nos rodean?	Usos del porque Acentuación	¿Por qué no tenemos otro sentido para descubrir las cosas maravillosas y minusculas que nos rodean?	Acentuación	¿Por que no tenemos otro sentido para descubrir las cosas minusculas y maravillosas que nos rodean?	Acentuación (x2)	¿Por qué no tenemos otro sentido para descubrir las cosas maravillosas y minusculas que nos rodean?	Acentuación
16 mai	16 de Mayo	Uso de minúsculas	16 de Mayo	Uso de minúsculas	16 de mayo		16 de mayo	
Ma fièvre est de plus en plus forte. Je ne peux plus dormir.	Mi fiebre es más y más alta. No pude dormir	Conjugación Puntuación	Mi fiebre es más y más fuerte. No pude dormir bien	Conjugación	Mi fiebre es más y más alta, no puedo dormir.		Mi fiebre es más y más alta, no puedo dormir.	
18 mai	18 de Mayo	Uso de minúsculas	-		18 de mayo		18 de mayo	
Le médecin trouve que je suis très nerveux mais pas très malade.	El médico encontro que estoy muy nervioso pero no muy enfermo..	Acentuación Puntuación (x2)	-		El médico encontro que estoy muy nervioso, pero muy enfermo.	Acentuación Contrasentido	El médico piensa que estoy enfermo de los nervios pero estoy muy enfermo.	Puntuación Contrasentido
Je dois prendre des douches et boire un médicament : du bromure de potassium.	Tomar duchas y tomar un medicamento : de potasio.	Omisión (x2) Espacio	-		Debía tomar duchas y la medicina de bromuro de potasio.	Conjugación Falso sentido	Debo tomar duchas y tomar el medicamento: bromuro de potasio.	

Anexo XIX. Ejemplo de análisis del referente cultural ecología en Traductología.

Participante	Texto original	Primera versión	Segunda versión	Tercera versión	Última versión
Nancy	De ma fenêtre, je vois les bateaux sur la **Seine**.	De mi ventana, veo los barcos sobre la **Seine**.	Desde mi ventana, veo los barcos sobre el **Sena**.	De mi ventana veo los barcos sobre el **Sena**,	Desde mi ventana veo los barcos sobre el **Sena**,
Fernando		De mi ventana veo los barcos del **Sena**.	Desde mi ventana veo los barcos en el **Sena**.	Desde mi ventana veo los barcos del río **Sena**.	Desde mi ventana veo los barcos en el río **Sena**.
Mayra		En mi ventana, veo los barcos sobre la **Seine**.	Desde mi ventana, veo los barcos en la **Sena**.	Desde mi ventana, veo los barcos en el río **Sena**.	Desde mi ventana, veo los barcos en el **Sena**.
Fabiola		De mi ventana veo el barco sobre la **seine**.	De mi ventana, veo a los barcos sobre la **Sena**.	De mi ventana, veo los barcos de la **Siena**.	De mi ventana, veo los barcos sobre la **Siena**.
Sara		Desde mi ventana veo los barcos en el río **Seine**.	Desde mi ventana veo los barcos del río **Sena**.	Desde mi ventana, veo los barcos sobre el **Sena**.	Desde mi ventana veo los barcos en el **Sena**.
Guillermo		Veo los botes sobre el **Siena** desde mi ventana.	Veo los botes sobre el **Sena** desde mi ventana.	Puedo ver a los barcos sobre el **Sena** desde mi ventana.	Puedo ver los botes sobre el **Sena** desde mi ventana.
David		Por mi ventana, veo a los barcos en el **Sena**.	Por mi ventana, veo a los barcos en el **Sena**.	Por mi ventana, veo los barcos en el **Sena**.	Por mi ventana, veo los barcos en el **Sena**.
Alba		Desde mi ventana, veo los barcos en la **Seine**.	Por mi ventana, veo los barcos en el **Sena**.	Por mi ventana, veo los barcos en el **Sena**.	Por mi ventana, veo los barcos en el **Sena**.
Mayte		Desde mi ventana, yo veo los barcos sobre la **_____**.	En mi ventana veo barcos sobre la **Sena**.	Desde mi ventana veo un barco sobre el río **la Sena**.	Desde mi ventana vo un barco sobre la **Sena**.
Ágata		Por mi ventana veo los barcos en la **Seine**	Miro los botes en la **Seine**.	de mi ventana veo los barcos en la **Seine**	por mi ventana puedo ver los barcos por la **Seine**.

Anexo XX. Ejemplo de análisis del referente cultural estructura social en Estudios de la Traducción.

Participante	Texto original	Primera versión	Segunda versión	Tercera versión	Última versión
Antonio	'He once visited my **master**.'	“Una vez visito a mi **amo**”	– una vez visito a mi **amo**.	– una vez visito a mi **amo**.	una vez visito a mi **amo**.
Emma		“Él una vez visitó a mi **maestro**”.	“Él una vez visitó a mi **jefe**”.	-Él una vez visitó a mi **jefe-**.	-Él una vez visitó a mi **amo-**.
Jesús		–una vez visitó my **patrón**.	- una vez visitó a mi **amo**.	— una vez visitó a mi **amo**.	-una vez visitó a mi **amo**.
Irene		'Una vez visitó a mi **jefe**.'	'Una vez él visitó a mi **amo**.'	Una vez el visitó a mi **amo**.	Una vez visitó a mi **amo**.
Sofía		“Él era el sr. Hyde, quien una vez visitó a mi **maestro**”	“Una vez visitó a mi **maestro**”.	—Una vez visitó a mi **maestro** —.	— Una vez visitó a mi **amo** —.
Valeria		“Una visitó a mi **amo**”.	“una vez fue a visitar a mi **amo**”.	—una vez fue a visitar a mi **amo**—.	—una vez visitó a mi **amo**—.
Daniela		'Él una vez visito a my **jefe**'.	. 'Él una vez visito a mi **patrón’**.	—una vez fue a visitar a mi **amo**—.	-Una vez visitó a mi **amo-**.
Renata		'Ya visitó a mi **amo** una vez.'	- Hace tiempo visitó a mi **amo**. -	- Hace tiempo visitó a mi **amo**. -	- Una vez visitó a mi **amo**. -
Romina		Una vez visitó a mi **maestro**.	Una vez visitó a mi **dueño**.	Una vez visitó a mi **dueño**.	Una vez visitó a mi **amo**.
Rubén		“Él una vez visitó mi -”	"Una vez visitó a mi **maestro**"	"Una vez visitó a mi **maestro**"	"Una vez visitó a mi **maestro**"