



**Universiteit
Antwerpen**



Universidad Veracruzana

**Instituto de Investigaciones en Educación
Facultad de Letras y Ciencias Humanas,
Departamento de Lenguas y Traducción
Xalapa-Antwerpen**

Doctorado en Investigación Educativa-Doctorado en Estudios de Traducción
Doctoraat in de onderwijswetenschap-Doctoraat in de vertaalwetenschap

La construcción de los saberes en la traducción: el caso de una universidad pública en México

Verwerving van vertaalkennis aan een openbare universiteit in Mexico

Tesis para obtener el grado de
Doctor en Investigación Educativa y Doctor en Estudios de Traducción

**Presenta:
Héctor Libreros Cortez**

Directora de tesis/promotor:
Dra. María del Pilar Ortiz Lovillo

Codirectora de tesis/copromotor:
Dra. Iris Schrijver

Noviembre, 2023

“Lis de Veracruz: Arte, Ciencia, Luz”
“Bepaal mee de toekomst”



Universidad Veracruzana-Universiteit Antwerpen

Instituto de Investigaciones en Educación-Faculteit Letteren en Wijsbegeerte, Departement Toegepaste Taalkunde

Región Xalapa-Antwerpen

Doctorado en Investigación Educativa- Doctorado en Estudios de Traducción
Doctoraat in de onderwijswetenschap-Doctoraat in de vertaalwetenschap

La construcción de los saberes en la traducción: el caso de una universidad pública en México

Verwerving van vertaalkennis aan een openbare universiteit in Mexico

Tesis para obtener el grado de Doctor en
Investigación Educativa y Estudios de Traducción

Presenta:
Héctor Libreros Cortez

Directora de tesis/promotor:
Dra. María del Pilar Ortiz Lovillo

Codirectora de tesis/copromotor:
Dra. Iris Schrijver

Comité tutorial/ Doctoraatscommissie:

Dra. Ma. de Lourdes Rico Cruz, Universidad Autónoma de Querétaro, México.
Dr. Gunther Dietz, Universidad Veracruzana, México.
Dra. Anna Jankowska, Universidad de Amberes, Bélgica.
Dra. Tania Paola Hernández Hernández, El Colegio de México, México,
Dra. Gloria Elena Cruz Sánchez, Universidad Veracruzana, México.
Dra. Helle Dam Jensen, Universidad de Aarhus, Dinamarca.
Dra. Bojana Kovačević Petrović, Universidad de Novi Sad, Serbia.



University
of Antwerp

Faculteit Letteren en Wijsbegeerte
Departement Toegepaste Taalkunde – Vertalers en Tolken

La construcción de los saberes en la traducción: el caso de una universidad pública en México

PhD thesis submitted for the degree of doctor in de vertaalwetenschap at
the University of Antwerp to be defended by Héctor Libreros Cortez

Supervisor(s):

Prof. dr. María del Pilar Ortiz Lovillo

Prof. dr. Iris Schrijver

Antwerp, 2023

Disclaimer

The author allows to consult and copy parts of this work for personal use.
Further reproduction or transmission in any form or by any means,
without the prior permission of the author is strictly forbidden.

Agradecimientos

Mi agradecimiento profundo al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (CONAHCYT) por haberme otorgado una beca nacional para realizar mis estudios de doctorado. De igual forma, a la Dirección General de Relaciones Internacionales (DGRI) de la Universidad Veracruzana quien me concedió una beca complementaria para la realización de una estancia de investigación en el extranjero. A la Dirección del Sistema Estatal de Becas adscrita a la Oficialía Mayor, Secretaría de Educación del Estado de Veracruz por haberme entregado *la Beca de Excelencia para estudios de nivel superior: doctorado* (2021). Así como a la Universidad de Amberes por haberme otorgado la beca doctoral/*doctoraatsbursaal een doctoraatsbeurs* aprobada por *the Chair of the Bureau of the Research Board (BOZR)* sin la cual mi estadía en Bélgica no hubiera sido posible.

A mi directora de tesis, la Dra. María del Pilar Ortiz Lovillo por haber aceptado dirigir mis tesis tanto de maestría como de doctorado, gracias por los más de seis años de guía, por sus palabras de aliento, enseñanzas, consejos, observaciones y por estar pendiente de mí durante mi formación. Le agradezco infinitamente haber leído y corregido mi estudio; por haberme aconsejado durante el complejo camino de la investigación y por compartir sus múltiples conocimientos conmigo.

A mi codirectora de tesis, la Dra. Iris Schrijver quien me escuchó y ayudó durante mi primera estancia en la Universidad de Amberes en 2018 y quien aceptó codirigir mi tesis doctoral un año después. Le estoy muy agradecido por todo su apoyo presencial y a distancia. Sus detalladas lecturas, comentarios y sugerencias fueron valiosos para fortalecer mi investigación. Su trato cordial y su guía constante fueron determinantes para mi formación. Le estaré siempre agradecido por darme la oportunidad de aprender de usted.

A las personas que leyeron este trabajo: el Dr. Gunther Dietz, la Dra. Bojana Kovačević Petrović, la Dra. Helle Dam Jensen, la Dra. Ma. de Lourdes Rico Cruz, la Dra. Anna Jankowska, la Dra. Tania Paola Hernández Hernández y la Dra. Gloria Elena Cruz Sánchez por sus comentarios y sugerencias enriquecedores; por haber revisado y corregido mi tesis durante todo este tiempo, gracias. A mis profesores del DIE, y en su momento de la MIE, aprendí mucho de ustedes. A la Dra. Gloria Elena Cruz Sánchez, directora del IIE, y a la Dra. Samana Vergara-Lope Tristán, coordinadora del DIE, por su valioso apoyo a lo largo del doctorado, así como al personal administrativo del IIE por su trato cordial.

A la Universidad Autónoma de Querétaro y a su comunidad académica, sin ustedes esto no hubiera sido posible. Le agradezco especialmente a Dra. Ma. de Lourdes Rico Cruz por su apoyo antes, durante y después del trabajo de campo virtual. Así como a los profesores y estudiantes que fueron informantes de este trabajo doctoral, muchas gracias por compartir sus palabras, sentimientos, actividades y por estar dispuestos a compartir sus enseñanzas y aprendizajes conmigo.

A la Universidad Veracruzana (UV), mi alma mater, en la cual me formé por más de una década y en la que he pasado algunos de los mejores años de mi vida. A la DGRI UV por su valioso apoyo durante las gestiones necesarias para la elaboración y la firma del convenio entre la Universidad Veracruzana y Universidad de Amberes. Al Cuerpo Académico Lingüística y Traducción por su apoyo constante y por su disposición. Así como a la línea Investigación Lingüística y Didáctica de la Traducción que me cobijó durante estos años y a mis compañeros de doctorado Santiago Iván Sánchez Galván y Daniel Jacobo Gidi Martí por su valioso apoyo y amistad.

A la Universidad de Amberes, mi nueva alma mater, por haberme aceptado primero como estudiante visitante y después como doctorante, especialmente a las Dra. Iris Schrijver y Dra. Cristiane Stallaert, sin ustedes no lo hubiera logrado. A Rosina Hoydonckx y a la Escuela Doctoral de Amberes por ayudarme en todos los trámites académicos y por su valioso apoyo durante las gestiones necesarias para la elaboración y firma del convenio antes mencionado. Al grupo de investigación *TricS: Translation, Interpreting and Intercultural Studies* del Departamento de Lingüística Aplicada/Traductores e Intérpretes que me recibió con los brazos abiertos y de cuyos miembros recibí valiosos comentarios y sugerencias que sirvieron para fortalecer mi estudio. A mis compañeros y colegas de doctorado Alicja Zajdel, Irene Hermosa Ramírez, Ella Diels, Mathijs Verhaegen, Kim Steyaert, Helena Wedig y Senne Van Hoecke por su valioso apoyo y amistad. Especialmente a Yanou Van Gauwbergen también colega y amigo mío quien realizó la traducción al holandés del resumen de esta tesis, gracias.

En especial a mi familia: a mi padre Rosalío, a mi hermana Liliana, a mi cuñado Hernán y a mis sobrinos César y Santiago, así como a mis primos y las nuevas generaciones de mi familia. A estos últimos les exhorto a estudiar, ustedes pueden lograr cosas maravillosas. A mis amigas de la maestría Ixchel Cuel López y Lupita Carmona Alarcón. A mis amigos de la licenciatura, Héctor Iván Corona, Aguedha Arias, y Antonio Marín. A mis amigos de otros momentos valiosos de mi vida Debora Lithgow, Ana Virginia Zedán y Bert Lauwers. A la Dra. Judith Gutiérrez Victoria, gracias.

Finalmente, quiero dedicar esta mi última tesis a mi madre, quien me motivó a estudiar a pesar de la adversidad. Ella no pudo presenciar ninguno de mis logros universitarios, pero hizo todo lo posible para que pudiera tener acceso a la educación universitaria. Mamá te estaré eternamente agradecido. Cada uno de mis logros son tuyos.

Resumen

La didáctica de la traducción, hasta el momento, se ha conceptualizado a partir de las perspectivas de teóricos e investigadores y no se ha enfocado en otros aspectos como: 1. Las voces de los estudiantes y los profesores de traducción; 2. La formación de los docentes de esta disciplina y 3. El análisis de las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje (Cf. González-Davies, 2004; Li, 2018; Massey, Kiraly y Ehrensberger-Dow, 2019). La presente investigación intenta contribuir a llenar este vacío al explorar los saberes que construyeron 38 estudiantes y 2 profesores de la Licenciatura en Lenguas Modernas en Inglés de la Facultad de Lenguas y Letras (FLL) de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), durante la enseñanza y aprendizaje de la traducción en modalidad a distancia.

El trabajo de campo a distancia se llevó a cabo durante el semestre impartido en modalidad virtual de agosto a diciembre de 2020. La recolección de la información se realizó mediante entrevistas semiestructuradas, observaciones de clases y evidencias textuales de aprendizaje de los estudiantes. Una vez concluido el trabajo de campo virtual en la FLL, la información recabada se transcribió con ayuda de *oTranscribe* y se codificó y clasificó con el apoyo del software *Atlas. ti*. Para delimitar el estudio, al inicio de la investigación, se elaboró una categorización apriorística (Cisterna, 2005) con los temas y subtemas en los que se focalizaría la atención al recolectar, analizar y presentar los datos.

El análisis y los resultados de la investigación muestran que la construcción de los saberes durante el periodo de agosto a diciembre de 2020 presentó características particulares dadas las circunstancias extraordinarias derivadas de la pandemia del SARS-CoV2/COVID-19. La formación durante este periodo conservaba rasgos de las corrientes tradicional y constructivista que favoreció la construcción y/o el fortalecimiento de saberes aplicados a la traducción mediante la puesta en marcha de actividades formativas individuales y/o colaborativas de naturaleza práctica, dialógica y reflexiva.

Los saberes construidos por los estudiantes fueron nueve. Dos con orientación teórica, *saber sobre la historia de la traducción y saber sobre conceptos, estrategias y metodologías de traducción*; cuatro con orientación práctica: *saber lingüístico, saber bicultural, saber aplicado a la identificación y solución de problemas de traducción y saber aplicado a la detección y corrección de errores de traducción*; y tres saberes de índole social: *saber sobre normas y convenciones profesionales, saber sobre la ética profesional y saber trabajar de manera colaborativa*.

Finalmente, se identificó que la migración a la enseñanza-aprendizaje en línea impactó tanto de forma positiva como negativa la construcción de los saberes en la traducción. Cabe subrayar que el contexto de los informantes interfirió en la construcción óptima de los saberes en la traducción. Las entrevistas y las observaciones de clase evidenciaron que algunos universitarios no contaban con las condiciones idóneas para tomar las clases. Esto afectó el desarrollo y el seguimiento puntual de las sesiones, así como la concentración estudiantil, la atención a las asignaturas y posiblemente la comprensión.

Abstract

Translation didactics has traditionally been studied from the perspectives of theorists and researchers, neglecting other important aspects such as the experiences of translation learners and teachers, the training of translation teachers, and the analysis of beliefs about teaching and learning (González-Davies, 2004; Li, 2018; Massey, Kiraly and Ehrensberger-Dow, 2019). In order to address this knowledge gap, the present research aims to explore the knowledge constructed by a group of 38 students and two professors from the BA in Modern Languages in English from the Faculty of Languages and Literature (FLL) at the Autonomous University of Querétaro (UAQ) during their experience of learning translation in a distance mode.

The distance fieldwork was conducted between August and December 2020, while the classes were taught virtually. The information was gathered through semi-structured interviews, class observations, and textual evidence of student learning. After the virtual fieldwork at FLL was completed, the information collected was transcribed using oTranscribe. The data was then coded and classified with the help of Atlas.ti software. In order to limit the study, a priori categorization (Cisterna, 2005) was created at the beginning of the research, which included themes and sub-themes that were focused on while collecting, analyzing, and presenting the data.

The research analysis and results show that the knowledge construction process between August and December 2020 had distinct characteristics due to the unprecedented circumstances caused by the SARS-CoV-2/COVID-19 pandemic. The training programs during this period incorporated traditional and constructivist approaches to facilitate the development and strengthening of translation knowledge through individual and collaborative training activities that were practical, dialogical, and reflective.

The students have constructed nine types of knowledge, which can be classified into three categories. The first category includes two types of theoretical knowledge: knowledge about the history of translation and knowledge of translation concepts, strategies, and methodologies. The second category includes four types of practical knowledge: linguistic knowledge, bicultural knowledge, knowledge used to identify and solve translation problems, and knowledge used to detect and correct translation errors. The final category includes three types of social knowledge: professional norms and conventions knowledge, professional ethics knowledge, and collaborative work knowledge.

The study found that the shift towards online teaching and learning positively and negatively affected the knowledge construction process in translation. It is important to emphasize that the students' context played a significant role in their ability to construct knowledge effectively. The interviews and classroom observations revealed that some university students did not have ideal conditions to engage in the classes, ultimately affecting their ability to concentrate, pay attention to the subjects, and comprehend the material. As a result, this impacted the development and timely follow-up of the sessions.

Samenvatting

Vertaaldidactiek is tot nu toe geconceptualiseerd vanuit het perspectief van theoretici en onderzoekers en heeft zich niet gericht op andere aspecten, zoals: 1. De stem van vertaalstudenten en -docenten; 2. De opleiding van vertaaldocenten; en 3. De analyse van overtuigingen over onderwijzen en leren (Cf. González-Davies, 2004; Li, 2018; Massey, Kiraly & Ehrensberger-Dow, 2019). Het huidige onderzoek probeert bij te dragen aan het opvullen van deze kennisleemte. Het doel is om de kennisverwerving van een groep bachelorstudenten Moderne Talen (Engels) te onderzoeken tijdens het *remote* onderwijzen en aanleren van vertalen. Er werd gewerkt met 38 studenten en 2 docenten van de Faculteit Talen en Literatuur (FLL) van de Autonome Universiteit van Querétaro (UAQ).

Het *remote* veldwerk werd uitgevoerd tijdens het semester dat van augustus tot december 2020 online plaatsvond. De dataverzameling gebeurde door middel van semigestructureerde interviews, lesobservaties en tekstueel leerbewijs van studenten. Nadat het *remote* veldwerk bij FLL was voltooid, werd de verkregen data getranscribeerd met behulp van *oTranscribe*, en gecodeerd en geclassificeerd met behulp van de *Atlas.ti*-software. Om het onderzoek af te bakenen werd aan het begin van het onderzoek een vooraf bepaalde categorisering opgesteld (Cisterna, 2005) met de thema's en subthema's waarop de aandacht zou worden gevestigd bij het verzamelen, analyseren en presenteren van de data.

De analyse en resultaten van het onderzoek laten zien dat de kennisverwerving in de periode augustus-december 2020 bijzondere kenmerken vertoonde, gezien de buitengewone omstandigheden door de SARS-CoV2/COVID-19-pandemie. De opleiding, die tijdens deze periode kenmerken behield van traditionele en constructivistische stromingen, bevorderde vertaalkennisverwerving en/of -versterking door middel van individuele en/of collaboratieve opleidingsactiviteiten van praktische, dialogische en reflectieve aard.

De studenten verwierven negen soorten kennis. Twee daarvan zijn theoretisch georiënteerd, zijnde vertaalgeschiedenis en vertaalconcepten, -strategieën en -methodologieën. Vier zijn van praktische aard: taalkundige kennis, biculturele kennis, vertaalproblemen kunnen identificeren en oplossen, en vertaalfouten kunnen herkennen en verbeteren. De overige drie zijn van sociale aard: kennis van professionele normen en conventies, kennis van beroepsethiek, en kunnen samenwerken.

Tot slot werd vastgesteld dat de migratie naar online onderwijs en leren zowel een positieve als negatieve invloed had op de vertaalkennisverwerving. Er dient benadrukt te worden dat de participantencontext een optimale vertaalkennisverwerving verhinderde. De interviews en lesobservaties toonden aan dat sommige universiteitsstudenten niet over de ideale omstandigheden beschikten om aan de lessen deel te nemen. Dit beïnvloedde het verloop en de stipte opvolging van de sessies, alsook hun concentratie, hun toewijding aan de taken, en mogelijk hun begrip.

Índice

CAPÍTULO I. TRADUCCIÓN, FORMACIÓN Y SABERES	1
1.1. Introducción	1
1.2. Planteamiento del problema.....	4
1.2.1. Planteamiento del problema a nivel contextual	5
1.2.2. Planteamiento del problema a nivel teórico.....	9
1.3. Justificación	11
1.4. Objetivos	13
1.4.1. Objetivo general.....	13
1.4.2. Objetivos específicos	13
1.5. Preguntas de investigación	14
1.5.1. Pregunta general	14
1.5.2. Preguntas específicas	14
1.6. Postura e interpretación teórica-metodológica.....	15
1.7. Plano de la investigación.....	18
CAPÍTULO II. CONTEXTO INTERNACIONAL Y NACIONAL DE LA FORMACIÓN EN TRADUCCIÓN: EL CASO DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA EN MÉXICO	21
2.1. Oferta de los estudios profesionales en traducción y su evolución histórica	21
2.2. La enseñanza y el aprendizaje de la traducción en México.....	23
2.3. La Universidad Autónoma de Querétaro	30
2.4. La Facultad de Lenguas y Letras	32
2.4.1. La Licenciatura en Lenguas Modernas en Inglés.....	33
2.4.1.1. <i>Los programas de estudio del área de traducción</i>	<i>34</i>
2.4.1.1.1. <i>Introducción e Historia de la Traducción</i>	<i>35</i>
2.4.1.1.2. <i>Tecnologías Aplicadas a la Traducción</i>	<i>35</i>
2.4.1.1.3. <i>Traducción Jurídica</i>	<i>36</i>
2.4.1.1.4. <i>Traducción de Textos Médicos</i>	<i>37</i>
CAPÍTULO III. HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE LOS SABERES EN LA TRADUCCIÓN.....	38
3.1. El saber.....	38
3.1.1. El saber y sus clasificaciones.....	41
3.1.2. Rastros documentales sobre el saber.....	46

3.2. El saber y el conocimiento	48
3.2.1. Operaciones cognitivas para comprender los saberes.....	51
3.3. El saber y la competencia	58
3.3.1. Aspectos generales sobre la competencia.....	58
3.3.2. La articulación entre la competencia y el saber	62
3.4. La competencia traductora y los saberes en traducción.....	66
3.4.1. La competencia traductora.....	66
3.4.2. Los saberes en la traducción	69
3.4.2.1. <i>Saber-saber en traducción</i>	71
3.4.2.2. <i>Saber-hacer en traducción</i>	73
3.4.2.3. <i>Saber-ser en traducción</i>	75
3.4.2.4. <i>Reflexiones sobre los saberes en traducción</i>	77
3.5. Constructivismo, conocimiento y saber.....	79
3.5.1. La construcción de saberes en la traducción.....	85
CAPÍTULO IV. MARCO METODOLÓGICO.....	90
4.1. Enfoque de la investigación	90
4.2. El estudio de caso	93
4.3. Consideraciones éticas	95
4.3.1. El consentimiento informado.....	96
4.4. Criterios de inclusión de los informantes.....	97
4.4.1. Los estudiantes.....	98
4.4.2. Los profesores.....	99
4.5. Los informantes de la investigación.....	100
4.6. Técnicas de investigación.....	102
4.6.1. La entrevista semiestructurada.....	102
4.6.2. La observación no participante	104
4.6.3. Las evidencias textuales de aprendizaje como unidades de análisis.....	107
4.7. El trabajo de campo	107
4.8. El análisis de los datos	109
4.8.1. Categorización	112

CAPÍTULO V. ANALISIS Y RESULTADOS SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DE LOS SABERES EN LA TRADUCCIÓN..... 116

5.1. La didáctica de la traducción: disciplina medular para la construcción de los saberes.. 117

5.2. La construcción de los saberes en la traducción y la taxonomía de objetivos educativos 125

5.2.1. El autosistema 127

5.2.2. La recuperación..... 133

5.2.3. La comprensión..... 139

5.2.4. El análisis..... 148

5.2.5. La utilización 156

5.2.6. La metacognición..... 166

5.3. Recapitulación 170

CAPÍTULO VI. ANALISIS Y RESULTADOS DE LOS SABERES EN LA TRADUCCIÓN..... 173

6.1. Antecedentes sobre los saberes de los estudiantes..... 173

6.2. Saber-saber en traducción..... 175

6.2.1. Saber sobre la historia de la traducción 176

6.2.2. Saber sobre conceptos, estrategias y metodologías de traducción..... 179

6.2.3. Reflexiones sobre el saber-saber en traducción 181

6.3. Saber-hacer en traducción 181

6.3.1. Saber lingüístico 182

6.3.2. Saber bicultural..... 185

6.3.3. Saber aplicado a la identificación y solución problemas de traducción..... 188

6.3.4. Saber aplicado a la detección y corrección de errores de traducción..... 190

6.3.5. Reflexiones sobre el saber-hacer en traducción..... 193

6.4. Saber-ser en traducción..... 194

6.4.1. Saber sobre normas y convenciones profesionales 194

6.4.2. Saber sobre la ética profesional 198

6.4.3. Saber trabajar de manera colaborativa..... 200

6.4.4. Reflexiones sobre el saber-ser en traducción..... 203

CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES	204
7.1. ¿Cómo construyeron los saberes en la traducción un grupo de estudiantes de una Licenciatura en Lenguas Modernas en Inglés durante un semestre modalidad virtual?	204
7.2. ¿Qué actividades formativas posibilitaron el desarrollo de los saberes en la traducción?	207
7.3. ¿Cómo impactó en la construcción de los saberes en la traducción el cambio a la modalidad virtual?	210
7.4. ¿Cuáles son los saberes en la traducción construidos por los universitarios?	211
7.5. Contribuciones, limitaciones y dificultades durante la realización de la investigación.....	213
Referencias	219
Anexos.....	240

Índice de tablas

Tabla 1. Preguntas sobre la didáctica de la traducción	2
Tabla 2. Asignaturas del área de traducción	34
Tabla 3. La presencia de Bloom et al. en la formación de audio descriptores	55
Tabla 4. Criterios de inclusión para los estudiantes	98
Tabla 5. Criterios de inclusión para los profesores.....	99
Tabla 6. Grupos de trabajo	100
Tabla 7. Los participantes de la investigación	101
Tabla 8. Propuesta de categorización	113
Tabla 9. Las macrocategorías de la investigación	115
Tabla 10. Evidencias textuales de aprendizaje.....	121
Tabla 11. Presentación de los niveles.....	126
Tabla 12. La recuperación	134
Tabla 13. La comprensión	140
Tabla 14. El análisis	148
Tabla 15. La utilización	157

Índice de figuras

Figura 1. La traducción en universidades públicas en México	28
Figura 2. Elementos de la taxonomía de Bloom et al.....	52
Figura 3. Reestructuración taxonómica	53
Figura 4. La taxonomía de Marzano y Kendall	57
Figura 5. Modelo de competencia traductora de PACTE.....	68
Figura 6. Los saberes en la CT	71
Figura 7. Perspectivas teórico-metodológicas sobre los saberes en traducción	78
Figura 8. Aspectos metodológicos de la investigación.....	91
Figura 9. Elementos metodológicos	92
Figura 10. Perspectiva metodológica.....	93
Figura 11. El proceso de planeación y análisis de la investigación	111
Figura 12. Procesos de los estudiantes	170

Índice de ilustraciones

Ilustración 1. Quiz sobre la neurofibromatosis	142
Ilustración 2. Representaciones gráficas	147
Ilustración 3. Tarea 6 de la asignatura de traducción legal	149
Ilustración 4. Comparación de proverbios realizada de forma grupal.....	151

Anexos

Anexo 1. La presencia de programas de traducción y áreas afines en México en IES públicas	240
Anexo 2. Mapa de la presencia de la traducción en posgrado en México	243
Anexo 3. Consentimiento informado para estudiantes	244
Anexo 4. Consentimiento informado para profesores.....	245
Anexo 5. Ficha personal para los estudiantes	246
Anexo 6. Guion de observación	247
Anexo 7. Guiones de entrevista	248

Abreviaturas

ANECA: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación

ANUIES: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior

BITRA: Bibliografía de Interpretación y Traducción

CDMX: Ciudad de México

COAPEHUM: Consejo para la Acreditación de Programas Educativos en Humanidades, A. C.

COLMEX: Colegio de México, A. C.

COPAES: Consejo para la Acreditación de la Educación Superior A. C.

COMIE: Consejo Mexicano de Investigación Educativa A. C.

CT: Competencia traductora

CVC: Centro Virtual Cervantes

EMT: *European Master's in Translation*

ENES: Escuela Nacional de Estudios Superiores

ENALLT: Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción

FLL: Facultad de Lenguas y Letras

MCER: Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas

IES: Instituciones de Educación Superior

IIE: Instituto de Investigaciones en Educación

INALI: Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas

INEGI: Instituto Nacional de Estadística y Geografía

IRE: Iniciación-respuesta-evaluación

OMT: Organización Mexicana de Traductores

PACTE: Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y Evaluación

PIDE: Plan Institucional de Desarrollo

TICS: Tecnologías de Información y Comunicaciones

UABC: Universidad Autónoma de Baja California

UAQ: Universidad Autónoma de Querétaro

UNAM: Universidad Nacional Autónoma de México

UV: Universidad Veracruzana

UVI: Universidad Veracruzana Intercultural

SEP: Secretaría de Educación Pública

SES: Subsecretaría de Educación Superior

ZCC: Zona de Comprensión Común

CAPÍTULO I. TRADUCCIÓN, FORMACIÓN Y SABERES

*Sin traducción habitaríamos provincias
lindantes con el silencio.*
George Steiner

1.1. Introducción

La traducción ha sido esencial para la comunicación oral y escrita entre culturas desde épocas remotas (Kornacki, 2018). Su ejercicio está asociado con el saber, el intercambio intercultural y la diversidad (Beltrán, 2017; Dietz, 2019). Particularmente, como actividad profesional ha logrado avances significativos debido a la creciente necesidad social de traductores (Kiraly, 2006; Hurtado-Albir, 2019b; Tolosa-Igualada y Echeverri, 2019), dado que en la actualidad se ha vuelto indispensable formar a estos profesionales para emprender, fomentar y mejorar el contacto lingüístico-cultural entre los pueblos del mundo. A raíz de este impulso por la formación, ha florecido una cantidad notable de estudios sobre la didáctica de la traducción con miras a analizar los componentes que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

De manera particular, en el trabajo intitulado *La investigación en didáctica de la traducción. Evolución, enfoques y perspectivas* (2019), Amparo Hurtado-Albir muestra las propuestas teóricas, metodológicas y pedagógicas más destacadas en esta subdisciplina. Además, hace referencia implícita y explícitamente a los profesores y los estudiantes de traducción. Sin embargo, la detallada exploración no rescata el ámbito experiencial de estos actores educativos sino los papeles que han desempeñado en las contribuciones teórico-metodológicas, así como las expectativas que se tiene de ellos. En la misma línea, al examinar la propuesta de competencia traductora (CT) del Grupo *Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y Evaluación* (PACTE), que dirige la investigadora antes señalada, se identificó la inexistencia de una clasificación particular de los saberes que integran las subcompetencias y los componentes psicofisiológicos (Cf. PACTE 2000, 2001, 2002, 2003, 2005, 2008, 2009, 2011, 2014, 2015, 2019, 2020; véase el apartado 1.2.2. *Planteamiento del problema a nivel teórico* para profundizar en el tema), lo que vislumbra una oportunidad para el análisis y la investigación.

Lo anterior podría deberse a que la atención no se ha focalizado en: 1. Las voces de los estudiantes y los profesores de traducción; 2. La formación de docentes en esta disciplina y 3. El análisis de las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje (Cf. González-Davies, 2004; Li, 2018; Massey, Kiraly y Ehrensberger-Dow, 2019), los cuales son puntos clave al reflexionar sobre el

proceso educativo-traductológico. Si bien, desde la década del 2000, los discursos de los traductólogos y los traductores se han hecho más fuertes, los estudiantes y sus mentores no han corrido con la misma fortuna (González-Davies, 2004). Por lo tanto, es importante centrar la atención en estos actores sociales desde una perspectiva que favorezca sus discursos, reflexiones y prácticas.

Hurtado-Albir (2019b), después de enlistar los desafíos curriculares en la formación de traductores, señala que la didáctica disciplinar debería dar respuesta a las siguientes incógnitas: “(1) ¿a quién se enseña y en qué circunstancias? [...]; (2) ¿para qué se enseña? [...]; (3) ¿qué se enseña? [...]; (4) ¿cómo se enseña?; [...] (5) ¿con qué progresión?; [...] (6) ¿con qué resultado?” (p. 66). Estas interrogantes son trascendentales al examinar la formación en traducción y son relevantes al reflexionar sobre la presente tesis doctoral. Sin embargo, desde una óptica más amplia, hay que tener presente que la didáctica no solo se enfoca en la enseñanza, como se visualiza en las preguntas anteriores, sino que se interesa e “interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Mallart, 2001, p. 7). Por lo tanto, es necesario considerar también el aprendizaje y generar preguntas aún más particulares, con la intención de darle voz tanto a los profesores como a los estudiantes, por ejemplo:

Tabla 1. Preguntas sobre la didáctica de la traducción

Preguntas centradas en los profesores	Preguntas enfocadas en los estudiantes
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Quién enseña? • ¿Cómo llegaron a la enseñanza de la traducción? • ¿Recibieron formación pedagógica para enseñar a traducir? • ¿Han recibido cursos de actualización para mejorar su práctica docente? • ¿Les gusta enseñar a traducir o preferirían dedicarse de lleno a la investigación o a la práctica traductora? • ¿Qué materiales emplean para enseñar y por qué los utilizan? • ¿Cómo evalúan y por qué lo hacen de esa forma? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué los motiva a aprender a traducir? • ¿Qué los motiva a convertirse en traductores? • ¿Cómo consideran que aprenden mejor? • ¿Piensan que es útil lo que se les enseña? • ¿Les gusta traducir? (para aquellos estudiantes en programas de lenguas extranjeras con asignaturas de traducción). • ¿Qué opinan de la forma en la que aprenden a traducir? • ¿Cuál es su opinión sobre los materiales empleados en la clase? ¿Les gusta cómo los evalúan? • ¿Identifican un progreso en su proceso de aprendizaje? ¿cómo lo identifican?

Fuente: elaboración propia a partir de reflexionar sobre la propuesta de Hurtado-Albir (2019b).

Estas incógnitas podrían generar sendas poco exploradas a nivel didáctico y favorecer la inclusión de los estudiantes y los profesores de traducción en el campo investigativo desde una perspectiva experiencial y reflexiva. Además, permiten discurrir sobre posibles estudios sobre los actores educativos a partir de sus contextos socioculturales, ya que cada espacio formativo tiene objetivos y retos específicos asociados a su realidad sociogeográfica (véase, por ejemplo, Afolabi y Oyetoyan, 2021). Los hallazgos podrían aportar datos sobre la didáctica de la traducción y su futuro tanto a nivel pedagógico como investigativo.

Con base en los cuestionamientos anteriores, así como a partir de reflexiones propias sobre la formación en traducción en México, esta tesis tiene como pregunta general: ¿Cómo construyeron los saberes en la traducción un grupo de estudiantes de una Licenciatura en Lenguas Modernas en Inglés durante un semestre en modalidad virtual? Es decir, el interés del estudio se centra en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes y sus mentores. Como lo muestra la pregunta, el estudio se realizó cuando la formación en traducción era totalmente a distancia debido a la pandemia de SARS-COV2/COVID 19 que afectó al mundo entero. De manera inicial, no se tenía planeado realizar una investigación sobre saberes en la traducción en esta modalidad. Sin embargo, dadas las circunstancias sanitarias fue necesario replantear determinadas acciones metodológicas para poder llevar a cabo la investigación en tiempo y forma.

El presente estudio es de corte cualitativo, puesto que analiza, a partir de una orientación interpretativa, una situación particular que está inserta en un espacio y tiempo específicos (Albert, 2007; Saldanha y O'Brien, 2014; Vasilachis de Gialdino, 2006) (para más detalles véase el apartado 4.1. *Enfoque de la investigación*). En la tesis se explora el *saber* que es un concepto trascendental en el proceso educativo, pero que ha pasado desapercibido a nivel disciplinar. Hurtado-Albir (1996a) y Tricás (2003) coinciden en visualizar a la traducción como un saber-hacer (*savoir-faire*). Para esta primera autora la CT “es un conocimiento básicamente operativo (*saber cómo*)” (Hurtado-Albir, 2019b, p. 57). Con esta premisa en mente, se comenzó a buscar información detallada al respecto. Posteriormente, al analizar determinados estudios sobre didáctica de la traducción (Durieux, 2005; Fiola, 2003; Herbulot, 1993; Hurtado-Albir 1996a, 2008; Lederer 2007a; Luna 2014; Merten, 1998; Orlando, 2017; Peeters, 2013; Perassi y Ferreira, 2016; Valentine, 1996), los cuales fueron encontrados mediante una investigación documental en *BITRA: Bibliografía de interpretación y Traducción*; se identificó en ellos la presencia explícita e implícita del término *saber* vinculado a la formación traductológica. Esto motivó a seguir la pista de esta

noción ampliamente conocida en la Investigación Educativa realizada en Latinoamérica, pero poco explorada en los Estudios de Traducción y su didáctica.

La investigación se centró en la formación de un grupo de estudiantes de traducción. Se trabajó con 38 estudiantes y 2 profesores de la Facultad de Lenguas y Letras (FLL) de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) (véase los apartados, *1.2. Planteamiento del problema* y *1.3. Justificación*). Para interactuar con ellos durante el semestre impartido en modalidad virtual de agosto a diciembre de 2020, se emprendieron distintas actividades y gestiones académicas, administrativas y éticas que permitieron llevar a cabo las entrevistas semiestructuradas, realizar las observaciones de clases y recolectar las diferentes evidencias textuales de aprendizaje de los informantes. Estas tres fuentes de información, así como la revisión teórico-metodológica y la guía constante de especialistas, posibilitaron la realización del presente estudio. Posteriormente, una vez concluido el trabajo de campo virtual en la FLL, la información recabada se transcribió con ayuda de oTranscribe y se codificó y clasificó con el apoyo del software *Atlas. ti*.

Para delimitar el estudio, se estableció, al inicio de la investigación, una categorización apriorística (Cisterna, 2005) compuesta por los temas y los subtemas en los que se focalizaría la atención al recolectar, analizar y presentar los datos (véase *Tabla 8. Propuesta de categorización* y *Tabla 9. Las macrocategorías de la investigación*). Sus macrocategorías y categorías específicas se establecieron con base en el marco teórico y se retomaron al momento de clasificar, analizar y presentar los hallazgos del estudio. A continuación, se muestra la parte introductoria de la tesis, en la que se esclarecen aspectos teórico-metodológicos sobre el origen y el desarrollo del estudio.

1.2. Planteamiento del problema

Este apartado sienta las bases del planteamiento del problema desde una perspectiva doble con el objetivo de mostrar la relevancia de realizar una investigación sobre la construcción de los saberes en la traducción. La primera expone la escasa producción científica sobre la formación en traducción en el país y presenta la distribución sociogeográfica de los programas de estudio en traducción a nivel nacional. La segunda está centrada en los rasgos del constructivismo aplicado a la traducción con la finalidad de explorar una perspectiva pedagógica alterna al modelo de transmisión de conocimientos que se retoma frecuentemente en la didáctica de la traducción (véase Kiraly, 2003). Así como en enfatizar la trascendencia del concepto saber(es) a nivel disciplinar y su vínculo con la CT. A continuación, se desarrollan estas dos perspectivas.

1.2.1. Planteamiento del problema a nivel contextual

En México, las investigaciones sobre la formación en la traducción son escasas. La revisión de los trabajos presentados en los últimos congresos nacionales del *Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C.* (COMIE) identificó solo dos ponencias al respecto, la primera data de 2017 y la segunda de 2019¹ (COMIE, s. f. a, s. f. b, s. f. c; Libreros-Cortez, 2019). Una situación similar ocurre en el *Congreso Internacional de Traducción e Interpretación San Jerónimo* coordinado por la Organización Mexicana de Traductores (OMT) que en su edición 2019 tuvo solo una ponencia sobre el tema. En el 2020 no se encontraron propuestas al respecto y en el 2021 se presentó un trabajo sobre esta temática (OMT, 2019; 2020; 2021). Aunado a esto, en el programa del *I Congreso Internacional de Lenguas, Lingüística y Traducción* (CILLT) (2018) se identificaron solo una plenaria y una ponencia sobre la temática. En la segunda edición realizada en 2021 se localizaron dos ponencias y en su tercera edición celebrada en 2023 se presentaron un taller, una mesa redonda y una ponencia (véase los programas del CILLT 2021 y 2023). Lo anterior, expone que la divulgación y los estudios sobre estas temáticas continúa siendo una veta poco explorada a nivel nacional.

Por otro lado, la búsqueda² en *LINGMEX Bibliografía Lingüística de México desde 1970*, coordinado por Rebeca Barriga, permitió identificar nueve trabajos sobre la didáctica de la traducción que datan de los últimos cinco años.³ Estos estudios se centran en temas variados como la subtitulación como una herramienta formativa, las percepciones de los estudiantes, los programas de estudio, el análisis de las subcompetencias de la CT, la traducción y su vínculo con los procesos educativos y los saberes y quehaceres del traductor (Andrade y Lázaro, 2020; Cortez-Godínez, 2020; Cortez-Godínez y Elenes-Lizárraga, 2022; Dietz, 2019; Libreros-Cortez y Ortiz-Lovillo, 2021; Márquez-Escudero, 2020, 2018; Ortiz-Lovillo y Libreros-Cortez, 2022; Villegas, Dietz y Figueroa-Saavedra, 2019). De estos estudios solo Dietz (2019), Ortiz-Lovillo y Libreros-Cortez, (2022) y Andrade y Lázaro (2020) recuperan el término saber aplicado a la traducción desde una perspectiva lingüística, didáctica y/o cultural (estas investigaciones se retoman más adelante en la tesis), lo cual evidencia la poca producción científica sobre el tema en el contexto mexicano.

¹ Estos trabajos son *El aprendizaje de la traducción con el apoyo del programa informático EL ESPÍA* (2017) y *El proceso de adquisición de la competencia traductora* (2019), ambos de Ortiz-Lovillo.

² Para realizar esta búsqueda se tomaron en cuenta los índices: traducción; enseñanza de lenguas; lingüística y educación; y tesis: licenciatura, especialidad, maestría y doctorado.

³ Véase también a Bermúdez-Callejas (2023) que ofrece un estudio puntual sobre el panorama de investigación de los Estudios de Traducción a nivel nacional.

Además de los estudios antes señalados se localizaron, mediante una búsqueda en Google, investigaciones sobre temáticas disciplinares, por ejemplo: la CT y sus subcompetencias; el uso de las Tecnologías de Información y Comunicaciones (TICS); la enseñanza y el aprendizaje de la traducción general y especializada, la formación y/o certificación de intérpretes, traductores y profesores, la traducción lingüística y cultural en los procesos educativos y la neurodidáctica aplicada a la formación en traducción, por mencionar algunos (Ávila, 2021; Basich, 2012; Barrera-Gómez, 2016; Cortez-Godínez, Saldívar-Areola y Márquez-Escudero, 2019; Fernández-Acosta, 2018; Hernández y Hernández, 2022; Kleinert, 2014; 2016; Kleinert y Stallaert, 2015; 2018; Gerena-Meléndez, 2018; Guhl-Corpas, 2018; Libreros-Cortez, 2019; Libreros-Cortez y Ortiz-Lovillo, 2020; Ortiz-Lovillo, 2019; Ortiz-Lovillo y Figueroa-Saavedra (2014); Ortiz-Lovillo y Hernández, 2017; Ortiz-Lovillo y Libreros-Cortez, 2022; Pool-Cab, 2018; Sánchez-Borzani, 2018; Valdez-Gutiérrez, 2015; 2018; Villegas, 2019; Villegas, Dietz y Figueroa-Saavedra, 2019; y Zimányi y Correa Larios, 2018). Sin embargo, solo en Villegas, Dietz y Figueroa-Saavedra (2019) se estudian los saberes vinculados con la competencia y la traducción.

Lo anterior permite identificar un número reducido de investigaciones recientes sobre la didáctica de la traducción y específicamente sobre el saber y su relación con la traducción a nivel nacional. Esto en un país de gran proporción geográfica, con más de 130 millones de habitantes y con una amplia pluralidad lingüístico-cultural, en el que la comunicación intercultural es frecuente. Cabe subrayar que México es la quinta nación con más lenguas en el mundo, solo después de Nueva Guinea, Indonesia, Nigeria e India (Chamoreau, 2013), la cual además del español cuenta con “68 agrupaciones lingüísticas que presentan 364 variantes” (INALI-PROINALI, 2014, p. 10) distribuidas en distintos estados de la República Mexicana.⁴ Aunado a ello, se enseñan distintas lenguas extranjeras a nivel universitario (véase *Anexo I*) y se cuenta con universidades interculturales interesadas y comprometidas con la preservación de las lenguas nacionales (véanse Libreros-Cortez y Ortiz-Lovillo 2021 donde se muestran más detalles sobre estas instituciones, así como el apartado 2.2. *La enseñanza y el aprendizaje de la traducción en México*, el cual retoma puntos vinculados con aspectos lingüístico-culturales en México). Por tal motivo, es ineludible

⁴ “El número de lenguas habladas en México varía en función de las fuentes consultadas: 62 lenguas según la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI-2009), 89 lenguas según el censo del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI-2010), y 267 lenguas según el Instituto de Lingüística de Verano (SIL-2009). El Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas (INALI), institución creada por el gobierno mexicano en 2003 (ver en la sección 5) propone una clasificación de las lenguas en tres niveles: el primer nivel clasifica las familias lingüísticas, existen 11 familias diferentes en México (mapa 1); el segundo nivel presenta las agrupaciones, existen 68 agrupaciones que remiten a los términos históricos con los que se conocen a los pueblos indígenas; el tercer nivel corresponde a las variantes lingüísticas, hay 364 variantes lingüísticas” (Chamoreau, 2013, p. 5).

continuar realizando este tipo de trabajos para explorar fenómenos vinculados con las realidades del contexto nacional y para incentivar el desarrollo de la didáctica de la traducción con miras a aportar ideas y/o propuestas para analizar, documentar y/o fomentar el contacto lingüístico-cultural entre las culturas del territorio nacional.

Por otro lado, en el análisis realizado sobre la formación en traducción en México, de 2017 a 2019, se identificó que las licenciaturas y los posgrados en traducción en el país son escasos, incluso si se toman en consideración las Instituciones de Educación Superior (IES) públicas y privadas (Libreros-Cortez, 2019) (véase también el apartado 2.2. *La enseñanza y el aprendizaje de la traducción en México* donde se profundiza al respecto). Esta situación particular enfatiza aún más la importancia de llevar a cabo estudios sobre estos programas que han sido poco explorados a nivel investigativo y didáctico. Aunado a lo anterior, la ampliación de la investigación antes señalada mostró que, a nivel posgrado, la traducción, su didáctica e investigación se desarrollan también solo en determinadas IES públicas (véanse Anexos 1 y 2). Por otro lado, se detectó que la traducción se imparte mediante asignaturas obligatorias y/o como cursos y/o talleres optativos en determinadas licenciaturas en lenguas extranjeras del país (Libreros-Cortez, 2019). Además, algunos de estos programas cuentan con áreas de especialización en traducción. Estos son:

1. Licenciatura en Lengua Inglesa con especialización en traducción, Universidad Autónoma del Carmen (UNACAR).
2. Licenciatura en Lenguas Internacionales con área de consolidación en traducción e interpretación, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH).
3. Licenciatura en Lengua y Literatura Modernas (Inglesas, Francesas, Alemanas, Italianas y Portuguesas) con área complementaria en traducción, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
4. Licenciatura en Lenguas, con énfasis en traducción del inglés o francés, Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM).
5. Licenciatura en Lenguas Extranjeras con salida terminal en traducción, Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ).
6. Licenciatura en Lingüística Aplicada a la Enseñanza y Traducción del Inglés, Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL).
7. Licenciatura en Lingüística Aplicada a la Enseñanza y Traducción del francés, Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL).

De manera similar, la UAQ oferta la Licenciatura en Lenguas Modernas en Inglés y la Licenciatura en Lenguas Modernas en Francés, las cuales en su plan 2006 (saliente), cuentan con dos líneas terminales sobre estas temáticas: *Literatura y Traducción* y *Lingüística y Traducción* (UAQ, 2012). No obstante, en el plan de estudios 2018, estas líneas desaparecieron, pero las licenciaturas continúan haciendo énfasis en las mismas áreas. El plan de estudios 2006 solo es impartido para estudiantes de generaciones que pronto se graduarán, es decir, la 2016 y la 2017. Cuando estas generaciones culminen, las dos licenciaturas emplearán solo el plan de estudios 2018.

El interés por la UAQ, por encima de las otras universidades públicas de México, se debe a que la FLL se reconoce como una entidad académica centrada en formar “profesionistas en la enseñanza de lenguas y en la traducción con la posibilidad de ser futuros investigadores en Literatura, Lingüística y Docencia de Lenguas a través de Programas Educativos de calidad” (UAQ-FLL, 2015, p. 8). Además, de tener previsto poner en marcha un posgrado en esta temática (UAQ-FLL, 2015). Esta visión educativa y los planes a futuro de esta entidad académica, motivó al tesista a realizar la investigación en esta institución, así como el trabajo conjunto entre la UV y UAQ, derivado de un convenio en proceso, entre el Instituto de Investigaciones en Educación (IIE) (UV) y la Facultad de Lenguas y Letras (FLL) (UAQ) que ha permitido estrechar lazos académicos entre ambas instituciones y posibilitó al doctorando para llevar a cabo el trabajo de campo en los espacios virtuales de la UAQ.

A modo de cierre, es importante mencionar que, antes de la pandemia de SARS-COV2/COVID-19, se analizó la elección de uno de los seis programas de traducción del país. No obstante, la licenciatura en Traducción y la especialidad en Traducción e Interpretación de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) se encuentran en la frontera norte de México y esto iba a complicar el trabajo de campo presencial, ya que el tesista al estar inscrito en un programa doctoral de tiempo completo debía cumplir con el plan de estudios de su institución de adscripción. Por otra parte, la licenciatura en Traducción de la UNAM era de reciente creación cuando se comenzó a delinear la presente tesis. Una situación similar ocurrió con las dos maestrías de la Universidad Autónoma de Oaxaca (UABJO). En cambio, el programa del Colegio de México (COLMEX) cuenta con múltiples generaciones de egresados.⁵ Sin embargo, por ser un posgrado, el proceso formativo en traducción es diferente y difiere del objetivo de esta investigación, que está

⁵ Para más detalles al respecto véase Hernández y Hernández (2022) quien presenta datos interesantes sobre la formación disciplinar en el COLMEX.

centrado en estudiantes de licenciatura (para más detalles de estos programas véase Apartado 2.2. *La enseñanza y el aprendizaje de la traducción en México*).

1.2.2. Planteamiento del problema a nivel teórico

La investigación se posiciona desde la óptica socioconstructivista aplicada a la formación en traducción, la cual se focaliza en el proceso de aprendizaje (Fernández-Prieto y Sempere-Linares, 2010). Este enfoque es una alternativa a la perspectiva centrada en la transmisión de conocimiento que se suele emplear a nivel disciplinar (véase Kiraly, 2003). De acuerdo con León-Mora (2021) este último modelo educativo dista de considerar la voz del estudiante y su entorno. El presente estudio considera que el conocimiento y los saberes se construyen mediante un proceso socioeducativo y no solo se transmiten de forma pasiva de profesor a estudiante (para más detalles al respecto véase el *Capítulo III. Hacia la construcción de los saberes en traducción*).

De manera particular, al realizar la revisión de la literatura, se identificó que en la didáctica de la traducción interactúan constantemente tres conceptos: competencia, saber y conocimiento. Sin embargo, a nivel disciplinar predomina el primero de ellos, dejando a los otros dos en segundo plano. Esto llevó a reflexionar sobre sus conexiones, características, similitudes y diferencias tanto a nivel teórico como didáctico. Lo anterior, en vista de la inexistencia de un metalenguaje inicial en el campo traductológico que no se limita al campo lingüístico (léxico/terminología/semántica) sino que trasciende a distintos aspectos conectados con ideologías en investigación e influencias de carácter cultural (Gregorio, 2017; Tang, 2007).

Al examinar estas nociones y al delinear la investigación se optó por emplear el término *saber(es) en traducción* y no *competencia traductora* (CT) por razones específicas. Para iniciar, hay que señalar que no existe un consenso para definir y conceptualizar la CT (Gregorio, 2017), ya que, desde la década de 1970 a nivel disciplinar, el concepto *competencia* ha gozado de diversas interpretaciones (Shreve, Angelone y Lacruz, 2018). Este término resulta difícil de definir debido a su carácter polisémico y a sus distintas apropiaciones teóricas (Gimeno-Sacristán, 2008; Libreros-Cortez, 2019; Libreros-Cortez y Ortiz-Lovillo, 2020; Portera, 2014; Rodríguez-Zambrano, 2007) (véase el apartado 3.3.2. *La articulación entre la competencia y el saber*), lo cual ha hecho que se encuentre rodeado de ambigüedad e imprecisión (Shreve, Angelone y Lacruz, 2018). Es claro que lo anterior no representa ningún impedimento para realizar una investigación al respecto, evidencia de ello son los múltiples estudios sobre el tema. No obstante, al profundizar en la noción de competencia, a partir de la investigación educativa, se comprobó que para determinados autores y

organizaciones gubernamentales (Coll, 2007; Consejo de Europa, 2002; Díaz-Barriga 2006; Dietz, 2019; González y Wagenaar, 2003; Lasnier, 2001; Pavani, 2016; Perrenoud, 2000; Portera, 2014; Rodríguez-Zambrano, 2007, Roegiers, 2000) es necesario remitirse al *saber* para comprender y/o definir la *competencia*. Con base en ellos, se identificó que la *competencia*, desde una perspectiva general, está conformada por tres saberes específicos: el saber-saber (de naturaleza teórica), el saber-hacer (de orientación práctica) y el saber-ser (de índole social) (véase el apartado 3.3.2. *La articulación entre la competencia y el saber*). Esto generó aún más interés en el tesista por profundizar en el tema a partir de una óptica doble. Es decir, desde los Estudios de Traducción y la Investigación Educativa.

El hallazgo previo permitió reflexionar sobre las características y los componentes de las *competencias específicas* asociadas con los campos disciplinares (González y Wagenaar, 2003; Hurtado-Albir (2008), específicamente en la CT, sus subcompetencias y saberes. La CT cuenta con diferentes modelos. Estos han sido recopilados por Hurtado-Albir (2008; 2017) y Olalla-Soler (2017) (véase el apartado 3.4.1. *La competencia traductora*). En nuestro caso, la atención se centra en el modelo del grupo *Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y Evaluación* (PACTE) dirigido por Amparo Hurtado-Albir, dado su impacto a nivel disciplinar (véase el apartado 3.4.1. *La competencia traductora*). Sin embargo, al revisar esta propuesta de CT y sus elementos –los cuales se encuentran claramente delimitados– se identificó la inexistencia de una clasificación detallada de los componentes que integran las subcompetencias (Cf. PACTE 2000, 2001, 2002, 2003, 2005, 2008, 2009, 2011, 2014, 2015, 2019, 2020), los cuales en el presente estudio se denominan *saberes* (véase también el apartado 1.6. *Postura e interpretación teórica*).

Los trabajos que proporcionan mayores datos al respecto datan de 2003, 2008, 2017, pero continúan ofreciendo una perspectiva general (cf. PACTE, 2003; Hurtado-Albir, 2008; 2017). No obstante, son trascendentales para delinear aún más las particularidades de las subcompetencias y los componentes psicofisiológicos. Este vacío representa una oportunidad para reflexionar sobre el tema y generar una investigación centrada en las voces y acciones de los estudiantes y los profesores de traducción. Con base en lo anterior, el término *saber* adquiere relevancia al definir rasgos de la CT. Sin embargo, su importancia no se limita a este punto, puesto que también representa un elemento clave del proceso educativo, como se mostrará más adelante en el capítulo teórico.

En suma, retomar el *saber* a nivel disciplinar es una oportunidad para analizar un concepto poco investigado en los Estudios de Traducción y su didáctica. Esto podría contribuir a la reflexión

sobre el *metalenguaje inicial* inexistente en el campo traductológico, antes mencionado, así como a la generación de ideas y propuestas sobre este concepto o puntos afines. Además, investigar la construcción de saberes (véanse Díaz-Quero, 2005; Lucio, 1992; Luna, 2014) y no el proceso de transmisión permite estudiar la enseñanza y el aprendizaje de la traducción desde otra óptica educativa. Hay que tener presente que si se quiere avanzar a nivel pedagógico en el campo disciplinar es necesario recurrir a una perspectiva centrada en el estudiante (Echeverri, 2015), como la socioconstructivista, puesto que este actor educativo representa el presente y el futuro de la didáctica de la traducción.

1.3. Justificación

La investigación se vincula con las actuales necesidades teórico-metodológicas de la disciplina, por ejemplo, el análisis de los programas de formación y el estudio de la enseñanza y el aprendizaje de la traducción. De acuerdo con Hurtado-Albir (2019a) es importante explorar con detalle la formación disciplinar, así como el uso de las nuevas tecnologías dentro del aula de traducción. Para la autora existen también desafíos curriculares en torno a la investigación en traducción y su didáctica, por ejemplo: los cambios en la enseñanza y en los requerimientos del perfil del traductor y la implementación de nuevos modelos pedagógicos, entre otros. Al respecto, el presente estudio realizado durante la pandemia de SARS-COV2/COVID-19, que obligó a las IES a migrar de la educación presencial a la virtual, recupera y analiza cambios y reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la traducción desde un contexto situado, los cuales podrían contrastarse con estudios provenientes de distintas regiones latinoamericanas o de otras partes del mundo.

Por otra parte, y aunado a lo expuesto con anterioridad (véase el apartado 1.2.1. *Planteamiento del problema a nivel contextual*), la FLL de la UAQ es el sitio idóneo para la analizar la construcción de los saberes en la traducción en universitarios debido a que para ingresar a la Licenciatura en Lenguas Modernas en Inglés es necesario que los aspirantes ya cuenten con conocimientos de inglés, se les solicita el examen TOEFL, con al menos 450 puntos o un nivel B1 conforme el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER). Esto es trascendental para la formación traductológica, puesto que la competencia lingüístico-cultural es “un prerrequisito para aprender traducción”⁶ (Lederer, 2007b, p. 16). Si bien el conocimiento de una segunda lengua es básico para inscribirse en un programa

⁶ Traducción propia. Cita original: “a prerequisite for learning translation” (Lederer, 2007b, p. 16).

de traducción o de lenguas extranjeras. Algunas licenciaturas en idiomas del país no solicitan este requisito de ingreso, dado que en ocasiones los aspirantes nacionales no han tenido la oportunidad de estudiar inglés o francés a profundidad de manera previa a la educación universitaria (estos son los idiomas más comunes que se enseñan en las licenciaturas en lenguas extranjeras en el país, véase *Anexo 1*). La situación anterior ocasiona que numerosos estudiantes comiencen a aprender la lengua extranjera hasta ingresar a la universidad. Esto dificulta el proceso formativo de los estudiantes que, dependiendo de su programa, además de familiarizarse con el inglés o francés, en ocasiones, deben también aprender a traducir durante el trayecto escolar.

Además de lo anterior, los estudiantes de inglés de la FLL se forman bajo el *Modelo Educativo Universitario* (MEU) centrado en el estudiante y su aprendizaje (PIDE 2019-2021) (véase el apartado 2.3. *La Universidad Autónoma de Querétaro*) y reciben una formación traductológica que inicia en el primer semestre y concluye al culminar los estudios profesionales (UAQ-FLL, 2012; cf. el siguiente *mapa curricular*. <https://www.uaq.mx/ofertaeducativa/prog-idiomas/mapa-leningles.pdf>). Esto es benéfico para la construcción de saberes, dado que “la travesía epistemológica de un estudiante de traducción comienza tan pronto ingresa a un programa de traducción”⁷ (Meinster, 2016, p. 9). Por lo tanto, los aprendizajes disciplinares se empiezan a movilizar desde el inicio de los estudios universitarios. Esta condición podría ser favorecedora para los estudiantes, ya que mantienen un contacto más prolongado con el campo de estudio a nivel teórico-práctico.

La condición previa es poco común en los programas de lenguas extranjeras que tienen áreas de especialización en traducción en México, puesto que, en la UAEM, UAZ, UNACAR, UNAM y UNICACH las asignaturas en traducción se cursan después del primer año de estudios o al haber terminado el área y/o formación básica (cfr. UAEMéx, 2015; UAZ, s.f.; UNACAR s.f.; UNAM, 2018; UNICACH, 2020). Lo anterior podría deberse a que algunas instituciones tienden a centrarse en el perfeccionamiento lingüístico y de manera posterior en la traducción (Lederer, 2007b). No obstante, en el escenario de la investigación, los estudiantes se inician en el campo traductológico a partir de una orientación enfocada mayormente en el aspecto teórico, sin dejar de lado el aprendizaje de la lengua extranjera (véase el apartado 2.5.1.1.1. *Introducción e Historia de la Traducción*).

⁷ Traducción propia. Cita original: “The epistemological journey of a translation student begins as soon as the student enters a translation studies programme” (Meinster, 2016, p. 9).

Por otro lado, desde la perspectiva personal, es importante mencionar por qué se realiza el presente estudio. Con base en Saldanha y O'Brien (2014), quienes retoman a Silverman (2007), se recuperó la siguiente pregunta: “¿por qué estoy investigando este tema?”⁸ (p. 42). La respuesta es porque mi formación lingüístico-educativa me ha permitido adentrarme en el mundo de la traducción con una mirada sobre la didáctica. Lo anterior me motivó a continuar en esta temática a nivel doctoral. Además, porque en mi experiencia como estudiante he podido observar que tanto la enseñanza, el aprendizaje y la investigación en traducción e interpretación en el país presentan grandes retos. En México, la situación de la formación en la traducción es diferente a la de otras naciones que cuentan con una clara tradición en programas de grado y posgrado (véase el apartado 2.2. *La enseñanza y el aprendizaje de la traducción en México*), así como con departamentos y/o centros de estudios enfocados en la investigación disciplinar. Sin embargo, la situación anterior no debe percibirse como un obstáculo sino como un estímulo para continuar trabajando tanto a nivel didáctico como investigativo con miras a generar ideas que resulten posiblemente útiles para estudios futuros.

Al analizar los apartados antes expuestos y reflexionar sobre el tema de la investigación, se formularon los objetivos que acompañan al estudio, los cuales son el hilo conductor que permiten dar cuenta del fenómeno a estudiar.

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo general

- Explorar los saberes que construyeron un grupo de estudiantes de una Licenciatura en Lenguas Modernas en Inglés durante la enseñanza y aprendizaje de la traducción en la modalidad virtual.

1.4.2. Objetivos específicos

- Examinar los discursos de los actores educativos, los componentes de las clases virtuales y las evidencias textuales de aprendizaje para reconocer cómo se construyen los saberes e identificar si el cambio a la modalidad virtual tuvo un impacto en este proceso.

⁸ Traducción propia. Cita original: Why am I researching this topic? (Saldanha y O'Brien, 2014, p. 42).

- Caracterizar los saberes construidos por los estudiantes durante un semestre en modalidad virtual.

En congruencia con los objetivos se presentan a continuación las preguntas que sirven de guía a la investigación.

1.5. Preguntas de investigación

1.5.1. Pregunta general

- ¿Cómo construyeron los saberes en la traducción un grupo de estudiantes de una Licenciatura en Lenguas Modernas en Inglés durante un semestre modalidad virtual?

1.5.2. Preguntas específicas

- ¿Qué actividades formativas posibilitaron el desarrollo de los saberes en la traducción?
- ¿Cómo impactó en la construcción de los saberes en la traducción el cambio a la modalidad virtual?
- ¿Cuáles fueron los saberes en la traducción construidos por los universitarios?

1.6. Postura e interpretación teórica-metodológica

La función de este apartado es proporcionar detalles sobre la interpretación del tesista acerca de los conceptos clave para el estudio, por ejemplo, la traducción y los saberes, entre otros. Lo anterior en vista de que los investigadores se apegan a comunidades académicas y cada una de ellas tiene una forma de construir el conocimiento (Popkewitz, 1988). Es decir, cada investigador se posiciona en una perspectiva teórico-metodológica particular. Con base en lo anterior, se exponen a continuación algunas puntualizaciones que sirven de guía para la investigación.

Este trabajo se inserta en los estudios aplicados-específicos de la traducción (Holmes, 1988; Hurtado-Albir, 1996a; Saldanha y O'Brien, 2014), los cuales analizan la didáctica de la disciplina (Holmes, 1988; Hurtado-Albir, 1996a). Sin embargo, al igual que Holmes (1988) y Hurtado-Albir (1996a) se está consciente de la interacción eminente entre las tres ramas que conforman el campo traductológico (los estudios teóricos, descriptivos y aplicados). A lo largo del estudio, se recurre además a la interdisciplina, la cual es entendida como un cruce epistemológico donde confluyen distintas áreas de estudio con la finalidad de analizar un tema específico. Esto debido a que el objeto de estudio de la traductología es extenso y requiere de otras disciplinas aparte de la lingüística (Hurtado-Albir (1996a). Con base en lo expuesto en el apartado 1.2.2. *Planteamiento del problema a nivel teórico*, donde se retoman puntos sobre los conceptos competencia, competencia traductora, conocimiento y saber, así como al reflexionar sobre los objetivos de la investigación, se identificó que para estudiar los saberes en la traducción se requería integrar la teoría y la metodología principalmente de tres áreas:

1. Los estudios de traducción (se retoman trabajos sobre la formación en traducción).
2. La investigación educativa (se recuperan estudios cualitativos en torno a la enseñanza y el aprendizaje).
3. La lingüística aplicada (se consultan publicaciones sobre sociolingüística y enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, ya que son aspectos básicos en la formación en traducción).

Por otro lado, la investigación se apega a la traducción interlingüística propuesta por Jakobson (1958) quien la define como “una interpretación de signos verbales mediante alguna otra lengua”⁹

⁹ Traducción propia. Cita original: “Interlingual translation or *translation proper* is an interpretation of verbal signs by means of some other language” (Jakobson, 1958, p. 233).

(p. 233). Es decir, es una actividad reflexiva cuya función es transmitir, de una lengua a otra, mensajes escritos que conservan los sentidos otorgados por su autor (Cf. Eco, 2008; Tricás, 2003; Vukovic, 2012).

El estudio utiliza de forma indistinta los términos traductología y estudios de traducción. Hurtado-Albir (1996a) indica que estos conceptos se refieren a la disciplina teórica que acompaña a la actividad práctica, la traducción. Esta última es entendida como un “‘saber cómo’, un conocimiento operativo y como todo conocimiento operativo se adquiere fundamentalmente por la práctica” (p. 151). A partir de esta definición, se identifica a la traducción como un saber práctico, que requiere de procesos cognitivos y sociales para lograrse (este punto se profundiza en el *Capítulo III. Hacia la construcción de los saberes en traducción*). De la misma manera, se considera que el ejercicio de la traducción se puede realizar de forma óptima luego de haber construido múltiples saberes específicos. En la actualidad, estos saberes se cultivan principalmente en las IES. No obstante, se está consciente de la existencia de traductores en el país cuya formación/entrenamiento ha sido empírico. Esto se podría vincular con la poca presencia y la distribución de los programas de traducción en México (véase el apartado 2.2. *La enseñanza y el aprendizaje de la traducción en México*).

Esta investigación considera que la construcción del saber es un proceso formativo que experimenta el ser humano durante su trayecto de vida. Es decir, implica múltiples facetas humanas y saberes particulares. Por lo tanto, si se desea analizar una fracción de esta amplia construcción es necesario especificar y delimitar los periodos y los saberes a estudiar. En nuestro caso, se enfatiza la construcción de los saberes en la traducción de los informantes (la tesis utiliza de forma indistinta los términos participantes e informantes para referirse a las personas que contribuyeron para la realización de la investigación). Para lograr esta construcción particular es necesario que la enseñanza y el aprendizaje de la traducción esté orientada en el saber-hacer (Durieux, 1988; Lederer (2007a). Particularmente, en el desarrollo del conocimiento procedural (véase Hurtado, 2018; Jiménez-Crespo, 2021; Li, 2018) mediante prácticas significativas y la interacción (Díaz-Barriga, 2003; Kiraly, 2014b).

Para efectos del estudio, se considera al conocimiento como un proceso interno vinculado con la cognición (Cf. Beillerot, 1998a; Nonaka y Takeuchi, 1995; Roegiers, 2000; Villoro, 1982) que al externalizarse mediante el discurso y la acción se transforma en el saber (Cf. Fortoul-Ollivier, 2017), el cual es compartido por y en un grupo social. En el caso académico, el saber circula entre grupos específicos, quienes lo validan y legitiman (Chevallard, 2000). Sin embargo,

se reconoce que el saber puede encontrarse fuera del espacio áulico, si es concebido como una práctica discursiva, puesto que “los diversos actores-emisores de discursos no son simples ‘portadores’ de saberes, sino que los generan nutriéndose de muy heterogéneas fuentes discursivas” (Dietz, 2013, p. 191) (véase el *Capítulo III. Hacia la construcción de los saberes en traducción*).

En relación con el último punto, se acepta que el término discurso puede definirse de distintas maneras (cf. Schiffrin, 2011), dado que apunta al “uso de la lengua en las diversas actividades comunicativas” (CVC, s. f. c, párr. 1). Sin embargo, para efectos de esta investigación se coincide con Schiffrin (2011) quien visualiza el discurso como *emisiones*, las cuales son “unidades de producción de la lengua (ya sea habladas o escritas) que están inherentemente contextualizadas” (p. 28). En nuestro caso, las emisiones se derivan de la producción oral y textual generada por los informantes durante el trabajo de campo. Particularmente, nos ceñimos a las recuperadas mediante las entrevistas semiestructuradas (véase el apartado 4.6.1. *La entrevista semiestructurada* y el *Anexo 7. Guiones de entrevista*) y la recolección de evidencias textuales de aprendizaje (véase el apartado 4.6.3. *Las evidencias de aprendizaje como unidades de análisis*) debido a que “los discursos que se producen sobre el objeto estudiado forman parte de éste [...] [y] pertenecen a la representación de ese objeto” (Beillerot, 1998, p. 38). En este sentido, el objeto a estudiar es la construcción de los saberes en la traducción. En la investigación, estas emisiones se contrastan con los componentes observados en las clases virtuales (véase el apartado 4.6.2. *La observación no participante* y el *Anexo 6. Guion de observación*) durante el semestre en modalidad virtual agosto-diciembre 2020 con la finalidad de encontrar similitudes, diferencias o cuestiones no identificadas mediante las entrevistas semiestructuradas y las actividades de clase.

Por otro lado, se considera que una actividad formativa es toda práctica de carácter textual, oral o reflexivo que se desarrolla durante el proceso formativo. Algunas actividades formativas se llevan a cabo durante las sesiones y generan un producto tangible, por ejemplo, un ejercicio de traducción realizado durante la clase y otras son intangibles, por ejemplo, el diálogo entre actores educativos y la reflexión durante la formación. Particularmente, dentro de las actividades formativas tangibles se consideran las tareas que son evidencias textuales de aprendizaje que los estudiantes realizan durante los cursos y que ponen de manifiesto sus saberes en la traducción. Estas últimas actividades son identificadas en la investigación de forma indistinta como *tareas* o como *evidencia(s) textuales de aprendizaje*.

Aunado a lo anterior, se concibe a los saberes en la traducción como acciones discursivas, prácticas y personales que provienen principalmente de la escolarización, la reflexión y la

exposición con el campo disciplinar. Estos saberes tienen una naturaleza lingüística y extralingüística. Por otro lado, dada su experiencia personal, educativa y profesional-traductológica), se reconoce que los profesores tienen saberes disciplinares y heterogéneos (Luna, 2014), los cuales son de gran ayuda para que sus alumnos construyan sus propios saberes. Se identifica al docente de traducción como un experto en el saber-hacer (Durieux, 1988; 2005). Luna (2014) agrega que un profesor idóneo debe contar con tres cualidades “SER TRADUCTOR+SABER TRADUCIR+SABER ENSEÑAR A TRADUCIR” (p. 89, énfasis en el original). Estos atributos son indispensables durante la enseñanza, por lo tanto, la investigación busca entablar el diálogo entre las perspectivas formativas de los estudiantes y sus profesores, lo cual se presenta en los dos capítulos de resultados. A continuación, se muestra la estructura de la tesis, con la que se concluye la parte introductoria de este trabajo.

1.7. Plano de la investigación

La investigación se divide en siete capítulos. Al final del documento, se incluyen las referencias y los anexos empleados durante el estudio. A continuación, se presentan detalles sobre la organización de la tesis.

En el capítulo inicial intitulado *Traducción, formación y saberes* se muestran aspectos generales sobre el estudio. En primer lugar, se exponen el planteamiento del problema y la justificación. En segundo lugar, se formulan los objetivos y las preguntas de investigación. En tercer lugar, se expone la postura teórica contemplada en la tesis, con la cual se esclarecen particularidades sobre el análisis del objeto de estudio. Finalmente, se concluye con el plano de la investigación que detalla la estructura del documento.

El capítulo dos denominado *Contexto internacional y nacional de la formación en traducción: el caso de una universidad pública en México* expone el escenario de la investigación. Primero, se presenta información sobre la oferta de los estudios profesionales en traducción a nivel internacional y nacional. Después, se recuperan datos particulares sobre la UAQ y la FLL, escenario de la investigación, y sobre la Licenciatura en Lenguas Modernas en Inglés y los cuatro cursos, objeto de estudio de la presente investigación.

Posteriormente, en el *Capítulo III. Hacia la construcción de los saberes en la traducción* se muestran los referentes teóricos que dan sustento a la investigación. Inicia con puntos centrales sobre el saber, sus clasificaciones y sus rastros documentales con el objetivo de presentar un panorama sobre el concepto central del estudio. De manera posterior, se analizan similitudes y

diferencias entre el saber y el conocimiento y el saber y la competencia, dado que son nociones que con intereses afines y que se suelen emplear al analizar la formación. Después, se examina la CT y los saberes en traducción, ya que conservan rasgos similares y es necesario profundizar en sus componentes. Para finalizar, se retoman algunos puntos fundamentales sobre el constructivismo y su vínculo con el conocimiento y el saber, puesto que la postura epistemológica del estudio considera que el saber y el conocimiento se construyen y no solo se transmiten de profesor a estudiante (véase los apartados *1.2.2. Planteamiento del problema a nivel teórico* y *3.5. Constructivismo, conocimiento y saber*). Todo lo anterior es de suma importancia para teorizar sobre la construcción de saberes en la traducción.

En el siguiente capítulo intitulado *Marco metodológico* se expone el enfoque de la investigación y los motivos para optar por un estudio de caso descriptivo. Además, se presentan las consideraciones éticas del trabajo, las cuales son indispensables en toda investigación. Después, se muestran los criterios de inclusión y las características de los informantes que fueron estudiantes y profesores de traducción. Posteriormente, se detallan las técnicas de investigación, sus características y la información recolectada durante el trabajo de campo. Para finalizar, se presentan puntos sobre el análisis de los datos y la categorización apriorística, esta última sirvió de base para delinear los instrumentos del estudio y después para clasificar los datos en las categorías específicas que se desarrollan en los dos capítulos de resultados.

En el *Capítulo V. Análisis y resultados sobre la construcción de los saberes en la traducción* se expone la primera parte de los resultados. El capítulo inicia con un apartado sobre la didáctica de la traducción, dado que esta subdisciplina es trascendental para el proceso constructivo. Después, se enlaza la construcción de los saberes en la traducción con la taxonomía de objetivos educativos de Marzano y Kendall (2007). Particularmente, se asocian los datos provenientes de las tres fuentes de información (las entrevistas, las observaciones de clase y las evidencias textuales de aprendizaje) con los seis niveles de la propuesta taxonómica antes mencionada. Los datos se interpretan a la luz de la teoría y se presentan fragmentos y/o ejemplos recuperados durante el trabajo de campo. Por último, se plantean algunas reflexiones finales.

En el penúltimo capítulo de la tesis intitulado *VI. Análisis y resultados sobre los saberes en la traducción* se presenta la segunda parte de los resultados. Primero, se muestran aspectos generales sobre los saberes de los estudiantes, debido a que los universitarios ingresaron a la licenciatura con diversos aprendizajes que fueron importantes para que pudieran desarrollar posteriormente saberes aplicados a la traducción. Después, con base en los datos y los referentes

teóricos se realizó una clasificación de los saberes tomando como base la triada de saberes: saber-saber, saber-hacer y saber-ser (véase el *Capítulo III. Hacia la construcción de los saberes en la traducción*).

Finalmente, en el capítulo de conclusiones se da respuesta a las preguntas del estudio establecidas en la parte introductoria de la investigación. Posteriormente, se presentan las contribuciones y limitaciones de la investigación, así como las dificultades que se presentaron durante la realización de la investigación.

CAPÍTULO II. CONTEXTO INTERNACIONAL Y NACIONAL DE LA FORMACIÓN EN TRADUCCIÓN: EL CASO DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA EN MÉXICO

Traducir no es sólo una cuestión de palabras se trata de hacer comprensible toda una cultura.
Anthony Burgess

2.1. Oferta de los estudios profesionales en traducción y su evolución histórica

Los estudios de traducción, como disciplina académica, comenzaron a desarrollarse hasta mediados del siglo XX, debido a que, con anterioridad, la práctica traductológica estaba vinculada con el método gramática-traducción empleado en la enseñanza de lenguas (Holmes, 1988; Carbonell, 1999; Munday, 2001). Este campo temático poco a poco ha ganado trascendencia dentro de los espacios académicos, ya que de manera inicial no gozaba del prestigio de otras ramas de la lingüística (Carbonell, 1999). Esta área del saber comenzó a consolidarse e independizarse a partir de las décadas de 1970 y 1980 gracias al trabajo de distintos teóricos (Hurtado-Albir, 1996a).

En el ámbito pedagógico, la formación y el establecimiento de recintos académicos especializados en la traducción e interpretación datan de la primera mitad del siglo XX (Tricás, 2003; Hurtado-Albir, 2019a, 2019b; Tolosa-Igualada y Echeverri, 2019). Su instauración en Europa estuvo asociada con desafíos¹⁰ que exigían la formación de traductores e intérpretes para lidiar con situaciones políticas y económicas de alcance internacional (Tolosa-Igualada y Echeverri, 2019), así como con necesidades derivadas del incremento de las relaciones internacionales, el progreso tecnológico, la diversificación del mercado de la traducción y demanda de traducciones a inicios del siglo XX (Hurtado-Albir, 2019b).

El análisis disciplinar logró mayor notoriedad en la década de 1970 (Huertas-Barros, 2011; Tolosa-Igualada y Echeverri, 2019). Posteriormente, en 1980 se entabló un diálogo crítico a nivel disciplinar en torno a su carácter sociocultural y pedagógico (Dos Santos y Alvarado, 2013) y diez años después se formularon enfoques destacados que privilegiaban el rol del estudiante durante la instrucción (Huertas-Barros, 2011). Esto dio paso a la reflexión sobre la didáctica y la formulación

¹⁰ Tolosa-Igualada y Echeverri (2019) destacan los siguientes hitos históricos “la firma del Tratado de paz de Versalles y la creación de la Sociedad de Naciones (1919), los Juicios de Núremberg (1945-1946), la fundación de la ONU (1945), la creación de la CECA (1951), de EURATOM y de la CEE (1957)” (p. 12).

de estudios centrados en el proceso educativo de la traducción, algunos de los cuales se retoman más adelante en el estudio (véase el apartado 3.5.1. *La construcción de saberes en la didáctica de la traducción*).

Las primeras instituciones donde se impartieron las disciplinas de traducción-interpretación fueron: “Heidelberg (1930), Ginebra (1941), Moscú (1942), Viena (1943), Graz (1946), Innsbruck (1946), Germesheim (1947), Saarbrücken (1948), Washington (1949), Trieste (1954), París (1949, 1957), etc.” (Hurtado-Albir, 2019b, p. 50). Es interesante observar que, inicialmente, la mayoría de estos espacios se encontraban en seis países europeos: Alemania, Austria, Francia, Italia, Suiza y Rusia. En España las instituciones públicas de traducción surgieron un par de décadas después, la primera de ellas fue el Instituto Universitario de Lenguas Modernas y Traductores (IULMYT) de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) que se fundó en 1974. A esta institución prosiguieron la Universidad Autónoma de Barcelona, la Universidad de Granada y la Universidad Las Palmas de Gran Canaria, en ese orden (ANECA, 2004; CVC, s. f. a).

En Iberoamérica se crearon también instituciones orientadas a la formación en traducción. Estos centros se establecieron en “Argentina (1945), Uruguay (1954), México (1966), Cuba (1968), Chile (1971) y Venezuela (1974), los cuales fueron seguidos por otros en países como Colombia, Costa Rica y Guatemala, amén de los muchos fundados en Brasil” (Ortiz, 2017, p. 75). Al analizar lo anterior, se identifica que dos centros latinoamericanos, Argentina (1945) y Uruguay (1954), pueden también ser reconocidos como pioneros en la formación en traducción, dado que se ajustan en fechas con las instituciones propuestas por Hurtado-Albir (2019a). Cabe destacar que, salvo en estos dos países del Cono Sur, la aparición de este tipo de recintos empieza hasta los años sesenta y setenta.

En décadas más recientes, la creación de escuelas en traducción e interpretación ha avanzado significativamente. Hurtado-Albir (2019a) reconoce el aumento a nivel mundial de este tipo de instituciones, para ello se basa en la investigación de Caminade y Pym (1995) que identificaba 250 centros para el año 1994, lo cual contrasta con el estudio de Kelly y Martin (2009) que reportaban 380 espacios educativos para el 2006. La autora añade que la formación ha presentado distintos cambios debido a las transformaciones y requerimientos del ámbito profesional.

En este siglo, se cuenta con programas de licenciatura, maestría y doctorado en estudios de traducción y existen grupos de investigación en distintos países del mundo. El *Libro blanco, Título de Grado en Traducción e Interpretación* (2004) muestra una tabla con escuelas, institutos y

universidades que imparten grados en traducción. Estos espacios se encuentran en Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, Francia, Finlandia, Reino Unido, Italia, Países Bajos, Portugal y Suiza. Es decir que, con el transcurso del tiempo, se han creado nuevos espacios formativos en otras naciones europeas. Además, hoy en día existen también programas en otras partes del mundo, por ejemplo: Australia, Canadá, Colombia, Costa Rica, Estados Unidos, Kenia, Nueva Zelanda, China, Taiwán, Pakistán, Sudáfrica, Serbia, México, entre otros tantos, como se muestra en Harris (1997) quien se compila información sobre las instituciones que imparten este tipo de formación a nivel global. Sobre la situación geográfica de estos estudios, se debe señalar que “el nivel, la ubicación, el grado de independencia de los estudios y la relación entre la enseñanza de la traducción y la interpretación varían según los países” (Hurtado-Albir, 2019b, p. 51), ya que cada uno tiene contextos específicos y enfrenta situaciones distintas.

De manera particular, en México ni la traducción ni su didáctica han logrado posicionarse en un lugar preponderante en las IES, a pesar de su relevancia en distintos ámbitos como el cultural, literario y político. En parte, se debe a la poca importancia que se otorga a la práctica, la teoría y la formación traductológicas a nivel profesional y académico, lo cual se pone de manifiesto en la escasa existencia de programas educativos en traducción en IES públicas (Cf. Libreros-Cortez, 2019; Ortiz-Lovillo y Figueroa, 2014, Serrano-Coronado, s. f.; Valdez-Gutiérrez, 2015; Velázquez-Martínez, 2008). Velázquez-Martínez (2008) reconocía para esa fecha que la actividad traductora no se perfilaba “como una disciplina merecedora de investigación en un ambiente académico” (s. p). Sin embargo, no se puede dejar de mencionar el interés de determinadas IES como el COLMEX, la UNAM y la UV, por la disciplina, las cuales realizan, desde hace décadas, diversas actividades y proyectos de investigación para intentar otorgarle un lugar destacado dentro y fuera del aula. Asimismo, destaca el trabajo de organizaciones, fundaciones y asociaciones que fomentan la traducción, su investigación y difusión, por ejemplo, la OMT, la Fundación Italia Morayta, la Asociación Mexicana de Traductores Literarios, A.C. (AMETLI) y el Colegio Mexicano de Licenciados en Traducción e Interpretación, A.C. (CMLTI), por mencionar algunos. Lo anterior da la pauta para reflexionar sobre la formación de traductores en el país, punto que se analiza a continuación.

2.2. La enseñanza y el aprendizaje de la traducción en México

La formación en traducción a nivel licenciatura y posgrado en IES públicas en México presenta características particulares. Como se ha señalado con anterioridad, existen muy pocos programas

dedicados de forma plena a la traducción (véase el apartado *1.2.1. Planteamiento del problema a nivel contextual* y Valdez-Gutiérrez, 2015). La realización de una búsqueda en línea, en la cual se tomaron en cuenta las universidades públicas federales y las universidades públicas estatales que señala la Subsecretaría de Educación Superior (SES) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en su página web: educacionsuperior.sep.gob.mx (Consultado el 1 de junio de 2020), se encontró la existencia de solo seis programas en las 37 universidades contempladas, los cuales son:

- Licenciatura en Traducción, Universidad Autónoma de Baja California (UABC).
- Licenciatura en Traducción, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (en la ENALLT, Campus Ciudad Universitaria, Ciudad de México y en la Extensión San Miguel de Allende, ENES Unidad León, Guanajuato).
- Especialidad en Traducción e Interpretación, Universidad Autónoma de Baja California (UABC).
- Maestría en Traducción, El Colegio de México (COLMEX).
- Maestría en Traducción e Interpretación de Lenguas Indígenas, Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO).
- Maestría en Lengua, Literatura y Traducción (UABJO).

Estos hallazgos se asemejan, en cierta medida, a los datos proporcionados por Fernández-Acosta (2018), Libreros-Cortez (2019), Sánchez-Borzani (2018) y Valdez-Gutiérrez (2015; 2018). No obstante, cuando se realizaron estas investigaciones todavía no se ponía en marcha la Licenciatura en Traducción de la UNAM¹¹ con sede en la Extensión San Miguel de Allende ni se reportaban las dos maestrías de la UABJO.¹² En estas investigaciones no se registraron doctorados en Estudios de Traducción o Traductología. La ausencia de este tipo de posgrados perdura en la República Mexicana y contrasta con lo que acontece a escala global, puesto que, particularmente desde la década de los 90, el establecimiento de los programas doctorales en traducción ha mostrado un aumento a nivel mundial (Hurtado-Albir, 2019b). Aunado a lo anterior, es pertinente señalar que determinados posgrados de la UNAM, la UdeG y la UV investigan la traducción. Sin embargo, se encuentran enfocados al campo lingüístico, literario o educativo y la cultivan a través de cursos o líneas de investigación (véase *Anexo 1*).

¹¹ En Valdez-Gutiérrez (2018) ya se consideraba la licenciatura en Traducción de la ENALLT UNAM, pero todavía no la licenciatura en Traducción de la Extensión San Miguel de Allende, ENES Unidad León, UNAM.

¹² En Libreros-Cortez (2019) se reportaba solo la Maestría en Traducción e Interpretación de Lenguas Indígenas, de la UABJO.

Por otro parte, la situación no es muy diferente en las IES privadas, ya que se identificaron seis licenciaturas, tres especialidades y tres maestrías en ocho instituciones: el Instituto Superior de Intérpretes y Traductores (ISIT); la Universidad Tecnológica Americana (UTECA); la Universidad Intercontinental (UIC); el Sistema Harvard Educacional (SHE); la Universidad Autónoma de Guadalajara (UAG); la Universidad Madero Puebla (UMAD); Tecnología Turística Total A. C. (TTTAC) y Angloeducativo Centro de Idiomas.¹³ No se descarta que existan otros programas pertenecientes a la educación privada en el país. Sin embargo, la búsqueda documental en línea realizada por Libreros-Cortez (2019) trató de ser lo más abarcadora y exhaustiva posible. De manera posterior a esta indagación se hizo otra búsqueda para corroborar la vigencia de la información, la cual fue contrastada con Fernández-Acosta (2018), Sánchez-Borzani (2018) y Valdez-Gutiérrez (2018).

Es importante añadir, que el *Estudio de encuesta sobre la traducción y la interpretación en México 2017*, de la Fundación Italia Morayta apunta que solo 6.85 % de los traductores encuestados, hasta ese periodo, contaban con estudios de maestría o doctorado en traducción; 4.38 % con estudios de especialidad; 13.24 % con formación en traducción a nivel licenciatura y 3.70 % con una carrera técnica en traducción (Fundación Italia Morayta, 2017); lo cual denota aún más la urgente necesidad de prestar atención a la formación en traducción en México.

Por otro parte, los programas de formación de formadores en traducción también son pocos, por el momento se podrían mencionar el diplomado en *Pedagogía y Didáctica de la Traducción* de la ENES León, y, en el pasado, el diplomado en *Formación de Profesores de Traducción* (Serrano-Coronado, s. f.; UNAM-ENES León, 2020), en la ENALLT antes CELE, ambos de la UNAM. Esto permite deducir que una cantidad de traductores que fungen como profesores, no necesariamente cuentan con formación docente sobre la disciplina, ya que se habrían formado en la práctica. En otras palabras, han construido sus saberes desde la autoformación y por lo tanto pueden ser considerados como autodidactas. También es posible que estos catedráticos se hayan formado en el extranjero o a distancia.

Aunado a lo anterior, y como se señaló de manera previa, la República Mexicana cuenta también con nueve programas en lenguas extranjeras que tienen áreas de especialización en traducción. Estos son:

¹³ Gracias al trabajo de Sánchez-Borzani (2018) se identificó también el Bachillerato Tecnológico con carrera técnica de Intérprete Traductor de la *Escuela Superior de Intérpretes Traductores e Idiomas, S. C.* Sin embargo, no se incorporó al cuerpo del texto, dado que pertenece a la educación media superior y no a la educación superior.

1. Licenciatura en Lengua Inglesa con especialización en traducción, Universidad Autónoma del Carmen (UNACAR).
2. Licenciatura en Lenguas Internacionales con área de consolidación en traducción e interpretación, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH).
3. Licenciatura en Lengua y Literatura Modernas (Inglesas, Francesas, Alemanas, Italianas y Portuguesas) con área complementaria en traducción, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
4. Licenciatura en Lenguas, con énfasis en traducción del inglés o francés, Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx).
5. Licenciatura en Lenguas Extranjeras con salida terminal en traducción, Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ).
6. Licenciatura en Lingüística Aplicada a la Enseñanza y Traducción del Inglés, Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL).
7. Licenciatura en Lingüística Aplicada a la Enseñanza y Traducción del francés, Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL).
8. Licenciatura en Lenguas Modernas en Francés, Universidad Autónoma de Querétaro, (UAQ).
9. Licenciatura en Lenguas Modernas en Inglés, Universidad Autónoma de Querétaro, (UAQ).¹⁴

A partir de lo anterior, se reconoce la existencia de un número insuficiente de programas en traducción para un país tan grande y con una riqueza cultural y lingüística tan amplia como lo es México, que además del español cuenta con “68 agrupaciones lingüísticas que presentan 364 variantes” (INALI-PROINALI, 2014, p. 10) (véase también el pie de página cuatro en el apartado *1.2.1. Planteamiento del problema a nivel contextual* que retoma más información al respecto). Aunado a ello, su importancia radica también en el contacto internacional que conserva la República Mexicana con sus países vecinos: Estados Unidos, Belice y Guatemala que utilizan el inglés, español y maya (con otras variantes del maya del sureste mexicano) para la comunicación cotidiana, así como por sus relaciones y alianzas con múltiples naciones alrededor del mundo. Además, por los lazos económicos y comerciales con otras naciones, ya que México “ha suscrito

¹⁴ Esta última institución fue el escenario de la presente investigación y tiene características particulares en torno a las líneas terminales en traducción. Más adelante se muestran detalles al respecto (véase el apartado *2.5.1.1. Los programas de estudio del área de traducción*).

doce tratados de libre comercio, entre los que destacan el Tratado de Libre Comercio de Norte América (TLCAN) [...]; el Tratado de Libre Comercio con la Unión Europea; el Acuerdo Latinoamericano de Integración (ALADI) y el Tratado de Asociación Transpacífico (TPP por sus siglas en inglés) (Fernández-Acosta, 2009, p. 12), lo cual ha ocasionado el incremento de traducciones “por lo menos en español, inglés, francés y portugués” (Fernández-Acosta, 2018, p. 12).¹⁵

En relación con los puntos anteriores, se intuye que debido a la escasa existencia de licenciaturas y posgrados en traducción y el interés que genera esta actividad lingüístico-cultural, se realizan diversos diplomados, talleres, foros y demás actividades académicas que son de utilidad para subsanar, en cierta medida, la carencia de programas en distintos puntos del país (cf. Fernández-Acosta, 2009; Fundación Italia Morayta, 2017; Ortiz-Lovillo y Libreros-Cortez, 2021). Sánchez Borzani, 2009). Sin embargo, es eminente la necesidad de crear nuevos programas en traducción e interpretación que den cabida a las lenguas nacionales y extranjeras a modo de facilitar la comunicación intercultural, así como para brindar “reconocimiento a la profesión y ofrecer oportunidades de formación a las jóvenes generaciones” (Fernández-Acosta, 2009, p. 58). Además, de formar traductores, intérpretes y traductólogos que se interesen por la formación y la didáctica en traducción e interpretación como lo hacen determinadas instituciones, por ejemplo: la UABC, la UNAM, el COLMEX, la UV, la UABJO y la UAQ, entre otras.

A continuación, se presenta un mapa de México que muestra 1. La ubicación geográfica de la UAQ, institución central para la investigación; 2. La localización de la UV, el recinto académico mexicano donde se llevó a cabo el estudio; y 3. Las entidades federativas de la República Mexicana que cuentan con programas de traducción, lenguas extranjeras o áreas afines que imparten cursos obligatorios y/u optativos en traducción. Para su identificación se retomó a Libreros-Cortez (2019). No obstante, se realizó una búsqueda actualizada para corroborar la vigencia de la información y se elaboró un nuevo mapa que expone los posgrados en IES con cursos en traducción y/o con una línea de investigación donde se cultiva la traducción (véanse *Anexos 1 y 2*).

¹⁵ Fernández-Acosta (2018) señala que “dentro de los servicios que puede ofrecer un traductor profesional en México, hay una gran gama. Los servicios más solicitados por los clientes son la traducción, la corrección de estilo, la enseñanza de idiomas, la transcripción y la interpretación. Los servicios menos solicitados son la gestión de ventas, la mercadotecnia, la transcreación, la traducción automática, la posesición y el doblaje” (p. 44).

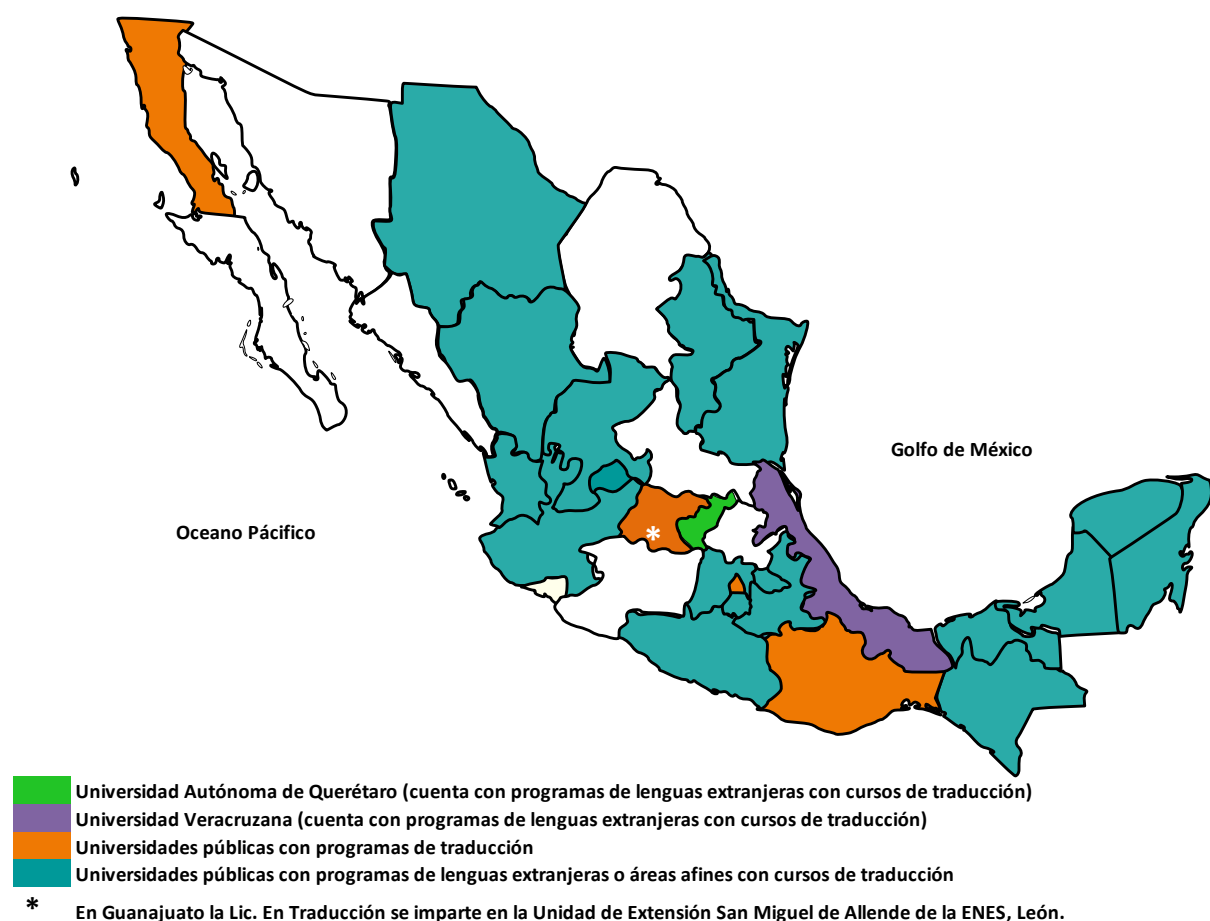


Figura 1. La traducción en universidades públicas en México

Fuente: elaboración propia con base en la información de Libreros-Cortez (2019) y el mapa de Análisis y Decisión. (s. f.).

El mapa anterior ejemplifica, en cierta medida, la situación de la formación en traducción en México.¹⁶ Como se puede visualizar, existen programas en puntos clave del país. El primero de ellos en el estado de Baja California que mantiene contacto lingüístico y cultural constante con los Estados Unidos de América, principalmente con California (Valdez-Gutiérrez, 2015; 2018). Sin embargo, hay que resaltar la inexistencia de programas de traducción en otros estados fronterizos como Sonora y Coahuila (los cuales sí tienen licenciaturas en enseñanza del inglés, pero que no tienen cursos de traducción, véase *Anexo 1*), mientras que, en Tamaulipas, Nuevo León y Chihuahua el estudio de la traducción se lleva a cabo en las licenciaturas en lenguas extranjeras y lingüística aplicada (véase *Anexo 1*).

¹⁶ Para un análisis más detallado véase *La formación en traducción en México documentación y análisis de los programas de estudio* de Libreros y Ortiz-Lovillo (2021) que considera también la formación en traducción e interpretación en las universidades interculturales y los diplomados en traducción e interpretación existentes en el país.

El segundo estado es Oaxaca, el cual tiene una diversidad lingüística reconocida a nivel nacional e internacional. Este territorio es el número uno a nivel nacional en personas que hablan una lengua originaria (INEGI, 2022). De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2022) “las entidades federativas con mayor porcentaje de población hablante de lengua indígena fueron: Oaxaca (31.2 %), Chiapas (28.2 %), Yucatán (23.7 %) y Guerrero (15.5 %). Estas cuatro entidades acumularon 50.5 % del total de hablantes de lengua indígena en el país” (p. 3). Esta entidad federativa, a través de su máxima casa de estudios, la UABJO, cuenta con dos posgrados en traducción. Uno dedicado a las lenguas indígenas del país, el cual es pionero en esta área a nivel nacional, y el segundo enfocado a la lengua, literatura y traducción. Además, posee un programa de licenciatura orientado a la enseñanza de idiomas (UABJO, 2011). Desde la perspectiva geográfica, se debe resaltar que tres de los cuatro estados vecinos de Oaxaca: Veracruz, Puebla y Guerrero,¹⁷ que albergan también múltiples lenguas nacionales, no cuentan con licenciaturas o posgrados en traducción en sus universidades públicas, pero sí con programas en lenguas extranjeras con cursos de traducción y en el caso particular de Veracruz, la UV, a través de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), oferta la Maestría en Lengua y Cultura Nahuatl que es un programa novedoso, intercultural y “dirigido a profesionistas hablantes de la lengua náhuatl” (UVI, s. f. a), el cual posee cursos optativos de traducción e interpretación (UVI, s. f. b) (para más detalles véase el *Anexo I*).¹⁸

La tercera entidad federativa es la CDMX, la cual se concibe como “pluricultural y pluriétnica” (Gobierno de la Ciudad de México-SEPI, s. f. párr. 2). Esta ciudad, al ser el centro político y económico del país, concentra una gran cantidad de personas que se comunican, estudian y/o tienen contacto con distintas lenguas nacionales y extranjeras (véase el *Anexo I*). La investigación de Fernández-Acosta (2018) mostró que un total de 477 traductores encuestados para su estudio “(56 %) vive en la capital del país (Ciudad de México) por la actividad económica que se desarrolla y las sedes de las multinacionales, empresas y agencias de traducción” (p. 57), esta cifra contrasta con el 4 % de traductores que viven en Baja California. El autor añade que “los demás estados cuentan con un porcentaje muy bajo que oscila de 1 % a 2 % de la población de traductores residentes en México” (Fernández-Acosta, 2018, p. 57). Dentro de este último porcentaje se incluye Oaxaca.

¹⁷ Chiapas es también vecino de Oaxaca, pero cuenta con una licenciatura en Lenguas Internacionales con área de Traducción e Interpretación (véase *Anexo I*).

¹⁸ Para más detalles sobre este programa véase *Nueva oferta educativa universitaria con enfoque intercultural: el caso de la Maestría en Lengua y Cultura Nahuatl de la Universidad Veracruzana* de Bernal-Lorenzo y Figueroa-Saavedra (2019).

Aunado a lo anterior se debe reconocer que hasta 2020 en la CDMX había 66,922 mujeres y 58,231 hombres que se comunicaban en alguna lengua nacional distinta al español (INEGI, 2020). Esto abona a la necesidad de traductores e intérpretes para diversas actividades relacionadas con educación, cultura, turismo, salud, entre otras. Esta urbe cuenta con licenciaturas y posgrados en traducción e interpretación en instituciones públicas y privadas. En cambio, no ocurre una situación similar en cuatro de sus estados vecinos (Morelos, Tlaxcala, Puebla, Hidalgo), los cuales no tienen programas de traducción, pero sí tienen licenciaturas en lenguas extranjeras con cursos de traducción (excepto Hidalgo). Cabe añadir que el Estado de México (el cual no debe confundirse con la CDMX) es también vecino de la CDMX y cuenta con una licenciatura en Lenguas (con énfasis en traducción del inglés y/o francés) (para más detalles sobre estos puntos véase el *Anexo I*).

Para finalizar el apartado conviene subrayar el valioso trabajo de las IES públicas y privadas interesadas en la formación en traducción e interpretación a nivel nacional, así como el notable esfuerzo de las universidades que tienen programas en lenguas extranjeras con áreas de especialización y/o cursos de traducción. Con base en la información presentada (véase particularmente la *Figura 1. La traducción en universidades públicas en México*) resulta interesante observar que en determinados estados de la República Mexicana no se contempla la formación en traducción a nivel licenciatura o posgrado, dado que no cuentan con programas enfocados en estas temáticas y sus grados en lenguas extranjeras y/o áreas afines tampoco incluyen cursos generales u optativos en traducción. Es decir, existen todavía distintos espacios académicos que podrían centrar la atención en estos campos de estudio dada su relevancia para fomentar y fortalecer la comunicación intercultural.

A continuación, se presentan referentes sobre la UAQ, escenario de esta investigación, con la finalidad de proporcionar detalles sobre el entorno de los informantes de este estudio.

2.3. La Universidad Autónoma de Querétaro

Los saberes tienen lugar dentro y fuera de la escuela. Particularmente para Margolinas (2014) residen en una institución. En nuestro caso, este espacio académico es la FLL de la UAQ, dado que allí se construyen los saberes aplicados a la traducción. Por este motivo es necesario retomar aspectos contextuales de esta IES con el objetivo de mostrar al posible lector rasgos de la estructura institucional y curricular del escenario de la investigación.

La UAQ es la máxima casa de estudios del Estado de Querétaro. Se distingue por su liderazgo en el campo de la investigación y por sus destacados programas académicos, así como por su calidad y su ardua labor en torno a la cultura, el deporte y las artes. Está compuesta por una escuela de bachilleres y por 13 facultades. Esta IES tiene una fuerte presencia a nivel estatal, ya que posee espacios educativos en 13 de los 18 municipios de Querétaro (UAQ, Plan Institucional de Desarrollo (PIDE) 2019-2021) y posee seis campus urbanos: Centro Histórico, Corregidora, Juriquilla, La Capilla, San Juan del Río y Aeropuerto y seis campus regionales: Amazcala, Amealco, Cadereyta, Conzá, Jalpan y Tequisquiapan (UAQ-FLL, s.f. c).

De acuerdo con su portal web (cfr. <https://www.uaq.mx/index.php/conocenos/sobre-la>), sus antecedentes se relacionan con dos colegios: San Ignacio y San Francisco Javier que datan de 1625 y 1680, respectivamente. No obstante, la UAQ comenzó sus actividades académicas como universidad en 1951 y obtuvo su autonomía en 1959. Años después, en 1967, se establece su escuela de idiomas (UAQ-FLL, s. f. d) y el 27 de febrero de 1997 se aprueba el cambio de denominación a Facultad de Lenguas y Letras.

La UAQ tiene su propio modelo educativo intitulado MEU, el cual proviene del año 2000, pero cuya aprobación se logró hasta la elaboración del *Plan Institucional de Desarrollo* (PIDE) 2019 – 2021 (UAQ-PIDE 2019-2021). Este modelo se encuentra orientado hacia las directrices de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y fue evaluado por vez primera en 2010 (UAQ-PIDE 2019-2021). A raíz de ello, se emprendió una serie de cambios con miras a fortalecer el MEU y esto trajo consigo la actualización del modelo en el año 2017 (UAQ-PIDE 2019-2021). De acuerdo con el PIDE 2019-2021 el modelo está compuesto por “tres componentes: 1) Principios y valores, 2) Modelo pedagógico y 3) Innovación Educativa. Cada uno tiene sus propias características y su interrelación se concentra en el estudiante como actor principal en la formación académica enfocada en su formación integral” (p. 20). Esto evidencia que el modelo aplicado para formar a los estudiantes de la FLL apunta hacia una orientación constructivista, dado que posiciona al estudiante al centro del proceso educativo (Cf. González-Davies, 2004; Kiraly, 2014a). Es decir, existen rasgos compartidos entre la postura teórico-metodológica del estudio y la perspectiva educativa empleada en la institución. A continuación, se muestran datos sobre la FLL.

2.4. La Facultad de Lenguas y Letras

Esta entidad académica se encuentra en el Campus Aeropuerto en Santiago de Querétaro. Sin embargo, tiene presencia en otros campus, por ejemplo, el Campus Universitario, San Juan del Río, Amealco y Jalpan mediante el Centro de Lenguas y Culturas (CELyC) y el Tecno Centro de Autoaprendizaje de Lenguas (TECAAL) donde se imparten distintos cursos de lenguas (UAQ-FLL, 2015). La institución tiene como antecedentes el Instituto de Idiomas que inició cursos en 1967 durante el periodo del rector Lic. Hugo Gutiérrez Vega, quien concebía el aprendizaje de lenguas como una oportunidad para el crecimiento personal y profesional. En 1997, este instituto se convierte en la FLL y celebra sus primeros 30 años de existencia (UAQ-FLL, s. f. d).

A nivel licenciatura, la FLL cuenta con cuatro programas: Lenguas Modernas en Español, Lenguas Modernas en Francés, Lenguas Modernas en Inglés y Estudios Literarios (UAQ-FLL, s. f. d). Los tres primeros iniciaron en 1987 a nivel técnico y solo un año después se convirtieron en licenciaturas mientras que el programa en Estudios Literarios data de 2010 (FLL-UAQ, s. f. d). De acuerdo con *Plan de Desarrollo Integral Facultad de Lenguas y Letras (2015-2018)*, los programas de esta institución:

Tienen cobertura a nivel estatal y regional por la presencia de alumnos de otras regiones y otros estados (Guanajuato principalmente). Esto refleja que contamos con programas [...] que cubren las expectativas de personas de otros lugares, además de no contar en otros estados con carreras como las nuestras dentro de la educación pública. (p. 13)

Al respecto, se debe señalar que hay cinco universidades estatales que colindan con la UAQ: la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx), Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), la Universidad de Guanajuato (UGTO), la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH) y la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP). La UAEMéx cuenta con una licenciatura en lenguas con énfasis en traducción mientras que UAEH y la UGTO no tienen programas especializados en traducción; pero sí poseen licenciaturas en enseñanza de lenguas (la UAEH cuenta con cursos optativos en traducción, véase UAEH. (s. f.), la UGTO no muestra explícitamente asignaturas de traducción en su plan de estudios. Sin embargo, podría ser que alguna de las materias optativas sea sobre esta temática, pero no se brinda información detallada de estos cursos, véase UAGTO, s. f.). En cambio, la UMSNH y la UASLP no ofertan licenciaturas centradas en lenguas extranjeras (inglés o francés). Aunado a ello, es importante subrayar que en 2019 la Extensión San Miguel de Allende - ENES León de la UNAM puso en

marcha la Licenciatura en Traducción, lo cual podría traer cambios a la región (para más detalles sobre estos puntos véase *Anexo I*).

Particularmente, se debe mencionar que la Licenciatura en Lenguas Modernas en Inglés se encuentra acreditada por el *Consejo para la Acreditación de Programas Educativos en Humanidades, A.C. (COAPEHUM)* del *Consejo para la Acreditación de la Educación Superior A. C. (COPAES)*. Asimismo, posee el nivel 1 por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). Esto permite reconocer su nivel y calidad académicos (UAQ-FLL, 2015). Enseguida, se presentan más detalles al respecto.

2.4.1. La Licenciatura en Lenguas Modernas en Inglés

Este programa educativo se distribuye en ocho semestres y es semiflexible, dado que cuenta con asignaturas obligatorias que deben ser cursadas durante los cuatro primeros semestres y cursos optativos que deben aprobarse durante los semestres restantes. Su estructura curricular señala la importancia de la construcción de conocimiento a partir de distintas experiencias educativas. Es decir, destaca la perspectiva constructivista durante la formación universitaria. Se concibe al egresado como una persona profesional, crítica y comprometida con la sociedad. Para egresar es necesario contar con 342 créditos como mínimo, los cuales están repartidos en cuatro grandes áreas (UAQ-FLL, s. f. a; UAQ-FLL, 2006):

- **Disciplinar** (mínimo **160** créditos): cursos de lingüística, de filología y de literatura.
- **Profesional** (mínimo **106** créditos): cursos teóricos y prácticos de docencia de la lengua estudiada (Inglés); y cursos teóricos y prácticos de traducción (español-Inglés).
- **Interdisciplinar** (mínimo **32** créditos): cursos de cultura, de historia y de lengua francesa. [*sic*]
- **Universitaria** (mínimo **44** créditos): cursos de apoyo lingüístico (expresión oral y escrita en la lengua estudiada); y cursos que a partir de otras disciplinas (filosofía, semiótica, etc.) completan las nociones tanto de las áreas estudiadas como del estudiante a nivel universitario. (UAQ-FLL, s. f. a, p. 5).

Lo anterior muestra que este programa académico abre la posibilidad de que el estudiante incursione en áreas afines a su formación principal, lo cual es congruente con la flexibilidad curricular señalada en la estructura de la licenciatura.

Para egresar de esta licenciatura, *El manual de orientación para el alumno, Licenciatura en Lenguas Modernas en Inglés* (s. f. a) indica que el estudiante debe cubrir los créditos requeridos de las áreas disciplinar, profesional, interdisciplinar e universitaria. Además, debe aprobar el

examen de certificación de lengua nivel B2 y concluir el servicio social. A continuación, se despliegan los programas de estudio de los cuatro cursos analizados para el presente estudio.

2.4.1.1. Los programas de estudio del área de traducción

La presente investigación hace énfasis en el área profesional de la licenciatura, ya que concentra las asignaturas en traducción, las cuales son ocho. Sin embargo, cuando se realizó el trabajo de campo la licenciatura se encontraba migrando a otro plan de estudios. Esto quiere decir que las nuevas generaciones se regían bajo el nuevo plan de estudios 2018 mientras que las generaciones salientes todavía utilizaban el plan 2006. A continuación, se presenta una tabla que muestra las diferencias en torno a las materias de traducción.

Tabla 2. Asignaturas del área de traducción

Plan de estudios	Primer semestre	Segundo semestre	Tercer semestre	Cuarto semestre	Quinto semestre	Sexto semestre	Séptimo semestre	Octavo semestre
2018	Introducción e Historia de la Traducción	Metodología y Estrategias de Traducción	Tecnologías Aplicadas a la Traducción	Traducción de Textos Literario	Traducción Jurídica	Traducción de Textos Científicos y Técnicos	Teoría de la Traducción	Prácticas Profesionales
2006	Introducción a los Conceptos y Práctica de la Traducción	Introducción a la Historia y Estrategias de la Traducción	Estrategias de Traducción	Metodología de la Traducción	Traducción de Textos Legales	Traducción de Textos Literarios Teoría de la Traducción	Seminario de Traducción de Textos Médicos	Seminario de Investigación (Terminología)

Fuente: elaboración propia con base en (UAQ-FLL, s. f. a; UAQ-FLL, 2006).

En primer lugar, se ha optado por presentar las materias de traducción de ambos planes de estudio, con el objetivo de identificar los cambios del área disciplinar. Se puede observar que el plan 2006 tenía nueve asignaturas y una secuencia distinta al plan 2018. En segundo lugar, se muestran las materias de los dos planes de estudios porque tres de los cuatro grupos con los que se trabajó virtualmente se regían con el plan 2018, estos fueron el primer, tercer y quinto semestres. En cambio, el grupo de séptimo semestre empleaba el plan 2006, donde todavía existen líneas terminales en traducción.

Se decidió incorporar al capítulo los programas de estudio de los cuatro cursos, dado que los resultados de aprendizaje, desde la perspectiva constructivista, recaen en cinco puntos: la instrucción docente, la impartición del saber, la cultura, las evidencias textuales de desempeño y los contenidos (Gimeno-Sacristán, 2013). Estos aspectos se exploran mediante las técnicas de

investigación. No obstante, se pueden identificar también rasgos de ellos a través de los componentes que se incluyen en los programas. Por ejemplo, la orientación (teórica o práctica) de la asignatura, las evaluaciones y los aspectos que se enfatizan en la materia. Enseguida, se muestran datos generales de los cuatro programas.

2.4.1.1.1. Introducción e Historia de la Traducción

Esta asignatura es obligatoria y se imparte en el primer semestre en solo una sesión semanal que tiene una duración de cuatro horas. No consta de prerrequisitos (UAQ-FLL, 2006; UAQ-FLL, 2018a) y representa la primera aproximación de los estudiantes a la traducción e interpretación. Su objetivo es brindar a los estudiantes nociones básicas sobre la traducción y acercarlos al proceso traductor. Tiene una orientación dicotómica: teoría y práctica, la cual se pone de manifiesto en sus contenidos curriculares que están divididos en unidades. Enfatiza el aspecto diacrónico de la traducción desde una perspectiva lingüística y extralingüística (UAQ-FLL, 2018a).

El programa contempla competencias generales y específicas que se trabajan de forma interactiva, con el propósito de que el estudiante aprenda la disciplina traductológica (UAQ-FLL, 2018a). En el documento se señala que, en ocasiones, las sesiones estarán enfocadas a la teoría o bien a la práctica. En esta clase se realizan también prácticas introductorias de interpretación. La evaluación está distribuida en cuatro puntos: 1. Exámenes semanales con orientación teórica; 2. Prácticas de traducción; 3. Un examen práctico; y 4. Un ensayo final centrado en la traducción. La distribución de porcentajes se encuentra balanceada, ya que otorga 50 % a la teoría y 50 % a la práctica. Las referencias empleadas en la clase están en inglés y español; son actuales y hacen énfasis en: la historia de la traducción y el aspecto contrastivo entre el inglés y el español (UAQ-FLL, 2018a).

2.4.1.1.2. Tecnologías Aplicadas a la Traducción

Esta materia debe cursarse en el tercer semestre de la carrera. No cuenta con prerrequisitos y se imparte durante dos sesiones de dos horas cada una. Es decir, 4 horas a la semana. (UAQ-FLL, 2006; UAQ-FLL, 2018b). Su objetivo es acercar al estudiante de traducción a distintos recursos digitales con la finalidad de prepararlo para las exigencias del mundo profesional. En ella destacan competencias genéricas y específicas que ayudarán al universitario durante su proceso formativo. Es necesario que para este nivel el traductor en formación cuente con nociones básicas en la

disciplina, haya desarrollado la autocrítica y la capacidad para comprender los textos a traducir y poseer saberes en torno a la documentación (UAQ-FLL, 2018b).

Los contenidos curriculares se encuentran clasificados en siete unidades, cada una compuesta por temas orientados a la traducción y la tecnología. Se inicia con aspectos generales, por ejemplo, la tecnología aplicada a la traducción hasta llegar a puntos específicos como los programas de subtítulo (UAQ-FLL, 2018b). La enseñanza y el aprendizaje están centrados en la teoría y la práctica. Primero, se muestran aspectos teóricos para lograr una mejor comprensión del tema. Después, se emprende la práctica mediante actividades que permitan tener contacto con las herramientas tecnológicas útiles para el proceso traductor (UAQ-FLL, 2018b).

La evaluación se encuentra dividida en cuatro apartados que incluyen a su vez determinadas evidencias de desempeño. El primero de ellos es prácticas y actividades (20 %). El segundo es un proyecto de traducción asistida por computadora (30 %). El tercero es un proyecto de subtítulo (20 %) y también se solicita un proyecto de terminología (30 %), que está compuesto por la traducción (10 %) y la terminología (20 %). Toda la bibliografía del curso está en inglés; es actual y se vincula con la temática de la clase (UAQ-FLL, 2018b).

2.4.1.1.3. Traducción Jurídica

Esta materia debe cursarse en quinto semestre. Se imparte en dos sesiones de dos horas cada una. Es decir, está compuesta por cuatro horas semanales. En ella, se hace hincapié en la traducción jurídica desde una orientación teórico-práctica (UAQ-FLL, 2006; UAQ-FLL, 2018c). Sus competencias se enfocan en que el estudiante aprenda a traducir. Para este semestre, el traductor en formación debe contar con saberes básicos sobre la disciplina. Se destacan los valores y la ética durante el proceso formativo y se especifica que los estudiantes desarrollarán conocimientos diversos útiles para su formación profesional (UAQ-FLL, 2018c).

Los contenidos curriculares se despliegan en nueve unidades, las cuales están conformadas por temas diversos sobre traducción legal. Se inicia con aspectos generales, por ejemplo, el inglés jurídico, hasta llegar a puntos muy específicos como las normas de estilo de la comisión de la Unión Europea. Resulta interesante que, en la parte final del curso, se incluyan también prácticas de interpretación (UAQ-FLL, 2018c).

La asignatura solicita a los estudiantes realizar un portafolio que incluya las evidencias de todo el semestre y que participen de manera semanal en foros que se establecieron en la plataforma Google Classroom. Se trabaja mediante proyectos de traducción en grupos, en los cuales los

estudiantes fungen, en ocasiones, como clientes, traductores, glosaristas, revisores o autoridades. Además, realizan un glosario y una traducción comentada (UAQ-FLL, 2018c).

Todos los puntos anteriores conforman la evaluación del curso, la cual está dividida en traducciones de rol (30 %); discusión en foros (10 %); actividades trabajos en clase (20 %); glosario final grupal (20 %) y traducción comentada (20 %). La mayoría de la bibliografía está en español; es actual y está centrada en la traducción legal (UAQ-FLL, 2018c).

2.4.1.1.4. Traducción de Textos Médicos

Este seminario se imparte en séptimo semestre y tiene asignadas cuatro horas semanales, divididas en dos sesiones. Este curso busca proporcionar nociones básicas de la traducción de textos médicos, y acercar al estudiante a la terminología de este tipo de textos. Para este semestre el estudiante ya debe contar con saberes básicos de la traducción y ser capaz de analizar a profundidad los textos en la lengua fuente y realizar trabajo de investigación al traducir (UAQ-FLL, 2018d).

Los contenidos curriculares se encuentran distribuidos en siete unidades. Primero, se despliegan aspectos básicos de la traducción médica como la configuración histórica de la subdisciplina y características del traductor médico. Después, con el transcurso de los contenidos, se presentan distintos puntos específicos, por ejemplo, la terminología de este campo de estudios textos (UAQ-FLL, 2018d).

La enseñanza y el aprendizaje en este seminario se centran en actividades vinculadas con la traducción, denominadas talleres, en las cuales se elaboran resúmenes y se realizan *quizzes*. En el programa se enfatiza la participación en foros para interactuar durante el proceso formativo y la elaboración de traducciones mediante proyectos en equipos. En estas últimas los estudiantes simulan ser clientes; traductores, glosaristas y/o revisores y el profesor tiene el rol de la autoridad que revisa el desarrollo del proyecto y recibe las traducciones, pero los estudiantes son los actores centrales de la dinámica. Además, también es necesario elaborar una traducción comentada (UAQ-FLL, 2018d).

En conjunto, estas tareas sirven como evidencias de desempeño. Su realización es primordial para aprobar la materia. Tres actividades concentran 60 % de la evaluación, cada una tiene asignado 20 % y son: los talleres, las traducciones en rol (traductor, revisor, etc.) y la elaboración de un glosario grupal. El 40 % restante recae en dos puntos, la traducción con anotaciones con 30 % y la discusión en foros con 10 %. La bibliografía es actual y la mayoría se encuentra en inglés (UAQ-FLL, 2018d).

CAPÍTULO III. HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE LOS SABERES EN LA TRADUCCIÓN

El saber es la única propiedad que no puede perderse.
Bías De Priene

3.1. El saber

El saber se relaciona directamente con la sabiduría (Agüero-Servín, 2011; Beillerot, 1998) y tiene un carácter polisémico (Beillerot, 1998, Herger, 2012). Se puede definir como “todo aquello que un individuo sabe en un momento determinado de su existencia”¹⁹ (Gerard, 2000, p. 1) o como información presente en el medio social (Zambrano-Leal, 2006). Es decir, tiene una naturaleza sociopersonal, ya que el ser humano lo construye con base en los elementos que están disponibles en el entorno, lo comparte mediante el discurso y la práctica y lo interioriza en su repertorio cognitivo como un conocimiento (véase también 1.6. *Postura e interpretación teórica* y 3.2. *El saber y el conocimiento*).

El saber se asocia con la realización de una acción en un ámbito específico (Gerard, 2000). Un ejemplo de ello es saber traducir o saber interpretar. Se pueden identificar como “experiencias cognitivas” (Herger, 2012, p. 45) que la persona ha logrado asimilar y retener. Lo anterior se relaciona con lo señalado por Gerard (2000), dado que para emprender exitosamente una actividad (traducir/interpretar) se requiere saber sobre ella, “el ejercicio del saber se refiere a las condiciones y prácticas de reflexión sobre algo ya obtenido, pero también sobre algo sobre lo cual se tiene una ‘idea’” (Zambrano-Leal, 2006, p. 226). Es decir, el ser humano debe realizar un proceso de reflexión para identificar su saber. La visualización del saber como *experiencias cognitivas* de Herger (2012) se relaciona con la propuesta de Beillerot (1998a). Para este último teórico resulta complejo definir el concepto, por lo que retoma a Foucault (2002) quien señala que el saber es un:

¹⁹ Traducción propia. Cita original: “tout ce qu’un individu sait, à un moment donné de son existence” (Gerard, 2000, p. 1).

Conjunto de elementos formados de manera regular por una práctica discursiva y que son indispensables a la constitución de una ciencia [...]. Un saber es aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva que así se encuentra especificada: el dominio constituido por diferentes objetos que adquirirán o no un estatuto científico. [...] Un saber se define por posibilidades de utilización y de apropiación ofrecidas por el discurso [...] no existe un saber sin una práctica discursiva definida; y toda práctica discursiva puede definirse por saber qué forma. (Foucault, 2002, 306-307)

En otras palabras, el saber se asocia directamente con el discurso de los hablantes, quienes al emitir ideas sobre un tema evidencian características de un fenómeno. Al retomar el trabajo de Foucault (1975), Beillerot (1998a), relaciona también el concepto con las prácticas discursivas y añade que “un saber es una práctica de discurso cuyo efecto es "formar" mediante esa misma práctica, producir, un conjunto de elementos de discurso [...]. El saber es el producto de la razón funcional” (Beillerot, 1998a, p. 22). Por lo tanto, se comparte dentro de una comunidad mediante el diálogo, que es útil para contrastar opiniones y tener acceso a cuestiones desconocidas.

Sobre este último punto, Dietz (2013) expresa que “los diversos actores-emisores de discursos no son simples ‘portadores’ de saberes, sino que los generan nutriéndose de muy heterogéneas fuentes discursivas” (p. 191). Si bien para Margolin (2014) el saber se encuentra instalado en una institución, hay que reconocer que se puede encontrar fuera del espacio áulico, si es concebido como una práctica discursiva. Beillerot (1998a) vincula las visiones de Foucault y Deleuze (1986) y reconoce que el saber se refiere a lo que se enuncia y a la verdad de estos enunciados. Además, conecta el término en la lengua francesa –lo cual también es aplicable en la lengua española– con la realización de prácticas físicas e intelectuales.

En la misma línea argumentativa, Barbier y Galatanu (2004) enlazan el saber con el discurso y el lenguaje, puesto que lo perciben como un enunciado y reconocen que su iniciativa se asemeja a las de Foucault y Vermersch (s. f.). Los autores pluralizan el término y se refieren a ellos como saberes, los cuales son “enunciados proposicionales asociados de forma relativamente estable a representaciones o a sistemas de representaciones sobre el mundo y su transformación” (p. 7) que gozan de un valor social y una validez epistemológica. Esto último se vincula directamente con la propuesta de Villoro (1989) quien manifiesta que “solo a creencias que consideramos verdaderas llamamos ‘saberes’ [...] “Saber es, entonces, creencia verdadera y justificada” (p. 56).

La definición de Barbier y Galatanu (2004) permite visualizar un punto importante, el uso del término en singular o plural. Gerard (2000) se refiere al concepto en singular y descarta la pluralización. Sin embargo, cuando hace referencia a saberes particulares, los enuncia como tipos de actividades del saber, los cuales retoma de De Ketele (1986). En cambio, Agüero-Servín (2011), Beillerot (1998a), Fortoul–Ollivier, (2017), Foucault (2002), entre otros suelen referirse al saber,

pero contemplan la existencia de saberes particulares, algunos de los cuales se señalan brevemente en este apartado o se retoman en mayor profundidad más adelante en el capítulo. La presente investigación, se apega a esta última postura, en vista de que para definir el término es necesario hacerlo en singular, pero al revisar sus características se debe pluralizar para especificar las particularidades y actividades del saber.

Barbier y Galatanu (2004) mencionan que los saberes se pueden enunciar de tres maneras: escrita, oral y gráfica. Las personas se apropian de ellos y los almacenan en su interior, los cuales puede dar pie a un proceso comunicativo (emisor-receptor). Se movilizan y producen de forma social en contextos variados. Además, conciben el ámbito de la investigación como una de las áreas calificadas para la generación de saberes mientras que las instituciones educativas son las idóneas para la transmisión del saber. Sin embargo, esta visión limitaría al profesor a ser meramente un reproductor de saberes que otras personas y/u organismos generaron y no permite visualizarlo como un creador de saberes (véase Tardif, 2009 para profundizar sobre la producción del saber de la comunidad científica vs. la transmisión del saber encomendada al cuerpo docente).

La visión teórica de Barbier y Galatanu (2004), Beillerot (1998a), Foucault (2002) se asemeja, en cierta medida, a la postura de Fortoul–Ollivier (2017), quien considera que los saberes representan la exteriorización y objetivación de “los aprendizajes logrados y los conocimientos construidos. Al ser los aprendizajes procesos internos en los sujetos, la exteriorización se da mediante los saberes” (Fortoul–Ollivier, 2017, p. 182). Esta exteriorización se presenta de forma discursiva (oral, escrita o gráfica) (véanse Barbier y Galatanu, 2004; Beillerot, 1998a; Foucault, 2002). Sin embargo, se intuye que ocurre también de manera práctica, puesto que el discurso oral al plasmarse de forma escrita o gráfica implica una acción práctica por parte del individuo.

La exteriorización nos lleva a recuperar el *saber-reproducir*, expuesto por Gerard (2000) y que retoma de De Ketele (1986). Este concepto apunta “a poder repetir o rehacer un mensaje, un gesto, un acto aprendido o realizado, sin hacer un cambio significativo”²⁰ (p. 2). Puede ser de dos tipos. Un *saber-reproducir literal* (una copia idéntica del original) o un *saber-reproducir transpuesto* “que permite al estudiante decir o hacer la misma cosa utilizando sus propios términos o en otra forma” (Gerard, 2000, p. 2). Es decir, la objetivación del saber del estudiante puede manifestarse de una de estas dos maneras.

²⁰ Traducción propia. Cita original: “consistent à pouvoir redire ou refaire un message, un geste, un acte appris ou donné, sans y apporter de transformation significative” Gerard (2000, p. 2).

Lo anterior expone nuevamente un punto latente, el componente práctico del saber. Gerard (2000) no solo visualiza la acción al analizar el saber-reproducir sino también al examinar el saber-hacer, el cual “necesita, por otro lado, un trabajo de transformación de un mensaje, un gesto o un acto realizado o no realizado”²¹ (p. 2). Estos dos componentes (el saber-reproducir y el saber-hacer) que Gerard (2000) se rehúsa a llamar saberes y los nombra *actividades del saber* están acompañados de un tercer elemento, el saber-ser que es “la manera en que una persona se percibe a sí misma, a los demás, a las situaciones y a la vida en general, en su manera de reaccionar y actuar. Es la forma de enfrentarse a un cambio al tratar una situación nueva”²² (p. 2), con lo cual se conforma una triada de saberes que resulta pertinente explorar y la cual se retoma con más detalles en el siguiente apartado.

Para finalizar este apartado, es importante señalar que, la presente investigación concibe el saber como una acción cognitivo-discursiva, práctica y social (Barbier y Galatanu, 2004; Beillerot, 1998a; Dietz, 2013; Foucault, 2002; Herger, 2012;) que proviene de la reflexión, la experiencia y, en gran medida, de la interacción humana. Es capaz de ser enunciado o ejecutado por una persona y ser compartido o transmitido hacia otros individuos (Barbier y Galatanu, 2004; Dietz, 2013; Beillerot, 1998b; Fortoul–Ollivier, 2017; Foucault, 2002; Zambrano-Leal, 2006). Tiende a la verdad (Villoro, 1989), puesto que debe estar fundamentado y se enmarca en un contexto particular y una comunidad específica –en nuestro caso los Estudios de Traducción– y se asocia con regularidad a la escolarización (Barbier y Galatanu, 2004; Margolinas, 2014). Sin embargo, no se crea solo dentro del espacio áulico, en vista de que existen distintos tipos de saberes (Agüero-Servín, 2011, Beillerot, 1998a, Fortoul–Ollivier, 2017, Foucault, 2002), algunos de los cuales se muestran a continuación.

3.1.1. El saber y sus clasificaciones

Los saberes se desarrollan dentro y fuera de la escuela (Herger, 2012) y se agrupan con base en las actividades y disciplinas estudiadas por el ser humano (Beillerot, 1998a). A nivel educativo, su tipología ha sido analizada por autores como Beacco (2011), Chevallard (2000), Díaz-Quero

²¹ Traducción propia. Cita original: “nécessitent par contre un travail de transformation d’un message, d’un geste, d’un acte donné ou non donné” (Gerard, 2000, p. 2).

²² Traducción propia. Cita original: “à façon d’appréhender sa propre personne, les autres, les situations et la vie en général, dans sa manière de réagir et d’agir. C’est la façon de se comporter face au changement, d’aborder une situation nouvelle” (Gerard, 2000, p. 2).

(2005), Dietz (2013), Lucio (1992) y Tardif (2009), por mencionar algunos. La intención de este apartado no es mostrar exhaustivamente todas las clasificaciones existentes, sino mostrar trabajos específicos que han sido útiles para delinear la presente investigación. Lo anterior con un doble objetivo, el primero “establecer un diálogo con la Pedagogía y con investigaciones pedagógicas” (Hurtado-Albir, 2019b, p. 68) a nivel disciplinar. El segundo para analizar los saberes provenientes del campo educativo aplicados a la didáctica de la traducción y reflexionar sobre su relevancia e incorporación en el campo temático.

Como se expuso en el apartado anterior, el saber está asociado con el discurso, la interacción y la acción. Esto ocasiona que sus saberes particulares apunten hacia esa dirección. Para Beillerot (1998a), Dietz y Mateos (2011), Dietz (2013) y Gerard (2000), el saber trabaja de forma constante y coordinada con el poder y el hacer. Dietz (2019), al reflexionar sobre la competencia intercultural, subraya la importancia de “recuperar de la lingüística la creativa tensión entre competencia y performance:²³ no todo lo que se sabe hacer (discurso) se hace (praxis) ni todo lo que se hace (pragmáticamente) se sabe hacer (semánticamente)” (Dietz, 2019, p. 60). Esta última premisa proporciona detalles sobre la clasificación de los saberes, pero también manifiesta la eminente conexión entre el saber y la competencia, la cual se presenta más adelante en este capítulo.

El argumento previo de Dietz (2019), se asemeja a la triada de Gerard (2000) expuesta en el apartado anterior, dado que ambas enfatizan el componente discursivo y práctico. Además, son afines a la propuesta de Rodríguez-Zambrano (2007) quien apunta la existencia de tres saberes particulares, los cuales son:

SABER (conocimiento teórico o proposicional, derivado de la internalización de afirmaciones empíricas o lógicas sobre el mundo), SABER-HACER (conocimiento práctico o desarrollo de las habilidades y destrezas necesarias para obrar en el mundo), y SABER-SER (conocimiento experiencial, también denominado saber del “saber estar”, del conjunto de normas, valores, actitudes y circunstancias que permiten interactuar con éxito en el medio social. (p. 146)

Al trasladar elementos de esta triada a los límites de la presente investigación, se podría decir que los discursos orales de los estudiantes reflejan su saber-saber²⁴ y saber-ser. Se intuye que el saber-

²³ El autor utiliza la palabra performance para referirse a la actuación de la que habla Chomsky (véase el apartado 3.3.1. *Aspectos generales sobre la competencia* en el cual se menciona la diferencia entre competencia y actuación).

²⁴ Rodríguez-Zambrano (2007) y el Consejo de Europa (2002) denominan al componente teórico como *saber*. González y Wagenaar (2003) lo conciben como *conocer* y *comprender* y Luna (2014) como *saber conocer* (también se refiere a él como saber traductológico cuando ya está aplicado a la disciplina). Todos ellos vinculan este elemento con la cuestión teórica. El presente estudio hace referencia a él como *saber-saber* y como *saber-saber en traducción*

saber (saber teórico de la traducción) se construyó durante la licenciatura mientras que el saber-ser está relacionado con aprendizajes previos de la persona, así como con cuestiones orientadas al campo profesional. En cambio, el saber-hacer apunta a la capacidad del aprendiz para traducir y se refleja mediante trabajos, ejercicios, proyectos y traducciones.

Esta triada es constante en distintos trabajos educativos (los cuales se retoman más adelante), dado que expone una representación amplia sobre los aspectos a adquirir o construir durante la formación general o especializada, en nuestro caso, la traducción. En esta sección nos centraremos en presentar la triada, ya que se retoma en el apartado 3.3.2. *La articulación entre la competencia y el saber* donde se examina su conexión con el concepto competencia. Posteriormente, se vuelve a recuperar aplicada a la traducción en el apartado 3.4.2. *Los saberes en traducción*.

La presente investigación considera que los saberes que se presentan en los siguientes párrafos conservan en su naturaleza rasgos del *saber* (también identificado como *saber-saber*), *saber-hacer* o *saber-ser*, ya que apuntan hacia el componente teórico, práctico o social. Sin embargo, la forma de enunciación de sus autores proporciona pistas para analizarlos de otras maneras.

Para iniciar, se retoma la propuesta de Chevallard (2000). Esta se centra en dos saberes: el sabio y el enseñado, los cuales se desarrollan dentro del salón de clases. El primero está legitimado; goza de cierta despersonalización y se vincula con los especialistas de una determinada materia, dado que se desarrolla en una comunidad académica (Chevallard, 2000). En el caso de la traducción, se referiría al saber que poseen los profesores e investigadores en traducción quienes comparten su saber con los estudiantes. La reproducción del saber legitimado está vinculada con el currículum oficial que establece lo que es relevante para el grupo social (Herger, 2012). A nivel disciplinar, este tipo de saber proviene de las instituciones, los organismos internacionales, el currículum y el gremio de profesores-investigadores quienes han establecido lo que los estudiantes deben aprender para convertirse en traductores.

Por otro lado, el saber enseñado ha sido transformado para que el estudiante pueda aprenderlo. Este tipo de saber tiene una fecha de caducidad, ya que con el tiempo pierde relevancia en el grupo social (Chevallard, 2000). Es decir que algunos temas que se enseña a los traductores

cuando se aplica al campo temático. Se ha optado por hacerlo de esta forma, dado que el concepto general del *saber* es más amplio (véase el apartado 3.1. *El saber*) y puede ser subclasificado de diferentes formas (véase 3.1.1. *El saber y sus clasificaciones*).

en formación en la actualidad pueden perder vigencia y ser menos relevantes para las generaciones futuras. Por ejemplo, en el pasado se enseñaba a traducir palabra por palabra porque se pensaba que era lo idóneo. En la actualidad, ya no es viable debido al avance disciplinar en torno al acto traductológico.

Philippe (2004) argumenta que el saber enseñado “está conformado por y en las situaciones de enseñanza”²⁵ (p. 29), debido a que está pensado para ser puesto en marcha dentro del aula. Este autor agrega que las prácticas de enseñanza dan paso a la creación de nuevos saberes y que un saber está parcializado, se reorganiza de manera constante y se retraduce, ya que “la traducción didáctica es la recreación de un saber en una situación de enseñanza que difiere en gran medida de la investigación científica”²⁶ (p. 35). Este proceso se moviliza de manera constante y lleva a concebir al profesor (en general) como un traductor (Philippe, 2004).

Para Chevallard (2000) “hay saberes [...] que son aprendidos sin ser nunca específicamente enseñados (si se define el acto de enseñanza como comprensión reflexiva de sus fines y la explicación de su intención didáctica)” (p. 67), por lo que, las entrevistas de los estudiantes podrían mostrar saberes construidos fuera de la universidad. Sin embargo, Chevallard (2000) manifiesta que la escuela es la institución responsable de la formación escolar y es la encargada de los saberes enseñables y enseñados. Por su parte, Margolinas (2014) indica que “un saber es una construcción social y cultural que reside en una institución” (p. 15), motivo por el cual la investigación presta especial atención a los saberes en la traducción construidos en el centro educativo, ya que permiten visualizar aspectos del currículum institucional de la licenciatura.

En la propuesta de Chevallard (2000) el profesor tiene una figura de experto que posee el saber y es la persona encargada de transmitirlo a los estudiantes. Esta idea se asemeja, en gran medida, a lo expuesto por Kiraly (2003) (2014b), quien señala que, en el enfoque pedagógico tradicional de la traducción, tiende a la transmisión de conocimientos donde el profesor es percibido como autoridad y es quien dirige la clase, mientras que los estudiantes se limitan a almacenar el conocimiento y responder a las solicitudes de su mentor. En concordancia, Mora (2014) comenta que, en el trabajo de Chevallard, el profesor es un mediador mientras el estudiante es un actor pasivo y su papel se limita a ser receptor de saberes. Esta postura dista de la orientación

²⁵ Traducción propia. Cita original: “Le savoir enseigné est façonné par et dans les situations d’enseignement” (Philippe, 2004, p. 29).

²⁶ Traducción propia. Cita original: “La traduction didactique est la récréation d’un savoir dans une situation d’enseignement, qui diffère grandement de celle de la recherche scientifique” (Philippe, 2004, p. 29).

constructivista donde el estudiante es el actor principal capaz de romper con la perspectiva clásica de la enseñanza y el aprendizaje (Kiraly, 2014a, Echeverri, 2015).

En la misma línea argumentativa Beacco (2011) presenta otros tipos de saberes. Al igual que Chevallard (2000), reconoce la existencia de saberes sabios (legitimados), pero identifica que estos interactúan con otros saberes no legitimados. El autor resalta cuatro grandes tipos de saberes:

1. *Saberes sabios* (saberes académicos). También pueden ser identificados como académicos, universitarios o científicos y se enmarcan en la cultura académica.
2. *Saberes sabios difusos/divulgados* (saberes banalizados). Gozan de un carácter académico, pero se derivan de trasposiciones didácticas que se emplean en el ámbito académico y mediático. Son más accesibles al público y son denominados cultura general, dado que su carácter es enciclopédico.
3. *Saberes de experiencia* (saberes profesionales). Se asocian con la experiencia y experimentación. Los poseen personas expertas que analizan, gestionan y realizan, de manera óptima, distintas actividades. Se vinculan con la intervención.
4. *Saberes sociales constituidos a partir de representaciones sociales* (saberes ordinarios). Se desarrollan y confluyen dentro de las representaciones sociales (estas últimas entendidas como microteorías conformadas por conocimientos y creencias que proporcionan interpretaciones para comprender un acto social) (Beacco, 2011).

La clasificación de Beacco (2011) es una combinación de saberes escolares y extraescolares y conserva aspectos similares al trabajo de Chevallard (2000). No obstante, para Beacco (2011) los saberes antes enunciados están interconectados y ninguno de los grupos tiene una posición central, sino que cada uno de ellos juega un lugar importante durante el proceso educativo (cfr. Beacco, 2011).

Es importante aclarar que un saber escolar se desarrolla en la escuela. Se encuentra enmarcado dentro del contexto académico y se vincula con el currículum oficial (Marín, 2015). Por otro lado, los saberes extraescolares no se construyen dentro del aula, mientras que los saberes semi escolares podrían estar vinculados con la educación formal, pero también con otras facetas de la vida de la persona. Es decir, por su naturaleza se asemejan a “los saberes propios, locales, comunes, de la gente, aquellos que habitan la experiencia de vida de niños, niñas, maestros y sus comunidades.” (Marín, 2015, p. 15). En relación con este último punto, Martín-Barbero (2003)

reconoce que algunos saberes quedan fuera del marco institucional y del espacio escolar. El autor remarca la transversalización y movilización de saberes y deja entrever que estos se construyen de forma colectiva.

Para concluir este apartado, es importante mencionar que los saberes que se muestran en los resultados de la investigación tienen principalmente un carácter escolar, ya que se hará énfasis en los saberes construidos por los estudiantes durante el semestre en modalidad virtual agosto-diciembre, 2020. Además, reciben gran influencia de los preceptos teóricos que se han retomado en los últimos apartados, así como de otros estudios que se examinan más adelante en este capítulo.

3.1.2. Rastros documentales sobre el saber

La reflexión humana sobre el saber es antigua y está compuesta por múltiples aportaciones generadas por las culturas del mundo. En la actualidad, este término parece haberse popularizado en la investigación educativa en español y específicamente en Latinoamérica. No obstante, los trabajos que definen esta noción y analizan sus características son limitados en comparación con las publicaciones centradas en otros conceptos pedagógicos como la competencia y el conocimiento. A continuación, se retoman algunas investigaciones que proporcionan detalles sobre el concepto.

Vercellino (2015) explora el término *relación con el saber* y realiza un análisis detallado para rastrear la bibliografía al respecto. La investigación muestra que el saber ha sido reinterpretado desde perspectivas situadas. Esta situación se visualiza perfectamente al buscar estudios sobre el tema, dado que existen propuestas provenientes de la sociología, la antropología, el psicoanálisis, la filosofía y la investigación educativa, por mencionar algunas. Beillerot (1998a) añade que las interpretaciones de esta noción son antiguas. Sin embargo, deja en claro que “esto no significa que el análisis del concepto haya progresado” (p. 19). Como se pudo observar al inicio del capítulo (véase el apartado 3.1. *El saber*).

Para Díaz-Quero (2005) y Vercellino (2015) los estudios sobre el saber se originan en el mundo contemporáneo, puesto que se presentan hasta después de la mitad del siglo pasado, específicamente en la década de 1960. Vercellino (2015) menciona que los primeros trabajos al respecto se remiten a Francia a partir de investigaciones psicoanalíticas. Esta autora, con base en Beillerot (1998) y Charlot (2008), menciona a Jacques Lacan como precursor del estudio del saber. Por su parte, Barreiro-Aguirre (2017) muestra que este último autor analiza el saber desde el enfoque psicoanalítico y reflexiona sobre los límites del *savoir, faire y savoir y être*. Estos

conceptos se han retomado brevemente en el apartado 3.1.1. *El saber y sus clasificaciones* y se exploran con más detalle y de manera aplicada a la traducción en el apartado 3.4.2. *Los saberes en la traducción*.

Vercellino (2015) añade que las investigaciones que datan de 1960 se hacen públicas hasta finales de 1980 y durante la década de 1990 y logran un gran impacto a nivel teórico. Por su parte, Díaz-Quero (2005) es aún más específico y, con base en Beillerot (1998), señala la existencia de 197 trabajos sobre el saber en el año 1987; esta cifra logró aumentar a 392 para el año de 1992. Vercellino (2015) menciona que, para estas décadas, en Francia, se realizaron investigaciones sobre el saber, pero desde perspectivas sociológicas y antropológicas. Agrega que los estudios sobre el saber enfocados en la didáctica, de forma específica en la educación matemática, destacaron en la década de los noventa, en gran medida, gracias al trabajo de Yves Chevallard.

Las investigaciones sobre el saber en el mundo francófono son variadas. Sin embargo, los trabajos en países anglófonos e hispanos presentan una situación diferente (Vercellino, 2015). Para ejemplificarlo Vercellino (2015) identificó once trabajos en español, uno en inglés y uno en portugués. De manera particular, en el campo traductológico, existen también pocos estudios al respecto (véase el apartado 3.4. *La competencia traductora y los saberes en traducción*). Esto quizá se debe a la traducción del término a otras lenguas, dado que, en algunas, el concepto se utiliza de forma regular, pero en otras como en el inglés, este término no existe, tal como lo argumenta Villoro (1989):

En castellano existen dos verbos que no suelen usarse con el mismo significado: “conocer” y “saber”; igual acontece en otras muchas lenguas: “*cognoscere*” y “*scire*” en latín, “*connaitre*” y “*savoir*” en francés, “*kennen*” y “*wissen*” en alemán. Esta distinción semántica puede orientarnos para descubrir otra de importancia epistemológica, que no se ha presentado aún con claridad, debido tal vez a que los principales análisis de los conceptos epistémicos han sido escritos en inglés, lengua en que esa distinción se ha perdido. (p.197)

Esta diferenciación de significados también ha sido reconocida por Beillerot (1998a), Herger (2012), Manrique-Tisnés, (2008), Toledo y Barrera-Bassols (2008) y Wiggins y McTighe (2005). Estos últimos advierten que el conocimiento, en inglés, tiene dos significados: uno de carácter intelectual y otro de naturaleza interpersonal. Así, en inglés se emplea el verbo *know* y el sustantivo *knowledge* para analizar el proceso educativo mientras que en las literaturas francófona e hispánica existen trabajos sobre *savoirs* y saberes y *connaissances* y conocimientos. Beillerot (1998a) afirma que “pese a que a los anglosajones les basta con la palabra ‘conocimiento’. Son en efecto los latinos, las lenguas de oc, los germanos y los eslavos los que han desarrollado el saber” (p. 21). Sin

embargo, no se puede olvidar la hegemonía del inglés en la vida cotidiana (Crystal, 2013), por ejemplo, en la producción de los textos académicos, lo cual ocasiona que la disparidad de significados entre *saber* y *conocer* pase, en cierta medida, desapercibida. Enseguida, se exploran el saber y el conocimiento con la finalidad de que el lector tenga un panorama más amplio sobre estos aspectos clave de la investigación.

3.2. El saber y el conocimiento

El apartado inicial de este capítulo tuvo como objetivo mostrar las bases teóricas del saber. Se concluyó *grosso modo* que se trata de una acción discursiva y práctica que proviene de la reflexión, la experiencia y en gran medida de la interacción social. Sin embargo, al investigar al respecto resulta imposible hacer caso omiso al conocimiento, ya que ambas nociones suelen presentarse a la par y fortalecerse entre sí. Esto se debe a la clara subordinación y vinculación entre el conocimiento y el discurso, puesto que, en gran medida, los seres humanos adquieren el conocimiento mediante el discurso y para poder generar y emplear las prácticas discursivas es necesario contar con conocimiento sobre el entorno (Van Dijk, 2010). Como se expuso en el apartado anterior, determinados autores, principalmente de habla hispana y francesa, reconocen diferencias teóricas entre estas dos palabras. Esta sección tiene la finalidad de mostrar puntos teóricos del conocimiento para identificar su trabajo coordinado con el saber.

La división epistemológica entre el saber y el conocimiento es compleja, ya que, en ocasiones, los términos se utilizan como sinónimos. Un ejemplo de esto es que anteriormente, en el apartado de 3.1. *El saber* se señaló que el saber es una “creencia verdadera y justificada” (Villoro, 1982, p. 56). Sin embargo, Nonaka y Takeuchi (1995) definen el conocimiento de igual forma “creencia verdadera justificada”²⁷ mientras que para Van Dijk (2012) el concepto también es visualizado como una creencia.

En otras situaciones se emplea una de las palabras para definir la otra. No obstante, para algunos teóricos el saber tiene un carácter más extenso que el conocimiento, por ejemplo, Dunkerly-Bean y Bean (2016) consideran que el saber es “la suma de todos los conocimientos”²⁸ (p. 450), mientras que el conocimiento es “un corpus particular”²⁹. Esta idea se asemeja a la propuesta de Tardif (2009), quien subraya que un saber “engloba los conocimientos, las

²⁷ Traducción propia. Cita original: “justified true belief” (Nonaka y Takeuchi, 1995, p. 21).

²⁸ Traducción propia. Cita original: “*savoir* is the sum of all *connaissances*” (Dunkerly-Bean y Bean, 2016, p. 450).

²⁹ Traducción propia. Cita original: “a particular corpus of knowledge” (Dunkerly-Bean y Bean, 2016, p. 449).

competencias, las habilidades (o aptitudes) y las actitudes [...] lo que se ha llamado muchas veces saber, saber hacer y saber ser” (p. 189).

En otros casos, el conocimiento es percibido como algo interno. Para Villoro (1982) “el conocimiento es un proceso psíquico que acontece en la mente de un hombre” (p. 54). Esta premisa se asemeja a la propuesta de Nonaka y Takeuchi (1995) quienes consideran que esta postura se apega al racionalismo, el cual “argumenta que el verdadero conocimiento no es el producto de una experiencia sensorial sino un proceso mental ideal”³⁰ (p. 21). Esta interpretación del concepto es predominante en las ciencias exactas.

A las definiciones previas se le podría añadir que el conocimiento es un “proceso intelectual, abstracto, que pone de manifiesto el ejercicio de la razón” (Beillerot, 1998a, p. 23), cuyo carácter es “progresivo y gradual desarrollado por el hombre para aprehender su mundo y realizarse como individuo y especie” (Ramírez, 2009, p. 218) y que se clasifica comúnmente en tres categorías: “información, procesos mentales y procedimientos psicomotores”³¹ (Marzano y Kendall, 2007, p. 23). La primera se refiere a los datos que posee una persona sobre un fenómeno. La segunda se centra en los procesos internos que emprende el individuo y que relacionados con la información mientras que la tercera se presenta, en menor medida, y se enfoca en cuestiones físicas que debe poseer o desarrollar un ser humano para realizar una acción.

Aunado a lo anterior, es importante agregar que el conocimiento está compuesto por comportamientos que acentúan la rememoración humana (Bloom et al., 1956) y puede ser implícito y explícito. El primero “se utiliza de forma intuitiva e inconsciente, y que se adquiere mediante la propia experiencia, caracterizándose por ser personal y contextual” (Pérez-Fuillerat, Solano-Ruiz, y Amezcua, 2017, p. 191). Se vincula con la cognición, con aspectos que se dan por hecho y que son difíciles de expresar, ya que en ocasiones los seres humanos son incapaces de explicar por qué realizan ciertas acciones (Nonaka y Takeuchi, 1995; Schön, 1998). En el campo de la traducción, se podría pensar en la complejidad para enunciar el procedimiento para realizar una traducción, en vista de que la actividad de un profesional puede estar, en cierta medida, automatizada. El segundo se deriva del proceso educativo y se percibe externamente (Martínez-León y Ruiz-Mercader, 2002) debido a que “se puede expresar en palabras o números y se comunica y comparte fácilmente en

³⁰ Traducción propia. Cita original: “argues that true knowledge is not the product of sensory experience but some ideal mental process” (Nonaka y Takeuchi, 1995, p. 21).

³¹ Traducción propia. Cita original: “information, mental procedures, and psychomotor procedures” (Marzano y Kendall, 2007, p. 23).

forma de datos duros, fórmulas científicas, procedimientos codificados o principios universales” (Nonaka y Takeuchi, 1995, p. 8).

La cita previa se aproxima a la postura de Bloom *et al.*, (1956), quienes conciben el conocimiento como la recuperación de información lograda por las personas (Marzano y Kendall, 2007). Por su parte, Roegiers (2000) indica que la palabra conocimiento se emplea “para designar la manera con la cual el alumno se ha apropiado del saber, lo que ese saber ha llegado a ser su repertorio cognoscitivo” (Roegiers, 2000, p. 105). Esto permite identificar que, para lograr el conocimiento, el estudiante emprende un proceso sociocognitivo en el cual interioriza y transforma el saber proveniente de la comunidad educativa. Por otro lado, desde una perspectiva sociológica, Margolinas (2020) menciona que:

Un conocimiento es lo que establece el equilibrio entre el sujeto y el medio, lo que el sujeto pone en juego cuando se enfrenta a una situación. Se trata de un concepto muy amplio, que incluye tanto los conocimientos del cuerpo, los conocimientos en la acción, conocimientos en la interacción, conocimientos memorizados, etc.

Un saber es de otra naturaleza; se trata de una construcción social y cultural, que vive en una institución (Douglas, 2004) y que es por naturaleza un texto (lo que no quiere decir que siempre esté materializado en un escrito). El saber está despersonalizado, descontextualizado, destemporalizado. Es formulado, formalizado, validado y memorizado. Puede ser linealizado, como corresponde a su naturaleza textual. (pp. 2-3)

La definición del saber de Margolinas (2020) guarda relación con las propuestas de Barbier y Galatanu (2004), Beillerot (1998a), Fortoul–Ollivier (2017) y Foucault (2002) debido a que vincula el término con el discurso textual. Además, su visión general sobre el concepto se apega al saber sabio de Chevallard (2000) y Beacco (2011), ya que asocia la noción con la legitimación otorgada por un grupo social, el cual emplea el saber dentro de su comunidad y es quien define “así de antemano como aquello debe ser estudiado” (Margolinas, 2020, p. 3).

En cambio, para Margolinas (2020), el conocimiento se visualiza como el resultado de la actividad práctica durante el proceso educativo, lo cual podría relacionarse con las evidencias textuales de aprendizaje, en el caso de la clase de traducción las tareas, los trabajos, los proyectos y las traducciones. La definición de la autora guarda relación con lo antes expuesto por Roegiers (2000) y Ramírez (2009), dado que el conocimiento es algo que el individuo posee y que emplea para ejecutar una acción.

Con base en los párrafos anteriores, así como en el análisis que se ha realizado en las secciones previas, se llega a la conclusión que el conocimiento puede visualizarse –para efectos de esta investigación– como un proceso interno vinculado con la cognición que al externalizarse

mediante el discurso y la acción se transforma en el saber, el cual es compartido por y en un grupo social. En el caso académico, el saber circula entre grupos específicos, quienes lo validan y legitiman.

Lo anterior demuestra que para analizar la construcción de los saberes en la traducción es necesario retomar investigaciones sobre el conocimiento y su proceso de construcción. Esto para analizar el desarrollo y el aprendizaje en estudiantes y reflexionar sobre una posible adaptación para el presente estudio, debido a que, si bien existen trabajos sobre la construcción del saber, estos no ofrecen un seguimiento procesual sobre el desarrollo del saber (Cf. Lucio, 1992; Luna, 2014; Díaz-Arce, 2014; y Díaz-Quero, 2005). A continuación, se recuperan trabajos sobre el conocimiento con un doble objetivo, el primero mostrar al lector determinados aspectos y fases importantes al aprender y el segundo elegir uno de ellos como marco de referencia para el análisis.

3.2.1. Operaciones cognitivas para comprender los saberes

Esta investigación considera que el conocimiento se construye mediante determinados procesos cognitivos que el estudiante desarrolla durante el acto educativo. Inicialmente, se tenía considerado vincular los procesos mentales señalados por Anderson *et al.* (2001), Bloom *et al.* (1956), Krathwohl (2002) y Wiggins y McTighe (2005) con las actividades y los discursos de los estudiantes. Es decir, mediante la presencia de estos procesos se reconocería que los informantes están construyendo saberes. Sin embargo, se optó por tomar como referencia la taxonomía de Marzano y Kendall (2007), en vista de que retoma el trabajo de los autores antes mencionados, especialmente en Bloom *et al.* (1956). Aunado a ello, actualiza determinadas cuestiones y propone nuevos puntos, los cuales se muestran más adelante.

Antes de fijar la atención en Marzano y Kendall (2007) es necesario retomar algunos elementos de Bloom *et al.* (1956), ya que los primeros autores contrastan de forma recurrente su trabajo con la investigación de estos teóricos. Además, porque esta última propuesta sigue vigente y ha sido de gran impacto para disciplinas como la psicología y la educación (Marzano y Kendall, 2007). En su taxonomía, Bloom *et al.* (1956), identifica seis categorías relevantes durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estas presentan una jerarquización que va de lo sencillo a lo complejo:



Figura 2. Elementos de la taxonomía de Bloom et al.

Fuente: elaboración propia con base en Bloom et al. (1956).

Para este autor, el conocimiento se relaciona con los comportamientos, permanece dentro de la mente y se adquiere, no se construye. Esta postura teórica puede atribuirse a la formación psicológica del especialista. Bloom *et al.* (1956) agrega que después de que el estudiante ha terminado una unidad educativa se espera que el conocimiento de la persona presente cambios – razonamiento similar a la modificación de esquemas, que se retoma más adelante, véase el apartado 3.5. *Constructivismo, conocimiento y saber* –. Una prueba de que el estudiante aprendió es su capacidad para recordar, comprender, relacionar, identificar, analizar y evaluar aspectos de lo enseñado. Así como aplicar el conocimiento para solucionar problemas o enfrentar nuevas circunstancias.

Marzano y Kendall (2007) consideran que el principal inconveniente con la taxonomía de Bloom *et al.* (1956) radica en su carácter escalonado, puesto que “los niveles superiores implican procesos cognitivos más difíciles que los niveles subordinados”³² (p. 8), lo cual podría ser un error, ya que cada uno representa cierta complejidad. Para estos autores la gradación no está asociada con la dificultad, pero sí con el control, puesto que “algunos procesos ejercen control sobre la operación de otros procesos”³³ (Marzano y Kendall, 2007, p. 11).

Años después de la aparición de la taxonomía de Bloom *et al.* (1956) surgen alrededor de 20 propuestas teóricas orientadas a analizar y pulir este trabajo pionero. De entre todas ellas destaca Anderson *et al.* (2001), que contempla una taxonomía de dos dimensiones. La primera centrada en el dominio del conocimiento y cuatro tipos de conocimiento:

1. Factual: “Los elementos básicos que los estudiantes deben conocer si quieren familiarizarse con una disciplina o resolver problemas en ella”³⁴ (Anderson *et al.*, 2001, s. p.).

³² Traducción propia. Cita original: “Superordinate levels involved more difficult cognitive processes than did subordinate levels” (Marzano y Kendall, 2007, p. 8).

³³ Traducción propia. Cita original: “Some processes exercise control over the operation of other processes” (Marzano y Kendall, 2007, p. 11).

³⁴ Traducción propia. Cita original. “The basic elements students must know if they are to be acquainted with a discipline or solve problems in it” (Anderson et al., 2001, s. p.).

2. Conceptual: “Las interrelaciones entre los elementos básicos dentro de una estructura más grande que les permite funcionar juntos”³⁵ (Anderson *et al.*, 2001, p. 29).
3. Procedural: “Cómo hacer algo, métodos de búsqueda y criterios para emplear habilidades, algoritmos, técnicas y métodos”³⁶ (Anderson *et al.*, 2001, p. 29).
4. Metacognitivo: “Conocimiento de la cognición en general, así como conciencia y conocimiento de la propia cognición”³⁷(Anderson *et al.*, 2001, s. p.).

En cambio, la segunda dimensión se apega al carácter jerárquico de Bloom (Marzano y Kendall, 2007).

La revisión de Anderson *et al.* (2001) y Krathwohl (2002) –otra exploración del trabajo de Bloom *et al.* (1956) – permitió identificar que ambas conservan el orden gradual de Bloom *et al.* (1956). No obstante, presentan nuevas formas de enunciación (ahora se utilizan acciones/verbos y no sustantivos) y se reajustan determinados puntos, por ejemplo, Bloom *et al.* (1956) establece la síntesis en el quinto nivel y la evaluación en el sexto mientras que para Anderson *et al.* (2001) y Krathwohl (2002) la evaluación ocupa la quinta posición y la creación el sexto escaño–. Sin embargo, a pesar de estas modificaciones, Anderson *et al.* (2001) y Krathwohl (2002) mantienen temas centrales de la propuesta inicial. A continuación, se muestra una figura al respecto.



Figura 3. Reestructuración taxonómica

Fuente: elaboración propia con base en Anderson *et al.* (2001) y Krathwohl (2002).

Estas propuestas (Anderson *et al.*, 2001; Bloom *et al.*, 1956; Krathwohl, 2002) continúan vigentes y parecen crear ecos en otros trabajos educativos. Por ejemplo, el carácter escalonado también se muestra en Lucio (1992), para quien los problemas tienen distintos grados de dificultad, y por supuesto en Marzano y Kendall (2007), cuyo trabajo se retoma más adelante. Por otro lado, un ejemplo vigente de esta línea de investigación aplicada a la formación en traducción es Valentine y Wong (2021). A continuación, se muestra una tabla al respecto.

³⁵ Traducción propia. Cita original. “The interrelationships among the basic elements within a larger structure that enable them to function together” (Anderson *et al.*, 2001, p. 29).

³⁶ Traducción propia. Cita original. “How to do something, methods of inquiry, and criteria for using skills, algorithms, techniques, and methods” (Anderson *et al.*, 2001, p. 29).

³⁷ Traducción propia. Cita original. “Knowledge of cognition in general as well as awareness and knowledge of one's own cognition” (Anderson *et al.*, 2001, s. p.).

Tabla 4. La taxonomía de Bloom aplicada a la traducción

Crear	La habilidad para producir soluciones apropiadas.
Evaluar	La habilidad para evaluar opciones y posibles soluciones.
Analizar	La habilidad para identificar riesgos y opciones: estilo, contexto, equivalentes, etc.
Aplicar	La habilidad para aplicar el conocimiento y las estrategias de traducción.
Comprender	La habilidad para extraer, interpretar e inferir significados.
Recordar	La habilidad para usar la lengua y el conocimiento actual o previo (información factual).

Fuente: traducción de la ilustración de la taxonomía de Bloom (Valentine y Wong, 2021, p. 223).

En la tabla 4 Valentine y Wong (2021) recuperan los niveles de la taxonomía de Bloom (1956) y la revisión de Krathwohl (2002). El trabajo no señala que estas acciones cognitivas se encuentren jerarquizadas, lo cual se refleja en la tabla, puesto que se inicia con *crear* (el nivel más alto) y se culmina con el *recordar* (el nivel más elemental) siendo que Bloom (1956) y Krathwohl (2002) sí estipulan esta gradación. Sin embargo, este detalle, que es fácil de aclarar, no demerita la interesante propuesta de los autores que resulta útil para analizar la construcción de los saberes en la traducción, dado que permite visualizar cómo las habilidades de los estudiantes se transforman durante el proceso educativo. Por otro lado, Chmiel, Mazur y Vercauteren (2019) retoman también la taxonomía de Bloom et al. (1956), en combinación con Laurillard (2012), para reflexionar sobre la formación de audio descriptores de la siguiente manera:

Tabla 3. La presencia de Bloom et al. en la formación de audio descriptores

Método de Laurillard	Descripción
Aprendizaje mediante la adquisición	“Es un método en el que los estudiantes adquieren conocimiento (simple) mediante la asistencia a clases, la lectura de material didáctico escrito, el escuchar podcasts o ver videos o webinaros, es un método de enseñanza en el que el estudiante sigue siendo pasivo y el cual puede emplearse para introducir nuevo conocimiento. Este método corresponde a lograr el nivel más bajo de los objetivos de aprendizaje en la taxonomía de Bloom, <i>Recordar</i> ” (Chmiel, Mazur y Vercauteren, 2019, p. 331).
Aprendizaje mediante la investigación	“El segundo método mencionado por Laurillard (2012) se enfoca en el segundo objetivo de aprendizaje de la taxonomía de Bloom, intitulado <i>Comprender</i> , es decir, la habilidad para comprender e interpretar el conocimiento que se adquiere. Fomenta <i>el aprendizaje mediante de la investigación</i> y alienta a los estudiantes a encontrar recursos –ambos convencionales y digitales– y a procesarlos para adquirir activa y profundamente su conocimiento” (Chmiel, Mazur y Vercauteren, 2019, p. 331).
Aprendizaje mediante la discusión Aprendizaje mediante la práctica Aprendizaje mediante la colaboración	“Los otros tres métodos propuestos por Laurillard (2012) desencadenan <i>el aprendizaje mediante la discusión, el aprendizaje mediante la práctica y el aprendizaje mediante la colaboración</i> , y todos pueden utilizarse para lograr resultados de aprendizaje de nivel elevado y procesos cognitivos en la taxonomía de Bloom” (Chmiel, Mazur y Vercauteren. 2019, p. 331).

Fuente: elaboración y traducción propia con base en Chmiel, Mazur y Vercauteren (2019, p. 331).

El trabajo de Chmiel, Mazur y Vercauteren (2019) evidencia la asociación de la taxonomía de Bloom et al. (1956) con el conocimiento y su desarrollo. Otro punto que destacar es el énfasis que, con base en Laurillard (2012), se añade a la discusión, la práctica y la colaboración que son puntos importantes en la perspectiva constructivista de la traducción, la cual se presenta más adelante en este capítulo.

Además de los estudios de Chmiel, Mazur y Vercauteren (2019) y Valentine y Wong (2021) es importante hacer énfasis en la taxonomía de Marzano y Kendall (2007) para poder examinar el objetivo general del presente estudio. Para estos autores la realización de una nueva tarea está relacionada con el bagaje intelectual del estudiante, pero también con tres sistemas: el cognitivo, el metacognitivo y el autosistema. El primero se responsabiliza del “procesamiento efectivo de la información que es esencial para la realización de una tarea. Es responsable de las operaciones

analíticas como la realización de inferencias, la comparación, la clasificación y similares”³⁸ (Marzano y Kendall, 2007, p. 12) y trabaja a la par del sistema metacognitivo, el cual es “responsable de establecer objetivos de aprendizaje relativos a la nueva información y diseñar estrategias para lograr esos objetivos”³⁹ (Marzano y Kendall, 2007, p. 12). Finalmente, el autosistema está vinculado con la motivación y la relevancia por aprender nuevos conocimientos, así como las creencias y los objetivos (Marzano y Kendall, 2007).

Para Marzano y Kendall (2007) es necesario concebir su propuesta a partir de dos dimensiones. La primera centrada en los tres sistemas antes expuestos y la segunda dimensión enfocada en los dominios del conocimiento. Estas dos dimensiones interactúan durante el proceso de aprendizaje del estudiante. Los teóricos dejan en claro que “si bien los procesos mentales no pueden ordenarse jerárquicamente en términos de dificultad, pueden ordenarse en términos de control: algunos procesos ejercen control sobre la operación de otros procesos”⁴⁰ (p. 11). Esto se visualiza con mayor claridad en la siguiente figura.

³⁸ Traducción propia. Cita original: “for the effective processing of the information that is essential to the completion of a task. It is responsible for analytic operations, such as making inference, comparing, classifying, and the like” (Marzano y Kendall, 2007, p. 12).

³⁹ Traducción propia. Cita original: “responsible for setting learning goals relative to the new information and designing strategies to accomplish those goals” (Marzano y Kendall, 2007, p. 12).

⁴⁰ Traducción propia. Cita original: “Although mental processes cannot be ordered hierarchically in terms of difficulty, they can be ordered in terms of control: Some processes exercise control over the operation of other processes” (Marzano y Kendall, 2007, p. 7).



Figura 4. La taxonomía de Marzano y Kendall
Fuente: elaboración propia con base en Marzano y Kendall (2007).

Los cuatro primeros niveles de la taxonomía de Marzano y Kendall (2007) se enfocan en el aspecto cognitivo. Es decir, se desarrollan dentro de la mente del individuo y se relacionan con los tipos de memoria. Sin embargo, se pueden encontrar rasgos de cada uno de ellos a través del análisis del discurso y de las actividades de los estudiantes, como se pretende en el presente estudio. Los dos

niveles restantes acontecen también dentro del cerebro, pero sus componentes pueden reconocerse, con mayor facilidad, mediante la oralidad y las acciones que acontecen dentro del espacio áulico.

A modo de cierre, el presente estudio considera que la taxonomía de Marzano y Kendall (2007), en combinación con la literatura recuperada en este capítulo, podría ser viable para explorar la construcción de los saberes en la traducción, dado que sus seis niveles permiten reconocer particularidades de procesos cognitivos y sociales que se manifiestan durante la enseñanza y el aprendizaje. Aunado a ello, la investigación de los autores sigue vigente y retoma un trabajo consolidado del campo formativo, es decir, Bloom et al. (1956). Además, esta propuesta permite explorar procedimientos que se presentan durante la práctica traductora de los informantes y en el trabajo colaborativo en clase.

3.3. El saber y la competencia

El saber y la competencia conservan un vínculo eminente, tal como se evidencia en Álvarez, Pérez y Suárez (2008); Coll (2007); Dietz (2019); González y Wagenaar (2003); Perrenoud (2000), Roegiers (2000) y Rodríguez-Zambrano (2007), por mencionar algunos. No obstante, existen ciertas particularidades entre estos dos conceptos contiguos. En la parte introductoria de la investigación (véase el apartado 1.2. *El planteamiento del problema*) se enuncian, de manera general, determinados motivos para retomar la noción *saber* y no el término *competencia*. Este apartado tiene como objetivo profundizar en estos dos conceptos y mostrar puntos para optar por el saber.

3.3.1. Aspectos generales sobre la competencia

Este concepto fue empleado de manera inicial en el campo lingüístico por Noam Chomsky (Díaz-Barriga, 2006; Martín-Barbero, 2003; Guzmán, 2017). En *Aspectos de la Teoría de la Sintaxis* (1970),⁴¹ este autor señala que realiza una “distinción fundamental entre COMPETENCIA (el conocimiento que el hablante-oyente tiene de su lengua) y ACTUACIÓN (el uso real de la lengua en situaciones concretas)” (Chomsky, 1970, p. 6). Díaz-Barriga (2006) menciona que Chomsky formuló el término competencia para “no sólo dar identidad a un conjunto de saberes, sino también sentar las bases sobre los procesos en los que se podría fincar el futuro de sus líneas de estudio de esa disciplina” (p. 13). Sin embargo, el constructo idealizado y monolítico denominado

⁴¹ *Aspects of Theory of Syntax* fue publicado en 1965 en Estados Unidos.

competencia lingüística fue criticado por parte de la comunidad académica especializada, lo cual llevó a concebir otra noción más particular: *la competencia comunicativa*, la cual se cobijó en el enfoque sociocultural (Verhoeven, 1998). De acuerdo con Ureel, Diels, Robert y Schrijver (2022) este término fue introducido por Hymes en 1966. Es decir, solo un año después del trabajo de Chomsky. No obstante, Verhoeven, (1998) difiere de esta fecha y señala la incorporación del término en 1971. Posteriormente, aparecieron otras competencias aún más específicas en el campo lingüístico, por ejemplo, la traductora, la cual se retoma en un apartado más adelante.

En relación con el punto anterior, Díaz-Barriga (2006), con base en Bustamante (2003), agrega que la noción acuñada por Chomsky comienza a popularizarse, pero “no necesariamente acompañada de un proceso de reflexión rigurosa” (p. 13) y se presenta, desde la década de 1970 hasta los años 2000, en investigaciones de diferentes campos disciplinares. El autor añade que esto lleva a la pérdida del “sentido originario del término” (p. 13). En otras palabras, el concepto se transformó como ocurre con distintos aportes teóricos. Martín-Barbero (2003) menciona que al hablar de competencia lingüística y comunicativa se hacía énfasis en la creatividad e innovación sociales. No obstante, en la actualidad, desde el ámbito educativo, pareciera que el concepto se centra en la competitividad.

Álvarez, Pérez y Suárez (2008) señalan que se ha tratado de definir la competencia en múltiples ocasiones y subrayan que “sucede algo semejante cuando desde el plano lingüístico nos trasladamos a un plano epistemológico, donde resulta difícil cualquier intento de univocidad” (p. 18). Por su parte, Gimeno-Sacristán (2008) argumenta que este concepto es poco claro, puesto que reúne “significados de tradiciones diversas y contamos con tan poca experiencia a la hora de analizarlo detenidamente y discutirlo dando la oportunidad de que a partir de los avances que vayan produciéndose puedan ir surgiendo y se desarrollen buenas prácticas” (p. 11), lo cual se acopla con lo expuesto por Guzmán (2017) quien expresa que la educación a partir de las competencias representa una opción en el ámbito pedagógico, “por lo menos, como propuesta de transición hacia mejores paradigmas socioeducativos” (p. 107). Estas citas ponen en evidencia que la competencia no representa una panacea a nivel educativo. Sin embargo, su impacto es eminente a distintas escalas.

Como se ha mencionado con anterioridad, la competencia ha sido empleada en distintas disciplinas académicas, pero también en diferentes niveles educativos; la educación universitaria no ha sido la excepción. Coll (2007) reconoce que las competencias cobraron gran importancia a partir de la década de 1990, lo cual se debió en parte a su implementación en distintas

administraciones educativas y organismos internacionales. Por su parte, Rodríguez-Zambrano (2007) hace evidente que en la educación superior las competencias están articuladas con una política internacional educativa. Cabe recordar que su enfoque se encuentra vinculado con los proyectos *Tuning* de la Unión Europea y *Alfa Tuning* Latinoamérica (Tobón, 2006).

Tuning está centrado en la educación universitaria europea y sus contenidos curriculares, en él destacan las competencias generales y específicas (González y Wagenaar, 2003). En *Tuning Educational Structure in Europe – Informe final fase uno* se menciona que:

Las competencias representan una combinación dinámica de atributos —con respecto al conocimiento y su aplicación, a las actitudes y a las responsabilidades— que describen los resultados del aprendizaje de un determinado programa, o cómo los estudiantes serán capaces de desenvolverse al finalizar el proceso educativo (González y Wagenaar, 2003, p. 280).

Para García-Retana (2011) este modelo se amolda a los cambios y necesidades actuales de la sociedad. Además, reconoce que es superior por encima de predecesores “ya que su gran trascendencia está en que el aprendizaje deja de ser un fin en sí mismo, para convertirse en un medio para el desarrollo de la persona” (p. 20). Esta perspectiva es muy alentadora. Sin embargo, la inclusión/renovación de “nuevos” términos y modelos es algo constante en el ámbito educativo. Estos son transitorios, puesto que caducan rápido (Cf. Coll 2007). No obstante, un aspecto benéfico de estos enfoques radica en que contribuyen a otras perspectivas que los antecedieron durante la parte final siglo pasado. Coll (2007) destaca que “algunas de sus aportaciones [...] abren perspectivas novedosas y plantean importantes desafíos teóricos, prácticos y de política y gestión educativa a los profesionales de la educación y a las administraciones educativas” (p. 37). En otras palabras, resultan de utilidad para generar nuevos análisis en torno al currículum.

Para Tobón (2006) el enfoque por competencias se centra en componentes de la enseñanza y el aprendizaje y tiene la capacidad para acoplarse a los modelos educativos. En relación con este último punto, Coll (2007), con base en un par de definiciones propuestas por el proyecto DeseCo de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la Dirección General de Educación y Cultura Europea hacer notar que la estructura interna de una competencia retoma aspectos de otras tradiciones educativas, por ejemplo, la movilización de conocimientos de Perrenoud y el aprendizaje significativo de Ausubel. Este último concepto también se presenta en las perspectivas constructivistas. Aunado a ello, Lasnier (2001) relaciona las bases del enfoque con el cognitivismo y constructivismo. Sin embargo, a pesar de lo anterior, Guzmán (2017) indica que

la introducción del concepto en el campo educativo ha causado algunos desacuerdos, dado que sus antecedentes no provienen de las ciencias de la educación.

Díaz-Barriga (2006) señala que el término se relaciona con el mundo del trabajo, el desempeño y se apoya de la realización de tareas. En la misma secuencia, Rodríguez-Zambrano (2007) identifica una preocupación social y destaca que las competencias hacen énfasis en la formación laboral y dejan de lado la formación humanística. Esta línea asociada al ámbito técnico-administrativo es reforzada por Martín-Barbero (2003) quien vincula a esta noción con la hegemonía en el medio formativo. Para este autor existe una introducción intencionada y paralela de este término en los campos educativo y empresarial.

Lo anterior se visualiza en la siguiente cita proveniente de *La educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI* (1996) de Delors et. al., quienes al disertar sobre la competencia indican que:

Los empleados dejan de ser intercambiables y las tareas se personalizan. Cada vez con más frecuencia, los empleadores ya no exigen una calificación determinada, que consideran demasiado unida todavía a la idea de pericia material, y piden, en cambio, un conjunto de competencias específicas a cada persona, que combina la calificación propiamente dicha, adquirida mediante la formación técnica y profesional, el comportamiento social, la aptitud para trabajar en equipo, la capacidad de iniciativa y la de asumir riesgos (Delors *et. al.*, 1996, p. 100).

En relación con la cita previa, es importante tener presente que la OCDE ha sido un actor importante en el enfoque por competencias. Con el trascurso del tiempo, esta institución ha comenzado a participar en temas educativos, sin estar enfocada en la materia. Prieto y Manzo (2018) señalan que su función original estaba asociada con el ámbito económico, pero en la década de 1990 “se erigió en un agente clave en la articulación y difusión del discurso relativo al papel central de la educación para la formación del capital humano y el desarrollo económico (Rizvi y Lingard, 2006)” (p.116). Esta aclaración ayuda a comprender la orientación actual de la competencia y sus lazos con la visión económica y el campo laboral (Cf. Díaz-Barriga, 2006; Guzmán, 2017, Martín-Barbero, 2003 y Rodríguez-Zambrano, 2007).

Los párrafos anteriores muestran, a grandes rasgos, puntos sobre el origen de la competencia. Asimismo, permiten identificar sus antecedentes políticos y económicos. Más allá de estar de acuerdo o en contra de este enfoque es importante resaltar su vigencia en el discurso formativo y las prácticas educativas actuales, principalmente en el ámbito universitario, así como la producción científica generada en torno a ella. Como se mencionó con anterioridad, las

competencias guardan relación con otras orientaciones educativas. Quizá uno de los vínculos más significativos con otras perspectivas pedagógicas es su conexión teórica con los saberes. El siguiente apartado hace énfasis en el contacto constante entre la competencia y el saber, dado el objetivo del estudio y la relevancia de la competencia en la traductología y su didáctica.

3.3.2. La articulación entre la competencia y el saber

El concepto de competencia está ligado conceptualmente con el saber y el conocimiento. Sin embargo, en ocasiones, esta relación pasa desapercibida tanto a nivel educativo como traductológico. Si bien, en apartados anteriores se visualizó una línea delgada al analizar el saber y el conocimiento. Esto no ocurre al definir la competencia, pues queda claro que el término está compuesto por un conjunto de saberes y conocimientos, como se detalla a continuación.

Para Coll (2007) los saberes se encuentran de manera evidente u oculta en las competencias. Perrenoud (2000) manifiesta que “una competencia es la facultad de movilizar un conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, información, etc.) para enfrentar con pertinencia y eficacia a una familia de situaciones”⁴² (s. p.). Otra definición que asocia la competencia y el saber es la propuesta por Lasnier (2001), quien define a la competencia como “un saber-actuar complejo que sigue a la integración, la movilización, y la disposición de un conjunto de capacidades y habilidades (pueden ser de orden cognitivo, afectivo psicomotor o social) y conocimientos (conocimientos declarativos) utilizados eficazmente en las situaciones que tienen un carácter común”⁴³ (p. 5). Estas citas apuntan a otras tradiciones pedagógicas como se señaló hace unos párrafos (véase el apartado 3.3.1. *Aspectos generales sobre la competencia*).

Sin embargo, no solo Lasnier (2001) y Perrenoud (2000) se remiten a los saberes al explorar la competencia, puesto que gracias a Álvarez, Pérez y Suárez (2008) se identificó que Braslavsky (1993) (2001) y Barriga (2004) hacen lo mismo. Un caso similar ocurre en Dietz (2019) y Roegiers (2000), mientras que para Coll (2007) “la adquisición de una competencia está indisolublemente asociada a la adquisición de una serie de saberes (conocimientos, habilidades, valores, actitudes,

⁴² Traducción propia. Cita original: “Une compétence est la faculté de mobiliser un ensemble de ressources cognitives (savoirs, capacités, informations, etc.) pour faire face avec pertinence et efficacité à une famille de situations” (Perrenoud, 2000, s. p).

⁴³ Traducción propia. Cita original: “est un savoir-agir complexe qui fait suite à l’intégration, à la mobilisation et à l’agencement d’un ensemble de capacités et d’habiletés (pouvant être d’ordre cognitif, affectif, psychomoteur ou social) et de connaissances (connaissances déclaratives) utilisées efficacement, dans des situations ayant un caractère commun” (Lasnier, 2001, p. 5).

emociones, etc.)” (p. 37). Lo anterior muestra que cada uno de los componentes de una competencia podrían ser identificados como saberes.

Al respecto Dietz (2019) subraya que “tanto en la investigación educativa como en la lingüística y la comunicación, estos saberes y saberes-haceres han sido denominados competencias” (p. 43) y añade que una competencia es “el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores que intervienen en un determinado saber-hacer específico” (Dietz, 2019, p. 44). Hasta este momento, se identifica, de forma general, que la competencia y el saber están intrínsecamente asociados. No obstante, hay autores que, al igual que Dietz (2019), destacan saberes particulares dentro de la competencia, por ejemplo, González y Wagenaar (2003) mencionan que:

Las competencias y las destrezas se entienden como **conocer y comprender** (conocimiento teórico de un campo académico, la capacidad de conocer y comprender), **saber cómo actuar** (la implicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones), **saber cómo ser** (los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social). (p. 80)

Es decir, desde esta perspectiva la competencia se conforma por tres grandes categorías, las cuales se han presentado con anterioridad como saber-saber, saber-hacer y saber-ser (véase el apartado 3.1.1. *El saber y sus clasificaciones*).

De manera, similar, Portera (2014), a partir de la competencia intercultural, también proporciona una propuesta teórica dividida en tres saberes que se asemeja a la definición de González y Wagenaar (2003). Al comparar estas dos propuestas se reconocen similitudes que radican en tres puntos: 1. El *conocer y comprender* y el *conocimiento (saber o saber-saber)* están centrados en el aspecto teórico; 2. El *saber cómo actuar y habilidades (saber-hacer)* están enfocados en el aspecto práctico; y 3. El *saber cómo ser y actitud (ser-estar o saber-ser)* enfatizan los componentes personal, axiológico y social de los estudiantes.

En cambio, el Consejo de Europa (2002), mediante el MCER, visualiza una postura similar a las de González y Wagenaar (2003), Rodríguez-Zambrano (2007) y Portera (2014) sobre los componentes de la competencia. No obstante, incorporan un factor extra y consideran que una competencia general está compuesta por cuatro elementos: 1. El conocimiento declarativo es el saber; 2. Las destrezas y las habilidades son el saber-hacer; 3. La competencia existencial es el saber-ser; y 4. La capacidad de aprender es el saber-aprender (véase pp. 11-12 del MCER). Es decir, agregan este último componente que radica en la facultad del estudiante para construir el saber.

Estos cuatro puntos se asemejan, en gran medida, a los cuatro pilares de la educación de Delors et al. (1996), los cuales han sido de gran impacto en la educación mundial y continúan vigentes en el campo educativo. Estos pilares son:

Aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; *aprender a hacer*, para poder influir sobre el propio entorno; *aprender a vivir juntos*, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, *aprender a ser*, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Por supuesto, estas cuatro vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio. (Delors et al., 1996, pp. 95-96)

Delors et al. (1996) reconocen que regularmente durante la enseñanza se hace énfasis en los pilares, justo como los presenta: 1. Aprender a conocer, 2. Aprender a hacer, 3. Aprender a vivir juntos y 4. Aprender a ser. Sin embargo, señalan que la visión de la *Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI* es que estos cuatro elementos deben ser contemplados y atendidos de forma semejante durante el proceso educativo formal. Además, estos autores hacen referencia al aprender a aprender, pero no lo definen. En cambio, Fernández-Montt y Wompner (2007) lo conciben como la conciencia personal sobre el propio aprendizaje, así como los dispositivos que se ponen en juego y las formas óptimas para lograr el aprendizaje.

Rodríguez-Zambrano (2007) muestra también una segmentación y coincide, en cierta medida, con el Consejo de Europa (2002) y con González y Wagenaar (2003). Sin embargo, el autor incorpora el saber-convivir, que como su nombre lo indica, se asocia con aspectos de interacción entre los actores educativos y se aproxima al concepto *aprender a vivir juntos* de Delors et al. (1996). A continuación, se presenta la propuesta de Rodríguez-Zambrano (2007):

- Conocimientos generales y específicos (saberes).
- La capacidad de internalizar conocimientos (saber-conocer).
- Destrezas técnicas y procedimentales (saber-hacer).
- Desarrollo de actitudes (saber-ser).
- Competencias sociales (saber-convivir) (2007, p. 151)

Las definiciones y las explicaciones antes presentadas exponen que un acierto de la competencia es amalgamar los saberes para trabajar de forma coordinada. Al señalar la palabra competencia se da por entendido que es un conjunto de saberes de naturaleza teórica, práctica, axiológica, personal y social. Entonces ¿por qué se hace mayor énfasis en las competencias que en los saberes? La respuesta puede estar orientada a dos cuestiones, la primera a un aspecto político-estratégico y se puede vincular con lo antes expuesto por Coll (2007) en relación con la puesta en marcha del

enfoque por competencias en distintas instituciones y organizaciones a nivel mundial en la última década del siglo pasado.

La segunda es de un orden pedagógico, Herger (2012) subraya que con la inclusión del término competencia se buscaba suprimir a los conceptos predecesores, el saber y el conocimiento, los cuales imperaban en el ámbito educativo. Por su parte, Pavani (2016), argumenta que la competencia “integra [el] saber, saber hacer, saber ser y estar” (p. 19), pensamiento afín al antes expuesto por Rodríguez-Zambrano (2007). Para Pavani (2016) la implementación de las competencias se debió a que poseían un carácter más amplio que las nociones de saber, saber-hacer y saber-ser. No obstante, esta misma amplitud trajo consigo una serie de complicaciones relacionadas con el significado de la competencia (véase el apartado 3.3.1. *Aspectos generales sobre la competencia*).

Rodríguez-Zambrano (2007) añade que este concepto inició con definiciones académicas propuestas por distintos teóricos y después se desarrollaron otras orientadas a la práctica, a partir de organizaciones y consejos. Esto último guarda relación con las críticas que realizan Díaz-Barriga (2006), Gimeno-Sacristán (2008) y Martín-Barbero (2003) en torno a la naturaleza y transformación del concepto (Véase el apartado 3.3.1. *Aspectos generales sobre la competencia*). Si bien, la preeminencia de las competencias es evidente debido a su posición central en las políticas educativas y en las instituciones de impacto mundial, su conformación y uso no dejan de colocarlas en un sitio controversial en determinados sectores de la investigación educativa.

Para finalizar este apartado, es importante señalar que el presente estudio considera que una competencia está compuesta por distintos componentes de naturaleza teórica, práctica, axiológica y social, los cuales son definidos, en ocasiones, como saberes (saber-saber, saber-hacer, saber-ser, por mencionar algunos). Es decir, los saberes funcionan como unidades elementales de una competencia. Aunado a ello, se reconoce que los conceptos de conocimiento y saber se utilizan, en algunos casos, como sinónimos debido a que su división conceptual y epistemológica es compleja (véase el apartado 3.2. *El saber y el conocimiento*). Sin embargo, existe un debate contemporáneo centrado en la distinción de estos dos términos (véanse, por ejemplo, Beillerot, 1998; Herger, 2012; Manrique-Tisnés, 2008; Margolinas, 2020; Toledo y Barrera-Bassols, 2008; Villoro, 1989; Wiggins y McTighe, 2005). En nuestro caso, se concibe al conocimiento como un proceso interno vinculado con la cognición (Cf. Beillerot, 1998a; Nonaka y Takeuchi, 1995; Roegiers, 2000; Villoro, 1982) que al externalizarse mediante el discurso y la acción se transforma en el saber (Cf. Fortoul-Ollivier, 2017), el cual es compartido por y en un grupo social. Se identifica a los saberes

como acciones discursivas, prácticas y personales derivadas de un proceso formativo (este puede o no ser escolarizado) (para más detalles, véase el apartado *1.6. Postura e interpretación teórica-metodológica*).

La presente investigación considera que si se recurre de forma constante a los saberes para descifrar la competencia parece viable partir de ellos para explorar un proceso educativo situado, como es el caso de esta tesis. Esta idea se acompaña de un triple objetivo, el primero es analizar la formación traductológica desde otra orientación teórica, pero que es afín, en ciertos puntos, a la adquisición de CT, con miras a identificar posiblemente elementos que han sido explorados en la didáctica de la traducción. El segundo, en conexión con el anterior, con la intención de explorar de manera más particular los componentes de las subcompetencias de la CT, puesto que es necesario realizar un análisis detallado sobre los saberes que la conforman. El tercero como un posicionamiento epistemológico que trata de reconocer la trascendencia de los saberes en la educación actual en general y en campos particulares como la formación en traducción.

3.4. La competencia traductora y los saberes en traducción

A continuación, se exponen aspectos generales sobre la CT, así como el modelo que se aproxima teóricamente al presente trabajo, sus componentes y la asociación de algunos de ellos con los saberes en traducción.

3.4.1. La competencia traductora

La didáctica de la traducción goza de una amplia gama de investigaciones en torno a la CT desde hace varios decenios. Pocos años después de la aparición de la competencia lingüística de Chomsky en 1965 y la competencia comunicativa de Hymes en 1967 surgieron también propuestas de competencia en el campo traductológico. Shreve, Angelone y Lacruz (2018) indican que la inclusión del concepto en la disciplina data de la década de 1970 con la propuesta de Wolfram Wilss. No obstante, la noción se comenzó a emplear hasta mediados de la década de 1980 (Hurtado-Albir, 2008). Posteriormente, el modelado multi-componencial de la CT se ha ido fortaleciendo durante las últimas dos décadas (Massey, 2019).

Kelly (2002) y Hurtado-Albir (2008) enuncian algunos trabajos importantes sobre la CT. No obstante, Olalla-Soler (2017), Hurtado-Albir (2017) realizan una revisión más detallada sobre el tema. Estos tres autores destacan los siguientes modelos de CT: Wilss (1976), Bell (1991), Delisle (1980, 1992), Robert (1984), Nord (1988, 1991), Pym (1992), Neubert (1994, 2000),

Kirally (1995), Cao (1996), Hurtado-Albir (1996), Presas (1996), Hansen (1997), Hatim y Mason, (1997), Campbell (1998), Risku (1998), Neubert (2000), PACTE (2000, 2003) y Kelly (2002, 2005), Gonçalves (2003, 2005), CIUTI (s.f.); Shreve (2006), Katan (2008), EMT Expert Group (2009), Göpferich (2009). Años después la generación de estudios sobre la temática y áreas afines siguió creciendo, ejemplo de ello son las diversas publicaciones de Hurtado-Albir y el equipo PACTE, así como otros trabajos de distintos autores. Entre ellas se pueden mencionar a Chodkiewicz (2020), Kornacki (2018), Massey (2017); PACTE (2005; 2008; 2009; 2011; 2014; 2015; 2019; 2020), Robert, Remael y Ureel (2017), Robert, Schrijver y Ureel (2022), Shreve, Angelone y Lacruz (2018), Tiselius y Hild (2017) y Ureel, Diels, Robert y Schrijver (2022), entre otros.

El presente estudio considera que la propuesta del grupo PACTE se amolda a la tesis debido a que su clasificación de las subcompetencias de la CT se asemeja a la idea de los saberes en traducción, sobre lo que se versa más adelante en este apartado. Además, la elección del modelo radica en su vigencia teórica e impacto en el campo de la didáctica de la traducción. Olalla-Soler (2017) indica que “se trata del único modelo de competencia traductora validado empíricamente con una muestra amplia.” (p. 155) mientras que Massey (2019) lo concibe como el modelo componencial “más influyente” de los descendientes del trabajo de Risku (1998) sobre las diferencias entre traductores expertos y no expertos. Aunado a ello, la líder de este grupo de investigación, Amparo Hurtado-Albir, ha sido una de las investigadoras que ha señalado los saberes al analizar la CT, lo cual ha sido significativo para examinar el concepto principal durante la revisión de bibliografía.

PACTE (2015) indica que la CT es entendida como una red conformada por distintos componentes que permite llevar a cabo la traducción. Añaden que está compuesta por cinco subcompetencias y por un conjunto de componentes psicofisiológicos, los cuales se muestran en la siguiente figura.

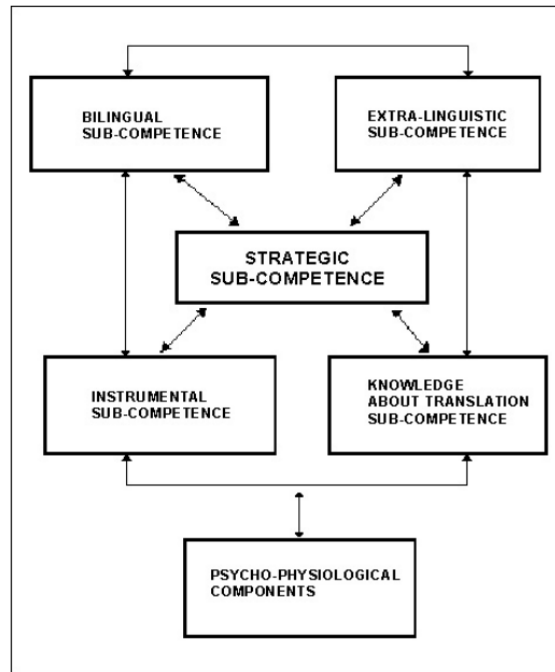


Figura 5. Modelo de competencia traductora de PACTE
 Fuente: PACTE (2003, p. 17).

PACTE (2003) concibe la CT como un conocimiento experto. Al analizar los trabajos de PACTE (2000) y (2003) y Alves (2005) se evidencia que las subcompetencias están compuestas prácticamente por algún tipo de conocimiento (declarativo y/o procedural) o por varios tipos de conocimientos. Es altamente probable que estas subcompetencias se construyan durante la formación universitaria o de manera autónoma mediante la práctica traductora. PACTE (2015) añade que, de manera gradual, una persona pasa de tener una competencia pre-traductora a una CT mediante el proceso de adquisición. No obstante, Shreve, Angelone y Lacruz (2018) muestran que quizá no se debería hablar de competencia sino de pericia, ya que en realidad esta última es la que desarrolla progresivamente con el transcurso del tiempo.

PACTE (2015) destaca el conocimiento experto y reconoce que en, gran medida, la adquisición de la CT apunta al conocimiento procedural. Con base en PACTE (2000) menciona que “durante el proceso [de adquisición de la CT] ambos tipos de conocimientos, declarativo y procedimental, se integran, desarrollan y reestructuran”⁴⁴ (PACTE, 2015, p. 31). De manera posterior, Alves (2005) identifica también la integración de estos conocimientos y, a partir de Sun y Slusarz (2000), señala que el conocimiento declarativo se vincula con el conocimiento explícito

⁴⁴ Traducción propia. Cita original: “During the process, both declarative and procedural types of knowledge are integrated, developed, and restructured” (PACTE, 2015, p. 31).

mientras que el conocimiento procedural lo hace con el conocimiento implícito (para más detalles, véase el apartado 3.2. *El saber y el conocimiento*).

Alves (2005) añade que la interacción de los procesos entre estos conocimientos no ha sido explorada a profundidad en el campo de las habilidades de aprendizaje y reconoce que algunos modelos de CT se centran en el conocimiento procedural/implícito, por ejemplo, PACTE y otros en el conocimiento declarativo/explicito como lo es la propuesta de Gonçalves (2003). En nuestro caso, se aspiró a reconocer rasgos de ambos puntos. Si bien no se analizaron estadísticamente los procedimientos que llevan a cabo los estudiantes para traducir, se buscó visualizar si lo señalado en las entrevistas en torno al aprendizaje (conocimiento explícito) se asemeja a las prácticas de clase y a la realización de tareas (conocimiento implícito).

En suma, los últimos párrafos del apartado hacen visible que el conocimiento explícito se asemeja el saber-saber, el saber cómo hacer y el saber-ser (véase el apartado 3.1.1. *El saber y sus clasificaciones*) debido a que puede enunciarse y compartirse entre un grupo social mientras que conocimiento implícito se aproxima al saber-hacer (saber práctico), dada la complejidad que presentan los estudiantes para señalar aspectos particulares del proceso de la traducción. A continuación, se profundiza en los saberes en la traducción y su vínculo con la CT.

3.4.2. Los saberes en la traducción

La producción de trabajos sobre los saberes en la traducción es reducida en comparación con los estudios sobre la CT. Las investigaciones identificadas se han escrito en español, francés e inglés, pero no se descarta que existan publicaciones en otras lenguas como el alemán y el italiano. Los saberes en traducción han sido explorados desde la perspectiva lingüístico-traductológica, por: Merten (1998); Fiola (2003); Vu (2006); Alves (2005); Lederer (2007a); Peeters (2009); Londei y Callari (2011); Luna, (2014); Pulido-Correa, (s.f.),⁴⁵ Orlando (2017) y Ortiz-Lovillo⁴⁶ (2018), Andrade y Lázaro (2020) y Ortiz-Lovillo y Libreros-Cortez (2022). Además, existen investigaciones que analizan la traducción y el saber (véase Binimelis-Espinoza y Roldán, 2017; Liendo, s.f.; Philippe, 2004; Rodríguez, 1999). Sin embargo, hacen referencia a la traducción desde el campo didáctico o como un ejercicio de interpretación y reinterpretación.⁴⁷

⁴⁵ Este proyecto se realizó en la Universidad de Antioquia, Colombia.

⁴⁶ Este proyecto se llevó a cabo en la Universidad Veracruzana, México.

⁴⁷ Estos últimos se apegan al enfoque hermenéutico y a la traducción intercultural, pero no hacen énfasis en la traducción interlingüística. De Sousa Santos (2018) indica que “la traducción intercultural se concibe como una metáfora, mientras que la traducción lingüística se refiere al sentido literal tradicional de traducir de una lengua a otra.

El análisis de las investigaciones de Abi Abboud (2010); Garidel y Nieto (2014); Hurtado-Albir (2008); PACTE 2015; Perassi y Ferreira (2016), Vasile (2002) y Vu (2006) permite reconocer que los saberes son un soporte epistemológico al explorar la CT. Su función, desde estos trabajos, radica en brindar detalles sobre acciones u objetivos que se espera que los estudiantes desarrollen durante la formación en traducción. En la misma línea argumentativa, se identifica en Luna (2014) una relación adyacente entre las competencias y los saberes en traducción, ya que al señalar los componentes del saber considera los elementos que conforman las competencias.

Particularmente, Abi Abboud (2010), Garidel y Nieto (2014), Hurtado-Albir (2008), Perassi y Ferreira (2016) así como Vasile (2002) coinciden en destacar tres saberes al explorar la CT: saber, saber-hacer y saber-ser. Esta triada de saberes proviene originalmente de la investigación educativa y ya han sido retomados en el presente trabajo (véase los apartados 3.1.1. *El saber y sus clasificaciones* y 3.3.2. *La articulación entre la competencia y el saber*). No obstante, las investigadoras antes mencionadas los emplean en la didáctica de la traducción. Es decir, emprendieron una migración conceptual.

Como se ha mencionado con anterioridad (véase el apartado 3.1.1. *El saber y sus clasificaciones*), el saber está asociado con el poder y el hacer (Beillerot, 1998a; Dietz y Mateos, 2011; Dietz, 2013; y Gerard, 2000), lo cual también se ha transportado, en cierta medida, a la CT a partir del concepto general de competencia. Vasile (2002) y Hurtado-Albir (2008) coinciden al destacar: *el saber, el poder y el querer* al reflexionar sobre la CT. Esta última investigadora manifiesta que “la competencia integra un saber [...], una competencia es a la vez un saber, un poder y un querer”⁴⁸ (Hurtado-Albir, 2008, p. 23). Estos tres componentes son básicos durante la enseñanza y el aprendizaje y conservan un vínculo con la construcción del saber (Martínez-Fernández, 2002), ya que para realizar la traducción es necesario saber y poder traducir, pero también querer llevar a cabo esta actividad. A continuación, se presenta la figura que ejemplifica la idea general sobre los saberes en traducción y posteriormente se detallan los tipos de saberes.

[...] Por otro lado, la traducción interlingüística implica necesariamente la traducción cultural. No obstante, la traducción intercultural abarca muchísimo más porque incluye fenómenos extralingüísticos” (p. 272), lo cual es un tema interesante y amplio. No obstante, el presente estudio se enfoca en el proceso educativo de la traducción que ocurre entre dos lenguas, el español y el inglés.

⁴⁸ Traducción propia. Cita original: “On peut donc dire que la compétence intègre un savoir (un ensemble de connaissances spécifiques d’une discipline), un savoir-faire (habiletés pour résoudre des problèmes pratiques), ainsi qu’un savoir-être (habiletés de type affectif et social). Autrement dit, une compétence est à la fois un savoir, un pouvoir et un vouloir” (Hurtado-Albir, 2008, p. 23).



Figura 6. Los saberes en la CT

Fuente: elaboración propia con base en: Abbi Abb (2010); Dietz (2019) Garidel y Nieto (2014); Hurtado-Albir (2008); Vasile (2002), Vu (2006) y Perassi y Ferreira (2016).

Antes de hacer énfasis en los tres tipos de saber es importante señalar que algunas autoras que se recuperan a continuación suelen definir el saber con ayuda del conocimiento o, en ocasiones, tienden a utilizar los dos términos como sinónimos, lo cual complejiza el establecimiento de límites entre un concepto y otro. Esto se ha mencionado *grosso modo* con anterioridad en el capítulo (véase el apartado 3.2. *El saber y el conocimiento*). Sin embargo, en los siguientes apartados es más evidente ante los ojos del lector.

3.4.2.1. Saber-saber en traducción

Este saber es también identificado como *savoir-savoir*, *savoir-connaissance*, saber conocer, saber-saber y saber traductológico (Luna, 2014; Perassi y Ferreira, 2016; Vasile, 2002). Además, como conocimiento declarativo enunciado por PACTE (2015) y como *savoir quoi* por Hurtado-Albir (2008). Debido a su naturaleza teórico-conceptual se asemeja al saber teórico de Lucio (1992). El saber traductológico puede concebirse como un conjunto de conocimientos declarativos que se

centra en el *saber qué* (Hurtado-Albir, 2008; PACTE, 2015; Vasile, 2002). Hurtado-Albir (2008) indica que un saber “es un conjunto de conocimientos específicos de una disciplina”⁴⁹ (pp. 22-23). Es decir, está orientado a la enunciación y puede visualizarse con facilidad en las clases cuando el profesor pregunta al alumno sobre determinado aspecto de la traducción.

Este tipo de saber abarca principalmente dos áreas, la primera está relacionada con la competencia bilingüe y la competencia extralingüística. La segunda con los elementos que permiten realizar la traducción, por ejemplo, las distintas estrategias (Vasile, 2002) y técnicas de traducción, así como el conocimiento declarativo de los recursos externos que están a disposición del traductor.

Este saber se asemeja al propuesto por Garidel y Nieto (2014), que tiene un orden lógico-intelectual, ya que se centra en el capital cultural y en el raciocinio de los estudiantes. Las autoras indican que “el estudiante no solo debe ‘saber’, sino también ‘comprender’ y ‘movilizar’” (Garidel y Nieto, 2014, p. 50). En otras palabras, se apela a un saber reflexivo y no solo a un saber lingüístico o extralingüístico. Las investigadoras remarcan la importancia de que el estudiante utilice el razonamiento para enfrentar los problemas al traducir. Al construir saberes en la traducción es necesaria la capacidad reflexiva del estudiante. Por lo tanto, se debe motivar a los estudiantes a reflexionar durante y sobre la acción que se realiza (Cf. Schön, 1998), en este caso en la actividad traductora. De poco le servirá al futuro traductor la memorización de información relacionada con la disciplina como: técnicas de traducción y aspectos históricos y lingüísticos, si no la aplica en la práctica.

Para Perassi y Ferreira (2016) este saber se centra en la creación de nuevas conexiones cognitivas. Dicho de otra manera, en emprender un proceso de reformulación y creación de saberes a partir de saberes previos que el estudiante logró en cursos de traducción de su licenciatura. Las autoras con base en su contexto y las necesidades situadas de enseñanza buscaban mediante el saber traductológico los dos siguientes puntos:

1. Afianzar y profundizar los conocimientos, las habilidades y las estrategias adquiridos previamente en materias [de traducción].
2. Saber conjugar de manera pertinente los saberes que se adquieran paulatina y paralelamente no solo en [asignaturas de traducción sino también en otras clases dedicadas al ámbito lingüístico] (Perassi y Ferreira, 2016, p. 55).

⁴⁹ Traducción propia. Cita original: “un ensemble de connaissances spécifiques d’une discipline” (Hurtado-Albir, 2008, pp. 22-23).

Lograr estos saberes resulta importante tanto para el campo traductológico como para el lingüístico. Los estudiantes de traducción desarrollan este tipo de saber durante los años de la licenciatura y se espera que les sean de utilidad para el ejercicio profesional, como un soporte disciplinar al momento que deban realizar un encargo de traducción. A continuación, se presenta el saber-hacer, el cual trabaja de forma directa con el saber.

3.4.2.2. Saber-hacer en traducción

El saber-hacer (*savoir-faire*) o *savoir comment* hace hincapié en el *saber cómo* (Vasile, 2002 Hurtado-Albir, 2008). Su orientación es práctica y se encuentra presente en distintos estudios disciplinares al analizar lo que un estudiante, un profesor de lenguas o un profesional puede hacer al enfrentarse a una traducción. Luna (2014) lo identifica como las “habilidades y destrezas traductoras” (p. 79). Sin embargo, no las enlista, solo las enuncia. Esta postura es afín a la de Hurtado-Albir (2008) quien lo concibe como “habilidades para resolver problemas prácticos”⁵⁰ (p. 23). Esta cita se asocia con Vasile (2002) cuya perspectiva es un poco más amplia, puesto que vincula a este saber con la solución de problemas, pero también con su reconocimiento. Hay que tener presente que la reflexión y la resolución de problemas por parte de los estudiantes puede percibirse como un indicio de aprendizaje (Dam-Jensen y Heine, 2009).

El saber-hacer se asemeja al conocimiento procedural (Cf. PACTE, 2015), incluso es definido por Vasile (2002) como “habilidades intelectuales [y] conocimientos procedimentales”⁵¹ (p. 135) y su papel es central en la actividad traductora. PACTE (2015) indica que los conocimientos declarativo y procedural son de gran relevancia en la adquisición de la CT —estos se asimilan internamente al saber traductológico y al saber-hacer traductológico respectivamente—. No obstante, el procedimental resulta de mayor importancia durante el proceso educativo de la traducción (PACTE, 2015), dado que a nivel formativo se privilegia el saber-hacer por encima del saber-saber al preparar a los futuros traductores. Vu (2006) considera que el saber-hacer del traductor en formación se enfoca en cuatro grandes aspectos:

⁵⁰ Traducción propia. Cita original : “habiletés pour résoudre des problèmes pratiques” (Hurtado-Albir, 2008, p. 3).

⁵¹ Traducción propia. Cita original: “habiletés intellectuelles, connaissances procédurales” (Vasile, 2002, p. 135).

- [1.] Saber analizar la macroestructura del texto original.
- [2.] Saber comprender la microestructura del texto.
- [3.] Saber elegir una solución adecuada entre las posibilidades de traducción.
- [4.] Saber redactar bien en la lengua meta.⁵² (pp. 152-155)

Estos cuatro saberes engloban actividades lingüísticas y extralingüísticas que permiten al estudiante poner de manifiesto su pericia para traducir. La idea general de Vu (2006) se asemeja, en gran medida, a la propuesta minimalista de Pym (2003), para quien la CT está compuesta de dos elementos básicos que son los siguientes:

- La habilidad para generar una serie de más de un texto meta viable (TM1, TM2 ... TMn) para un texto fuente pertinente (TF);
- La habilidad para seleccionar solo un TM viable de esta serie, rápidamente y con confianza fundamentada.⁵³ (p. 489)

Como se puede visualizar en las citas previas, ambos estudios prestan especial atención a aspectos útiles para realizar con éxito la transferencia de significados de una lengua a otra. Pym (2003) señala que las dos habilidades de su estudio se enfocan en cuestiones que competen meramente a la traducción. Reconoce que los traductores requieren otros saberes, pero deja en claro que el acto de la traducción “es un proceso de generación y selección, un proceso de solución de problema que se produce a menudo con aparente automatismo”⁵⁴ (p. 489). Sin embargo, para poder realizar lo antes señalado por Pym (2003) es necesario que la persona ya tenga conocimientos previos (por ejemplo, lingüísticos) para poder llevar a cabo el traspase lingüístico, dado que estas dos actividades automatizadas son el resultado de un proceso formativo que el traductor comenzó tiempo atrás.

Por otro lado, Perassi y Ferreira (2016) no definen el saber-hacer. Sin embargo, al igual que Vu (2006), retoman el término y despliegan distintas actividades relacionadas con el campo formativo-profesional que permiten dar cuenta de la interpretación del concepto. Las especialistas, de igual modo que Vasile (2002) y Hurtado-Albir (2008), enfatizan la identificación y solución de

⁵² Traducción propia. Cita original: “Savoir analyser la macrostructure du texte original [...] Savoir comprendre la microstructure du texte [...] Savoir choisir une solution adéquate parmi les possibilités de traduction [...] Savoir bien rédiger en langue cible” (Vu, 2006, pp. 152-155).

⁵³ Traducción propia. Cita original: “The ability to generate a series of more than one viable target text (TT1, TT2 ... TTn) for a pertinent source text (ST); The ability to select only one viable TT from this series, quickly and with justified confidence” (Pym, 2001, p. 489).

⁵⁴ Traducción propia. Cita original: “It is a process of generation and selection, a problem-solving process that often occurs with apparent automatism” (Pym, 2001, p. 489).

problemas lingüísticos y extralingüísticos. No obstante, se incorporan otras actividades de orden pragmático y cognitivo, por ejemplo: estrategias para una lectura especializada (lenguas fuente y meta) y para la documentación; las prácticas de traducción directa e inversa; las técnicas vinculadas con la corrección y evaluación (autoevaluación y coevaluación) de traducciones y la justificación de decisiones al traducir (Perassi y Ferreira, 2016). Todas estas acciones apuntan a la práctica, pero se vinculan con la teoría, ya que se requiere del saber traductológico para identificar, por ejemplo, qué es un problema de traducción, una equivalencia funcional o en qué consiste la evaluación en la traducción, por lo tanto, existe una relación continua entre la teoría y la práctica al traducir (Alves, 2005; Meinster, 2016).

Para Vu (2006) el saber-hacer “está determinado sobre la base de principios teóricos planteados por las teorías modernas, comprobados por la práctica”⁵⁵ (p. 156). Por su parte, Meinster (2016) indica que lo teórico se encuentra incluso en las tareas prácticas, dado que el reconocimiento de problemas textuales, la terminología y las estrategias en traducción tienen un trasfondo teórico. La autora cita a Chesterman (1997), quien menciona que “traducir sin una teoría es traducir a ciegas” (Chesterman, 1997, en Meinster, 2016, p. 3). Agrega que el traductor puede proceder sin tener conocimientos teóricos, pero contar con ellos abre su panorama para buscar alternativas y reflexionar sobre sus decisiones. Reconoce que si el estudiante identifica el funcionamiento y la interrelación de los conceptos umbral podrá reflexionar al traducir.

Finalmente, para Garidel y Nieto (2014) el saber-hacer se puede ver influenciado por saberes actitudinales, desde una perspectiva negativa orientada a la falta de interés, compromiso, actitud y a la pereza del estudiante. Estas investigadoras identifican que, en ocasiones, los problemas al traducir se asocian con el ámbito actitudinal de los estudiantes. Es decir, no otorgan el cuidado y la atención que merece el texto a traducir. Añaden que los errores en las traducciones de los estudiantes se vinculan con el dominio lingüístico, pero también con el ámbito pragmático, es decir, el saber-hacer. Esta interacción de saberes permite dar paso al siguiente punto.

3.4.2.3. Saber-ser en traducción

Para la investigación, este saber es el menos explorado y descrito a nivel traductológico, en comparación con sus símiles antes presentados. Quizá esta situación se debe a que “es difícil de

⁵⁵ Traducción propia. Cita original: “Il est déterminé sur la base des principes théoriques posés par les théories modernes, attestés par la pratique” (Vu, 2006, 156).

cuantificar, pero es responsable de un gran número de errores de traducción”⁵⁶ (Vasile, 2002, p. 135). Además del nombre antes mencionado también se le identifica como *savoir-être* y y saber-convivir (Luna 2014). Su espectro es bastante amplio, puesto que se relaciona con los aspectos social, interpersonal, reflexivo y actitudinal. Este saber no solo se construye durante los estudios profesionales, sino que su desarrollo se vincula con el proceso formativo previo del estudiante.

El *savoir-être* tiene una naturaleza mayormente cualitativa (Vasile, 2002). En él se incluyen “actitudes, formas de reflexión [y] conocimientos condicionales *Saber sí*”⁵⁷ (Vasile, 2002, p. 135). Esto es equiparable a la perspectiva de Hurtado-Albir (2008) quien lo identifica como las “habilidades de tipo afectivo y social”⁵⁸ (p. 23). Luna (2014) añade que está compuesto por “la adopción de buenas prácticas profesionales” (p. 79) dentro del campo disciplinar. Por su naturaleza, se asemeja a los componentes psicofisiológicos establecidos por PACTE y recuperados por Hurtado-Albir (2008) (véase PACTE, 2003), en vista de que agrupa cuestiones sociopersonales del traductor.

Perassi y Ferreira (2016) al referirse al *savoir-être* destacan el desarrollo y el fortalecimiento de distintos valores éticos, por ejemplo, el respeto al otro y destacan, para su contexto educativo, lo siguiente:

1. Demostrar espíritu crítico, autonomía y creatividad.
2. Adquirir y desarrollar actitudes de respeto, colaboración, responsabilidad y ética, tendientes a formar personas íntegras en el ejercicio de la profesión.
3. Desarrollar una visión de apertura frente a las diferencias que surgen de las prácticas culturales propias y extranjeras (Perassi y Ferreira, 2016, p. 55).

Como se puede visualizar en la cita previa, así como en los párrafos anteriores, en el saber-ser predomina una índole personal, axiológica y social. Esta se vincula con el ámbito formativo-profesional en traducción. No obstante, tiene un carácter más general, ya que puede ser útil para el medio traductológico y para distintas actividades cotidianas, así como para otras profesiones.

Este saber se asemeja también a la competencia personal y social de Kiraly (2006), la cual permite visualizar que las cuestiones y las convenciones sociales son importantes durante la incorporación al ámbito profesional. En la misma línea, Huerta-Barros (2011) destaca la

⁵⁶ Traducción propia. Cita original: “est difficile à quantifier mais il est responsable d’un grand nombre d’erreurs de traduction” (Vasile, 2002, p. 135).

⁵⁷ Traducción propia. Texto fuente: “attitudes, formes de réflexion connaissances conditionnelles *Savoir si...*” (Vasile, 2002, p. 135).

⁵⁸ Traducción propia. Texto fuente: “habiletés de type affectif et social” (Hurtado-Albir, 2008, p. 23).

competencia interpersonal en traducción que enfatiza las relaciones e interacciones laborales, así como asuntos sociales necesarios al trabajar con otras personas. Kelly (2002) define esta última competencia como “la capacidad para interrelacionarse y trabajar profesionalmente en equipo, no sólo con otros traductores y profesionales del ramo (revisores, documentalistas, terminólogos), sino también con los clientes, iniciadores, autores, usuarios, así como con expertos en las materias objeto de traducción) (p. 15), lo cual guarda relación con lo mencionado en los párrafos previos.

Por su parte, Fernández-Prieto y Sempere-Linares (2010) destacan también el componente profesional durante la formación en traducción, ya que ayuda a que los estudiantes tengan presente posibles consecuencias asociadas con la baja calidad. Entre ellas destacan: la pérdida de clientes y de reputación profesional y las demandas laborales. Aunado a lo anterior, Abi Abboud (2010) apunta a que el traductor debe saber cómo comportarse ante otros traductores y ante las personas que requerirán un trabajo de traducción. Esto se asocia con el *savoir-vivre* que “es específico de la profesión, un comportamiento ideal de los traductores hacia el público, otros miembros de la profesión y por supuesto hacia los clientes”⁵⁹ (Abi Abboud, 2010, p. 12). Cabe recordar que, en la actualidad, el traductor no es un ente solitario sino un profesionista centrado en procesos comunicativos que interactúa social y profesionalmente con otros (Kiraly, 2006; 2014a).

A modo de cierre, Fernández-Prieto y Sempere-Linares (2010) señalan que determinadas habilidades y conocimientos han sido relegados a pesar de su importancia para el aspecto profesional. Li (2018) considera que las competencias con un corte cognitivo son necesarias para la formación, pero también lo es la competencia social. El presente estudio coincide con Fernández-Prieto y Sempere-Linares (2010) al reconocer que se han pasado por alto determinados aspectos formativos, uno de ellos es el saber-ser que, al igual que los componentes psicofisiológicos, están relegados a nivel investigativo.

3.4.2.4. Reflexiones sobre los saberes en traducción

Como se mostró en los apartados 1.5. *Posicionamiento teórico* y 3.1. *El saber*, el presente estudio concibe a los saberes en la traducción como acciones discursivas, prácticas y personales que provienen en gran medida de la escolarización (pero también se relacionan con la cultura general de la persona que traduce), la interacción social, la reflexión y la experiencia traductológica. Su

⁵⁹ Traducción propia. Texto fuente: “il est propre à la profession, d’un comportement idéal des traducteurs vis-à-vis du public, des autres membres de la profession et bien sûr vis-à-vis des clients” (Abi Abboud, 2010, p. 12).

naturaleza es lingüística y extralingüística, estos dos aspectos se combinan de forma constante cuando el estudiante se refiere a la traducción o realiza un ejercicio práctico.

Con base en Beacco (2011), Chevallard (2000) y Martín-Barbero (2003), se reconoce que la formación universitaria disciplinar se focaliza en los saberes sabios, de experiencia y lógico-simbólicos, dado que se espera que el egresado cuente con herramientas específicas para desempeñarse como traductor profesional. Estos saberes se construyen con la ayuda del profesor y sus pares, principalmente dentro del espacio áulico. Su aplicación se lleva a cabo durante el proceso de traducción y cuando los estudiantes se desempeñan en el rol de traductores. Esto último también ocurre cuando los estudiantes realizan sus primeros encargos de traducción o simulan ser traductores profesionales para las actividades formativas.

Al reflexionar sobre los puntos recuperados de los trabajos de Abi Abboud (2010), Garidel y Nieto (2014), Hurtado-Albir (2008), Perassi y Ferreira (2016), Vasile (2002) y Vu (2006) y al retomar determinadas propuestas educativas enfocadas en el saber y la competencia (Barbier y Galatanu, 2004; Beillerot, 1998a; Dietz, 2019; Foucault, 2002; Gerard, 2000, Zambrano-Leal, 2006), se ha identificado que los tres saberes presentados con anterioridad se pueden analizar mediante dos perspectivas: una discursivo-reflexiva y otra práctica. Esto se apega a la óptica disciplinar, dado que la traducción como proceso se inclina por el análisis del discurso o por las operaciones mentales (Gouanvic, 2002). En nuestro caso se hizo énfasis en el primero y se buscaron rasgos de las segundas a través de los discursos, actividades y acciones de los estudiantes. A continuación, se muestra en la siguiente figura que detalla lo anterior.

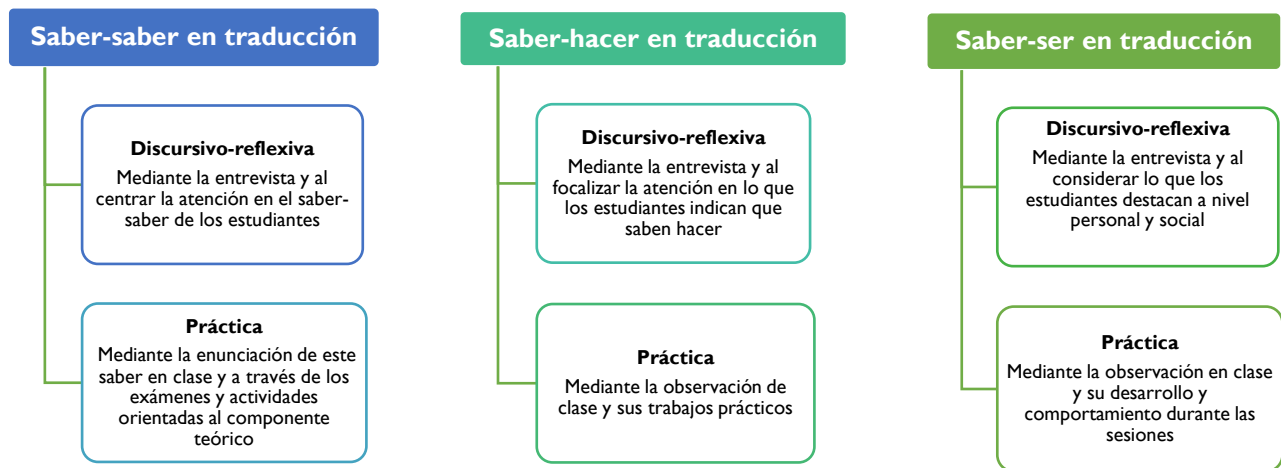


Figura 7. Perspectivas teórico-metodológicas sobre los saberes en traducción

Fuente: elaboración propia.

Para finalizar este apartado, es importante subrayar que la presente investigación se enfoca en los puntos anteriores de la tabla al analizar la clasificación de los saberes. En el siguiente capítulo se detallan las técnicas de investigación y su aplicación durante el trabajo de campo. La figura previa está compuesta solo por tres grandes saberes. No obstante, estos saberes se exploran a detalle en el segundo capítulo de resultados (véase el *Capítulo VI. Analisis y Resultados de los Saberes en la Traducción*).

3.5. Constructivismo, conocimiento y saber

El saber puede adquirirse, construirse, procesarse, asimilarse, interiorizarse, acumularse, poseerse o apropiarse (Cf. Beillerot, 1998a; Herger, 2012); todo depende de la teoría educativa que se tome como referencia. Por ejemplo, para Chevallard (2000) el saber se transmite mientras que para Lucio (1992), Agüero-Servín (2011), Díaz-Quero (2005) y Herger (2012) se construye. Para esta última autora la construcción de saberes inicia desde la infancia y se mantiene en constante transformación con el transcurso de los años (Herger, 2012). El presente trabajo se apega a esta postura, puesto que, al igual que Díaz-Barriga y Hernández-Rojas (2002) y Arias-Sandoval (2009), considera que el estudiante no es un ente pasivo que se limita a recibir el saber, sino que es capaz de construirlo durante el proceso educativo. A continuación, se muestran aspectos teóricos sobre el constructivismo, así como motivos para optar por las vertientes de Vygotsky y Piaget.

En la actualidad, el constructivismo ha atraído la atención de múltiples campos de estudio. Sin embargo, no es una teoría nueva, dado que ya se visualizaban rasgos de ella en los trabajos de Vico, Kant, Darwin y Marx (Díaz-Barriga y Hernández-Rojas, 2002, Kiraly, 2014b, Ortiz-Granja, 2015). Para Araya, Alfaro y Andonegui (2007) sus antecedentes se remontan al filósofo griego Jenófanes para quien los mortales “no son instruidos por los dioses desde su nacimiento. Se precisa de una búsqueda en el tiempo que, como tal, llevará a descubrimientos cada vez mejores” (p. 78). Es decir, se aspira a que las personas progresen cognitivamente durante el trayecto de vida.

Además de los aportes filosóficos, esta corriente se apoya también de la psicología. De manera particular se nutre de “el enfoque psicogenético piagetiano, la teoría de los esquemas cognitivos, la teoría ausubeliana de la asimilación y el aprendizaje significativo, la psicología sociocultural vigotskiana, así como algunas teorías instruccionales” (Díaz-Barriga y Hernández-Rojas, 2002, p. 28). Estas propuestas coinciden en la importancia otorgada a “la actividad constructiva del alumno en la realización de los aprendizajes escolares” (Díaz-Barriga y

Hernández-Rojas, 2002, p. 28). Algunos de los estudios al respecto han sido realizados por grandes teóricos como Piaget, Goodman, Bruner (Ertmer y Newby, 2013) y Vygotsky. Desde este punto de vista, el constructivismo puede definirse como:

Una teoría psicológica de carácter cognitivo que postula que el proceso de aprendizaje de una lengua, al igual que cualquier otro proceso de aprendizaje humano, es el resultado de una constante construcción de nuevos conocimientos con la consiguiente reestructuración de los previos. Dicho de otro modo, desde una concepción constructivista, el aprendizaje no tiene lugar al copiar la realidad, como se postulaba en el conductismo, sino que supone una reconstrucción de los conocimientos previos que tiene una persona para dar cabida en dicha estructura cognitiva al conocimiento nuevo. (CVC, s. f. b)

Esta cita muestra dos puntos centrales sobre el constructivismo: el cambio de las estructuras mentales y la reformulación del conocimiento.⁶⁰ Es decir, se percibe a este último como un elemento dinámico que se encuentra en constante transformación (Kiraly, 2014b). Para lograr construirlo es necesario emprender un proceso comunicativo. Hay que tener presente que esta corriente pedagógica privilegia el lenguaje, la interacción social y el contexto (Hein, 1991). Estos aspectos se manifiestan implícita y/o explícitamente en Carretero (2021), quien expresa que en el constructivismo:

El individuo (tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos) no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. (s. p.)

En relación con cita previa, se debe subrayar que esta corriente descarta que el conocimiento se encuentra en el exterior y solo se instala en nuestras mentes. Para desarrollarlo es necesario tener experiencias personales y establecer interacciones (Ertmer y Newby, 2013; Kiraly, 2001; Kiraly, 2014a; Ortiz-Granja, 2015). Sobre este último aspecto, Ertmer y Newby (2013) destacan la interacción de dos puntos básicos, el entorno y el aprendizaje, ya que esta conexión deriva en el conocimiento.

Con respecto a este último punto, Carretero (2021) indica que el ser humano es capaz de construir el conocimiento a partir de sus esquemas previos. Estos últimos son representaciones mentales que la persona ha construido a partir del contacto con su entorno. Para el autor, los

⁶⁰ En este punto se considera el término conocimiento y no el de saber, dado que todavía se hace referencia al componente mental, el cual aún no se ha verbalizado en el discurso (para más detalles al respecto véanse los apartados 1.6. *Postura e interpretación y teórica 3.1. El saber*).

esquemas son una pieza central durante el proceso educativo, puesto que posibilitan y/o facilitan la realización de una acción. Agrega que las personas visualizan el medio a través de sus esquemas y que estos se vuelven cada vez más elaborados con la edad y la experiencia (Carretero, 2021). Lo anterior es posible a partir de cambiar o reestructurar esquemas (Díaz-Barriga y Hernández-Rojas, 2002). Es decir, el estudiante cuenta con conocimientos previos que le permiten construir otros nuevos (Ertmer y Newby, 2013; Hein 1991; Ortiz-Granja, 2015). En este procedimiento la memoria ocupa un papel central, dado que incorpora constantemente interacciones (Ertmer y Newby, 2013).

A nivel didáctico, la enseñanza constructivista presta particular interés en los contenidos, las prácticas auténticas y la interacción social (Díaz-Barriga y Hernández-Rojas, 2002). En ella se busca que los estudiantes “construyan un conocimiento significativo; [y] alcancen la comprensión cognitiva para favorecer el cambio conceptual, considerando las condiciones emocionales, tanto del educador como del estudiante” (Ortiz-Granja, 2015, p. 101). Desde esta óptica, el profesor es un facilitador, un organizador o un mediador (Collombat, 2013; Díaz-Barriga y Hernández-Rojas, 2002, Li, 2018), el cual crea circunstancias para la interacción y la colaboración para los actores sociales (Li, 2018). Además, su posición como autoridad se transforma porque no es un transmisor de conocimiento a cargo del aprendizaje, sino el guía de sus alumnos (Fernández-Prieto y Sempere-Linares, 2010; Kiraly, 2003, 2014) que los encamina hacia la reflexión y la construcción del conocimiento (Li, 2018). Particularmente, en esta postura aplicada a la modalidad virtual, el docente es percibido como un orientador o un facilitador cuya actividad radica en la creación de simulaciones de trabajos profesionales de traducción y no en posicionarse como la persona dominante y proveedora del saber en traducción (Jiménez-Crespo, 2021).

Por otro lado, el aprendizaje constructivista apunta al desarrollo individual del estudiante (Díaz-Barriga y Hernández-Rojas, 2002). En ella, el estudiante tiene un papel activo, participativo y central en el proceso educativo debido a que no adquiere el conocimiento, sino que lo construye con la ayuda de su mentor (Collombat, 2013; Fernández-Prieto y Sempere-Linares, 2010). Esta perspectiva está relacionada con la responsabilidad, la autonomía del aprendizaje y con el empoderamiento estudiantil (CVC, s. f., Díaz-Barriga y Hernández-Rojas, 2002; Fernández-Prieto y Sempere-Linares, 2010; Jiménez-Crespo, 2021; Kiraly, 2001; 2014a; Massey, 2019; Serrano y Pons, 2011). En ella, el alumno construye sentidos de forma interna, en la mente, (Ertmer y Newby, 2013) y de manera externa, mediante la colaboración social en el espacio de aprendizaje (Massey, 2019). Para ello, el estudiante se enfrenta al conocimiento, en el caso de la traducción, a través de tareas particulares y encargos de traducción (Jiménez-Crespo, 2021).

Ertmer y Newby (2013) afirman que “para que el aprendizaje [en el constructivismo] sea exitoso, significativo y duradero⁶¹ debe incluir tres factores cruciales: la actividad (práctica), el concepto (conocimiento) y la cultura (contexto)” (p. 56). Ortiz-Granja (2015) coincide con Ertmer y Newby (2013). No obstante, agrega que se deben considerar los estilos de aprendizaje y las necesidades de los estudiantes; fomentar el diálogo; emplear distintos espacios educativos y materiales y favorecer el método inductivo en clase. Además, hay que tener presente la retroalimentación, que puede ser individual o grupal y cuya función es fundamental en el acto educativo. Especialmente, en entornos digitales para coadyuvar en el aprendizaje estudiantil (Jiménez-Crespo, 2021).

Además de lo anterior, para llevar a cabo la construcción de conocimientos es necesario establecer contacto con las personas que se encuentran alrededor (Kiraly, 2014b), dado que “el ser humano es activo constructor de su realidad, pero lo hace siempre en interacción con otros” (Ortiz-Granja, 2015, p. 95). Hay que considerar que la interacción con determinados actores educativos, como los profesores y los pares, es significativa para el desarrollo escolar durante la infancia (Booren, Downer y Vitiello, 2012) y también lo puede ser en otras etapas formativas, por ejemplo, la universidad debido a que, con ayuda de la comunicación, funciona como canal entre dos facultades humanas: la cognición y el lenguaje (Arias-Sandoval, 2009).

Por otro lado, la interacción representa un aspecto relevante para los constructivismos piagetiano y vigotskiano. Para esta última perspectiva es indispensable suscitar el desarrollo cognitivo en el individuo, dado que las otras personas, específicamente las más experimentadas, pueden servir de apoyo para lograr una función particular (Castellaro, 2017). Cabe señalar que durante la interacción profesor-estudiante se “construyen un conjunto común de conocimiento” (Hall y Walsh 2002, p. 187) y se logran identificar y comprender tanto sus papeles y sus vínculos, así como las pautas y las expectativas que se tiene de ellos como parte de la clase (Hall y Walsh 2002). En este intercambio social se suele presentar el modelo *Iniciación-Respuesta-Evaluación* (IRE), que se basa en la realización de preguntas por parte del profesor a sus alumnos, quienes brindan una respuesta a su mentor, el cual los evalúa positiva o negativamente de forma inmediata. En el IRE predomina la perspectiva tradicional, ya que el profesor funge como experto y es quien decide la participación de los estudiantes, la forma de hacerlo, la duración y la valía de la intervención. Este modelo puede servir para el control de la clase, pero puede también limitar la

⁶¹ Traducción propia. Cita original: “to be successful, meaningful, and lasting, learning must include all three of these crucial factors: activity (practice), concept (knowledge), and cultural (context)” (Ertmer y Newby, 2013, p. 56).

comunicación y la colaboración de los estudiantes, por lo tanto, se debe motivar a los estudiantes a participar en clase; valorar sus respuestas y fomentar la discusión en el aula (Hall y Walsh 2002).

En conexión a lo anterior, se debe subrayar la evaluación constructivista, la cual apunta hacia el ámbito cualitativo (Ortiz-Granja, 2015). Fernández-Prieto y Sempere-Linares (2010) indican que una perspectiva centrada en el proceso debe considerar lo que el alumno ha construido y no solo centrar la atención en la calidad de su producción. Estos autores destacan la auto evaluación y la evaluación de pares con la finalidad de que los estudiantes reflexionen sobre su aprendizaje y experimenten un contexto real. Por su parte, Ortiz-Granja (2015) resalta la observación, la generación de preguntas en clase, la realización de prácticas, el portafolio y los proyectos. Fernández-Prieto y Sempere-Linares (2010) permiten visualizar que cuando se trabaja con estos últimos recursos didácticos se pueden identificar rasgos de la planeación y la calidad del trabajo de los estudiantes.

Al analizar esta postura teórica se debe señalar el tipo de constructivismo al que se hace referencia (Díaz-Barriga y Hernández-Rojas, 2002). Carretero (2021) descarta que el concepto posea siempre la misma interpretación debido a su expansión conceptual a través del tiempo. Por lo tanto, es necesario hablar de distintas modalidades de constructivismo. Li (2018) manifiesta que esta perspectiva teórica está asentada en dos tradiciones de pensamiento: la piagetiana que es cognitiva y la vigotskiana que es social. Por su parte, Serrano y Pons (2011) identifican la existencia de cuatro enfoques constructivistas. El primero es *cognitivo*, se apega a la epistemología genética y a la psicología, en él destacan los trabajos de Piaget. Tiene una visión positivista-racionalista sobre el conocimiento, ya que este último se instala en la mente de la persona (Kiraly, 2014b). El segundo es *sociocultural* y está vinculado con las investigaciones de Vygotsky. En él predomina una postura postpositivista en la que el aspecto comunitario-cultural y el entorno cobran relevancia, puesto que el conocimiento se construye a partir de la interacción y negociación social (Kiraly, 2014b; Li, 2018). El tercero es un *construccionismo social* que se apoya también de la psicología, pero desde la postura posmoderna y en él resaltan los estudios de Berger y Luckmann. Finalmente, se encuentra el *radical* cuyo precursor es Von Glasersfeld y es “un enfoque no convencional del problema del conocimiento y del hecho de conocer y se basa en la presunción de que el conocimiento [...] está en la mente de las personas.” (Serrano y Pons, 2011, p. 6)

Al revisar estos cuatro enfoques, se identificó que el presente estudio se apega a las posturas cognitiva y social (Piaget y Vygotsky) debido a que para construir conocimientos y después externarlos como saberes es necesario emprender procesos intelectuales que estén asociados a la

interacción social. Es decir, tener presente la perspectiva *intra e inter* del saber. Kiraly (2014a) y Lin (2018) nos recuerdan que la postura cognitiva es cercana a la mente y la segunda está centrada en el aspecto social, en la cual destaca la cooperación humana; porque es mediante el contacto con el contenido curricular, con la ayuda del maestro y con pares más experimentados que el estudiante logra construir su conocimiento (Echeverri, 2015, Kiraly, 2014a).

Kiraly (2014b) señala que en la postura piagetiana el proceso cognitivo del individuo da paso a la interacción social mientras que en la perspectiva vigotskiana ocurre lo contrario, dado que el pensamiento ocupa una posición secundaria y se rige por la interacción social. Estas ópticas se refuerzan de manera mutua por su carácter dialéctico, ya que la primera hace énfasis en el aspecto interno e individual (Serrano y Pons, 2011) y lo “social ocupa un papel de coadyuvante a la mejora en la adquisición de los conocimientos, pero no es una condición necesaria para su construcción (construcción “intra-inter”) (Serrano y Pons, 2011, p. 5) mientras que la segunda presta atención al entorno, a los *otros* y lo “social es una condición necesaria, pero no suficiente para esta construcción (construcción “inter-intra”)” (Serrano y Pons, 2011, p. 5). En otras palabras, ambos aspectos son igual de relevantes y es viable combinarlos durante el proceso educativo (Li, 2018).

Se ha descartado el construccionismo social, dado que para este lo social es “una condición necesaria y suficiente” (Serrano y Pons, 2011, p. 5) para el proceso de construcción mientras que en el constructivismo radical ocurre un efecto opuesto, puesto que desecha la importancia del aspecto social y se centra únicamente en el proceso individual (Serrano y Pons, 2011). Además, este último considera que el proceso constructivo es subjetivo, ya que los esquemas generados por las personas no representan una visión objetiva o verdadera de la realidad (Díaz-Barriga y Hernández-Rojas, 2002). Estas posturas no se apegan a la idea de este trabajo donde lo externo-social cohabita con lo interno-individual. Como ocurre en los constructivismos cognitivo y social, los cuales, en conjunto se podrían visualizarse como “un enfoque constructivista emergente” (Serrano y Pons, 2011, p. 10).

A modo de cierre, se debe subrayar que la presente investigación vincula las perspectivas constructivistas cognitiva y sociocultural con miras a tener un panorama más amplio. La primera identifica la construcción del conocimiento como un proceso interno que ocurre en nuestras mentes (Serrano y Pons, 2011), punto que se ha analizado en apartados anteriores (véase el apartado 3.2. *El saber y el conocimiento*). La segunda se apega a la interacción social y a la posibilidad de enunciar el saber –este último identificado como práctica discursiva y práctica– el cual se deriva

de la reflexión del individuo sobre su proceso de aprendizaje. En el apartado 3.2. *El saber y el conocimiento*, se identificó la complejidad de separar estos dos términos, dado que se complementan. En el constructivismo ocurre una situación similar, ya que existe una conexión latente entre lo cognitivo (el conocimiento) y lo social (el saber), por lo tanto, parece imposible separar estos dos puntos y es mejor considerarlos como un binomio durante todo el estudio.

Con base en los párrafos previos, esta investigación considera que la construcción del saber es un proceso formativo que experimenta el ser humano durante su trayecto de vida. Es decir, implica múltiples facetas humanas y saberes particulares y no se limita al periodo de escolarización del individuo. Por lo tanto, si se desea analizar una fracción de esta amplia construcción es necesario especificar y delimitar los periodos y los saberes a estudiar. En nuestro caso, se enfatiza la construcción de los saberes en la traducción de los informantes, la cual se intuye que ocurre durante la formación universitaria, ya que “la travesía epistemológica de un estudiante de traducción comienza tan pronto ingresa a un programa de traducción”⁶² (Meinster, 2016, p. 9). Para lograr esta construcción particular es necesario que la enseñanza y el aprendizaje de la traducción este orientada en el saber-hacer (Durieux, 1988; Lederer, 2007a). Particularmente, en el desarrollo del conocimiento procedural (véase Hurtado, 2018; Jiménez-Crespo, 2021; Li, 2018) mediante prácticas significativas y la interacción (Díaz-Barriga, 2003; Kiraly, 2014b). De manera específica, se debe enfatizar la interacción profesor-estudiante y estudiante-estudiante para aprender (Ortiz-Lovillo y Hernández, 2017; Valentine y Wong, 2021). Esto debe realizarse con la guía del profesor que funge como un facilitador (Collombat, 2013; Jiménez-Crespo, 2021) durante el acto constructivo. En el siguiente apartado, se presentan más detalles al respecto.

3.5.1. La construcción de saberes en la traducción

La tesis central de la perspectiva constructivista es que el estudiante construye el conocimiento (véase el apartado 3.5. *Constructivismo, conocimiento y saber*). Particularmente, a nivel traductológico, se debe enfatizar el conocimiento procedural para alcanzar la competencia traductora (Li, 2018). Hay que recordar que el acto educativo de la traducción es distinto al de otras disciplinas, ya que enfatiza la acción. Jiménez-Crespo, (2021) apunta a que la traducción está compuesta prácticamente por un 80 % de aspectos prácticos (conocimiento procedural) y solo 20

⁶² Traducción propia. Cita original: “The epistemological journey of a translation student begins as soon as the student enters a translation studies programme” (Meinster, 2016, p. 9).

% de cuestiones teórico-metodológicas (conocimiento declarativo). Por lo tanto, la enseñanza debe centrarse en el saber-hacer (Durieux, 1988; Lederer, 2007a).

Para lograr que el estudiante construya el saber se deben emprender distintas acciones en el aula. Díaz-Barriga (2003) expresa que, para poder interiorizar los aprendizajes, la enseñanza debe estar “centrada en prácticas educativas auténticas, las cuales requieren ser coherentes, significativas y propositivas” (p. 3). A nivel disciplinar, el estudiante debe traducir textos que provengan de situaciones reales (Durieux, 2005; Fernández-Prieto y Sempere-Linares, 2010; Hurtado-Albir, 2015; Kiraly, 2003, Nord, 2000), puesto que en las clases solo se deberían emplear documentos genuinos y relevantes, dado que la práctica traductora debe inclinarse por acciones auténticas y significativas (Kelly, 2010). Lo anterior con el objetivo de familiarizar a los estudiantes con la futura actividad laboral (Fernández-Prieto y Sempere-Linares, 2010). Por lo tanto, se podría recurrir también a los trabajos y los proyectos en equipo (por ejemplo, véase Fernández, 2008; Fernández-Prieto y Sempere-Linares, 2010; Muñoz-Miquel, 2015; Olvera-Lobo y Gutiérrez-Artacho, 2010), los cuales apuntan a simulaciones de la realidad y son idóneos para que los estudiantes se enfrenten a la solución de problemas por sí mismos (Fernández-Prieto y Sempere-Linares, 2010).

Por otro lado, Hurtado-Albir (2008), además de destacar el componente práctico, menciona la importancia de aprender de una manera holística y resalta la formación de seres íntegros capaces de aprender a aprender (véase el apartado 3.3.2. *La articulación entre la competencia y el saber* para más detalles sobre el concepto). Al respecto, Tolosa-Igualada y Echeverri (2019) subrayan que se debe aprender sobre el proceso traductor y la disciplina, pero también “el futuro traductor deberá aprender sobre el aprendizaje para aprender a aprender.” (p. 24). Por lo tanto, debe contar con nociones sobre las técnicas más idóneas para su aprendizaje y utilizarlas para lograr convertirse en un buen traductor. Hay que tener presente que el estudiante debería estar, en cierta medida, consciente de su metacognición y emplearla de manera intencionada durante el aprendizaje. Esta última es entendida como “conocimiento sobre los procesos cognitivos propios y la autoconciencia que este concepto implica. A este concepto le compete la habilidad para usar eficientemente la autoconciencia personal y autorregular los procesos cognitivos”⁶³ (Dam-Jensen y Heine, 2009). Al respecto Lederer (2007a) expresa que:

⁶³ Traducción propia. Cita original: “is knowledge about one’s own cognitive processes and the self-awareness that this concept implies. To this concept belongs the ability to efficiently use one’s self-awareness to self regulate the cognitive processes” (Dam-Jensen y Heine, 2009, p. 2).

[Se] debe enseñar al aprendiente de intérprete a descubrir y compensar su ignorancia, en otras palabras, debe aprender a aprender (Lederer 1984). Esto significa en primer lugar motivar al estudiante para manifestar su curiosidad y para plantearse preguntas sobre todo lo que escucha o lee.⁶⁴ (p. 9)

Lo anterior se aproxima a las ideas de Echeverri (2015) quien apunta a que durante el proceso educativo los alumnos deben cuestionar de forma constante. Es decir, deben desarrollar una postura crítica al momento de aprender. Además, se debe instruir a los estudiantes para que se autoperciban como intelectuales y como solucionadores de problemas (Dam-Jensen y Heine, 2009). Para ello, deben reflexionar y examinar el texto antes, durante y después de la traducción. Una forma para lograrlo podría ser mediante el *Integrated Problem and Decision Reporting* (IPDR) diseñado por Daniel Gile, el cual es un medio que permite visualizar, mediante escritos manuales o digitales, los problemas experimentados por los estudiantes (Dam-Jensen y Heine, 2009). El “IPDR se realiza sistemáticamente durante y justo después del proceso de producción”⁶⁵ (Dam-Jensen y Heine, 2009, p. 5) y permite al estudiante, así como al profesor saber sobre las elecciones e inconvenientes ocurridos al traducir.

Las actividades reflexivas y prácticas antes señaladas deben fomentarse desde el inicio de la formación, puesto que “la travesía epistemológica de un estudiante de traducción comienza tan pronto ingresa a un programa de traducción”⁶⁶ (Meinster, 2016, p. 9). Lo anterior debido a que empieza a tener contacto cada vez más profundo con la disciplina tanto a nivel teórico como práctico y su percepción sobre el ejercicio de la traducción se transforma. Durante este proceso epistemológico es necesario que el aprendiz emprenda un contacto cercano con sus profesores, compañeros y con los contenidos curriculares para descubrir nuevas formas para concebir e interpretar la disciplina.

En relación con el punto anterior, es necesario enfatizar las interacciones dialógicas profesor-estudiante y estudiante-estudiante, puesto que son fundamentales para el aprendizaje y para desarrollar el entorno funcional para el acto educativo (Valentine y Wong, 2021). Estas interacciones son mejores cuando el grupo es pequeño (La Rocca, 2005). Sin embargo, no siempre

⁶⁴ Traducción propia. Cita original: “L’école d’interprètes doit enseigner à l’apprenti-interprète à déceler ses ignorances, et à les combler, en d’autres termes elle doit lui apprendre à apprendre (Lederer 1984). Cela signifie d’abord pousser l’étudiant à faire preuve de curiosité, à se poser des questions à propos de tout ce qu’il entend ou qu’il lit” (Lederer, 2007a, p. 9).

⁶⁵ Traducción propia. Cita original: “IPDR is systematically made during and right after the production process” (Dam-Jensen y Heine, 2009, p. 5).

⁶⁶ Traducción propia. Cita original: “The epistemological journey of a translation student begins as soon as the student enters a translation studies programme” (Meinster, 2016, p. 9).

se tiene la fortuna de contar con estas condiciones, ya que la regularmente los profesores no establecen el número de estudiantes por asignatura. Además de que la cantidad de estudiantes varía si la enseñanza es a nivel licenciatura o posgrado. Esto podría implicar una mayor o menor atención del profesor al desarrollo estudiantil y posiblemente una mejor o peor interacción entre los actores educativos.

Particularmente, cuando los estudiantes y el profesor se encuentran en el espacio áulico, presencial o virtual, es importante lograr una zona de comprensión común (ZCC) durante el proceso interactivo. Ortiz-Lovillo y Hernández (2017), con base en Saada-Robert y Balslev (2004), conciben la ZCC como un proceso cooperativo realizado entre dos personas, en este caso el estudiante y su mentor, donde confluyen y dialogan significaciones y saberes para lograr desarrollar una actividad de forma óptima. Estos actores pueden compartir opiniones sobre el saber durante el acto educativo. Sin embargo, no siempre se consigue compartir significados durante la enseñanza, debido a diferencias socioculturales entre el catedrático y los universitarios, lo que impide alcanzar esta zona óptima para el aprendizaje.

Ortiz-Lovillo y Hernández (2017) muestran que la interacción profesor-estudiante orientada a la solución de problemas de traducción puede ser de gran ayuda para desarrollar saberes lingüísticos y extralingüísticos durante la clase. Durante este proceso didáctico-traductológico debe perdurar una atmosfera de comprensión y diálogo que permita llegar a ciertos consensos. No obstante, hay que tener presente que, en ocasiones, los estudiantes presentan problemas y errores al traducir debido a su actitud, pereza y a la poca atención que otorgan a los discursos de sus compañeros y profesores (Garidel y Nieto, 2014; Ortiz-Lovillo y Hernández, 2017) y no debido a inconvenientes con la interacción interpersonal, lo cual compete tanto a la motivación como al saber-ser de los universitarios (véase el apartado 3.4.2.3. *Saber-ser en traducción*).

Durante el proceso educativo “es necesario que el profesor conceda un espacio para que los estudiantes justifiquen sus decisiones durante la traducción, tanto adecuadas como inadecuadas, y puedan explicar las estrategias que utilizan” (Ortiz-Lovillo y Hernández 2017, p. 63). Este espacio de libertad y apertura permite al estudiante expresarse y ayuda al profesor y al resto de la clase a analizar cómo se percibe e interpreta el texto que se traduce. Además, de que otorgar un espacio para el diálogo brinda la oportunidad al maestro para reflexionar sobre su práctica docente y en los cambios que podría implementar para que los estudiantes aprendan.

En relación con el párrafo anterior, Nord (2009) indica que los futuros traductores deben ser capaces tanto de realizar traducciones convenientes y funcionales acordes con las solicitudes

requeridas como de argumentar sólidamente sus decisiones para protegerse de los comentarios negativos que pudiera emitir la persona que solicita el encargo. Al respecto, Valentine y Wong (2021) apuntan a que el aprendizaje disciplinar se centra en tres aspectos importantes: 1. La interacción, 2. La discusión y 3. La negociación. El presente estudio considera que este orden es idóneo, dado que primero es necesario que los estudiantes interactúen con sus pares y profesores sobre el tema. Después, discutan sobre las elecciones y las medidas tomadas al traducir el texto en cuestión y finalmente negocien para lograr acuerdos para tener una versión final.

En suma, para lograr la construcción de los saberes en la traducción es necesario considerar cuatro aspectos centrales: la enseñanza, el aprendizaje, los contenidos y la interacción, ya que concentran el proceso educativo. Por lo tanto, es importante analizar cómo se enseña a traducir, la presentación de los contenidos y su apropiación por parte de los estudiantes. Así como la relación educativa (profesor-estudiante y estudiante-estudiante), la evaluación y el interés del estudiante por su formación. Es decir, la relevancia que otorga a los pilares de la educación de Delors et al. (1996), aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser, aprender a vivir juntos y por supuesto aprender a aprender.

CAPÍTULO IV. MARCO METODOLÓGICO

*Investigar es ver lo que todo el mundo ha visto,
y pensar lo que nadie más ha pensado.*
Albert Szent-Györgyi

4.1. Enfoque de la investigación

Esta investigación es cualitativa, dado que analiza una situación particular que está inserta en un espacio y tiempo específicos a partir de una orientación interpretativa (Albert, 2007; Saldanha y O'Brien, 2014; Vasilachis de Gialdino, 2006). En nuestro caso, la construcción de saberes en la traducción de un grupo de estudiantes de una Licenciatura en Lenguas Modernas en Inglés durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de la traducción en la modalidad virtual. Díaz-Barriga (2014) señala que las ciencias sociales se interesan por investigaciones con características específicas que se apegan al contexto y la temporalidad, las cuales no apelan a la generalización, ya que se “trabaja sobre situaciones locales ofreciendo elementos de comprensión particulares” (Díaz-Barriga, 2014, p. 49). Con los resultados del estudio no se aspira a alcanzar un carácter universal, sino a analizar un fenómeno acotado, con miras a examinar rasgos de la formación de los estudiantes.

De manera particular, en el campo de la didáctica de la traducción existen ciertos retos metodológicos, uno de ellos es progresar en la aplicación de técnicas de investigación cuantitativas y cualitativas (Hurtado-Albir, 2019b). El presente estudio optó por la implementación de las segundas, dado que son idóneas para recuperar las voces, las reflexiones y las prácticas educativas a modo de emprender posteriormente un análisis interpretativo. El interés por estos puntos se debe a que la atención disciplinar no se ha focalizado en las voces de los estudiantes y los profesores de traducción; la formación de los catedráticos y el análisis de las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje (Cf. González-Davies, 2004; Li, 2018; Massey, Kiraly y Ehrensberger-Dow, 2019) que son de suma importancia al reflexionar sobre el proceso educativo-traductológico. Con base en lo anterior, se estaba consciente de que la investigación buscaba construir datos (véase Díaz de Rada, 2011, así como la parte final del apartado 4.8. *El análisis de los datos*) que pudieran ser útiles para analizar la formación en traducción desde una perspectiva cualitativa, dada la necesidad de compartir ideas que incluyan elementos sobre la traducción, pero también sobre la educación (González-Davies, 2004). A continuación, se presenta una figura cuyo objetivo es mostrar, de manera simplificada, los componentes del capítulo metodológico.

El enfoque y tipo del estudio	<ul style="list-style-type: none"> • La investigación es cualitativa. Se define como un estudio de caso centrado en una institución con características particulares.
Consideraciones éticas	<ul style="list-style-type: none"> • Para efectos del estudio se elaboraron dos consentimientos informados para obtener la anuencia de los participantes y utilizar la información recabada de forma segura y responsable.
La selección de los informantes	<ul style="list-style-type: none"> • El estudio estableció dos tipos de criterios de inclusión para delimitar el número de informantes.
Los informantes de la investigación	<ul style="list-style-type: none"> • Se trabajó con 40 personas, 28 estudiantes mujeres, 10 estudiantes hombres y dos profesores.
Las técnicas de investigación	<ul style="list-style-type: none"> • Fueron la entrevista semiestructurada y la observación no participante (ambas se realizaron de manera virtual). Además, se consideraron las evidencias textuales realizadas por los estudiantes durante el periodo semestral. Primero, se observaron las clases y, con el transcurso de las sesiones, se recolectaron las evidencias textuales de aprendizaje. Posteriormente, durante el último mes de trabajo de campo, se llevaron a cabo las entrevistas.
El trabajo de campo	<ul style="list-style-type: none"> • El trabajo de campo en modalidad virtual se llevó a cabo durante los meses agosto-diciembre 2020, periodo semestral de la UAQ.
El análisis de los datos	<ul style="list-style-type: none"> • Se apega al análisis de contenido cualitativo (Piñuel, 2002) y al análisis del discurso (Zaldua-Garoz, 2006). Por tal motivo, al inicio del trabajo se estableció una categorización apriorística (Cisterna, 2005). Después, para codificar y clasificar los datos se empleó el software Atlas.ti. Finalmente, el tesista interpretó los datos y los asoció con la literatura especializada presente en el capítulo teórico, así como con otras investigaciones.

Figura 8. Aspectos metodológicos de la investigación

Fuente: elaboración propia.

Aunado a lo anterior, es importante subrayar que la investigación tiene un carácter exploratorio y descriptivo (Batthyány y Cabrera, 2011; Saldanha y O'Brien, 2014). Estos dos aspectos se relacionan con los objetivos y las preguntas de investigación, los cuales apuntan a la exploración del objeto de estudio y a la descripción sus componentes (véanse los apartados *1.4. Objetivos* y *1.5. Preguntas de investigación*). Para lograr lo anterior fue necesario:

1. Explorar a nivel contextual, teórico y metodológico el objeto de estudio con miras a analizarlo desde diferentes perspectivas.
2. Describir los procedimientos y las actividades formativas, las fortalezas y las dificultades en torno al proceso de enseñanza y aprendizaje de la traducción.
3. Explorar y documentar el fenómeno educativo situado.

Con base en lo anterior, se muestra una figura con preguntas que fueron útiles al delinear el estudio.

<p>Descripción del contexto</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es el panorama de la enseñanza y el aprendizaje de la traducción en México? • ¿Dónde se puede estudiar traducción a nivel nacional? • ¿Por qué se debe centrar la atención en la FLL de la UAQ? ¿Cuáles son las características de esta entidad académica? • ¿Cuáles son las características de la Licenciatura en Lenguas Modernas en Inglés? • ¿Cuáles son las particularidades de los cursos de traducción a analizar?
<p>Descripción y análisis teórico</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué se ha escrito sobre el saber a partir de la perspectiva educativa? ¿cómo han clasificado o segmentado los especialistas al saber? • ¿Cómo se vincula y/o diferencia el saber de otros conceptos educativos como el conocimiento y la competencia? • ¿Qué se ha escrito o teorizado sobre los saberes en la traducción? • ¿Qué tipo de saberes aplicados a la traducción han sido documentados en la literatura? • ¿Cómo se logra la construcción del saber?
<p>Reflexión sobre la metodología</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué perspectiva metodológica es idónea para el estudio? • ¿Cómo hay que seleccionar a los informantes? • ¿Qué métodos son idóneos para recolectar la información? • ¿Cómo se debe llevar a cabo el trabajo de campo? • ¿Cómo se debe analizar la información? • ¿Cómo se van a exponer los hallazgos?
<p>Explicación</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo han construido los estudiantes sus saberes en la traducción? • ¿Qué actividades formativas posibilitaron el desarrollo de los saberes en la traducción? • ¿Cómo impactó el cambio a la modalidad virtual en la construcción de los saberes en la traducción? • ¿Cuáles fueron los saberes en la traducción construidos por los universitarios?

Figura 9. Elementos metodológicos

Fuente: elaboración propia.

La figura está compuesta por cuatro recuadros con preguntas que el investigador se planteó al inicio y durante el desarrollo de la investigación. El primero contiene interrogantes que fueron útiles al redactar determinadas secciones de la parte introductoria del estudio (véanse los apartados *1.2.1. Planteamiento del problema a nivel contextual*, *1.3. Justificación*), así como al trazar el marco contextual de la investigación (véase el *Capítulo II. Contexto internacional y nacional de la formación en traducción: el caso de una universidad pública en México*). El segundo está integrado por incógnitas que abonaron a la construcción de los apartados *1.2.2. Planteamiento del problema a nivel teórico* y *1.6. Postura e interpretación teórica* y del *Capítulo III. Hacia la construcción de los saberes en la traducción*. El tercero está compuesto por interrogantes que se tuvieron presentes durante el diseño del entramado metodológico (véase el presente capítulo). Finalmente, el cuarto recupera la pregunta general y las preguntas específicas del estudio, las cuales fueron de gran ayuda para delinear los dos capítulos de resultados (véase los capítulos V y VI). Estas preguntas se contestan en el *Capítulo VIII. Conclusiones*.

4.2. El estudio de caso

El estudio de caso resulta de utilidad para analizar grupos sociales y puede manifestarse de formas variadas. A nivel disciplinar, Massey, Kiraly y Ehrensberger-Dow (2019) expresan que esta estrategia metodológica es común en la didáctica de la traducción, ya que permite analizar tanto a los actores como sus espacios educativos. Por otro lado, Saldanha y O'Brien (2014) indican que este enfoque resulta de utilidad para analizar traducciones, entrevistas y observaciones, como es el caso del presente estudio.

Regularmente, este método se emplea para estudiar un grupo pequeño de personas (Zainal, 2007). No obstante, Albert (2007) señala que “un caso puede ser una persona, una organización, un programa de enseñanza, una colección, un acontecimiento particular. La única exigencia es que posea algún límite físico o social que le confiera identidad” (p. 216). Con base en Albert (2007), Saldanha y O'Brien (2014) y Zainal, (2007), se reconoce que la investigación podría definirse como un estudio de caso cualitativo, puesto que centra la atención en un grupo limitado de estudiantes y profesores de la FLL de la UAQ.

Esta investigación concibe al estudio de caso como un enfoque, ya que coincide con los trabajos de Baxten y Jack (2008) y Simons (2011). Esto no anula lo expuesto en el apartado 3.1. *Enfoque de la investigación*, dado que el estudio de caso se enmarca en el paradigma cualitativo, el cual tiene un espectro más grande. Las autoras antes señaladas manifiestan que el estudio de caso puede concebirse como un método, una metodología, una estrategia o un enfoque. Simons (2011) menciona que nombrar el estudio de caso como enfoque permite indicar que “tiene una intención de investigación y un propósito metodológico (y político) de mayor amplitud, que afectan a los métodos seleccionados para la recogida de datos” (p. 20). Esto evidencia que primero se debe seleccionar al estudio de caso como eje central del entramado metodológico y posteriormente reflexionar en la elección y la viabilidad de las técnicas de investigación. A continuación, se presenta una figura que ejemplifica la posición del estudio de caso en la investigación.

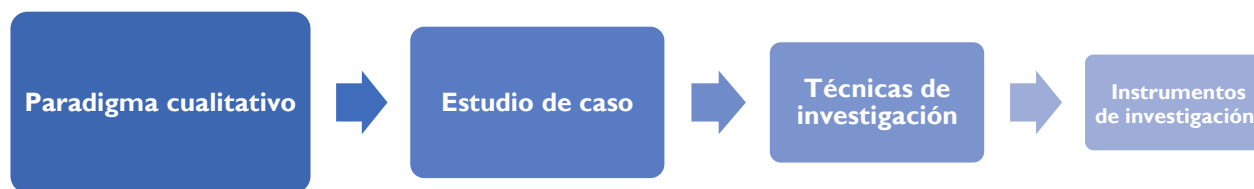


Figura 10. Perspectiva metodológica

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con Simons (2011) es necesario realizar una planificación detallada al emprender un estudio de caso. De manera particular, la investigación inició este proceso teórico-metodológico tiempo antes de que el tesista ingresara al programa doctoral, dado que tuvo que presentar las aproximaciones del estudio ante un comité evaluador con la finalidad de analizar la viabilidad del anteproyecto.

El estudio de caso debe concebirse desde una perspectiva heterogénea, dado que en él participan distintos organismos y actores sociales, más allá de los presentes en la institución (Simons, 2011). Al reflexionar sobre lo anterior, se aprecia que la FLL, al estar adscrita a la UAQ responde a políticas lingüísticas y educativas a nivel regional, nacional e internacional. También, está a la merced de cambios cotidianos, por ejemplo, la contingencia del COVID 19, por lo tanto, se debe tener presente que la construcción de los saberes en traducción se enmarca en un panorama social complejo.

Este enfoque es viable cuando el contexto ocupa un lugar primordial en el análisis. De igual forma, cuando las preguntas de investigación están orientadas a responder un “cómo” o un “por qué” (Baxten y Jack, 2008; Yin, 2003; Saldanha y O’Brien, 2014). Como sucede en el presente trabajo (véase la pregunta general de investigación). Baxten y Jack (2008) resaltan la importancia de seleccionar el tipo de estudio de caso que más se amolde a la investigación.

Con base en la información de la *Figura 5. Elementos metodológicos* y a partir de la propuesta de Zainal (2008), se consideró que el estudio de caso descriptivo era el más idóneo para el entramado metodológico, ya que esta modalidad está orientada a “describir el fenómeno natural que ocurre dentro de los datos en cuestión”⁶⁷ (p. 3). Además, porque este tipo de caso tiende al uso de la narración (Zainal, 2008). Este último aspecto es relevante para el estudio, puesto que se utilizó la narración al presentar y analizar los hallazgos. Finalmente, el estudio de caso descriptivo es una opción viable para el trabajo porque se amolda tanto a la pregunta general como a las específicas cuya índole también es descriptiva (véase las preguntas de investigación).

⁶⁷ Traducción propia. Cita original. “to describe the natural phenomena which occur within the data in question” (Zainal, 2008, p. 3).

4.3. Consideraciones éticas

Esta investigación otorga un papel significativo a la ética, dado que es trascendental recolectar, preservar y utilizar la información de los informantes de forma responsable, así como emprender acciones para salvaguardar la identidad de los actores educativos. Se entiende por consideraciones éticas a las distintas acciones de corte axiológico implementadas durante la realización del estudio. En otras palabras, su naturaleza está relacionada con los valores, las normas y las buenas prácticas en investigación.

Rapley (2014) indica que los proyectos de investigación deben tener en cuenta diversos aspectos éticos, puesto que son ineludibles. Al llevar a cabo un trabajo académico es necesario saber cómo proceder ante ciertas conductas de otras personas. Además, es importante analizar los sucesos positivos o negativos que acontecieron durante la realización del estudio con miras a ayudar al posible lector a identificar la postura del investigador. Por otro lado, Schettini y Cortazzo (2015) expresan que durante el proceso de interacción con los informantes se debe ser honestos con ellos. Es decir, explicarles la razón por la cual nos interesa entablar contacto con ellos y tener acceso a determinados aspectos de su vida personal y académica. Las autoras añaden que no se debe cosificar a los informantes y resaltan la importancia de comprenderlos.

Con base en lo anterior, el tesista presentó, de forma clara y precisa, los objetivos y alcances de la investigación a los informantes con la finalidad de evitar desconfianza o conflictos durante el trabajo de campo virtual. La primera actividad fue solicitar el permiso institucional para realizar el trabajo de campo en la FLL de la UAQ. Después de haber obtenido la anuencia de las autoridades universitarias, se entabló contacto con los profesores de traducción por correo electrónico. Acto seguido, se invitó a los catedráticos a una reunión virtual para proporcionarles detalles del trabajo. A los dos catedráticos interesados se les solicitó observar sus clases y recolectar información durante el semestre en modalidad virtual (agosto-diciembre 2020); ambos aceptaron sin inconvenientes.

Cuando iniciaron los cursos virtuales, los profesores explicaron a los alumnos el motivo de la presencia del tesista en las sesiones. En breve, se observaron las clases de forma constante y en el mes de noviembre se contactó individualmente a los estudiantes y profesores por correo electrónico para concertar una entrevista virtual. A las personas que aceptaron participar como informantes del estudio se les envió el consentimiento informado con antelación para que pudieran leerlo y firmarlo sin premura.

Antes de iniciar la entrevista virtual, el doctorante explicó a los participantes aspectos generales de la investigación, así como otros puntos que se mencionan en el siguiente apartado. Les leyó el consentimiento informado (véanse *Anexos 3 y 4*) y les solicitó grabar la entrevista (solo el audio para no conservar videos y respetar, en mayor medida, el anonimato). Al concluir el diálogo se solicitó a los profesores y a los estudiantes su autorización para recolectar y utilizar las evidencias textuales de aprendizaje de los alumnos en la investigación, con fines educativos. Ellos aceptaron sin problemas. Después de concluir la entrevista, se les preguntó si tenían dudas o si necesitaban más información al respecto y se resolvieron inquietudes en torno al estudio. Finalmente, se agradeció su disposición por participar en el estudio. Con el transcurso de los días, los informantes enviaron el consentimiento informado firmado al doctorante. A continuación, se explican más detalles sobre este documento.

4.3.1. El consentimiento informado

Como se señaló en el apartado anterior, durante la realización del estudio fue necesario solicitar permisos antes y durante el trabajo de campo virtual. Simons (2011) indica que al investigar se debe obtener el permiso institucional ante las autoridades académicas correspondientes. No obstante, a partir de la propuesta de Saldanha y O'Brien (2014), se identificó también la necesidad de crear un consentimiento informado para obtener la anuencia de los participantes y así utilizar la información recabada durante el trabajo de campo virtual de forma segura y responsable.

Xu et al. (2020) mencionan que este documento suele identificarse como “la piedra angular de ética de la investigación”⁶⁸ (p. 2) y destacan que su obtención es básica para cumplir con los fundamentos éticos. Por su parte, Saldanha y O'Brien (2014) enfatizan la relevancia de este requerimiento ético y coinciden con Simons (2011) en que se trata de un documento que presenta detalles de la investigación a los informantes. Álvarez-Gayou (2012), Saldanha y O'Brien (2014) y Xu et al. (2020) concuerdan al visualizarlo como un acto voluntario. Para este último autor el consentimiento informado “implica que la persona decide participar voluntariamente, sabiendo que tiene derecho a retirarse en el momento en el que lo desee” (p. 210). Los puntos anteriores, así como el apartado previo, enfatizan la importancia del trabajo ético con los informantes del estudio durante la recolección de información.

⁶⁸ Traducción propia. Cita original: “the ‘cornerstone of research ethics” (Xu et al., 2020, p. 2).

El consentimiento informado tiene una función doble, ya que es de utilidad para asegurar a los informantes que sus testimonios serán empleados de manera ética y brinda también la seguridad al investigador de que obtuvo el permiso necesario para disponer de la información. Asimismo, de que se siguió un proceso cuya naturaleza es preservar la integridad y honestidad académicas.

Para la investigación se crearon dos documentos de consentimiento informado, el primero fue para los estudiantes y el segundo para los profesores. Las propuestas trataron de retomar ideas teórico-metodológicas de los autores antes señalados (Álvarez-Gayou, 2012; Flick, 2015; Saldanha y O'Brien, 2014; Simons, 2011) con la finalidad de considerar nociones éticas, pero con puntos relacionados con el contexto del estudio. Además, se apegaron a una propuesta anterior realizada por el tesista en una investigación previa (Cf. Libreros-Cortez, 2019). Estos documentos fueron enviados a tres investigadores con amplia experiencia en la investigación cualitativa para recibir comentarios y sugerencias, lo cual permitió validarlos y después utilizarlos durante el trabajo de campo virtual (véanse *Anexos 3 y 4*).

Debido a la pandemia por el SARS-COV2/COVID-19, los consentimientos fueron enviados a los participantes mediante correo electrónico, antes de ser entrevistados. Al comenzar cada una de las entrevistas, el tesista explicó a los informantes lo siguiente: 1. Quién era; 2. De dónde provenía; 3. Cómo se entabló el contacto entre la UV y la UAQ; 4. La relación con ellos en particular y 5. Los objetivos de la investigación. Se hizo énfasis en que la información se utilizaría con fines educativos y que sería tratada de forma anónima y confidencial. Lo anterior permitió que tuvieran una idea más clara del estudio. Además, de que se sintieran más cómodos y se relajaran, ya que algunos de los estudiantes parecían algo nerviosos o con dudas al comenzar la entrevista. Finalmente, ninguno de los informantes, manifestó inconveniente alguno con que el tesista empleara su información en el estudio.

4.4. Criterios de inclusión de los informantes

Debido a que la comunidad universitaria de la Licenciatura en Lenguas Modernas en Inglés de la UAQ es numerosa, se establecieron criterios de inclusión para delimitar la población del estudio. Esta actividad resultó de gran ayuda para concretar el muestreo y determinar los informantes. A continuación, se presentan detalles al respecto.

4.4.1. Los estudiantes

Los criterios para elegir a los estudiantes que participaron en la investigación fueron los siguientes:

Tabla 4. Criterios de inclusión para los estudiantes

Criterio	Motivo
Estar inscrito en la Licenciatura en Lenguas Modernas en Inglés de la FLL de la UAQ.	Esto debido a que la institución cuenta con tres programas educativos a nivel licenciatura. No obstante, para efectos de la investigación se seleccionó una de las dos licenciaturas que cuentan con un área especializada en traducción.
Estar inscritos a una de las áreas terminales de traducción (<i>Lingüística y Traducción o Literatura y Traducción</i>).	Esto con la finalidad de analizar los saberes relacionados con la traducción de los estudiantes. Este punto solo fue aplicable para los estudiantes que todavía se rigen por el plan de estudios 2006 (véase el apartado 2.4.1.1. <i>Los programas de estudio del área de traducción</i>).
Estar inscritos a un curso de traducción.	Ya que estas materias fueron la base para estudiar los saberes de los estudiantes.
Tener interés por participar como informantes durante el trabajo de campo virtual de la investigación.	Esto debido a que era probable que hubiera estudiantes que no se encontraban interesados en participar en el estudio por diversos motivos.
Permitir ser entrevistados mediante Zoom durante el mes de noviembre de 2020.	Dado que su información permitió tener acceso a rasgos de sus saberes. Se estableció este mes, puesto que las clases terminaban durante la primera semana de diciembre.
Permitir al tesista tener acceso a sus evidencias textuales de su aprendizaje (tareas, traducciones, etc.) y grabar en audio las entrevistas.	Esto con la finalidad de utilizar dichos recursos para la construcción de los datos de la investigación.

Fuente: elaboración propia.

4.4.2. Los profesores

Los criterios para determinar cuáles serían los profesores que participarían en la investigación fueron los siguientes.

Tabla 5. Criterios de inclusión para los profesores

Criterio	Motivo
Contar con estudios en el campo traductológico y/o lingüístico, preferentemente deben tener estudios de posgrado en estas disciplinas o en áreas afines.	Esto debido a que se tomó en consideración lo señalado por Luna (2014) en torno a las tres cualidades del profesor de traducción idóneo (véase la parte final del apartado 1.6. <i>Postura e interpretación teórica-metodológica</i>).
Tener experiencia docente en traducción.	Los profesores debían haber impartido cursos o talleres de traducción en el pasado en la UAQ o en otras instituciones universitarias nacionales o internacionales. De igual modo, por lo mencionado por Luna (2014) sobre los saberes del profesor en traducción (véase la parte final del apartado 1.6. <i>Postura e interpretación teórica</i>).
Impartir cursos especializados en traducción durante el periodo del trabajo de campo.	Puesto que estos cursos servirían como base para explorar los saberes de los estudiantes.
Tener interés por participar como informantes durante el trabajo de campo virtual de la investigación.	Ya que era probable que hubiera profesores que no se encontraran interesados en participar en la investigación por diversos motivos.
Permitir ser entrevistados mediante Zoom durante el mes de noviembre de 2020.	Dado que esta información permitiría tener acceso a sus saberes docentes. Se estableció este mes, ya que las clases terminaban durante la primera semana de diciembre.
Permitir al tesista tener acceso a las clases en línea, a materiales de su clase y evidencias textuales de aprendizaje de los estudiantes, así como a grabar en audio las entrevistas.	Esto con la finalidad de utilizar estos insumos para la construcción los datos de la investigación.

Fuente: elaboración propia.

4.5. Los informantes de la investigación

Los informantes fueron de gran importancia para el estudio, dado que posibilitaron la construcción de saberes particulares. Con base en los criterios antes mencionados y en el trabajo de campo virtual se identificó que se trabajaría con los siguientes grupos.

Tabla 6. Grupos de trabajo

Semestre	Horario	Nombre del curso	Número de alumnos
Primero	Vespertino	<i>Introducción e Historia de la traducción</i>	32 (28 mujeres y 4 hombres)
Tercero	Vespertino	<i>Traducción Jurídica</i>	20 (14 mujeres y 6 hombres)
Quinto	Vespertino	<i>Tecnologías Aplicadas a la Traducción</i>	33 (30 mujeres y 3 hombres)
Séptimo	Matutino	<i>Seminario de Traducción de Textos Médicos</i>	29 (24 mujeres y 5 hombres)

Fuente: elaboración propia.

Su selección se basó en la disponibilidad de los profesores y los estudiantes para participar en la investigación. Los maestros contaban con los mismos cursos en horario matutino y vespertino, pero se optó, con excepción del grupo de séptimo semestre, por las clases vespertinas, dado que los seminarios doctorales del tesista se llevaban a cabo durante el transcurso de la mañana. El orden escalonado de los cursos no fue intencional, pero se consideró que podría ser de gran ayuda para reflexionar sobre los cambios educativos de los informantes.

Cabe aclarar que no se compilaron todos los trabajos, ni se entrevistaron a todos los estudiantes de los grupos de la tabla 6, debido al tiempo con el que se contaba para recolectar la información. El estudio se centró en los datos de un tercio de cada grupo. También se incluyeron a los dos profesores de los cursos como informantes. Uno de ellos estaba a cargo de la asignatura del primer semestre y el segundo de los tres grupos restantes. Es decir, en total se trabajó con 40 personas, 28 estudiantes mujeres, 10 estudiantes hombres y dos catedráticos.

El muestreo de la investigación tuvo una orientación doble, puesto que se apegó, en cierta medida, al muestreo intencional y al de conveniencia, por dos motivos. El primero debido a que el muestreo intencional es empleado con regularidad en los estudios de caso y en las investigaciones basadas en entrevistas (Saldanha y O'Brien, 2014), como el presente estudio. Asimismo, porque al

establecer los criterios de inclusión se fijaron determinados parámetros para la selección de los informantes.

El segundo porque la selección de los estudiantes se basó en la observación de clase. En otras palabras, el tesista identificó a los estudiantes que participaban de forma recurrente en las sesiones y tenían comúnmente la cámara encendida para interactuar con el profesor. Sin embargo, esto no favorecía a estudiantes que participaban poco y que tenían la cámara apagada durante las sesiones, por lo tanto, se decidió también incorporar a algunos de ellos de manera arbitraria. Esto con la idea de no hacer énfasis en los estudiantes “trabajadores” sino en recuperar las voces y trabajos de personas que parecían no estar muy activas durante las clases.

Para conocer a los estudiantes se les solicitó información para llenar una ficha personal (véase *Anexo 5*). Con base en ella se obtuvieron los datos de las siguientes tablas. Los nombres asignados son seudónimos y tienen como propósito preservar el anonimato de los estudiantes.

Tabla 7. Los participantes de la investigación

Primer semestre		Tercer semestre		Quinto semestre		Séptimo semestre	
Seudónimo	Edad	Seudónimo	Edad	Seudónimo	Edad	Seudónimo	Edad
César	17	Sandra	29	Norma	20	Ricardo	29
Laura	18	Alejandro	21	Olivia	21	Frida	21
Mónica	19	Cecilia	22	Ana	23	Berenice	22
Sara	18	Alejandra	21	Alonso	20	Silvia	22
Luisa	24	Dalia	21	Liliana	26	Victoria	21
Mercedes	19	Rodrigo	21	Marcos	21	Adriana	21
Beatriz	19	Roberto	21	Alma	22	Enrique	21
Kenia	19	Gabriela	22	Edad promedio	21.8	Karla	22
Tania	22	Claudia	25			Iván	21
María	22	Leticia	22			Edad promedio	22.2
Luis	18	Sonia	22				
Edad promedio	19.5	Edad promedio	22.4				

Fuente: elaboración propia.

4.6. Técnicas de investigación

Las técnicas empleadas en la investigación fueron cualitativas. Esto en congruencia con la metodología, los objetivos y las preguntas del estudio (véase los apartados *1.4. Objetivos*, *1.5. Preguntas de investigación* y *4.1. Enfoque de la investigación*). Su aplicación fue de gran ayuda para recolectar la información y posteriormente construir los datos cualitativos que consisten en “la descripción profunda y completa de eventos, situaciones, imágenes mentales, percepciones, experiencias de las personas ya sea de manera individual o colectiva” (Albert, 2007, p. 231).

La decisión de utilizar dos técnicas cualitativas: la entrevista semiestructurada y la observación no participante, se debió a que mediante ellas se podrían explorar los saberes desde una perspectiva que privilegiaba los discursos, las prácticas y las interacciones de los informantes. Además, se retomaron textos utilizados en las clases, traducciones y ejercicios realizados por los estudiantes durante el periodo semestral. Estos recursos fueron las unidades de análisis que permitieron contrastar los discursos y las acciones de los estudiantes y profesores.

Las técnicas de investigación no fueron aplicadas de la forma tradicional, ya que dada la contingencia por el COVID-19 fue necesario buscar alternativas digitales. Es decir, “métodos online de investigación cualitativa” (Salinas y Gómez, 2018, p. 16) para construir los datos. En otras palabras, se emprendió un vuelco hacia el uso de las tecnologías, lo cual se concibió como una oportunidad para innovar, puesto que esta modalidad sigue siendo poco común en los trabajos cualitativos (Salinas y Gómez, 2018). Además, se tuvo en mente que la generación actual de estudiantes está compuesta por *nativos digitales* que están familiarizados con el internet y las TICS (Tolosa-Igualada y Echeverri, 2019), por lo tanto, se intuyó que los informantes tendrían facilidad para tratar con los recursos en línea. A continuación, se muestran cada una de las técnicas.

4.6.1. La entrevista semiestructurada

Las entrevistas tienen distintos tipos y variantes, por ejemplo: estructurada, semiestructurada y no estructurada (Ander-Egg, 2003, Corbetta, 2007, Saldanha y O’Brien, 2014). Al analizar determinadas propuestas metodológicas (Ander-Egg, 2003; Corbetta, 2007; Flick, 2004; Saldanha y O’Brien, 2014; Simons, 2009) y al reflexionar sobre el objeto de estudio, se optó por emplear la entrevista semiestructurada debido a su flexibilidad, ya que el investigador goza de libertad al recabar la información (Ander-Egg, 2003; Corbetta, 2007).

Esta modalidad permite que “el entrevistador puede plantear la conversación de la forma que desee, plantear las preguntas que considere oportunas y hacerlo en los términos que le parezcan

convenientes, explicar su significado, [...] y entablar un estilo propio y personal de conversación” (Corbetta, 2007, p. 353). Además, su flexibilidad es útil durante el proceso interactivo, dado que, si se presentan interferencias semánticas durante el diálogo con los informantes, el tesista tiene la oportunidad de reformular la pregunta o aclarar términos y conceptos.

Otro motivo para elegir esta técnica de investigación se debió a que privilegia la reflexión, ya que con ella “no encontramos solo una reproducción o representación de un conocimiento existente [...] sino una interacción sobre una cuestión que forma parte del conocimiento producido en esta situación” (Fick, 2015, p. 111). Es decir, el informante realiza un análisis sobre sus propios saberes, una introspección. En palabras de Schön (1998), los estudiantes y los profesores *reflexionan sobre la acción*, puesto que “los profesionales reflexionan sobre su saber desde la práctica” (Schön, 1998, p. 66). Si bien, los universitarios todavía no son profesionales al estar inmersos de forma constante con la traducción generan ideas sobre el proceso formativo y sobre la disciplina.

Las entrevistas fueron individuales, ya que se planteó realizar una narrativa personal de los informantes (Flick, 2015) y saber sobre sus discursos y prácticas. Durante la investigación, se crearon dos guiones de entrevista, uno para estudiantes y otro para profesores. Al plantear las preguntas para el guion, se hizo énfasis en que la entrevista fuera una conversación y no tuviera una forma rígida y simulara un interrogatorio. Es decir, se apuntó, en cierta medida, a la informalidad, como lo sugiere Ander-Egg (2003). Esto con la idea de hacer sentir cómodos a los informantes y que se expresaran libremente. Con base en Flick (2015), que retoma a Scheele y Groeben (1988), se decidió que las preguntas fueran abiertas y que se construyeran tomando en consideración a la teoría como punto de partida. Este último autor destaca la importancia de reflexionar sobre el “qué” y el “cómo” e indica que la necesidad de formular preguntas relacionadas con el “por qué”. En nuestro caso, se buscó que el guion de entrevista apuntara hacía estas tres incógnitas (qué, por qué y cómo) con el objetivo de comprender el proceso educativo de los informantes. Este punto se apega también a los objetivos de la investigación, así como a lo expresado por Baxten y Jack (2008) y Yin (2003) quienes indican que el estudio de caso presta atención al *cómo* y al *por qué*.

El guion de entrevista (véase *Anexo 7. Guiones de entrevista*) se centró en recuperar puntos esenciales sobre la formación en traducción virtual durante la pandemia de SARS-COV2/COVID-19. Algunas de las preguntas estuvieron orientadas a indagar sobre las formas de aprendizaje, la retroalimentación, el uso de materiales, la evaluación, los aprendizajes de los informantes, la

interacción durante el proceso educativo y los saberes básicos con los que se deben contar al traducir, por mencionar algunos.

Para entrevistar a los estudiantes primero se contactó a sus respectivos profesores. Ellos se comunicaron con sus alumnos y después el tesista contactó a cada uno de los informantes. Sin embargo, agendar las entrevistas no fue una tarea fácil, puesto que algunos estudiantes no respondían los correos electrónicos. En otros casos, establecían horarios muy específicos para ser entrevistados, ya que estaban saturados debido a sus clases o, en casos particulares, a sus trabajos. Además, fue común que, aunque ya se tenía una cita estipulada algunos universitarios cancelaran de última hora y, en algunos casos, no se presentaran a la reunión Zoom.

Las entrevistas se realizaron mediante la plataforma Zoom durante el mes de noviembre de 2020. Con base en las sugerencias de Schön (1998), se concedió a los informantes tiempo para que reflexionaran sobre sus acciones y prácticas. Cuando indicaron que estaban listos se procedió a entrevistarlos. En total se realizaron 40 entrevistas (38 a estudiantes y 2 a profesores). Una vez obtenidas las entrevistas el tesista creó carpetas para cada uno de los grupos para clasificar los audios. La transcripción fue manual con ayuda de la página web *oTranscribe*. La duración de cada una de ellas fue acorde a las respuestas obtenidas.

A modo de cierre, es importante señalar que la entrevista por sí sola no puede abarcar todos los puntos a investigar en el presente estudio. Flick (2015) menciona que con las entrevistas “no podemos acceder directamente a los procesos de interacción o las prácticas –como la observación–, pero podemos recibir versiones e informes, por uno de los participantes, el entrevistado” (Flick, 2015, p.111). Con base en lo anterior, se reconoció la relevancia de emplear la observación en el estudio, dada su trascendencia al interpretar la realidad. A continuación, se presentan más detalles que orientaron la elección de esta técnica.

4.6.2. La observación no participante

Este segundo método se complementa con la entrevista semiestructurada (Simons, 2011), ya que, en conjunto, permiten dar cuenta de la forma de actuar y dialogar de los informantes. Su combinación puede ser identificada como “un análisis cruzado de los datos [...] tal circunstancia refuerza la validez de la exposición” (Simons, 2011, p. 86). Es decir, el uso de estas dos técnicas, así como el análisis de las evidencias textuales de aprendizaje, resultan de gran ayuda para triangular la información.

Si bien, la entrevista ayuda al investigador a tener contacto con el discurso, la observación “puede ser especialmente útil para descubrir si las personas hacen lo que dicen hacer, o si se comportan como dicen comportarse” (Bell, 2002, p. 173). En otras palabras, podría ser de utilidad para verificar si los discursos de los informantes se vinculan con sus acciones dentro del aula virtual; dado que esta técnica privilegia el análisis de las prácticas (Flick, 2015) y es viable para crear una visualización íntegra del espacio a investigar (Simons, 2011).

Durante el trabajo de campo se tuvo una posición de observador, el cual conserva la distancia con los informantes para no influir en sus prácticas (Flick, 2009; Flick, 2015). Sin embargo, esto último podía resultar difícil, puesto que el tesista al ser una persona extraña podía generar desconfianza en los informantes, por tal razón, se trató de pasar desapercibido lo más posible. Se descartó tener una posición encubierta (Williams, 2008), en vista de que los profesores, al inicio de las clases, hicieron saber a los estudiantes el motivo por el cual el tesista se encontraba de manera virtual en las sesiones. No se tuvo contacto con los estudiantes hasta el momento de las entrevistas. En las distintas sesiones observadas se decidió no poner foto de perfil del usuario de Zoom, tampoco activar el micrófono o encender la cámara. En relación con lo anterior, el presente estudio se apegó a lo señalado por Williams (2008) quien indica que “algunas veces, los observadores no participantes están copresentes físicamente con los participantes de la investigación en un escenario naturalista, pero en otras ocasiones, puede que no estén presentes en el escenario”⁶⁹ (p. 561). En nuestro caso, el contacto con el escenario fue siempre virtual.

Durante la observación se fijó la atención en determinados puntos clave (véase *Anexo 7*). Bell (2002) y Flick (2009) consideran relevante precisar los aspectos a observar durante el trabajo de campo. No obstante, en ocasiones, el tesista tomó notas de aspectos educativos que le parecieron interesantes y que no se encontraban en el guion. Flick (2009) añade que es importante realizar anotaciones descriptivas; centrarse en la información útil para la investigación e identificar la saturación teórica. Es decir, reconocer el momento en el cual la técnica ha dejado de aportar nuevo conocimiento para el estudio.

La observación tuvo un carácter estructurado (Simons, 2011), debido a que se centró en el análisis de las maneras de actuar e interactuar de los informantes. Se hizo énfasis en la interacción profesor-estudiante y estudiante-estudiante y en buscar vínculos entre estas interacciones con la construcción de los saberes en traducción. Sin embargo, se retomaron puntos de la observación no

⁶⁹ Traducción propia. Texto fuente: “Nonparticipant observers sometimes are physically copresent with research participants in a naturalistic setting, but other times may not be present in the setting” (Williams, 2008, p. 561).

estructurada (Simons, 2011), dado que se manifestaron puntos emergentes útiles para comprender el objeto de estudio, como se señaló en el párrafo anterior.

Para la elaboración del guion de observación se consultaron los trabajos de Bell (2002); Flick (2009; 2015) y Simons (2011). Con base en Saldanha y O'Brien, (2014) se retoma la importancia de la validez aplicada a los instrumentos de la investigación, por lo tanto, las primeras propuestas del guion de entrevista semiestructurada y del guion de observación fueron enviadas a tres investigadores con la finalidad de recibir sugerencias y comentarios. Una de ellas es especialista en temas de educación ambiental y resiliencia social; el segundo es experto en educación y estudios interculturales; y la tercera es especialista en traducción literaria y didáctica de la traducción. Los tres han sido líderes de proyectos de investigación y cuentan con múltiples publicaciones. Se recurrió a tres investigadores con perfiles diferenciados con el objetivo de tener retroalimentación desde perspectivas teórico-metodológicas distintas. Sin embargo, los tres científicos son expertos en un campo común, la investigación educativa.

El guion de observación no participante (véase *Anexo 6. Guion de observación*) se enfocó en algunos aspectos del proceso formativo como la manera de enseñar y presentar los contenidos en clase, la forma de trabajo de los estudiantes, el tratamiento del error durante la clase, las aportaciones orales y actitudes de los universitarios y la interacción entre actores educativos, por mencionar algunos. Las observaciones comenzaron el tres de agosto de 2020, fecha de inicio del semestre. Durante el proceso de observación se crearon carpetas digitales para cada uno de los cuatro grupos. Al iniciar la clase el tesista empleaba un guion de observación, el cual llenaba durante el transcurso de la sesión. Al concluir la lección se guardaba el formato en la carpeta correspondiente. El tesista siguió de forma puntual las clases de los grupos durante los meses de agosto a noviembre.

En total se observaron 67 clases (13 en primer semestre; 13 en tercero; 19 en quinto; 22 en séptimo). La diferencia en el número de observaciones radicó en que, en el primer semestre, la clase duraba cuatro horas y era una a la semana, en comparación con el resto de las clases que duraban dos horas y se impartían dos veces a la semana. En tercer semestre, se observó un menor número de clases debido a que, en ocasiones, el profesor enviaba tutoriales a los estudiantes con tareas (traducciones y/o ejercicios) que debían realizar en casa, por lo que no se conectaban por Zoom.

4.6.3. Las evidencias textuales de aprendizaje como unidades de análisis

Para complementar la información proveniente de las entrevistas y las observaciones, se recuperaron también las traducciones, así como ejercicios realizados por los estudiantes durante el semestre en modalidad virtual agosto-diciembre, 2020. Durante el trabajo de campo se compilaron: traducciones, presentaciones PowerPoint; foros de discusión; glosarios; lluvias de ideas realizadas en grupo; mapas mentales y proyectos de traducción, por mencionar algunos. Estos se recuperan en los dos capítulos de hallazgos (véase los capítulos V y VI).

Posteriormente, se crearon carpetas digitales y se llevó un control de tareas de los alumnos en una hoja de Excel. En total los profesores encargaron 66 tareas (9 en primer semestre; 17 en tercero; 19 en quinto y 21 en séptimo). Fue interesante reconocer que el incremento de las evidencias textuales de aprendizaje aumentaba con el transcurso de los semestres (para más información sobre las evidencias textuales de aprendizaje véase el apartado 5.1. *La didáctica de la traducción: disciplina medular en la construcción de los saberes*).

4.7. El trabajo de campo

Este proceso interactivo fue una pieza clave para la investigación, dado que permitió el acceso a la información esencial para explorar el objeto de estudio. A continuación, se muestran las acciones y decisiones tomadas durante el estudio en torno al trabajo de campo.

En primer lugar, se organizaron los preparativos de la investigación. Como se indica en la parte introductoria de la tesis, se contó con la anuencia de la FLL de la UAQ para realizar el estudio en esta institución, lo cual permitió al tesista tener contacto con algunos miembros de la comunidad.

De manera inicial, se había estipulado realizar una visita previa al escenario de la investigación para comenzar el proceso de adaptación del tesista, pero se aplazó dada la contingencia por el COVID-19. Debido a que la situación originada por el COVID-19 no mejoró, se optó por realizar el trabajo de campo en modalidad virtual durante los meses agosto-diciembre 2020, periodo semestral de la UAQ. Esta decisión fue apoyada por la directora de tesis quien, al igual que el tesista, comprendieron que era necesario, dadas las circunstancias, continuar con el desarrollo de la investigación.

Posteriormente, en un seminario impartido por el profesor Gunther Dietz se reflexionó sobre formas distintas de hacer investigación. En este curso se analizaron los trabajos de Capogrossi, Magallanes y Soraire (2015) y Scribano (2017), entre otras, que están orientados a la investigación cualitativa y/o etnográfica en entornos digitales. Con base en ello, se decidió realizar

el trabajo de campo a distancia, por lo tanto, se comenzaron a realizar todas las actividades mediante los recursos electrónicos disponibles (correo electrónico, WhatsApp, mensajes de texto y videoconferencias por Zoom).

Primero, se reflexionó sobre los cambios relacionados con los métodos, así como en la entrada virtual al campo. Después, se entabló contacto mediante correo electrónico con las autoridades de la FLL para comentarles el cambio de modalidad y se solicitó el correo de los profesores de traducción para ponerse en contacto con ellos. Más adelante, se mantuvieron reuniones en línea, previas al inicio de semestre, con los dos profesores interesados en colaborar como informantes para presentarles puntos de la investigación. Ellos comentaron que compartirían los enlaces de sus clases con el tesista para que pudiera acceder a ellas sin mayor complicación.

En fechas posteriores a las reuniones con los profesores, el contacto se hizo más cercano. Se descubrió que el maestro de primer semestre había ingresado recientemente a la FLL, y que con anterioridad se había desempeñado como docente de inglés en otras instituciones. Cuenta con estudios profesionales de lengua inglesa y traducción y su trabajo se orienta, en mayor medida, a la traducción literaria y humanística. Por otro lado, el profesor de los otros tres cursos tiene varios años impartiendo clases de traducción en la UAQ. Su formación inicial es en lengua inglesa y cuenta con estudios de posgrado en traducción en el extranjero. Además, es perito traductor certificado. Si bien imparte distintos cursos de traducción, sus áreas principales son la científico-técnica y la jurídica.

La comunicación con uno de los catedráticos se entabló mediante correo electrónico y con el otro profesor se empleó WhatsApp. Este medio digital “representa para muchos una aplicación por medio de la cual se facilita y profundizan las relaciones de proximidad” (Scribano, 2017, p. 12). En nuestro caso, este servicio de mensajería instantánea resultó de gran ayuda para dialogar con el catedrático; aprender a distancia sobre la FLL y compartir materiales útiles para la clase. Se tuvo presente que “el *Whatsapp* [sic] facilita el acceso a diversos momentos de la realidad social [...]; el evento narrado de modo virtual y los rastros/huellas de los fenómenos ya acontecidos en términos de un flujo no actual de vida”. (Scribano, 2017, p. 17). Al reflexionar sobre lo anterior se trató de tener la mayor proximidad posible con la realidad de los informantes.

Durante el trabajo de campo el tesista desarrolló un doble rol. El primero fue como *visitante* (Flick, 2004), ya que no conservaba ninguna relación académica ni de amistad con las personas del contexto a investigar. Esta figura se aproxima al campo solo en determinadas situaciones (Flick, 2004). El segundo fue como *extraño profesional* quien intentó cuestionar prácticas que pasan

desapercibidas para otras personas (Flick, 2004). Se estuvo consciente de que el investigador cualitativo acude al entorno de los informantes y entabla comunicación con ellos para conocer el fenómeno a estudiar (Batthyány y Cabrera, 2011). Sin embargo, para efectos de este estudio no hubo una presencialidad, pero sí trabajo digital, lo cual permitió seguir el proceso educativo de los estudiantes durante su formación en la modalidad virtual.

4.8. El análisis de los datos

La investigación cualitativa cuenta con distintos modos de análisis. Por ejemplo: la inducción analítica, la etnografía, el análisis del contenido, la teoría fundamentada y el análisis del discurso (Amezcuza y Gálvez, 2002; Schettini y Cortazzo, 2015). Cada uno de ellos tiene procedimientos, requerimientos y fines específicos. Después de realizar una revisión documental sobre estos métodos de análisis, el presente estudio optó por apegarse al análisis de contenido y retomar también rasgos del análisis del discurso (sobre esto último se profundiza más adelante). El análisis de contenido es definido como un:

Conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados, y que, basados en técnicas de medida, a veces cuantitativas [...] a veces cualitativas (lógicas basadas en la combinación de categorías) tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes. (Piñuel, 2002, p. 2)

Específicamente, se eligió el análisis de contenido cualitativo, en congruencia con la metodología del estudio (véase el apartado *4.1. Enfoque de la investigación*). Este tipo en particular “no sólo se ha de circunscribir a la interpretación del contenido manifiesto del material analizado, sino que debe profundizar en su contenido latente y en el contexto social donde se desarrolla el mensaje” (Andreu, 2000, p. 22). La decisión de elegir esta forma de análisis obedece a dos motivos. El primero se debe a que favorece el análisis interpretativo de los recursos discursivos a examinar (Piñuel, 2002, Guix-Oliver, 2008). En nuestro caso, esto era la información proveniente de 1. Las entrevistas semiestructuradas; 2. Las observaciones no participantes; y 3. Las evidencias textuales de aprendizaje de los informantes. Es decir, mediante este tipo de análisis se podían examinar los productos comunicativos y educativos de los profesores y estudiantes.

Sin embargo, lo anterior también se pudo haber logrado a través del análisis del discurso, dado que ambos tipos de análisis (de contenido y de discurso) prestan especial atención a los mensajes humanos y su interpretación (véanse Piñuel, 2002, Zaldua-Garoz, 2006). No obstante, el presente estudio desestimó la implementación metodológica del análisis del discurso debido a que

carece de un modelo analítico estándar capaz de ser replicable, lo que, en ocasiones, genera incertidumbre durante su puesta en marcha (Santander, 2011). Esta situación no ocurre con el análisis de contenido (véase Guix-Oliver, 2008). Si bien la ausencia de un modelo estándar del análisis de discurso podría representar una ventaja al realizar una investigación cualitativa, dado que con ello se podría fomentar la creatividad metodológica, hay que reflexionar, desde la óptica educativa, sobre la claridad y la pericia metodológico-analítica del investigador novel para emprender un estudio sin un método sistemático. Es decir, hay que considerar las habilidades de investigación del científico en formación para implementar un tipo de análisis con estas características.

La última idea resulta idónea para exponer el segundo motivo para elegir el análisis de contenido que es la claridad metodológica. Particularmente, esta forma de análisis resulta accesible y, hasta cierto punto, didáctica para los investigadores en formación, dado que su “metodología perfectamente establecida” (Guix-Oliver, 2008, p. 27) permite al investigador en formación realizar un proceso ordenado, estructurado y secuencial del tratamiento de los datos.⁷⁰ Esta articulación resulta beneficiosa para maestrandos y doctorandos, así como para otras personas que realizan sus primeros estudios, ya que proporciona pistas útiles para que el principiante pueda guiarse y orientarse durante el procedimiento de la investigación.⁷¹

Con base en este último punto, conviene enfatizar que, desde el inicio de la tesis se llevaron a cabo distintos procesos analíticos (véase Figura 6). Por ejemplo, una vez obtenida la información de los informantes, se transcribió, codificó y clasificó con base en la categorización propuesta en el estudio (véase el apartado 4.9.1. *Categorización*). Para la sistematización y la codificación se empleó el software Atlas.ti, el cual es utilizado para analizar cualitativamente información

⁷⁰ A pesar de lo anterior, es importante considerar que “el análisis de contenido tiene ciertas desventajas, entre las que sobresale la incapacidad para generar un análisis holístico de un fenómeno (Gómez, 2000)” (Barredo Ibáñez, 2015, p. 30). Schettini y Cortazzo (2015) subrayan que “hay que ser muy cuidadoso en las categorías que se crean, y ello está relacionado con los conceptos y las teorías, es decir, se debe pensar en categorías plausibles de ser analizadas de acuerdo a [sic] conceptos y teorías. Ello hará que lo analizado sea confiable; muchas veces lo que dificulta el análisis es la utilización de categorías que no pertenecen al campo de estudio” (p. 46).

⁷¹ El análisis del discurso representa una propuesta metodológica idónea para realizar estudios enfocados en temas lingüístico-traductológicos (véase, por ejemplo, *Lujo, salud y traducción: Estrategias argumentativas en la traducción de la publicidad dirigida a las mujeres* de Cuevas-Luna; y *Traducción y paráfrasis en la prensa informativa mexicana y española: (La Jornada, El Universal y El País) a propósito de la crisis del euro en mayo 2010 y diciembre 2011* de González-Velázquez). Como se ha señalado previamente es necesario contar con cierta pericia metodológico-analítica al implementar un modo de análisis particular. Aunado a los puntos expuestos de manera previa, la decisión del presente estudio por elegir el análisis del contenido cualitativo se debe también a una mayor familiaridad del tesista con esta forma de análisis derivada de la realización de un trabajo previo (véase *La adquisición de la competencia traductora en la Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana* de Libreros-Cortez, 2019).

proveniente del discurso oral y escrito. Es necesario aclarar que una vez transcrita, codificada y clasificada la información proveniente del trabajo de campo se procedió a interpretarla. Para realizar esto último, se analizaron los discursos orales y escritos de los alumnos y los profesores. A esto nos referimos por “algunos rasgos del análisis del discurso”, punto que se mencionó al inicio del apartado. A partir de determinados trabajos (Álvarez-Gayou, 2003; Díaz de Rada, 2011; Fernández 2006; Paillé y Muchielli, 2003; Piñuel, 2002; Saldanha y O’Brien, 2014; Schettini y Cortazzo 2015; Simons, 2011) y con base en los párrafos anteriores, se presenta la siguiente figura que permite identificar el proceso de planeación y análisis de los datos del estudio.

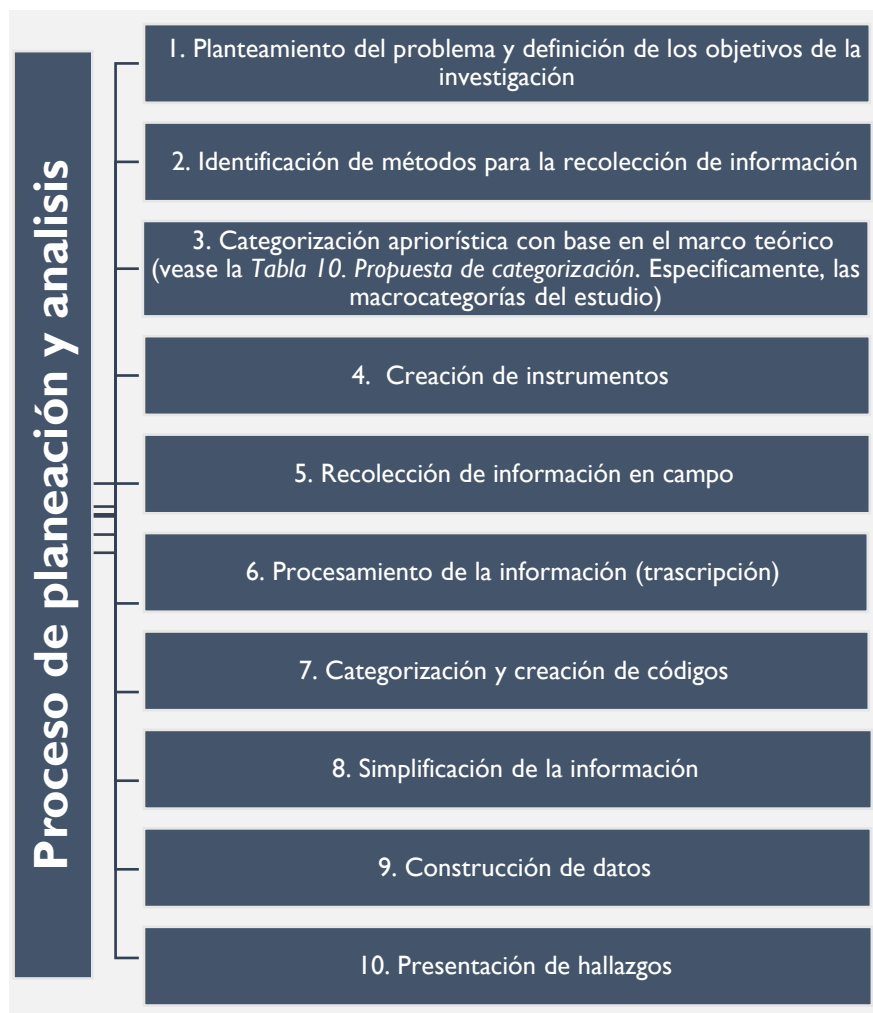


Figura 11. El proceso de planeación y análisis de la investigación

Fuente: elaboración propia con base en Álvarez-Gayou (2003); Díaz de Rada (2011); Fernández (2006); Paillé y Muchielli (2003); Guix-Oliver (2008); Piñuel (2002); Schettini y Cortazzo (2015); Saldanha y O’Brien (2014) y Simons (2011).

Se estuvo consciente de que no existen recetas al analizar los datos cualitativos (Schettini y Cortazzo, 2015). No obstante, la figura anterior fue creada con la intención de trazar una línea metodológica-analítica para ayudar al tesista a orientarse durante la investigación. De igual forma, para tener presente la vigilancia epistemológica al llevar a cabo el estudio (Schettini y Cortazzo (2015).

La figura previa pretende englobar, a grandes rasgos, todo el proceso metodológico del estudio. Los dos primeros pasos no están orientados al análisis, sino que tienen una función informativa. El primero se incluyó para que el posible lector pueda detectar aspectos que anteceden a los datos. El segundo se incorporó para reconocer que las técnicas están orientadas a proporcionar la información para construir los datos. El resto de los pasos sí se encuentran enfocados en el proceso analítico realizado durante la investigación.

Es importante subrayar que el estudio se adhiere a la idea de construir datos y no recolectarlos, esto con base en Díaz de Rada (2011) quien expresa que “los datos no se recogen, se producen [...] porque es el investigador con sus procedimientos de observación, entrevista, documentación y registro, orientados por una guía de campo de la que es autor, quien les confiere existencia” (pp. 282-283). Es decir, desde esta perspectiva, el científico es quien confecciona los datos⁷², lo cual guarda congruencia teórica con determinados apartados, en los que se apunta que el conocimiento y los saberes se construyen (véase los apartados 3.5. *Constructivismo, conocimiento y saber* y 3.5.1. *La construcción de saberes en la didáctica de la traducción*). Por lo tanto, los hallazgos del presente estudio son el resultado de un proceso cognitivo, interpretativo y analítico que realizó el tesista al examinar la información recabada durante el trabajo de campo.

4.8.1. Categorización

La categorización es un proceso analítico en el cual se interpretan, definen y clasifican significados. Cisterna (2005) identifica dos tipos de categorías y subcategorías, las apriorísticas y las emergentes. Las primeras preceden la recolección de la información. Es decir, provienen de la literatura especializada mientras que las segundas surgen al analizar los datos. La categorización que se presenta a continuación retoma rasgos de Cisterna (2005) y está compuesta por ambos tipos de categorías y subcategorías. Sin embargo, en el presente estudio se ha optado por denominarlas

⁷² Véase, la tesis doctoral intitulada *La migración transnacional del discurso intercultural: su incorporación, apropiación, y resignificación por actores educativos en Veracruz, México* de Mateos-Cortés, la cual opta por la construcción de datos.

macrocategorías y categorías específicas respectivamente debido a que el término macrocategoría es más abarcativo y podría estar compuesto por varias categorías. En cambio, estas últimas podrían conformarse a su vez por subcategorías. A continuación, se presenta la categorización del estudio.

Tabla 8. Propuesta de categorización

Objeto de estudio	Objetivo general	Macrocategoría	Categoría específica
<p style="text-align: center;">La construcción de los saberes en la traducción</p>	<p>Explorar los saberes que construye un grupo de estudiantes de una Licenciatura en Lenguas Modernas en Inglés durante la enseñanza y aprendizaje de la traducción en la modalidad virtual.</p>	<p>I. La construcción de los saberes en la traducción (Anderson et al. 2001; Bloom et al., 1956; Chmiel, Mazur y Vercauteren, 2019; Marzano y Kendall; 2007; Krathwohl, 2002, Luna, 2014; Ortiz-Granja, 2015; Valentine y Wong, 2021; Wiggins y McTighe, 2005)</p>	<p>La didáctica de la traducción</p>
		<p>La construcción de los saberes en la traducción y la taxonomía de objetivos educativos</p> <ul style="list-style-type: none"> • El autosistema • La recuperación • La comprensión • El análisis • La utilización • La metacognición 	
		<p>Saber-saber en traducción</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saber sobre la historia de la traducción • Saber sobre conceptos, estrategias y metodologías de traducción 	
		<p>Saber-hacer en traducción</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saber lingüístico • Saber bicultural • Saber aplicado a la identificación y solución de problemas de traducción • Saber aplicado a la detección y corrección de errores de traducción 	
<p>Saber-ser en traducción</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saber sobre normas y convenciones profesionales • Saber sobre la ética profesional • Saber aprender de manera colaborativa 			
<p>2. Los saberes en traducción (Abi Abboud 2010; Beacco, 2011; Chevillard, 2000; Garidel y Nieto, 2014; Hurtado-Albir, 1996, 2008, 2019; Luna, 2014; PACTE, 2015; Perassi y Ferreira, 2016; Vasile, 2002; Vu, 2006)</p>			

Fuente: elaboración propia con base en los autores antes expuestos en la tabla.

La tabla anterior muestra la forma y el orden para establecer las macrocategorías y categorías del estudio. Estas se recuperan en los capítulos de los hallazgos para presentar y analizar los datos. En 2019, al inicio del estudio, se estableció una categorización apriorística. Es decir, todas las categorías propuestas en ese momento emergían de la literatura especializada. Con el transcurso del tiempo, y con base en los comentarios y las sugerencias del comité tutorial, la categorización inicial se fue transformando y experimentó cambios en su estructura. Un ejemplo claro fue la incorporación de los puntos relacionados con la nueva modalidad educativa y la formación en línea que, al delinear el anteproyecto, no estaban considerados en el estudio, pero que fueron incluidos, debido a la implementación de la modalidad virtual durante la pandemia. A continuación, se presentan detalles de las macrocategorías.

Tabla 9. Las macrocategorías de la investigación

Macro categorías	Descripción
<p>La construcción de los saberes en traducción</p>	<p>Esta macrocategoría se centra en analizar el objetivo general, así como el primer objetivo específico de la investigación. El presente estudio considera que la construcción de saberes se evidencia principalmente a través de las reflexiones de los estudiantes sobre el proceso educativo, así como mediante las acciones orientadas a la práctica de la traducción. Estas reflexiones y acciones se enlazan, en ocasiones, con las voces de los profesores, las cuales proporcionan pistas sobre los saberes de los estudiantes. Para su análisis se empleó como sustento principal la taxonomía de Kendall y Marzano (2007). Específicamente, los seis niveles de procesamiento y los dominios de conocimiento, así como rasgos del enfoque constructivista y la teoría sobre los saberes. Para poder identificar y analizar cada uno de estos niveles se interpretan y recuperan discursos, prácticas observables y evidencias textuales de aprendizaje de los informantes recopiladas durante el semestre impartido en modalidad virtual agosto-diciembre 2020. La naturaleza de la macrocategoría está vinculada con el contexto universitario y la educación formal. Sin embargo, no se puede descartar que haya componentes sociofamiliares y contextuales de los estudiantes que impacten en la formación en traducción de los estudiantes y en sus saberes.</p>
<p>Los saberes en traducción</p>	<p>Esta macrocategoría abona a examinar el segundo objetivo específico de la investigación. El estudio concibe a los saberes de la traducción como acciones discursivas y prácticas que provienen de la escolarización, la reflexión, la experiencia socioformativa y la práctica traductora. Se construyen principalmente durante la formación especializada y son aplicados por los estudiantes durante el proceso de traducción, así como cuando simulan ser traductores para actividades formativas.</p> <p>Se considera que los saberes en traducción: 1. Se centran en la teoría, la práctica y la profesionalización traductológicas; 2. Se requiere que el estudiante se encuentre interesado y motivado por aprender a traducir. 3. Se construyen o fortalecen durante la formación universitaria y 4. Se pueden recuperar y examinar mediante los discursos, las acciones y las evidencias textuales de aprendizaje de los estudiantes.</p>

Fuente: elaboración propia.

CAPÍTULO V. ANALISIS Y RESULTADOS SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DE LOS SABERES EN LA TRADUCCIÓN

Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su producción o su construcción. Quien enseña aprende al enseñar y quien enseña aprende a aprender.

Paulo Freire

En este capítulo se muestra la primera parte de los hallazgos del estudio. Para abordar el objetivo general de la investigación que es explorar los saberes que construyeron un grupo de estudiantes de una Licenciatura en Lenguas Modernas en Inglés durante la enseñanza y el aprendizaje de la traducción en la modalidad virtual nos apoyamos de los dos objetivos específicos del estudio. Sin embargo, este capítulo se centra en el primero que es examinar los discursos de los actores educativos, los componentes observados en las clases virtuales y las evidencias textuales de aprendizaje para reconocer cómo se construyen los saberes e identificar si el cambio a la modalidad virtual tuvo un impacto en este proceso (véase los apartados *1.4.2. Objetivos específicos*).⁷³ Se tomó esta decisión, dado que el resultado del proceso constructivo es un conjunto de saberes específicos que se detallan en el siguiente capítulo.

Para la construcción de los datos de los dos capítulos de resultados se implementaron distintos procesos analítico-metodológicos (véase también el apartado *4.9. El análisis de los datos*, así como la *Figura 11. El proceso de planeación y análisis de la investigación*). Primero, se retomó la información recolectada durante el trabajo de campo en modalidad virtual (véase los apartados *4.6. Técnicas de investigación* y *4.7. El trabajo de campo*), la cual fue segmentada y codificada con ayuda del programa *Atlas.ti*. Para realizar la clasificación de la información se tomó en cuenta la categorización presente en el marco metodológico. Es decir, los apartados que conforman los dos capítulos de resultados son congruentes con las categorías específicas de la *Tabla 8. Propuesta de categorización* (véase el apartado *4.9.1. Categorización*). Posteriormente, esta información ya clasificada (pero sin un análisis previo) fue interpretada por el tesista. Para ello se realizó un análisis centrado en identificar similitudes y/o diferencias en la información proveniente de las entrevistas, las observaciones de clase y las evidencias textuales de aprendizaje. Para fortalecer las interpretaciones del análisis se retomaron fragmentos de las entrevistas y las observaciones de

⁷³Los discursos de los actores educativos se recuperan mediante las entrevistas semiestructuradas; los componentes observados en las clases virtuales mediante la observación no participante y las evidencias textuales de aprendizaje a través de la recolección de traducciones y ejercicios de los estudiantes durante el semestre agosto-diciembre 2020 (para más detalles véase los apartados *1.6. Postura e interpretación teórica-metodológica* y *4.6. Técnicas de investigación*).

clase, así como de las evidencias textuales de aprendizaje de los informantes con la finalidad de ilustrar a detalle los datos (los nombres empleados son seudónimos a modo de proteger la integridad de los informantes, véase el apartado 4.3. *Consideraciones éticas*). A la par de este proceso, los datos se discutieron a la luz de la teoría recuperada en el marco teórico y/o con otros trabajos provenientes de la investigación educativa y los estudios de traducción.

En el presente capítulo se exponen y analizan distintos puntos relacionados con la enseñanza y aprendizaje de los informantes, los cuales resultan de utilidad para explorar y comprender la construcción de los saberes en la traducción. Primero, la atención se centra en la didáctica de la traducción en el escenario de la investigación, dado que esta disciplina es medular para el proceso constructivo. Los datos de este apartado permiten conocer la dinámica de las clases durante la modalidad virtual, así como reflexionar sobre la trascendencia de las actividades formativas para lograr la construcción de los saberes. Posteriormente, el apartado 5.2. *La construcción de los saberes en la traducción y la taxonomía de objetivos educativos* enfatiza el proceso constructivo de los estudiantes y se establece un vínculo con la taxonomía de Marzano y Kendall (2007). Este apartado está compuesto por los seis niveles de la taxonomía de los autores antes mencionados, pero aplicados al presente estudio de caso. Sin embargo, para efectos de la investigación se estableció un orden distinto al propuesto por Marzano y Kendall, la justificación de esta decisión se detalla en la parte introductoria de este apartado (véase la *Tabla 11. Presentación de los niveles*). Los subapartados que conforman esta sección se muestran en el siguiente orden 5.2.1. *El autosistema*; 5.2.2. *La recuperación*; 5.2.3. *La comprensión*; 5.2.4. *El análisis*; 5.2.5. *La utilización* y 5.2.6. *La metacognición*. Finalmente, se presenta una recapitulación con la cual se concluye el primer capítulo de resultados.

5.1. La didáctica de la traducción: disciplina medular para la construcción de los saberes

Para iniciar, las observaciones de clase, las entrevistas y la revisión de las evidencias textuales de aprendizaje recolectadas durante el trabajo de campo mostraron que en los cuatro cursos analizados se fomentó la autonomía estudiantil, por lo que la construcción de los saberes en la traducción estuvo, en buena parte, en manos de los universitarios quienes realizaron o desarrollaron distintas actividades formativas planeadas y creadas por los profesores y apegadas al enfoque por tareas y proyectos de traducción (Cf. Hurtado-Albir, 2019b; González-Davies, 2004). La autonomía estudiantil durante la pandemia obedeció a una petición institucional, puesto que se solicitó a los

profesores otorgar mayor libertad y flexibilidad a los estudiantes durante la modalidad virtual. Al respecto, se debe mencionar que el MEU ya posiciona al universitario como un actor central (véase el apartado 2.4. *La Universidad Autónoma de Querétaro*). No obstante, en el periodo de la migración educativa, la enseñanza y el aprendizaje apuntaron más hacia el constructivismo. Es decir, en propiciar que el estudiante tomara “una actitud activa en su aprendizaje” (Collombat, 2013, p. 159). A continuación, se recuperan dos fragmentos provenientes de las entrevistas a los universitarios.

Nosotros buscamos, traducimos y eso, [...] es muy autodidacta. [...] Nosotros tenemos que investigar todo casi, casi. [...] Pones más a prueba tus capacidades [...] o puedes desarrollar nuevas capacidades. Ya no es como que en el salón [cuando] buscabas al maestro, [...] no aquí ya tú le buscas y le buscas hasta que estás contento con tu resultado. (Norma)

Considero que mi aprendizaje ha sido un poquito más autónomo [...] Creo que a muchos [estudiantes] eso es lo que no les parece; que [...] **el profesor es un guía**. Ellos tienen mucho esta idea de que el profesor es el que expone y el profesor es el que tiene la verdad absoluta. Creo que a los que les está costando trabajo son a esas personas. (Ana)

Estas dos impresiones, así como otras, ejemplifican cómo determinados estudiantes estaban conscientes de su responsabilidad al aprender (véase los apartados 3.5. *Constructivismo, conocimiento y saber* y 5.2.6. *La metacognición*), así como de la posición del profesor como facilitador o guía durante la formación (Collombat, 2013; Díaz-Barriga y Hernández-Rojas, 2002, Fernández-Prieto y Sempere-Linares, 2010; Kiraly, 2003, 2014; Li, 2018). Sin embargo, no en todos los casos ocurría esta situación, dado que algunos estudiantes enfrentaron dificultades durante la implementación de nueva modalidad educativa, ya que les permitía la procrastinación. Aunado a ello, no planeaban las actividades y eran menos responsables al realizar las evidencias textuales de aprendizaje de los cursos (véase Libreros-Cortez y Schrijver, 2021). Por tal motivo, determinados universitarios mencionaron que, para lograr este giro individualizado, que apunta hacia la autonomía estudiantil, era necesario emprender un cambio cognitivo y personal, lo cual se podría relacionar con *aprender a aprender* que es la capacidad para generar una conciencia personal sobre el propio aprendizaje (Fernández-Montt y Wompner, 2007) (véase también 3.3.2. *La articulación entre la competencia y el saber* y 3.5.1. *La construcción de saberes en la didáctica de la traducción*). Sobre este último punto, se logró percibir que algunos de los informantes se encontraban en vías de consolidar este proceso. A continuación, se expone un ejemplo.

Lo más difícil es mmm como educarte [...] alguna vez comentaron por ahí que somos hijos de la SEP [Secretaría de Educación Pública] en el sentido de [que] [...] somos educados para hacer lo que nos digan, cuando nos digan y [...] recibir un horario y recibir instrucciones. [Sin embargo, la pandemia] [...] trajo una nueva conversación respecto a cómo tú puedes llevar tu educación ¿no? [...] qué tanto te interesa, **ya surgen otro tipo de preguntas respecto a ti misma o a ti mismo respecto a la educación y a cómo la quieres vivir** [...], y, digo es difícil contestarlas ¿no? de pronto, estando como siete horas en una silla viendo una computadora, [...] pero, pues creo que aquí es donde podemos demostrar el compromiso o no que tenemos [al respecto]. (María)

Lo anterior permite reconocer que gran parte de la atención, la realización, el seguimiento y la participación en las actividades desarrolladas durante las sesiones virtuales, y trascendentales para la construcción de los saberes en traducción, dependían de los estudiantes y de su interés y motivación por la disciplina, así como de su afinidad por la modalidad virtual y sus condiciones contextuales. Sobre este último punto, las entrevistas mostraron que 6 estudiantes señalaron una preferencia por la formación virtual; 21 por la educación presencial; 9 se consideraron neutros al respecto y 2 no dejaron clara su posición. El pequeño grupo de universitarios que estaba satisfecho con la nueva modalidad se lo atribuyó a que contaban con las condiciones idóneas para tomar las clases. No obstante, la gran mayoría, anhelaba reincorporarse a la presencialidad debido a problemas con la conexión de internet y los dispositivos digitales, así como a la falta de espacios idóneos para tomar las lecciones, lo que afectaba su aprendizaje.⁷⁴ Esto expone un ejemplo sobre la persistencia de “brechas considerables en el acceso efectivo al mundo digital” (CEPAL-UNESCO, 2020, p. 5) aún existentes en los países latinoamericanos y del Caribe (CEPAL-UNESCO, 2020).

Para retomar el componente didáctico, es importante puntualizar que la autonomía estudiantil no representó una disminución de actividades para los docentes sino todo lo contrario, puesto que, en las entrevistas, los profesores resaltaron la creación y la recolección de materiales digitales para la enseñanza virtual. Si bien en la perspectiva socioconstructivista aplicada a la modalidad virtual, el docente funge como un facilitador cuya actividad radica en la creación de simulaciones de trabajos profesionales de traducción (Jiménez-Crespo, 2021). Lo anterior resultó complejo y extenuante para los catedráticos. Al respecto el profesor Arturo mencionó que: “nos decían, [...], hay que darles más rienda suelta [a los alumnos], [yo pensaba] ok, pero, pues hay que tener las clases preparadas”. Es decir, era necesario que los profesores invirtieran tiempo extra y

⁷⁴Los catedráticos enfrentaron también en ocasiones problemas de conectividad e inconvenientes con los dispositivos electrónicos. Aunado a esto los universitarios y los profesores resaltaron afectaciones en la salud debido al sedentarismo y al uso constante de la computadora. Las más frecuentes fueron: dolor de ojos, espalda y cabeza, estrés y fatiga.

esfuerzo para planear, adaptar, crear y editar las actividades formativas necesarias para que los estudiantes construyeran los saberes.

Aunado a lo anterior, las observaciones de clase y las entrevistas mostraron que los profesores solían recurrir a su saber experiencial durante la enseñanza. Este saber no se deriva del currículum y la formación, sino que se asocia con la práctica profesional (Luna, 2014; Tardif, 2009). Si bien su presencia se identificó en las cuatro asignaturas fue más frecuente en el curso de traducción jurídica. Sobre esto, una estudiante expresó lo siguiente: “como es perito tiene mucha experiencia [ríe], entonces, pues él intenta que [...] nuestras traducciones sean naturales, que no se escuche tan forzado tan literal” (Ana). Estas experiencias se derivan del *habitus* del profesor –que es entendido como “disposiciones adquiridas en y por la práctica real” (Tardif, 2009, p. 38), las cuales resultan de utilidad para que los estudiantes analicen cuestiones profesionales.

En los cuatro cursos se traducían frases, fragmentos y textos auténticos, por ejemplo: artículos periodísticos o de divulgación y recetas, en primer y tercer semestres. Por las características de estos documentos podrían ser clasificados en los géneros textuales correspondientes a los niveles A1 y A2 de traducción.⁷⁵ En quinto semestre se traducían actas de nacimiento, pólizas de seguros y actas de divorcio, entre otros, los cuales competen al nivel B1 y artículos de investigación y recetas médicas en séptimo semestre que conciernen al nivel B2 y en casos particulares al nivel C, el más alto de todos. La traducción de los textos auténticos de cierta extensión se realizaba de tarea. Posteriormente, las versiones se solían revisar y/o corregir de forma grupal en las sesiones subsiguientes. Si bien, la traducción de pequeñas frases o fragmentos cortos (ambos provenientes de textos auténticos) se llevaba a cabo en el primer semestre debido a la poca experiencia de los estudiantes. Esta actividad se realizaba también en las asignaturas restantes debido a que el trabajo con un texto breve permitía a los estudiantes desarrollar y concluir la actividad en clase y al profesor corregir, evaluar y solucionar las dudas de los alumnos de forma grupal en ese momento.

El presente estudio consideró dos tipos de actividades empleadas en los cuatro cursos. Las primeras tenían un carácter tangible y las segundas uno intangible (véase la parte final del apartado 1.6. *Postura e interpretación teórica-metodológica* donde se expone este punto). Estas se retoman

⁷⁵ Estos niveles se muestran en *TOWARDS A EUROPEAN FRAMEWORK FOR TRANSLATION Establishing Competence Levels in the Acquisition of Translation Competence in Written Translation THIRD NACT PROPOSAL* del proyecto EFFORT coordinado por Hurtado-Albir y Rodríguez-Inés (2023) y en el cual participan académicos de distintas universidades europeas. En él se establecen niveles similares a los propuestos en el MCER, es decir, A1, A2, B1, B2 y C, pero aplicados a la formación en traducción. Para más detalles véase https://www.effortproject.eu/wp-content/uploads/Third-NACT-Proposal_280423.pdf

a detalle en los siguientes apartados que enfatizan la recuperación, la comprensión, el análisis, la utilización y el sistema metacognitivo. Particularmente, dentro de las actividades formativas tangibles se consideran las tareas que son evidencias textuales de aprendizaje que los estudiantes realizaron durante los cursos y que ponían de manifiesto sus saberes en la traducción. A continuación, se presenta una tabla que concentran las tareas realizadas por los estudiantes durante el periodo analizado.

Tabla 10. Evidencias textuales de aprendizaje

Semestre	Traducciones	Otro tipo de tareas	Tareas en general
Primero	7	2	9
Tercero	11	6	17
Quinto	15	4	19
Séptimo	10	11	21
Subtotal	43	23	66

Fuente: elaboración propia con base en la información recolectada.

La información de la tabla permitió identificar que 65 % de las tareas eran traducciones o ejercicios que conllevaban la traducción de palabras, frases o fragmentos cortos mientras que el 35 % restante eran tareas de otro tipo, por ejemplo, presentaciones PowerPoint sobre investigaciones temáticas; participaciones escritas en foros de Google Classroom sobre algún tema recuperado en clase; ensayos sobre traducción y áreas afines; análisis particulares en los textos fuente, investigaciones sobre recursos electrónicos, documentales y terminológicos; entre otros (véase la siguiente página en la cual se presentan más detalles sobre este punto). Es decir, se registraron el doble de tareas sobre traducción que aquellas que no implicaban esta actividad. Fue notorio que los semestres con una mayor carga de tareas sobre traducción fueron el primero y el quinto. Se intuye que en el primer semestre se debía a que los estudiantes tenían clase de traducción solo una vez a la semana, por lo que la realización de traducciones en casa representaba una opción para seguir practicando. Por otro lado, en el curso de traducción legal, podría deberse a que este campo era la especialidad del profesor y quizá por tal motivo había más énfasis en la realización de evidencias textuales de aprendizaje. En contraste, el séptimo semestre fue el único en el que las tareas que no implicaban traducción superaron a las primeras. Esto se debió a que se realizaron varios ejercicios sobre investigación terminológica y/o temática. En el tercer semestre se llevaron a cabo también un par de trabajos sobre documentación para realizar las traducciones, así como la observación de videos sobre un aspecto temático.

En los cuatro cursos, las tareas de traducción se ajustaban al nivel de los estudiantes, puesto que la complejidad de las solicitudes aumentaba con el transcurso de los semestres (véase la página previa donde se señalan los tipos de documentos empleados durante la formación y los niveles a los que pertenecen). Por un lado, en el primer y tercer semestres, la extensión de los textos era breve y el vocabulario y las peticiones eran más accesibles en comparación con las asignaturas restantes. Además, los encargos se enfocaban en la traducción del texto y, en ocasiones, a copiar o igualar el formato del documento fuente. Es decir, se hacía énfasis en el saber-hacer. Por otro lado, en el quinto y séptimo semestres, el material auténtico provenía, en ocasiones, del mercado laboral del profesor-traductor y la extensión de los textos de partida era regularmente mayor que en los cursos previos.⁷⁶ Aunado a ello, la terminología era especializada y compleja y se solicitaba a los estudiantes tomar en cuenta además de la traducción, el formato del texto, así como las solicitudes del cliente, la generación de cotizaciones, el trabajo colaborativo y la asignación de actividades particulares entre pares (traducción, revisión, trato con el cliente, etc.) —estos últimos puntos eran frecuentes cuando los estudiantes trabajaban en los proyectos de traducción—. En otras palabras, en los semestres superiores se acentuaba el saber-hacer en traducción, pero también el saber-ser en traducción.

Por otro lado, las tareas que no eran traducciones, es decir, presentaciones PowerPoint sobre investigaciones temáticas; participaciones escritas en foros de Google Classroom sobre algún tema recuperado en clase; ensayos sobre traducción y áreas afines; investigaciones sobre recursos electrónicos, documentales y terminológicos; mapas mentales que evidenciaban la comprensión de un tema a traducir; videos sobre temáticas afines al texto a traducir y/o sobre la disciplina; transcripción de videos en inglés para posteriormente subtítularlos; análisis de textos legales para identificar sus partes (en quinto semestre, estos documentos tenían un nivel B1 de traducción), notas y uso de categorías gramaticales y la búsqueda de géneros médicos (*case report, clinical guide, fact sheet, review article*, entre otros; estos textos pertenecían a un nivel B2 y en algunos casos al nivel C) estaban orientadas, en gran medida, a que el universitario fortaleciera el saber-saber en traducción y a que aprendiera distintas cuestiones que emplearía posteriormente en la práctica traductora y el campo profesional.

⁷⁶ En el curso del quinto semestre (traducción legal) también se utilizaban textos fuente cortos. Sin embargo, a diferencia de los textos empleados en el primer y tercer semestres, los fragmentos a traducir en la asignatura de traducción legal implicaban una mayor complejidad debido a su terminología especializada. Estos pertenecían regularmente al nivel B1 expuestos en el THIRD NACT PROPOSAL.

Por ejemplo, en el primer semestre la actividad cuatro, la cual se basó en la realización de un ensayo que permitió a los aprendices seleccionar y desarrollar un tema traductológico (algunos de ellos fueron traducción y conocimiento, problemas de equivalencia, los retos de la traducción, tipos de traducción, entre otros), así como escribir en inglés, familiarizarse con la literatura disciplinar y con aspectos ortotipográficos y el estilo Chicago. En el tercer semestre, la tarea 15 solicitaba a los universitarios realizar una investigación sobre recursos electrónicos que les permitió conocer e interactuar digitalmente con distintos sitios web y diccionarios (algunos de ellos fueron *Collins*, *Langenscheidt*, *Bab.la*, *Eurotermbank*, *British National Corpus*, *ProZ.com*, *TERMIUM Plus*, *EUR-Lex*, *Glosbe*, entre otros). En el quinto semestre, la actividad 15 estaba centrada en que los estudiantes observaran un video intitulado “cuando la palabra se vuelve justicia. El papel de los peritos intérpretes en los juicios” (disponible en *Youtube*). Después, debían contestar una serie de preguntas en un formulario de *Google*, creado por el profesor. Finalmente, en el séptimo semestre, la tarea 2 solicitaba que los universitarios buscaran información particular sobre determinadas agencias de traducción, por ejemplo, tipo de traducción que realizan, servicios, identificar sus clientes corporativos, el tamaño de la empresa, costos, comentarios y opiniones de los clientes, etc.

Los profesores afirmaron que las evaluaciones favorecían las traducciones y los proyectos en traducción. Por su parte, los aprendices agregaron la participación en los foros de *Google Classroom*, los exámenes teóricos (en primer semestre), la realización de un ensayo final y su borrador (en primer semestre), la creación de glosarios y el uso correcto de herramientas digitales aplicadas a la traducción mediante determinados ejercicios de traducción (en quinto semestre). Estas evidencias textuales de aprendizaje encajan con las técnicas semiformales de evaluación expuestas por Ortiz-Granja (2015), ya que requieren una revisión detallada por parte del profesor, así como una calificación. Al respecto, los aprendices de tercer, quinto y séptimo semestres mencionaron que la retroalimentación oral en clase era buena. Sin embargo, indicaron que la retroalimentación textual disminuyó durante la modalidad virtual. Por otro lado, los estudiantes de nuevo ingreso no tenían ningún punto de comparación. No obstante, comentaron aspectos positivos sobre la retroalimentación en la asignatura. A continuación, se muestran un par de ejemplos al respecto.

Es clara, ha sido... al menos conmigo ha sido clara. (Luisa)

Me gusta la verdad, siento que sí es bastante eficiente en ese sentido. (Luis)

Ah bueno en algunas [actividades] nos dejó como comentarios bien específicos o sea a cada uno de

nosotros [...] creo que [la retroalimentación] es directa y general también. (Sara)

Aunado a lo anterior partir del tercer semestre se realizaban proyectos individuales o grupales. El trabajo grupal tenía como propósito que los estudiantes se organizaran y establecieran entre ellos fechas límites y responsabilidades. En ocasiones, fungían como revisores, glosaristas, traductores y/o clientes. A continuación, se muestra el fragmento de una entrevista.

Antes había una dinámica de *project manager* [...] por ejemplo, eres el *project manager* entonces tú tienes que asignar como si fuera una agencia de traducción real, [...], quien es tu glosarista, quien es tu traductor, quien es tu diseñador, quien es tu corrector de estilo, quien es el revisor y tú como *project manager* tienes la tarea de asignar las tareas y cumplir en tiempo y forma para la entrega de la traducción, **entonces hay un incentivo muy interesante porque muchos compañeros, compañeras como que se identificaron demasiado y ya querían tener una agencia, [decían] nosotros acá hacemos algo interesante, trabajamos muy bien.**⁷⁷ (Enrique)

Esta dinámica, así como otras (véase la parte final del apartado 5.2.1. *El autosistema*), resultaba motivante para los universitarios y se asemejaba, en gran medida, al enfoque profesional expuesto por Olvera-Lobo y Gutiérrez-Artacho (2010) y al ejemplo mostrado por Fernández-Prieto y Sempere-Linares (2010) que expone el trabajo grupal en traducción mediante la división de actividades y la colaboración entre pares. En relación con lo anterior y con la forma de trabajo, el profesor Arturo indicó lo siguiente:

Ahora con los métodos funcionales, funcionalistas y un montón de teorías que te dicen “es que hay que tratar de empapar más al alumno con otro tipo de dinámicas” porque en la vida real no es nada más es así, o sea no te vas a sentar con cliente a estar revisando la traducción y que el cliente te va a diciendo está bien o está mal, entonces ahí fue donde empecé, [y me dije] ok, ok, **puedo empezar a mezclar ese tipo de dinámicas, ese tipo de actividad junto con otras más, vamos a ver qué otro tipo de dinámicas puedo meter y eso es lo que estamos haciendo a lo largo de este tiempo.**

Este fragmento evidencia el saber y la apertura del profesor en torno a la formación en traducción. En él, así como en los párrafos previos, se reconoce que la modalidad de trabajo se apegaba a lo señalado por Díaz-Barriga y Hernández-Rojas (2002) y Díaz-Barriga (2003) sobre la importancia de llevar a cabo ejercicios significativos, así como la realización y la interacción con prácticas auténticas y simulaciones asociadas con la actividad profesional (Cf. Fernández-Prieto y Sempere-

⁷⁷ El estudiante habla en pasado, dado que hace referencia a un curso del semestre previo que también fue impartido por el profesor Arturo. La diferencia entre la forma de trabajo anterior y la actual es que antes se asignaba un gestor del proyecto por equipo y durante la modalidad virtual el profesor asignó los roles durante los proyectos.

Linares, 2010; González-Davis, 2004; Kelly, 2010; Kiraly, 2006). Se considera que la realización y/o puesta en marcha de todo lo anterior permitió a los estudiantes construir y fortalecer sus saberes en la traducción durante la modalidad virtual. Esto se detalla en el siguiente apartado (véase la *Tabla 11. Presentación de los niveles*).

5.2. La construcción de los saberes en la traducción y la taxonomía de objetivos educativos

El análisis comparativo (centrado en la identificación de similitudes y/o diferencias en la información proveniente de los instrumentos de la investigación), así como la interpretación de estos datos y su discusión a la luz de la teoría mostró que la construcción de los saberes en la traducción durante la modalidad virtual se logró mediante la exposición, la cooperación y/o la realización de distintas actividades que acercaron a los estudiantes a la taxonomía de Marzano y Kendall (2007). Para mostrar lo anterior, se crearon seis apartados en lo que se entrelazan los datos provenientes de las entrevistas, las observaciones de clase y las actividades formativas con los seis niveles de la propuesta teórica antes mencionada, así como con la literatura especializada proveniente de la Investigación Educativa y los Estudios de Traducción.

Inicialmente, se había contemplado retomar el orden de los niveles de la taxonomía establecidos por los autores antes señalados (véase *Figura 4. La taxonomía de Marzano y Kendall*). Sin embargo, al analizar los datos se identificó que el sexto y último nivel denominado *el auto sistema* representa en realidad el punto inicial del proceso constructivo. Esto debido a que establece el compromiso de la persona para realizar una tarea en particular y cuando determina “a qué se va a prestar atención, el funcionamiento de todos los demás elementos del pensamiento (es decir, el sistema metacognitivo, el sistema cognitivo y los dominios del conocimiento) se encuentra, hasta cierto punto, comprometido o determinado”⁷⁸ (Marzano y Kendall, 2007, p. 55). Por tal motivo, se decidió iniciar con este nivel que enfatiza la motivación. A excepción de lo anterior, la jerarquización de la taxonomía conserva el orden habitual. A continuación, se muestra una tabla al respecto.

⁷⁸ Traducción propia. Cita original: “Once the self-system has determined what will be attended to, the functioning of all other elements of thought (i.e., the metacognitive system, the cognitive system, and the knowledge domains) are, to a certain extent, dedicated or determined” (Marzano y Kendall, 2007, p. 55).

Tabla 11. Presentación de los niveles

Orden establecido en el estudio	Orden establecido por Marzano y Kendall
1. El auto sistema	1. La recuperación
2. La recuperación	2. La comprensión
3. La comprensión	3. El análisis
4. El análisis	4. La utilización
5. La utilización	5. El sistema metacognitivo
6. El sistema metacognitivo	6. El auto sistema

Fuente: elaboración propia con base en Marzano y Kendall (2007).

Los seis apartados se elaboraron con los datos provenientes de las entrevistas, las observaciones de clase y las actividades formativas. Cada uno de ellos es necesario para el proceso constructivista. No obstante, los datos mostraron que durante la formación existían actividades particulares que favorecían los niveles dos, tres, cuatro, cinco y seis. En cambio, el nivel uno solía percibirse mediante el interés de los estudiantes por la disciplina y por la realización las actividades de clase. Además, solía manifestarse mediante palabras de aliento y/o felicitaciones del profesor a los estudiantes cuando estos últimos realizaban un buen trabajo. La exposición, la cooperación y/o la realización de estas actividades acercaron a los estudiantes a la taxonomía de Marzano y Kendall (2007) y posibilitaron la construcción de los saberes en la traducción.

Las actividades enfatizaban los componentes práctico, teórico y social. Es decir, el saber-hacer en traducción, saber-saber en traducción y saber-ser en traducción. Como se muestra más adelante, algunos de ellos estaban orientados a fortalecer solo un saber, en otros casos se combinaban dos o tres (véase también la parte final del apartado 5.1. *La didáctica de la traducción: disciplina medular para la construcción de los saberes*). El seguimiento de las sesiones evidenció que los cursos se acoplaban, en cierta medida, al enfoque de González-Davies (2004), dado que se enfatizaba la realización de distintos ejercicios durante las clases, así como tareas. Sin embargo, estas se encontraban adaptadas para la modalidad virtual. Además, se amoldaban a la enseñanza por objetivos de aprendizaje expuesta por Hurtado-Albir (1996b), puesto que algunas actividades estaban relacionadas con el seguimiento de objetivos metodológicos, contrastivos, de estilo y textuales.

Las actividades resultaban de utilidad para trabajar uno o más niveles y estaban orientadas, de forma general, a introducir a los estudiantes de primer semestre al campo disciplinar, así como

a fortalecer y pulir los saberes en la traducción de los estudiantes de las asignaturas restantes. Con ellas se buscaba que los estudiantes:

1. Generaran una representación sobre la disciplina, la práctica traductora y el campo laboral.
2. Emplearan consciente o inconscientemente algunas de ellas antes y después de traducir.
3. Perfeccionaran el proceso traductor.

Es probable que otras acciones fortalecieran también los niveles antes mencionados y sus procesos particulares. Sin embargo, se han enfatizado las anteriores debido a su constancia en la información proveniente de las entrevistas, las observaciones en clase y las actividades formativas. A continuación, se desarrollan los seis apartados señalados al inicio del apartado (véase la *Tabla 10. Comparación entre el orden establecido en la investigación y el propuesto por Marzano y Kendall*).

5.2.1. El autosistema

Este nivel considera que la interacción de “las actitudes, las creencias y las emociones determina la motivación y la atención”⁷⁹ (Marzano y Kendall, 2007, p 55) y se enfoca en analizar si el aprendizaje resulta relevante para el estudiante (*el análisis de la importancia*); si los estudiantes se consideran buenos o aptos para llevar a la práctica lo que aprenden (*el análisis de la eficacia*) y si estás motivado para aprender (*el análisis de la reacción emocional y el análisis de la motivación*) (Marzano y Kendall, 2007).

Con base en lo anterior, se reconoció que la atención, la realización, el seguimiento y la participación en las actividades y las acciones realizadas dentro y fuera de las clases, necesarias para la construcción de los saberes en traducción, dependían de los estudiantes y de su interés y motivación por la disciplina y la formación virtual, así como de sus condiciones contextuales (sobre este último punto véase también el apartado *5.1. La didáctica de la traducción: disciplina medular para la construcción de los saberes*). Por tal motivo, primero era necesario explorar la afinidad de los estudiantes por la traducción y posteriormente centrar la atención en aspectos más particulares y asociados con los cinco niveles restantes.

⁷⁹ Traducción propia. Cita original: “attitudes, beliefs, and emotions that determines both motivation and attention” (Marzano y Kendall, 2007, p. 55).

De forma inicial, se podría pensar que todos los estudiantes entrevistados estaban interesados por la traducción, pero no era así. Hay que tener presente que cursaban una Licenciatura en Lenguas Modernas en Inglés, en la cual aprendían sobre distintas áreas enfocadas al campo lingüístico⁸⁰ (véase los apartados 1.2.1. *Planteamiento del problema a nivel contextual* y 2.5.1. *La Licenciatura en Lenguas Modernas en Inglés*). Esta situación nos motivó a profundizar al respecto. Las entrevistas mostraron que, de los 38 estudiantes, 1 estaba interesado en la Literatura; 3 se encontraban indecisos sobre la preferencia disciplinar; 15 sentían afinidad por la docencia del inglés y 19 se inclinaban por la traducción. Específicamente, de los 9 universitarios de séptimo semestre, quienes todavía estaban regidos por el plan de estudios 2006 donde existían dos líneas terminales en traducción: *Literatura y Traducción* y *Lingüística y Traducción* (véase los apartados 1.2.1. *Planteamiento del problema a nivel contextual* y 2.4.1.1. *Los programas de estudio del área de traducción*), 8 continuaban interesados en la traducción y uno de ellos sentía ahora mayor interés por la enseñanza del inglés.

Además, las entrevistas evidenciaron que determinados estudiantes interesados por la traducción habían reflexionado sobre la realización de una carrera en este campo de estudios desde antes de ingresar a la FLL. Es decir, contaban con motivación interna o intrínseca (Anaya-Durand y Anaya-Huertas, 2010; Mansilla, y González-Davies, 2017) y traían consigo ideas preconcebidas sobre la disciplina y su próxima profesión (Mulone, 2016). Esta motivación generada por el contacto cercano con el inglés desde una corta edad o en algunos casos por la migración a otro contexto cultural, los motivó a inscribirse en un programa educativo donde pudieran formarse como traductores. A continuación, se presentan dos ejemplos.

Tenía miedo porque ninguno de mis compañeros ni mucho menos de maestros [...] habían estudiado la carrera o conocían sobre ella [...] [una profesora me dijo] "es que creo que en Querétaro hay una universidad que tiene en su plan educativo el área de traducción" y me puse a buscar y resultó que era la UAQ y **yo tenía la ilusión de decir "aquí estoy, quiero entrar"**. (Laura)

Desde hace mucho quiero ser traductora [...] a mí siempre me ha interesado la traducción [hace tiempo me dije] voy a hacerme traductora y ya un amigo me dijo: ¿es que necesitas la prepa para ser traductora! [...] [ríe] **yo no pensé que había una carrera de eso, yo pensé que sabías un idioma y decías pues me voy a poner a traducir** [...] [después] fue como de *ok* y me puse a investigar el programa. (Dalia)

⁸⁰ Cabe recordar que a nivel nacional existen solo dos Licenciaturas en Traducción en las universidades públicas (véase el apartado 2.2. *La enseñanza y el aprendizaje de la traducción en México*).

Estos fragmentos, así como otros, muestran el interés por la traducción de las entrevistadas y evidencian percepciones sobre la identidad profesional, las cuales se transforman durante la formación (Mulone, 2016). Aunado a ello, permiten identificar el desconocimiento que tenían las estudiantes antes de ingresar a la licenciatura sobre la educación formal de la traducción y las instituciones especializadas en este campo de estudio, a nivel nacional. En nuestro caso, lo anterior podría deberse a las características particulares de la formación en traducción a nivel licenciatura y posgrado en México (véase 2.2. *La enseñanza y el aprendizaje de la traducción en México*) y a su difusión en la esfera pública.

Como se expuso en los ejemplos previos, la motivación estudiantil por la traducción podía identificarse a través del discurso oral. No obstante, resultaba también perceptible para los profesores mediante la actuación de los alumnos dentro del aula. Los siguientes fragmentos refuerzan el punto previo.

Desde primer semestre estamos viendo quienes **sí quieren, quienes no quieren, quienes más o menos** [se interesan por la traducción] [...] eso se ve reflejado en los trabajos, aquellos que tienen una actitud positiva hacia la traducción, **se ve que buscan la manera de hacerlo cada vez mejor.** (Profesor Juan)

Desde que llegan enamorados de la carrera, tú ves que tratan de sortear todos los problemas externos, tratan de dejarlos afuera y adentro de la clase, [tratan de] **demostrar que ellos quieren hacer eso** [ser traductores] **porque quieren aprender, quieren crecer, quieren salir como traductores.** (Profesor Arturo)

Estas valoraciones docentes son afines a los argumentos de Vasile (2002) y Hurtado-Albir (2008), quienes señalan que *el querer* es un componente significativo para la competencia. Es importante subrayar que, para el presente estudio, la CT está compuesta por tres saberes, uno de ellos es el saber-ser, el cual considera los componentes sociopersonales del aprendiente y que en nuestro caso asociamos en parte con la motivación, dado que el estudiante debe querer aprender a traducir para construir y/o perfeccionar el saber-saber en traducción y el saber-hacer en traducción (véase también *Figura 6. Los saberes en la CT*). Este último punto fue enfatizado también por los estudiantes al reflexionar sobre el proceso educativo de la traducción. A continuación, se muestran tres ejemplos al respecto.

Si no estás tan motivado, **no vas a hacer bien el trabajo**, como que va a ser **al ahí se va**. En cambio, si estás motivado y eres responsable, **pues vas a hacer un mejor trabajo y también vas a ponerle atención a la clase.** (Mercedes)

Cuando uno tiene como que la pasión o como el interés por traducir, **le damos la importancia que tiene al documento que estamos traduciendo**. Entonces obviamente **cuando nos ponen a hacer algo a la fuerza o que no nos gusta**, pues obviamente los resultados no van a ser buenos. (Laura)

Si estás con la idea de **¡ay qué pesado!, ¡ay qué flojera!**, pues se te va a ser más difícil, entonces, se necesita estar motivado **y saber lo que vas a hacer** [...] Obviamente, [si no te interesa] tu traducción no va a ser buena porque no tenías ganas de hacerla. (Claudia)

Lo anterior permite intuir que la falta de interés por la disciplina podría interferir en la construcción de saberes, dado que si el estudiante no quiere aprender a traducir podría no emprender óptimamente los procesos de los primeros cinco niveles de la taxonomía de Marzano y Kendall (2007). Es decir, podría no prestar suficiente atención a la realización idónea de procesos particulares, por ejemplo, la toma de decisiones y la revisión, por mencionar algunos. Aunado a esto, los ejercicios se realizarían con menor cuidado y esmero, por lo tanto, determinadas faltas y errores en el documento se deberían a la apatía y no a la incapacidad para traducir. Estas conjeturas se asemejan a dos puntos expuestos en el capítulo teórico. El primero de ellos es que el *saber-ser* de los estudiantes es el culpable de una gran cantidad de errores de traducción (Vasile, 2002). El segundo es que, en ocasiones, el *saber-hacer* de los estudiantes se ve mermado por su *saber-ser* y que algunos errores al traducir se deben a cuestiones actitudinales del estudiante (Garidel y Nieto, 2014).

Por otro lado, las observaciones de clase permitieron visualizar que distintos estudiantes realizaban actividades no académicas durante las sesiones. En ocasiones, no atendían las peticiones de los catedráticos cuando se solicitaba la participación en los ejercicios (véase, por ejemplo, el fragmento de la *Observación de clase número 11, traducción médica* recuperado en el apartado 5.2.5. *La utilización*), ya que, con excepción del curso del primer semestre, en el resto de los grupos un gran número de estudiantes conservaba la cámara apagada, lo que impedía saber si en realidad estaban en la clase o no. Al respecto, algunos universitarios argumentaron que lo hacían por: 1. Problemas de conexión con el internet (consideraban que apagar la cámara mejoraba la calidad de audio y video); 2. Comodidad (algunos señalaron que tomaban la clase en pijama y no querían ser captados de esa forma); 3. Para evitar evidenciar el cansancio y la poca atención a la clase. En cambio, determinados estudiantes mencionaron que estar visibles en Zoom resultaba útil para centrar la atención en la clase y era un gesto de empatía y respeto hacia el profesor y su asignatura. A continuación, se muestran un par de ejemplos sobre este tema.

Yo me distraigo si la tengo apagada, pienso, el profesor tal vez no está al pendiente de mí, entonces, me pongo a hacer otra tarea o estoy lavando los trastes o algo así mientras escucho la clase y entonces cuando tengo la cámara prendida, me aseguro de que yo estoy ahí **y también es una manera de decirle al profesor de que estoy ahí** porque, pues sí me imagino la posición que tienen los profesores de estar hablando frente a una cámara y sin nadie, sin ningún público aparente. (Adriana)

A veces me mensajeo con una amiga y o sea hasta ella me expresa esa inquietud de no querer dejarlo solo [al profesor] porque sí hay veces que sí se siente gacho que todos apagan la cámara y él está contando experiencias, cosas así, como que sí se siente [eso] como indiferente. (Alma)

Esta indiferencia y desinterés por las clases virtuales y, en ocasiones, por la traducción influyó en la atmósfera del aula virtual, dado que se creaba “una especie de ambiente un poco apático” (Silvia). —No obstante, hay que tener presente que la desmotivación suele presentarse en todas las licenciaturas, incluidas la de traducción debido a que los intereses y las habilidades estudiantiles son distintos (Botella-Tejera, 2022)—. Sin embargo, en la presente investigación, esta situación generaba un problema aún mayor durante la formación, puesto que algunos estudiantes interesados por la disciplina rechazaban trabajar con ciertos pares debido a su desdén e irresponsabilidad. Estas problemáticas se identificaron también en las entrevistas realizadas a los catedráticos. Por un lado, el profesor Juan destacó la dificultad de hacer que los estudiantes encendieran la cámara durante las sesiones. Por otro lado, el profesor Arturo mencionó la indiferencia de algunos alumnos para realizar las actividades y/o trabajar con sus pares. Al respecto, puntualizó lo siguiente.

[Es] culpa también de la actitud [...]. Por ejemplo, [omisión del nombre]. Entonces, nadie lo quiere integrar a sus equipos porque saben que no hace nada y ahí es el problema y yo trato de empujarlo, de decirle, oye échale ganas, pero es difícil porque de ellos mismos nace **el no querer hacerlo**.

Como se muestra en el fragmento previo, el profesor se apoyaba inconscientemente del concepto *aprender a vivir juntos*, que apunta a la cooperación entre actores educativos (Delors et al., 1996) y que guarda relación con el saber-ser, dado su índole social. Este actor educativo trataba de que determinados estudiantes colaboraran con sus pares académicos. Sin embargo, esto no era una labor fácil. Aunado a ello, su tarea es “‘enseñar a aprender’ y del alumno ‘aprender a aprender’ (Fernández-Montt y Wompner, 2007, p. 7), por lo tanto, es necesaria también la iniciativa del estudiante, así como una complicidad profesor-estudiante basada en un trabajo mutuo, la cual algunas veces no se logra (Botella-Tejera, 2022), como ocurrió en el caso previo.

En conexión con lo expuesto en los párrafos previos, hay que subrayar que determinados informantes que no tenían como objetivo profesional convertirse en traductores se encontraban abiertos a la traducción. Reconocían que la licenciatura estaba compuesta por distintas áreas y consideraban que en el futuro los aprendizajes de otras subdisciplinas podrían serles de utilidad para su desarrollo profesional (para más detalles al respecto véase el apartado 2.4.1. La Licenciatura en Lenguas Modernas en Inglés). Se detectó, solo un par de casos de estudiantes que no tenían interés por la traducción debido a que consideraban esta actividad muy difícil. Esto se relaciona con el análisis de la eficacia, que resalta que “si los individuos no creen que puedan cambiar su competencia en relación con un conocimiento específico, probablemente no estarán motivados para aprenderlo, incluso si perciben que es importante”⁸¹ (Kendall y Marzano, 2007, p. 108). Por lo tanto, habría que enfatizar que si bien la traducción es una actividad compleja se puede llegar a realizar óptimamente mediante la formación y la construcción de saberes en la traducción.

En otro orden de ideas, las observaciones de clase y las entrevistas expusieron que, en ocasiones, los estudiantes experimentaron cansancio y hartazgo debido al tiempo prolongado frente a la computadora (véase, por ejemplo, la reflexión de María en el apartado 5.1. *La didáctica de la traducción: disciplina medular para la construcción de los saberes*). Distintos estudiantes señalaron extrañar la escuela y no sentirse muy motivados por aprender de manera virtual. Por ejemplo, Alejandra indicó lo siguiente: “se siente extraño, se siente triste, se siente solo [...] muchos de mis compañeros habíamos esperado una clase con el profesor [omisión] y pues de repente nos damos cuenta de que nuestra primera clase iba a ser en línea.” Este sentimiento de desilusión se presentó en los cuatro cursos analizados, pero fue aún más notorio en los estudiantes de primer semestre quienes resaltaron que la pandemia les arrebató la oportunidad de experimentar la incorporación tradicional al nivel profesional e impactó en la creación clásica de amistades y la interacción con los profesores y los pares.

Lo anterior evidencia que los universitarios enfrentaron retos al cubrir sus necesidades humanas afectivas y de amistad (sobre este último punto, véase Anaya-Durand y Anaya-Huertas, 2010). Esto pudo haber influido en la formación general de los universitarios, así como la construcción de saberes en la traducción. Hay que tener presente que el aprendizaje se puede tornar menos placentero a causa de la desmotivación, por lo tanto, es necesario considerar las emociones

⁸¹ Traducción propia. Cita original: “if individuals do not believe they can change their competence relative to a specific piece of knowledge, they will probably not be motivated to learn it, even if they perceive it as important” (Kendall y Marzano, 2007, p. 108).

del alumnado (Cf. Mancilla y González-Davies, 2017) y desarrollar actividades de reproducción y encargos de traducción (individuales y grupales) que motiven a los estudiantes (Botella-Tejera, 2022). En nuestro caso, destacan la lluvia de ideas, la comparación de proverbios y el otorgamiento de puntos extras al realizar las traducciones en el primer semestre y la realización de proyectos grupales e individuales en quinto y séptimo semestre (véanse los apartados 5.2.2. *La recuperación*, 5.2.4. *El análisis*), la elaboración de mapas mentales en el séptimo semestre (véase el apartado 5.2.3. *La comprensión*), así como la retroalimentación y el tratamiento del error de forma cordial y respetuosa en clase, lo cual era aplicable en los cuatro cursos (véase el apartado 5.2.4. *El análisis*).

A modo de cierre, se reconoce que es necesario que el estudiante posea una actitud positiva durante el proceso educativo, se encuentre motivado por la disciplina y, en caso de no querer convertirse en traductor, esté abierto para aprender sobre otras áreas afines, así como a colaborar con sus pares académicos. Esto le permitirá realizar y/o poner en marcha actividades y acciones orientadas a la construcción de los saberes en la traducción. Con base en las preferencias disciplinares de los informantes expuestas en el presente apartado se deduce que la mayoría de los universitarios contemplados en el estudio se encontraba motivada por aprender a traducir. Sin embargo, no se puede negar que el cambio repentino a la modalidad virtual afectó su desarrollo académico, por ejemplo, a nivel motivacional como se señaló previamente —Botella-Tejera (2022), con base en Kikuchi (2015), considera que la desmotivación tiene una influencia negativa en el aprendizaje—. No obstante, la migración educativa repercutió en otras acciones formativas, las cuales se analizan y retoman a lo largo del capítulo.

5.2.2. La recuperación

Este proceso es entendido como “la activación y la transferencia de conocimiento de la memoria permanente a la memoria de trabajo”⁸² (Marzano y Kendall, p. 37). Es decir, para poder llevarla a cabo se deben poseer con antelación esquemas sobre un tema o una actividad (véase el apartado 3.5. *Constructivismo, conocimiento y saber*). La recuperación es innata y considera “el simple reconocimiento, recuerdo o ejecución del conocimiento. No se espera que el estudiante identifique el conocimiento a profundidad, sea capaz de identificar la estructura básica del conocimiento [...]

⁸² Traducción propia. Cita original: “The activation and transfer of knowledge from permanent memory to working memory” (Marzano y Kendall, p. 37).

o lo use para lograr objetivos complejos. Todas estas son expectativas para niveles superiores”⁸³ (Marzano y Kendall, p. 65), dado que este nivel representa solo el primer escaño de la taxonomía.

Lo anterior evidencia que los estudiantes emprendían este proceso cognitivo desde antes de ingresar a la educación universitaria. Sin embargo, la recuperación aplicada a la traducción comenzó al iniciar la *travesía epistemológica disciplinar* (Meinster, 2016) (véase el apartado 3.5. *Constructivismo, conocimiento y saber*). Es decir, en el primer semestre, dado que desde ese periodo comenzaron a crear esquemas sobre la traducción, así como a generar un repertorio y a recuperar conocimientos disciplinares que se hicieron evidentes mediante el discurso oral o escrito.

Las entrevistas y el desarrollo de las sesiones virtuales evidenciaron que los universitarios tenían presente y podían enunciar nociones (técnicas y modalidades de traducción, conceptos lingüísticos, componentes del proceso traductor, entre otros) y aspectos temáticos, por ejemplo, eventos sociohistóricos relevantes para la disciplina (fechas, personajes, sucesos), así como la relación teórica de la traducción con otras áreas, entre ellas la cultura, la literatura y la ciencia. Este el saber-saber provenía de tres fuentes: 1. La narrativa de los profesores (Moreira, 2010); 2. Los contenidos de las asignaturas y 3. El diálogo entre profesor-estudiante y estudiante-estudiante al analizar datos históricos, temáticos o lingüísticos. Los datos permitieron identificar que la exposición, la participación y/o la realización de determinadas actividades resultaban de utilidad para que los universitarios llevaran a cabo la recuperación. A continuación, se muestra una tabla al respecto.

Tabla 12. La recuperación

Nivel	Actividades formativas
La recuperación	<ol style="list-style-type: none"> 1. La aplicación del modelo IRE al analizar la teoría traductológica y la historia de la traducción (en primer, quinto y séptimo semestre) 2. La lluvia de ideas (en primer semestre) 3. La realización de un examen teórico (en primer semestre) 4. La elaboración de un ensayo y su borrador (en primer semestre) 5. La participación en los foros de Google Classroom (en séptimo semestre)

Fuente: elaboración propia con base en la información recolectada.

⁸³ “Retrieval involves the simple recognition, recall, or execution of knowledge. There is no expectation that the student will know the knowledge in depth, be able to identify the basic structure of the knowledge (or its critical versus noncritical elements) or use it to accomplish complex goals. These are all expectations for higher levels” (Marzano y Kendall, p. 37).

Como se puede visualizar en la tabla 12 este proceso se trabajaba, en mayor medida, en el primer semestre debido a que su componente teórico era idóneo para que los estudiantes interiorizaran, recordaran y recuperaran saberes mediante el discurso oral o escrito (véase el apartado 6.2. *Saber-saber en traducción* y sus subapartados). Solo una de las actividades se llevaba a cabo en todos los cursos, las cuatro restantes en determinadas asignaturas. Las tres primeras eran actividades que se desarrollaban durante las sesiones virtuales mientras que las dos restantes se realizaban de tarea.

La primera de las actividades se basaba en un interrogatorio implementado por el profesor al estudiante en turno. Este ejercicio es un ejemplo claro de la enseñanza-aprendizaje tradicional, que es común en distintos niveles académicos, ya que el maestro está a cargo del desarrollo de la actividad. A continuación, se presentan dos ejemplos.

Observación de clase número 11, traducción jurídica

Profesor Arturo: What is an equivalence?

Norma: when you try to maintain the same message but sometimes you use different words.

Profesor Arturo: What is homonymy?

Liliana: when two words share spelling and pronunciation. [but] they have different meaning.

Observación de clase número 14, traducción médica

Enrique: [define *explicitation*]: When you [se detiene a pensar unos segundos] it is when you add information for being specific and clear.

Ricardo: [define *omission*]: it is when you eliminate a thing from the text that is not necessary. It is not important information.

Los fragmentos previos exponen el uso del modelo IRE⁸⁴ (Hall y Walsh 2002) durante las clases, dado que el catedrático generaba preguntas específicas y los alumnos respondían a ellas. Su implementación resultaba útil para 1. Monitorear la atención hacia la clase; 2. Detectar puntos que debían fortalecerse; 3. Reconocer, recordar y recuperar el saber-saber durante las sesiones; y 4. Evaluar la veracidad de lo expuesto por el estudiante, así como su comprensión o incomprensión sobre el tema.

La actividad dos conservaba elementos afines a la propuesta anterior. Sin embargo, estaba centrada en el trabajo grupal. En ella, el maestro tenía una función de guía (Fernández-Prieto y Sempere-Linares, 2010; Kiraly, 2003, 2014) y recolector del saber estudiantil. Su desarrollo

⁸⁴ Para más detalles del modelo Iniciación-Respuesta-Evaluación (IRE) véase el apartado 3.5. *Constructivismo, conocimiento y saber*.

consistía en algunos pasos. Primero el profesor presentaba, a grandes rasgos, un tema, por ejemplo, la biblia y su traducción. Después, los alumnos comenzaban, sin un orden establecido, a proporcionar ideas con base en la lectura previa de un texto. Posteriormente, el catedrático recolectaba las opiniones estudiantiles en una hoja de Word (la primera vez intentó hacerlo en un pizarrón en casa, pero le resultó muy complejo tomar las notas y escuchar las propuestas). Después, generaba preguntas detonadoras o comentarios particulares sobre lo recuperado por los universitarios. Esto último motivaba a los jóvenes a participar por cuenta propia y favorecía el diálogo y el debate. Al concluir el ejercicio, se contaba con un producto realizado de manera colectiva que reflejaba rasgos del saber-saber en traducción de los estudiantes.

Por otra parte, la actividad tres consistía en la realización de un examen teórico sobre contenidos tratados en sesiones previas (se intuye que los productos derivados de la actividad dos eran insumos para que los estudiantes contaran con material para estudiar). Esta evaluación podían presentarla todos los alumnos del primer semestre. Sin embargo, estaba pensada para los estudiantes que, hasta ese momento del semestre, contaban una calificación menor a 8 y/o para aquellos que tenían una calificación de 8, pero que querían subir su puntaje. Al respecto, dos estudiantes comentaron lo siguiente:

[El examen] era sobre las teorías, lo que hemos visto sobre la traducción, los tipos de equivalencia, [la prueba] está bien para que vea [el profesor] si uno sí aprende o no” (Mercedes).

Fue la semana pasada, estuvo bien o sea porque tampoco hemos visto como [que] muchas cosas difíciles, **creo que lo más difícil es ya traducir en realidad** [...] nuestro examen fue [...] de lo teórico que habíamos visto, [...] por el momento todo está bien. (Beatriz)

La estimación estudiantil sobre esta actividad era en general buena y parecía servir a los universitarios para identificar si estaban aprendiendo el componente teórico, es decir, el saber-saber en traducción.

Por otro lado, las dos últimas actividades se realizaban en casa. La revisión total de las tareas permitió identificar que solo 3 de las 66 tareas estaban orientadas exclusivamente a la recuperación,⁸⁵ 2 de ellas se efectuaron en el primer semestre (el borrador y el ensayo final) y la última en séptimo semestre (la participación en el foro). Se considera que el número reducido de tareas centradas en la recuperación es normal a nivel formativo, ya que la traducción tiene un

⁸⁵ Se está consciente de que múltiples actividades conllevan la recuperación para llevarse a cabo. Sin embargo, se consideró que la función principal de estos tres ejercicios está orientada a recuperar principalmente el componente teórico.

carácter más práctico que teórico (Jiménez-Crespo, 2021). Para la elaboración del borrador y el ensayo final los universitarios desarrollaron un tema relacionado con los contenidos de la asignatura. Primero, los alumnos escribieron un manuscrito en inglés que el profesor corrigió de forma detallada. Después, los jóvenes tuvieron algunos días para mejorar el documento con base en las observaciones del catedrático.

La última actividad compartía rasgos con el ejercicio 1. Sin embargo, no se empleaba el discurso oral sino el escrito. En ella, los estudiantes debían externar su saber sobre un punto particular en un foro creado por el profesor Arturo (él expuso un tema tratado en clase y los estudiantes debían responder a lo solicitado). Esto permitía al catedrático analizar el saber temático (médico) de los estudiantes.

La ejecución de las cinco actividades previas permitía que los universitarios emprendieran la recuperación y externaran un *saber-reproducir transpuesto*, en el cual se enuncia algo empleando las propias palabras (Gerard, 2000). Se desconoce el momento exacto de la interiorización de este saber, así como su permanencia en el repertorio de los estudiantes. Sobre este último punto, determinados universitarios manifestaron que con el transcurso de la formación eran incapaces de recordar algunos aprendizajes temáticos. Por ejemplo, un informante señaló lo siguiente: “uno de repente dice [...] ¡yo sabía qué significaba eso! y por azares del destino, pues ya no lo tienes en la mente” (Marcos). Es decir, tienen la capacidad para reconocer el concepto o tema. Sin embargo, son incapaces de recordarlo a detalle y enunciarlo. Este tipo de situaciones ocasionaba que los profesores desarrollaran constantemente el rol de apuntadores para reforzar los contenidos. No obstante, la supresión de saberes distaba de ser un hecho fortuito y estaba relacionada con lo que resultaba significativo para los estudiantes y su formación. A continuación, se muestran un ejemplo al respecto.

Es difícil recordar a todos los traductores que nos menciona [el profesor] o los años, incluso los métodos, pero creo que **la información más importante sí la mantengo** porque de eso se trata la carrera, ¿no?, **de mantener las cosas más importantes** porque al final del día las vas a ocupar en algún momento. (Sara)

La recuperación y el almacenamiento de determinada información se podría asociar con el nivel el autosistema (véase el apartado 5.2.1. *El autosistema*). Particularmente, con *el análisis de la importancia* que establece que, si la persona “no percibe un conocimiento específico como

importante, probablemente no se encontrará muy motivado para aprenderlo”⁸⁶ (Kendall y Marzano, 2007, p. 107). Es decir, la interiorización del conocimiento y su incorporación y duración en el repertorio cognitivo depende de la relevancia otorgada por el individuo. Solo después de que el estudiante ha interiorizado el conocimiento podrá identificarlo, recordarlo y recuperarlo en forma de saber.

Como se ha mostrado con anterioridad, la recuperación en los cursos estaba ligada con el saber-saber en traducción. Sin embargo, de acuerdo con los estudiantes dos de los saberes particulares que conforman este último saber (es decir, el saber sobre la historia de la traducción y el saber sobre conceptos, estrategias y metodologías de traducción) parecen no estar directamente relacionados con el desarrollo de la práctica traductora. A continuación, se muestra el fragmento de una entrevista que ejemplifica el argumento previo.

Siempre intentaba como tener al pie las teorías, [...] **después me di cuenta de que no era necesario, nomás las aplico**, [...] a veces ni siquiera me acuerdo cual estrategia usé, nada más es como que ya la usé sin darme cuenta [ríe]. (Marcos)

Es decir, parece no ser necesario recuperar determinados componentes del saber-saber de forma consciente al traducir, dado que no se debe “confundir la adquisición de la CT, que es un conocimiento básicamente *operativo* (saber *cómo*), con la adquisición de conocimientos declarativos (saber *qué*) y explicativos (saber *por qué*)” (Hurtado-Albir, 2019, p. 57). Sin embargo, habría que reflexionar sobre el papel que juega el saber-saber en traducción de manera inconsciente al realizar una traducción. Es decir, habría que analizar si el proceso práctico que lleva a cabo el estudiante al realizar una traducción está o no asociado con la recuperación de modelos o patrones teóricos y/o docentes aprendidos durante la formación.

En relación con lo anterior, es, hasta cierto punto, normal familiarizar al estudiante con el saber-saber en determinados cursos iniciales de la formación, como ocurre en el escenario de la investigación (véase *Tabla 2. Asignaturas del área de traducción*). Este tipo de saber se enuncia, pero no se lleva a la práctica (véase Marzano y Kendall, 2007). Se espera que, durante el transcurso de la licenciatura, el estudiante se encuentre gradualmente más expuesto con el saber-hacer y disminuyan las actividades centradas en el saber-saber. Sobre este último punto, los estudiantes principalmente de quinto y séptimo semestres narraron que, a partir del trabajo en línea, se

⁸⁶ Traducción propia. Cita original: “if an individual does not perceive a specific piece of knowledge as important at a personal level, he or she will probably not be highly motivated to learn it” (Kendall y Marzano, 2007, p. 107).

incrementó el énfasis en el saber-saber en traducción durante las sesiones, con lo cual se favorecía el aprendizaje memorístico que, como se expuso con anterioridad, no siempre resulta significativo para los universitarios y logra alojarse en la memoria de largo plazo.

En conclusión, los estudiantes emprendían el reconocimiento y la recuperación del saber-saber a partir de actividades realizadas en su mayoría en el aula virtual. Este era un *saber-reproducir transpuesto* (Gerard, 2000) que resultaba útil para entablar el diálogo en clase con el profesor y los pares académicos, así como para evidenciar y verificar de forma oral o escrita si el alumno había o no había interiorizado los contenidos de la clase. Sin embargo, se desconoce su duración en el repertorio cognitivo del estudiante, ya que esto dependerá de la importancia personal y profesional otorgada por el individuo.

De acuerdo con los universitarios, la recuperación de algunos componentes de este saber parecía no reflejarse de forma consciente durante la práctica traductora. Sin embargo, algunas de sus reflexiones y comentarios generados en las entrevistas evidenciaban que este saber se manifestaba de forma inconsciente durante la realización de los ejercicios de traducción. Esto ocurría principalmente cuando los universitarios analizaban los usos de lenguas de partida y llegada (véase el apartado de 5.2.4. *El análisis* en el que se retoma este tema de forma breve). Por lo tanto, habría que investigar a mayor profundidad y de manera empírica la presencia o la ausencia del saber-saber durante el proceso traductológico, dado que el traductor puede proceder sin tener conocimientos teóricos, pero contar con ellos abre su panorama para buscar alternativas y reflexionar sobre sus decisiones (Meinster, 2016). Con base en los puntos tratados en el apartado, así como al redactar el apartado 6.1. *Saber-saber en traducción*, se reconoce que la recuperación de este saber podría ser útil para que los universitarios: 1. Realicen investigación para su tesis de licenciatura; 2. Tengan bases históricas, teóricas y metodológicas para ingresar a un posgrado; 3. Realicen trabajos académicos (capítulos de libros, artículos, reseñas, etc.); y 4. Generen una representación sobre la disciplina. No obstante, el reto radica en hacer que el estudiante no olvide o deseche el saber-saber en traducción durante la formación o en un periodo posterior.

5.2.3. La comprensión

El presente estudio reconoció dos modalidades de comprensión durante el proceso formativo de los informantes, ambas interactúan de manera constante, dado que apuntan hacia la asimilación de información y aprendizajes. La primera está apegada a la propuesta de Marzano y Kendall (2007) cuya función se basa en “traducir el conocimiento en una forma apropiada para el almacenamiento

en la memoria permanente”⁸⁷ (p. 40) y está constituida por dos componentes: la integración y la representación (gráfica) del conocimiento. La segunda es “la habilidad para extraer, interpretar e inferir significados”⁸⁸ (Valentine y Wong, 2021, p. 223) de los textos. Esta acción es primordial durante la formación y es una pieza clave al traducir (Pinto, 2000), ya que es necesaria para realizar la transferencia de sentidos de la lengua fuente a la lengua meta. A nivel didáctico, el análisis de ambos tipos de comprensión permite examinar si el estudiante ha logrado captar o no los saberes provenientes del profesor, sus pares académicos, los contenidos, así como entender los textos a traducir, las actividades de clase y su seguimiento durante la enseñanza.

Con base en la información proveniente de las observaciones de clase, las entrevistas, así como de las actividades formativas, se identificó que la realización de determinadas actividades era útil para la comprensión de alguna de las dos formas antes expuestas. A continuación, se muestra una tabla al respecto.

Tabla 13. La comprensión

Nivel	Actividades formativas
La comprensión	<ol style="list-style-type: none"> 1. El análisis de videos realizados por los docentes o recuperados de la red (en tercer, quinto y séptimo semestres) 2. El diálogo de saberes entre actores educativos (en todos los cursos) 3. El uso de la documentación (en todos los cursos) 4. La traducción de frases, fragmentos y/o textos breves (en todos los cursos) 5. La realización de un examen teórico (en primer semestre) 6. La exposición en clase (en séptimo semestre) 7. La representación gráfica (en séptimo semestre) 8. La manifestación del saber mediante la participación en los foros de Google Classroom (en quinto y séptimo semestre)

Fuente: elaboración propia con base en la información recolectada.

Las cinco primeras se llevaban a cabo con frecuencia dentro del aula virtual, las tres restantes se realizaban de tarea. Los ejercicios uno y dos estaban orientados a ayudar a los estudiantes a entender aspectos generales y/o particulares de un punto teórico o práctico, por ejemplo, una idea u oración compleja o confusa del texto fuente, un concepto temático o el desconocimiento de la terminología. Es decir, funcionaban como auxiliares para lograr una mejor comprensión o para que

⁸⁷ Traducción propia. Cita original: “translating knowledge into a form appropriate for storage in permanent memory” (Marzano y Kendall, 2007, p. 40).

⁸⁸ Traducción propia. Cita original: “Ability to extract, interpret and infer meaning” (Valentine y Wong, 2021, p. 223).

los universitarios autoreconocieran si lo que habían comprendido era aceptable, correcto o erróneo. La primera de ellas se implementaba de forma individual mientras que la segunda solía ser una actividad grupal.

El resto de los ejercicios estaban orientados a mostrar y plasmar mediante el discurso oral o escrito la comprensión o la incomprensión de los estudiantes al ejecutar una tarea específica. Lo anterior podía analizarse mediante los productos generados por los alumnos, por ejemplo, traducciones, exámenes, presentaciones orales, así como reflexiones que quedaban plasmadas en los foros de Google Classroom. La comprensión o incomprensión de los estudiantes para ejecutar idóneamente una actividad, así como el seguimiento de las instrucciones, resultaban de utilidad a los profesores para valorar o evaluar el producto o para retomar el tema en la siguiente clase.

La revisión de las tareas permitió identificar que 21 de las 66 evidencias textuales de aprendizaje apuntaban a la comprensión. Algunas de ellas solicitaban analizar videos, los cuales no eran sobre traducción sino sobre la temática del próximo texto(s) a traducir. Es decir, servían para familiarizar al estudiante con contenidos específicos, pero también permitían al catedrático reconocer los puntos que resultaban complejos de comprender para los universitarios. Con regularidad, el profesor subía estos recursos a Google Classroom acompañados de instrucciones sobre la actividad y el envío al portal web. Por ejemplo, la tarea 12 del tercer semestre solicitaba observar el tráiler en inglés de una película, reflexionar sobre él y plasmar lo que se había comprendido e inferido al respecto. Para ello, se solicitó prestar atención a determinados elementos como la fotografía, la música, las voces, entre otros puntos. A continuación, se muestra un fragmento del trabajo de una estudiante.

This person called Max is like inside a war, like everybody vs everybody [...] Max is obviously narrating some background story, and the next ones are like between testimonials of people that are in the war and some others are like from journalists or reporters of news. And the ones that I think are in the head of Max, I don't know if it is like his daughter or little sister, and his wife, I don't know but like they seem hallucinations of his head. Some of them express panic, others terror, panic, fear, anger, etc. (Laura)

Este ejercicio además de mostrar la comprensión o la incomprensión de un video en la lengua extranjera permitió al profesor analizar la escritura en inglés de los alumnos.

Otro ejemplo, es la tarea 17 del séptimo semestre (traducción médica), en la cual los estudiantes debían observar un video en inglés intitulado *Maurice's Brand New FACE* (disponible en Youtube) y responder posteriormente un quiz *en* Google Docs. La siguiente imagen muestra las últimas tres preguntas de este ejercicio.

The image shows a screenshot of a quiz interface. It consists of three vertically stacked question boxes. The first question asks for the name of a drug being tested on 'Reggie' and offers three radio button options: Rapamycin, Selumetinib, and Gabapentin. The second question asks if the test was successful, with 'Yes' and 'No' radio button options. The third question asks what was learned about NF2 from a video, with a text input field labeled 'Tu respuesta' below it. Each question box indicates its point value in the top right corner.

Ilustración 1. Quiz sobre la neurofibromatosis
Fuente: captura de pantalla de la actividad realizada por el profesor Arturo.

Se optó por mostrar estas preguntas en particular, debido al interés generado por la última incógnita: “What did you learn about NF2 (neurofibromatosis) just by watching the video?”, la cual tenía un puntaje cinco veces más alto que el resto de las interrogantes. Por un lado, se debe señalar que los estudiantes realizaron la traducción de un artículo científico sobre neurofibromatosis (con un nivel C de traducción)⁸⁹ un par de clases después de esta actividad. Es decir, con ella se buscaba familiarizar al alumnado con el tema. Por el otro, destaca la importancia de fomentar en los universitarios la reflexión sobre el aprendizaje, dado que “el ejercicio del saber se refiere a las condiciones y prácticas de reflexión sobre algo ya obtenido, pero también sobre algo sobre lo cual se tiene una ‘idea’” (Zambrano-Leal, 2006, p. 226) (véase el apartado 3.1. *El saber*), en este caso sobre una enfermedad que resulta desconocida para un sector de la población.

En otro orden de ideas, el diálogo entre actores educativos y la revisión colaborativa eran de utilidad para lidiar con la incomprensión relacionada con los textos fuente, los contenidos temáticos y el seguimiento de actividades. Durante las sesiones se observó que los profesores guiaban a los estudiantes mediante el diálogo para alcanzar la ZCC dentro del espacio virtual (véase

⁸⁹ Véase el apartado 5.2. *La construcción de los saberes en la traducción y la taxonomía de objetivos educativos* en el cual se asocian los textos auténticos empleados durante la formación con los géneros textuales que se mencionan en los distintos niveles del proyecto EFFORT.

el apartado 3.5.1. *La construcción de saberes en la enseñanza y el aprendizaje de la traducción* para más detalles sobre la ZCC). Sin embargo, en ocasiones, a pesar de la narrativa de los profesores (Moreira, 2010), las explicaciones y las repeticiones de estos actores educativos, así como de las presentaciones PowerPoint de los estudiantes, no siempre se conseguía la ZCC entre catedráticos y estudiantes. Particularmente, el maestro Arturo se lo adjudicó a los distintos estilos de aprendizaje de los universitarios y a las situaciones personales y familiares que enfrentan los estudiantes durante la formación. A continuación, se muestra un fragmento de la entrevista realizada al profesor antes señalado, en el cual se presentan detalles al respecto.

[Empleo] la enseñanza en espiral, [es decir] **voy aprendiendo cosas y voy retomando lo anterior** [...] [con ello] **me voy dando cuenta sí** [los estudiantes] **realmente están captando la idea o no, ok,** [...] [el profesor está hablando del diálogo y la revisión colaborativa], pero donde empiezo a ver mejor los resultados ya es cuando les dejo [...] los trabajos más finales [los proyectos de traducción y las traducciones comentadas], donde ya los alumnos [deben de] [...] ponerlo ya en la práctica, ¿no? y ahí es donde me voy dando cuenta, [y digo] ¡ay! creo que siguen cometiendo los mismos errores [...] o ¡híjole, ah creo que estos alumnos sí están agarrando la onda! [...], por ejemplo, el [error] más común, aquí [en sus clases es la] voz pasiva [entonces deben poner el texto] en voz activa y ahí es donde me doy cuenta de [que no siempre hacen lo que les indico y digo] **¡ah canijo, tanto que se los mencionas!** cada clase les digo: **¡aguas con la voz pasiva!** y ahí van y ponen la voz pasiva [ríe].

Este fragmento evidencia dos puntos importantes. El primero de ellos es que el profesor está consciente y trata de aplicar rasgos del *currículum en espiral* de Bruner en sus cursos. Esta propuesta educativa consta de pasos sucesivos “por un mismo dominio de conocimientos y tendía al aprendizaje de la estructura subyacente (y al conjunto de hechos que le sirven de apoyo) de forma cada vez más poderosa y razonada”⁹⁰ (Bruner, 2018, p. 464). Esta forma de enseñanza y aprendizaje guarda relación con las propuestas taxonómicas recuperadas en el presente estudio (Bloom et al., 1956; Anderson et al., 2001; Krathwohl, 2002; Marzano y Kendall, 2007), dado que ambas posturas enfatizan los dominios del conocimiento, el establecimiento de niveles y los grados de dificultad⁹¹ (véase el apartado 3.2.1. *Operaciones cognitivas para comprender los saberes*). Por otro lado, el segundo punto está orientado a mostrar que no siempre se alcanza la ZCC durante la

⁹⁰ Guilar (2009) señala que se buscan “modos de profundizar más y mejor en un determinado corpus de conocimiento en función del entendimiento que corresponda al desarrollo cognitivo del alumno. Por ejemplo, profundizar más y mejor en el conocimiento de la “bicicleta”. Primero mediante una acción directa con ella: “montar en bicicleta”, después mediante un dibujo o representación gráfica y, finalmente, mediante una definición de ella” (p. 237).

⁹¹ Marzano y Kendall mencionan que “si bien los procesos mentales no pueden ordenarse jerárquicamente en términos de dificultad, pueden ordenarse en términos de control: algunos procesos ejercen control sobre la operación de otros procesos” (p. 11).

formación. En ocasiones, esto sucede debido a que los profesores y los estudiantes no comparten los mismos saberes y a que los estudiantes se aferran a esquemas preestablecidos (Ortiz-Lovillo y Hernández, 2017), como lo expone el catedrático al referirse al error que cometen los estudiantes al traducir frases de la voz pasiva a la voz activa en español. Por lo tanto, es necesario profundizar al respecto para identificar si el problema se relaciona con la claridad de las instrucciones, la comprensión estudiantil o con el interés y la ausencia mental de los alumnos cuando se encuentran en clase (véase Anaya-Durand y Anaya-Huertas, 2010).

Sobre esto último, los datos provenientes de las entrevistas y las observaciones mostraron que, durante la formación virtual, los estudiantes tuvieron que lidiar constantemente con la emisión y/o la limitación de ruidos y sonidos en casa u otros espacios donde tomaban las clases, así como con la realización de actividades de otros miembros del hogar. Esto afectó el desarrollo y el seguimiento puntual de las sesiones en los universitarios. Dos ejemplos al respecto son los casos de María y Olivia. La primera de ellas tomaba ocasionalmente las clases en un café-internet debido a los problemas de conectividad. En una ocasión escribió en el chat de Zoom lo siguiente: “teacher, I can’t participate that much because the café is kind of noisy”. La segunda mencionó en la entrevista que enfocar la atención durante las sesiones fue “muy difícil porque me están gritando allá [alguien en su casa] y acá me están preguntando [el profesor] o estoy exponiendo y [debo gritar] ¡no!, ¡ahorita estoy ocupada! y poner atención acá”. Lo anterior pone de relieve que la nueva forma de trabajo impactaba de manera negativa en la concentración estudiantil, la atención a las asignaturas y posiblemente en la comprensión (véase también el apartado 1.2.1. *La motivación*). Esta problemática podría tener también implicaciones en los otros niveles (por ejemplo, la motivación, la recuperación, etc.). Sin embargo, se hizo más evidente al profundizar en la comprensión estudiantil, dado que fue externalizado por los universitarios durante las sesiones y/o entrevista.

En otro orden de ideas, la documentación representaba una herramienta beneficiosa para fortalecer la comprensión. Por un lado, era útil antes y durante la traducción de textos, por ejemplo, para

- Investigar y conocer mejor la política internacional para realizar una traducción sobre los candidatos presidenciales de Estados Unidos y su relación con México (tarea ocho, primer semestre).

- Realizar un glosario español-inglés en equipo para traducir posteriormente un texto intitulado *Brand and Branding*⁹² (tarea 13, tercer semestre).
- Llevar a cabo la búsqueda de definiciones de términos legales en español, comprenderlos y después encontrar sus equivalentes en inglés para emplearlos en clases posteriores (tarea uno, quinto semestre).
- Identificar los problemas de traducción de un protocolo médico (abreviaturas, acrónimos, falsos amigos y terminología) e investigar al respecto para posteriormente ofrecer una traducción y justificación de las decisiones tomadas (tarea 15, séptimo semestre).

Por otro lado, era útil para llevar a cabo las actividades asociadas con el componente teórico, por ejemplo, el ensayo en primer semestre cuyo tema debía vincularse con puntos tratados en clase (algunos de ellos fueron el traductor como autor, la traducción y la cultura, la traducción audiovisual y sus características, los tipos de traducción, la traducción y la hermenéutica y eventos relevantes en la historia de la traducción), el cual una vez realizado permitía al profesor evaluar la comprensión del estudiante sobre el asunto en cuestión. Algo similar ocurría con las presentaciones PowerPoint sobre sitios web especializados en servicios de traducción, instituciones de salud, diccionarios, etc., que los universitarios debían exponer en determinadas sesiones virtuales. Esta última acción servía para evidenciar la comprensión o la incomprensión de los universitarios sobre el tema. Aunado a ello, justo después de la participación de los estudiantes, el profesor solía generar preguntas particulares que eran de utilidad para analizar la interpretación y la apreciación de la información realizada por los universitarios.

Además de lo anterior, desde el primer semestre se comenzaba a enfatizar la importancia y el uso de los diccionarios (principalmente los disponibles en línea). Sin embargo, la documentación cobraba mayor relevancia en los cursos de traducción especializada. De manera particular, en el séptimo semestre se empleaban textos fuente complejos equivalentes a los niveles B2 y C de traducción propuestos en el EFFORT (2023). Estos documentos auténticos se empleaban de forma intencionada para que los universitarios investigaran a detalle y comprendieran el texto fuente. Al respecto, el profesor Arturo señaló que:

⁹² En la parte introductoria de la tarea del equipo de Claudia señalaron lo siguiente: “en este documento hemos tomado los términos que consideramos más importantes del texto “Brand and Branding”, estos términos nos ayudarán a comprender de una manera más sencilla este texto para posteriormente ser traducido [...] Elegimos los términos teniendo en cuenta su frecuencia y su importancia a la hora de comprender el texto.”

Me gusta mucho ponerles un tema que sea super elevadísimo y que investiguen los términos porque **ya sé que desde el título no le van a entender**, entonces, les digo ¡órale! ¡vamos a investigar desde lo básico! [...], de qué se trata [el texto], sé que es de física o es de matemáticas [...], **pero el chiste [el punto] es entenderlo**.

Esta práctica se apega al *aprendizaje mediante la investigación* (Laurillard, 2012) que apunta a la indagación para comprender (véase la tabla 3. *La presencia de Bloom et al. en la formación de audio descriptores*). Si bien la propuesta docente podría resultar benéfica para la formación, habría que reflexionar también sobre la motivación de los estudiantes por llevar a cabo una actividad que implica una exploración tan minuciosa antes de traducir. La presentación de los hallazgos en clase y la aplicación del modelo IRE evidenció que ocasionalmente los universitarios no comprendían puntos específicos del texto fuente del nivel B2 o C. Sin embargo, esto podría estar asociado a sus habilidades de investigación (véase el proyecto EFFORT (2023), específicamente el apartado *Component capabilities*), la familiaridad con la temática, así como al interés por realizar el ejercicio.

Por otro lado, es importante señalar que no se tuvo acceso a los resultados del examen teórico aplicado en primer semestre, dado que los estudiantes enviaron directamente las pruebas al profesor. Lo anterior podría haber proporcionado pistas interesantes sobre la comprensión estudiantil. Al respecto, las entrevistas permitieron reconocer que esta evaluación estaba centrada en contenidos como aspectos particulares de las teorías vistas en clase, los tipos de equivalencias, así como momentos cruciales de la historia de la traducción que los estudiantes debían recuperar y desarrollar. De igual modo, los instrumentos de investigación no permitieron identificar una amplia variedad de ejemplos sobre *la representación* que enfatiza el componente gráfico y que es importante al examinar la comprensión (Marzano y Kendall, 2007). Esto debido a que en las clases se realizaba la traducción interlingüística. Sin embargo, este proceso se manifestó en determinadas evidencias textuales de aprendizaje orientadas a la comprensión el texto fuente. Por ejemplo, en la tarea número ocho del curso de traducción médica. A continuación, se muestran un par de ejemplos.

5.2.4. El análisis

El análisis se enfoca en segmentar y examinar los componentes de un concepto extenso (Chmiel, Mazur y Vercauteren. 2019). Este nivel se centra en cinco procesos particulares: *la relación, la clasificación, el análisis de errores, la generalización y la especificación* (Marzano y Kendall, 2007). El presente estudio enfatiza los tres primeros debido a su presencia en la información recolectada tanto en los instrumentos de investigación como en las evidencias textuales de aprendizaje. Los dos restantes no fueron considerados en los resultados debido a la dificultad para identificarlos en la información recolectada, así como a sus pocas ocurrencias en los datos.

Para iniciar, es importante señalar que la relación se centra en la capacidad para identificar similitudes y diferencias y trabaja de forma constante con la clasificación mientras que el punto restante enfatiza el estudio de los errores (Marzano y Kendall, 2007). La asociación de las nociones teóricas previas con el desarrollo de las cuatro asignaturas analizadas permitió identificar que determinadas actividades implementadas dentro y fuera del aula virtual se encontraban relacionadas con este nivel. A continuación, se presenta una tabla al respecto.

Tabla 14. El análisis

Nivel	Actividades formativas
El análisis	<ol style="list-style-type: none">1. El diálogo de saberes entre actores educativos sobre aspectos teórico-prácticos (en todos los semestres).2. La reflexión, detección y revisión de errores en clase y de forma individual (en todos los semestres).3. La elaboración de glosarios (en todos los semestres).4. La realización de ejercicios de traducción acompañados de comentarios y análisis particulares, así como sobre la clasificación de recursos documentales, palabras, tipos de intertextualidad y géneros en los textos médicos (en séptimo semestre).5. El establecimiento de revisores en los proyectos de traducción (en quinto semestre).

Fuente: elaboración propia con base en la información recolectada.

Las dos primeras actividades se solían realizar dentro del aula virtual. En cambio, las tres restantes se llevaban a cabo en casa. La revisión de las evidencias textuales de aprendizaje mostró que 17 de las 66 tareas solicitadas en las 4 asignaturas apuntaban hacia el análisis y/o sus procesos particulares (la relación y la clasificación). Algunas de ellas eran traducciones y/o ejercicios en los que se realizaba un análisis particular (por ejemplo: identificar oraciones en voz activa o pasiva,

subrayar los conectores, detectar las frases preposicionales, marcar las formulaciones hipotéticas, traducir con registro formal e informal, por mencionar algunas). Otras evidencias textuales de aprendizaje estaban enfocadas en la clasificación de falsos cognados, diccionarios electrónicos (se especificaba el objetivo del diccionario, la audiencia a que va dirigido, sus temáticas, etc.), los tipos de intertextualidad y de géneros en los textos médicos, así como la elaboración de glosarios de forma individual o grupal (véase también el apartado 5.2.5. *La utilización*). A continuación, se muestra un ejemplo.

13.8.2018 EN Official Journal of the European Union L 204/11 |

TITLE
COMMISSION DELEGATED REGULATION (EU) 2018/1118
of 7 June 2018

PARTIES INVOLVED
amending Delegated Regulation (EU) 2015/2446 as regards the conditions
for a reduction of the level of the comprehensive guarantee and the
guarantee waiver

PREAMBLE

THE EUROPEAN COMMISSION,

Having regard to the Treaty on the Functioning of the European Union,

Having regard to Regulation (EU) No 952/2013 of the European Parliament and of the Council of 9 October 2013 laying down the Union Customs Code (), and in particular Article 99 (c) thereof,

CITATIONS

Whereas:

(1) Article 95(1) of the Regulation (EU) No 952/2013 lays down the conditions that must be satisfied by an economic operator to be authorised to provide a comprehensive guarantee to secure the payment of the customs debt and of other charges. Article 95(2) of the Regulation (EU) No 952/2013 lays down further criteria, which the economic operators must fulfil in order to be authorised to provide such a comprehensive guarantee with a reduced amount or to have a guarantee waiver in relation to customs debts and other charges which may be incurred. One of those criteria is the criterion of financial solvency (). This criterion is deemed to be proven where the applicant has good financial standing, which enables him to fulfil his commitments with due regard to the characteristics of the type of business activity concerned.

(2) In the context of an application for the reduction of the comprehensive guarantee or for a guarantee waiver, customs administrations need to assess if the applicant has the capacity of paying the amount of the customs debt and of other charges should this become necessary.

(3) Article 84 of Commission Delegated Regulation (EU) 2015/2446 () lays down the conditions to be fulfilled by an economic operator in order to be authorised to use a comprehensive guarantee with a reduced amount or a guarantee waiver. In addition to the other conditions established on the basis of the criterion on financial solvency, it requires the applicant to demonstrate that he has sufficient financial resources to meet his obligations in relation to the amount of the customs debt and of other charges which may be incurred and which are not covered by the guarantee. However, practical experience from the implementation of Regulation (EU) No 952/2013 and of Delegated Regulation (EU) 2015/2446 shows that this condition is too restrictive as it is interpreted as limited to having the necessary liquidity available. Liquidity does not always represent the sole capacity of an economic operator to pay the amount of customs debt or other charges which is not covered by the guarantee. Other elements such as assets easily convertible could also be taken into account. Therefore it is necessary to take the liquidity element out as a stand-alone condition and provide for

Ilustración 3. Tarea 6 de la asignatura de traducción legal. Solo se muestra la parte inicial del ejercicio.
Fuente: tarea 6 *macroanalysis* de un informante del estudio recuperada durante el trabajo de campo.

Este ejercicio confirma que durante la formación se empleaban materiales auténticos (véase el apartado 5.1. *La didáctica de la traducción: disciplina medular para la construcción de los saberes*). En este caso, un documento legal de la Unión Europea disponible en línea que apunta a un nivel C del proyecto EFFORT (2023) (cotéjese con el documento del proyecto, específicamente

con el apartado 6.1. *Annex 1: Examples of text genres expected to be translated*). Es importante aclarar que en el apartado 5.1. *La didáctica de la traducción* se señaló que los estudiantes del quinto semestre (traducción legal) traducían textos pertenecientes al nivel B2. Sin embargo, desde ese periodo se les empieza a familiarizar con textos de nivel C, como el expuesto anteriormente. Estos textos no se traducían, sino que eran empleados para que los universitarios realizaran actividades particulares con el documento. En el caso de la tarea 6 intitulada *macroanalysis* los alumnos analizaron la estructura del texto, su conformación y subrayaron y/o utilizaron distintos colores para diferenciar los elementos que debían identificar, por ejemplo, las partes del documento (introducción, desarrollo, conclusión), las instituciones y/o personas implicadas (el emisor y el receptor), los conectores y los condicionales, por mencionar algunos.

Las observaciones en clase y las entrevistas mostraron que los dos catedráticos prestaban especial atención a la relación y la clasificación en las cuatro materias. Esto ocurría principalmente al analizar las lenguas fuente y meta durante las sesiones. Por un lado, el maestro Juan señaló enfatizar el aspecto contrastivo durante la enseñanza, debido a que así lo estipulaba el programa del curso, lo cual es cierto (véase el apartado 2.4.1.1.1. *Introducción e Historia de la Traducción*). Por otro lado, el profesor Arturo lo hacía para que los estudiantes compararan de forma constante las lenguas de trabajo. Al respecto, los universitarios mencionaron que estaban conscientes de la importancia del componente contrastivo y consideraban necesario saber las particularidades lingüísticas para tenerlas presente durante la práctica traductora. A continuación, se presenta un ejemplo sobre este punto.

Ya sé [...] cómo va de inglés a español y de español a inglés [...] la forma de expresarse en español y en inglés [...]. Por lo menos ahorita, los ejercicios que nos pone [el profesor] están en voz pasiva. En español, nosotros no solemos utilizar voz pasiva, entonces, tenemos que cambiar esa voz pasiva cuando traducimos en español. (Alonso)

Este fragmento permite identificar que, durante el ejercicio de la traducción, los estudiantes tenían presente rasgos del saber-saber, pero de orden lingüístico, los cuales empleaban y/o consideraban durante la realización de las actividades. Este saber lingüístico dista de otros saberes particulares pertenecientes al saber-saber que parecen no recuperarse durante el proceso traductor (véase los apartados 5.2.2. *La recuperación*, 6.1. *Saber-saber en traducción*; 6.1.2. *Saber sobre la historia de la traducción*, 6.1.3. *Saber sobre conceptos, estrategias y metodologías de traducción*). El punto anterior, se asemeja a la postura de Halverson (2018) quien reconoce la existencia de un saber multilingüístico que considera “el conocimiento del hablante sobre la estructura y el significado de

la lengua, tal como la conciencia de ese conocimiento y la habilidad para emplearlo en tareas específicas”⁹³ (p. 12). Esto último se ve reflejado, en cierta medida, en la reflexión estudiantil anterior al momento de que el universitario detalla las particularidades de las lenguas fuente y meta. No obstante, la autoconciencia también se manifiesta cuando los estudiantes versan sobre el componente bicultural como se muestra en el siguiente ejemplo.

Pienso que es importante como tener conciencia [...] **pienso que algunas veces es como obvio para mí y para mis compañeros** [...] [puesto que] estemos conscientes de muchos aspectos culturales y **de que hay muchas diferencias culturales de idioma a idioma, de pueblo a pueblo**, pero hay muchas personas que no tienen esta conciencia. (Karla)

Aunado a lo anterior, el fragmento previo es útil para presentar otro punto significativo del proceso de la relación del estudio, que es la identificación de similitudes y diferencias culturales. Esto último se manifestaba durante las sesiones de clase, ya que ambos profesores fomentaban el análisis de las diferencias lingüístico-culturales (véase el apartado 6.3.2. *Saber bicultural*). Con frecuencia, los estudiantes y los catedráticos realizaban comparaciones sobre las convenciones socioculturales, las equivalencias y las formas de expresión de las culturas fuente y meta. A continuación, se muestra una imagen de un ejercicio realizado en una sesión del primer semestre.

Proverbs in English

1. Opportunity did not knock until I built a door.
2. Don't put all your eggs in a single basket.
3. A bad workman always blames his tools.
4. Out of sight, out of mind.
5. Absence makes the heart grow fonder.
6. A rolling stone gathers no moss.
7. An apple a day keeps the doctor away.
8. A friend in need is a friend indeed.
9. A drowning man will clutch at a straw.
10. Adversity and loss will make a man wise.
11. An empty vessel makes much noise.
12. A stitch in time saves nine.
13. A thing begun is half done.
14. Be slow in choosing but slower in changing.
15. Beggars can't be choosers.
16. Better to wear out than to rust out.
17. Cowards die many times before their deaths.
18. Cross the stream where it is shallowest.
19. Don't bite off more than you can chew.
20. Don't blow your own trumpet.

1. Para tener oportunidades hay que hacer algo.
- *No te dan todo en las manos
 - *Las oportunidades no van a tocar a tu puerta, tienes que salir a buscarlas.
 - *Las oportunidades no llegan, se crean.
 - *Las oportunidades no llegan, se construyen.
 - *Las casas se construyen con varilla, no con arena.

Ilustración 4. Comparación de proverbios realizada de forma grupal.

Fuente: observación de clase número seis del primer semestre (se recupera solo una parte del documento).

⁹³ Traducción propia. Cita original. “a speaker’s knowledge about the structure and meaning of language as such, her awareness of such knowledge and her ability to use it in specific tasks” (Halverson, 2018, p. 12).

Para esta actividad, el profesor presentó un listado de 20 proverbios en inglés y solicitó a sus alumnos que reflexionaran sobre el significado de cada uno de ellos y que pensarán en posibles equivalentes empleados en el español de México. Después de unos minutos, los universitarios señalaron, con un marcado interés, sus interpretaciones y/o propuestas, las cuales eran incorporadas por el profesor en el documento grupal. Como se muestra en la imagen, se recuperaban ideas sobre la comprensión del proverbio, así como equivalentes o, en algunos casos, proverbios afines (aunque estos últimos no siempre eran la mejor opción, pero conservaban rasgos de la versión en inglés). El ejercicio expone una manera de trabajar las similitudes y las diferencias lingüístico-culturales en el aula. Este aspecto es fundamental durante la formación disciplinar, dado que se debe “conocer el mundo entre esas dos lenguas, qué comparten, qué diferencias tienen, [y reconocer] de esas dos [culturas] qué tienes a tu ventaja” (Olivia) para poder aplicarlo a la traducción.

En otro orden de ideas, el tercer nivel hace también hincapié en el *análisis de errores*. Este proceso conlleva tanto el reconocimiento como el procesamiento de errores al poner en práctica el conocimiento (Marzano y Kendal, 2007). Al respecto, las entrevistas y las observaciones de clase evidenciaron que tanto los docentes como los estudiantes percibían el error como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje. Esta apreciación se apega a las posturas de Moreira (2010) y Collombat (2013), quienes lo conciben respectivamente como un “factor de aprendizaje” (p. 10) y “una valiosa herramienta pedagógica” (p. 153). Sobre este punto, el profesor Juan señaló que la traducción “se trata de equivocarse y equivocarse [Sin embargo,] [...] siempre tiene que haber una persona que vaya guiando o que los vaya revisando para que esto sea efectivo”. Esta última valoración se apega a la figura del profesor constructivista, cuya labor es ser un facilitador y/o un guía durante la formación (Collombat, 2013; Díaz-Barriga y Hernández-Rojas, 2002, Fernández-Prieto y Sempere-Linares, 2010; Kiraly, 2003, 2014, Li, 2018) y la cual se ha visibilizado en otros apartados (véase el ejemplo de la página previa, así como el apartado 5.2.2. *La recuperación*).

Por su parte, los alumnos tenían una postura similar sobre el error. Por ejemplo, un universitario expuso en su entrevista lo siguiente: “si no soportas cometer errores [...] la vas a pasar muy mal ya que aquí, [...] el error es fundamental para poder traducir, si no puedes mínimo reconocer que te equivocaste, no vas a ganar mucho” (César). Lo anterior permite identificar la importancia de que el estudiante detecte y solucione el error, pero también de que admita sus equivocaciones para poder aprender. Este último punto es afín a la apreciación de De la Torre (2004), quien subraya la relevancia de analizar y aceptar el error. Esto a su vez se podría asociar con la capacidad para aprender a aprender y con la metacognición, en vista de que se pretende

concientizar sobre la realización de una actividad (Anderson et al., 2001; Fernández-Montt y Wompner, 2007; Dam-Jensen y Heine, 2009).

El tratamiento del error se fomentaba en las cuatro asignaturas. Regularmente, los errores presentes en las traducciones se detectaban y analizaban en las sesiones. Con frecuencia, los estudiantes de primer y tercer semestre esperaban las correcciones de sus respectivos profesores para saber el motivo de la equivocación. Algunos de ellos estaban conscientes de que cometían errores con frecuencia y se lo atribuían a la poca familiarización con el ejercicio traductológico. Es decir, el docente representaba la figura educativa que poseía los saberes sabio y experiencial (Chevallard, 2000; Luna, 2014; Tardif, 2009) que los guiaría en el proceso formativo. A continuación, se presenta el fragmento de una entrevista sobre este punto.

[Después de la revisión del trabajo digo] sí el maestro sí [tiene razón], me equivoqué, esta palabra no iba o es menos común, entonces [así] es como yo voy aprendiendo. (Mercedes)

Cabe subrayar que inicialmente el profesor debe hacer las penalizaciones correspondientes y después orientar al estudiante para que reflexione sobre su error y no lo repita (Collombat, 2013). Las observaciones en clase mostraron que, en ocasiones, el catedrático de primer semestre premiaba con un punto extra a los alumnos que traducían generalmente bien. En otros casos, si el documento presentaba pocos errores se otorgaba 0.5 punto extra. La utilización de la recompensa como estrategia formativa pudo haber motivado a los alumnos para revisar con más atención las traducciones. Por otro lado, en el tercer, quinto y séptimo semestres no se realizaba una actividad similar en la que se premiara a los universitarios por la ausencia de errores.

Adicionalmente, los universitarios en general mencionaron durante las entrevistas que cometían, en ocasiones, errores de ortografía, de falso sentido, selección apropiada de terminología, de traducción literal, así como omisiones al realizar los ejercicios de clase y las tareas. Con base en sus respuestas, se reconoció que una cantidad de estas equivocaciones podría ser catalogada como *faltas*. Es decir, cuestiones vinculadas con la “negligencia pasajera, distracción, cansancio, etcétera” (Collombat, 2013, p. 162), las cuales pueden solucionarse con cierta facilidad. A continuación, se presentan dos fragmentos que evidencian este punto.

En general han sido de vocabulario, de ortografía; no sé, quizá el plural [cuando recibo las correcciones del profesor digo] “chin se me olvido la s al final” o así súper **detallitos**, “*coffee*, no sé, le faltó una e o una f”. De esos [puntos] que creemos que ya los manejamos, pero en realidad no. (Luisa)

[El profesor] nos ayudaba a darnos cuenta, de, no sé, algunos errores que cometimos, **tal vez no errores si no como detalles que omitimos, o bueno todo ese tipo de detalles** [...] y pues como te comento **detalles** que se nos pasaban, por ejemplo, las fechas o cuando usar mayúsculas o minúsculas, no sé, puntuación, **cositas así**. (María)

Los ejemplos previos muestran la importancia de analizar las percepciones de los estudiantes sobre los errores de traducción durante la formación. En el estudio, las faltas, las cuales fueron identificadas por múltiples universitarios como *detalles* o *detallitos* (esta forma de enunciación parecía hacer hincapié en que no eran errores de gran magnitud), solían ser atribuidas a que determinados ejercicios se realizaban en clase. En ocasiones, se consideraba que el tiempo otorgado no era suficiente para lograr una buena traducción. Una estudiante comentó que a pesar de manejar bien la presión “es mejor hacerlo en casa porque así te evitas errores, ya más de dedo o en el sentido de una palabra” (Alejandra). De manera afín, otro estudiante expresó que “la mayoría de las veces no hay tiempo suficiente. Entonces, uno termina, [...] apresurando mucho la traducción y eso a veces, la mayoría de las veces no deja buenos resultados” (César). Lo anterior evidencia la relevancia de: 1. Tomar en cuenta la dificultad y la extensión de los textos empleados durante la enseñanza (el anexo 1. *Examples of text genres expected to be translated* del proyecto EFFORT es un buen recurso para lidiar con los niveles de dificultad y los tipos de textos a emplear durante la formación) y 2. En nuestro caso, considerar también los inconvenientes tecnológicos y de conectividad experimentados por los estudiantes durante la formación virtual, así como su posible impacto en las actividades prácticas (véase el apartado 5.1. *La didáctica de la traducción: disciplina medular para la construcción de los saberes*).

Con base en las entrevistas y las observaciones en clase, se identificó que los profesores empleaban eufemismos para evitar decir que los trabajos tenían errores. Esto servía para que los estudiantes no se sintieran juzgados o exhibidos al equivocarse. A continuación, se muestran dos fragmentos recuperados de las observaciones en clase y uno proveniente de una entrevista.

Observación de clase número 1, traducción jurídica

El profesor señala lo siguiente a una alumna no participante del estudio: “¡esto suena bien! Good! Tu propuesta es buena, esa palabra suena elegante.

Otro estudiante comenta su versión, el profesor menciona: “está bien, es otra forma distinta a la que dijo [se omite el nombre] ok, ok, sounds good!

Observación de clase número 3, traducción médica

Cuando se trata de errores de lengua (fuente o meta), el profesor los corrige al instante y los ayuda a encontrar la palabra adecuada. Él pregunta sobre una palabra en específico a Enrique, el estudiante tiene problemas con el vocabulario, pero su respuesta está bien, al terminar su aportación el profesor lo felicita.

Fragmento de entrevista

aquí te falló en esto, aquí podrías cambiar esto" lo que sea, pero cuando lo haces bien te dice "¡ay súper bien! ¡muy bien!", "¡me gustó tu sintaxis!" o "¡me gustó esta elección de vocabulario que hiciste!" Entonces, [...] con estos comentarios positivos te da a entender que lo hiciste bien. [...]. **Está padre porque, pues yo creo que siempre es bonito y alentador a la vez cuando te hacen estos comentarios buenos, porque te das cuenta de que efectivamente lo estás haciendo bien.** Entonces, como que esto te [...] [motiva a] seguir echándole ganas [...], **tiene tacto**, entonces me agrada. (Berenice)

Este tipo de retroalimentación y tratamiento del error podría resultar benéfico para el proceso educativo y particularmente para la motivación estudiantil (véase el apartado 5.2.1. *El autosistema*).

En otro orden de ideas, el profesor remarcaba en el tercer semestre que las aplicaciones y los programas informáticos no hacían el trabajo por sí solos, puesto que el usuario debía tener conocimientos sobre lengua (fuente y meta) y traducción para detectar los errores en el documento generado de forma automática. En otras palabras, el catedrático concientizaba a los alumnos sobre la relevancia del traductor como un evaluador y editor mediante la narrativa y el saber experiencial. Por otra parte, en el quinto semestre, la detección y el análisis de errores cobraba un papel aún más particular y significativo, ya que en los proyectos de traducción se asignaba a un revisor que evaluaba el encargo. Esto se orientaba al reconocimiento de errores realizados por un tercero (Marzano y Kendall, 2007) en nuestro caso, en la traducción.⁹⁴ (véase el apartado, 5.1. *La didáctica de la traducción: disciplina medular para la construcción de los saberes*). Por otro lado, las entrevistas mostraron que un grupo de estudiantes de séptimo semestre se consideraba capaz de detectar sus equivocaciones en los ejercicios de traducción durante el proceso de revisión. Argumentaron que desarrollaron este saber debido a su fomento en las clases. A continuación, se recuperan dos ejemplos al respecto.

Cuando veo [...] los errores que yo misma hago, digo: no, esto tiene la misma estructura del español, no suena a algo que haya sido traducido de manera correcta. Entonces, [con] ese *self assessment* es como que me doy cuenta de que estoy mejorando. (Adriana)

⁹⁴ En algunas ocasiones, los estudiantes de primer semestre fueron también revisores de las traducciones de sus compañeros, esta actividad servía para identificar los errores de terceros, así como otras formas de traducir. Además, los preparaba para los cursos posteriores donde se enfatizaba aún más la revisión y la detección de errores.

Al principio decía, bueno qué flojera [identificar errores], pero después como que dije no, pues tiene razón [el profesor] porque cuando vas haciendo ese mismo ejercicio cada que tienes algún error te vas dando cuenta del por qué te equivocas tanto ¿no? (Frida)

Estos fragmentos apuntan a los trabajos de Hurtado-Albir (1996b) y Moreira (2010), quienes sugieren fomentar en los estudiantes la capacidad para identificar errores. Esta sensibilización se asocia con la habilidad crítica y reflexiva del estudiante (Hurtado-Albir, 1996b) y resulta importante durante la formación en traducción. Además, las citas previas ponen de manifiesto que las estudiantes se encontraban en vías de lograr la autonomía en el aprendizaje y empleaban el aprender a aprender durante el proceso educativo, ya que estaban conscientes y reflexionaban sobre la ejecución de la actividad (Fernández-Montt y Wompner, 2007). Conviene mencionar que el ejemplo de Adriana destaca de nueva cuenta la relevancia del saber metalingüístico (Halverson, 2018) durante el proceso traductor y en particular al realizar la revisión del documento (véase la parte introductoria del presente apartado).

En resumen, el apartado enfatizó tres puntos del análisis: la relación, la clasificación y el análisis de errores, los cuales son empleados de forma consciente o inconsciente al traducir y/o al llevar a cabo actividades que favorecen el ejercicio óptimo de la traducción, por ejemplo, la documentación y la revisión. Los universitarios estaban expuestos al *análisis* mediante actividades individuales y/o grupales que tenían un carácter reflexivo y dialógico. Estas resultaban de utilidad para 1. Conocer a mayor profundidad y contrastar las lenguas fuente y meta; 2. Valorar la relevancia de la tipología textual al traducir; 3. Concientizar al alumnado sobre la importancia de identificar y apreciar las similitudes y las diferencias culturales; y 4. Reconocer al error como un recurso significativo para el aprendizaje.

5.2.5. La utilización

Este nivel se centra en la utilización del conocimiento para realizar tareas particulares y está compuesto por cuatro procesos específicos: 1. *La toma de decisiones*, 2. *La solución de problemas*, 3. *La experimentación* y 4. *La investigación* (Marzano y Kendall, 2007). El presente apartado se enfoca en los dos primeros, dado que son trascendentales para la traducción (Cf. Geraldine-Chaia, 2021), así como por su presencia en la información analizada. Los procesos tres y cuatro fueron desestimados del estudio debido a la dificultad para ser identificados en la información recolectada

durante el trabajo de campo.⁹⁵ El análisis comparativo de las entrevistas, las observaciones y las evidencias textuales de aprendizaje mostró que algunas actividades ejecutadas durante la formación estaban orientadas a fortalecer este nivel. A continuación, se presenta una tabla al respecto.

Tabla 15. La utilización

Nivel	Actividades formativas
La utilización	<ol style="list-style-type: none"> 1. La realización de ejercicios de traducción (en todos los semestres). 2. La concientización sobre la toma y la justificación de decisiones y la solución de problemas durante la formación (en quinto y séptimo semestres). 3. Los proyectos de traducción (en quinto y séptimo semestres).

Fuente: elaboración propia con base en la información recolectada.

La primera se realizaba dentro y fuera del aula virtual (véase el apartado 5.1. *La didáctica de la traducción: disciplina medular para la construcción de los saberes*). La segunda durante las sesiones y la tercera en casa. Con base en las evidencias textuales de aprendizaje, se consideró que los 43 ejercicios prácticos de traducción (véase Tabla. 11. *Evidencias textuales de aprendizaje*) implicaban que los estudiantes tomaran decisiones y/o solucionaran problemas de manera consciente o inconsciente. No obstante, la revisión de las tareas mostró que 9 de ellas solicitaban explícitamente a los estudiantes enfrentarse con los procesos antes señalados. Una se realizó en el tercer semestre; cinco en quinto semestre y tres en el séptimo semestre. A continuación, se muestran un ejemplo.

Instrucciones de la tarea 18 del curso de traducción legal

Estas son las instrucciones para el trabajo final que consistirá en la traducción de un acta de divorcio, pero con comentarios y análisis. El trabajo es individual. La traducción debe contener el siguiente análisis:

1. Identificar dos oraciones muy largas y en un comentario al final indicar cómo es que tradujeron dichas oraciones, indicando qué estrategias utilizaron de todas las vistas en clase.
2. Identificar todos los conectores que detecten en el documento, al final poner una tabla con los conectores en una columna, todos los equivalentes en español para dicho conector en la siguiente columna. Finalmente, hay que agregar una tercera columna donde expliquen cuál fue el equivalente que eligieron y por qué.
3. Identificar dos oraciones en voz pasiva, y al final, en un comentario, indicar las posibles formas en las cuales se pueden traducir dichas oraciones y señalar, de todas esas formas, cuál es la más indicada y por qué.

⁹⁵ Es importante señalar que la experimentación y la investigación desde la postura de Marzano y Kendall (2007) presentan características particulares. La experimentación está encauzada a la generación y la validación de hipótesis mientras que la investigación analiza de manera longitudinal una situación y se asocia con el punto tres (véase Marzano y Kendall, 2007). La investigación sí se retoma en el estudio, pero desde la perspectiva de Laurillard (2012) y Chmiel, Mazur y Vercauteren (2019) (véase los apartados 3.2.1. *Operaciones cognitivas para comprender los saberes* y 5.2.3. *La comprensión*).

4. Indicar dos formulaciones hipotéticas o de condición, y al final, en un comentario, indicar las posibles formas en las que se pueden traducir dichas oraciones y señalar, de todas esas formas, cuál es la más indicada por qué.
- 5. Identificar algún otro problema que hayan detectado (diferente al de los puntos del 1 al 4). Mencionar el problema, por qué fue un problema, las posibles soluciones y la decisión que tomaron al final.**

IMPORTANTE

-La traducción es al español, los comentarios los pueden escribir en español o en inglés. **No se permitirán comentarios como: “suena raro”, “se escucha bien”, “me sonó mejor”, etc. Deben ser comentarios más exactos y objetivos, para ello pueden valerse de referencias bibliográficas: opiniones de autores, definiciones de diccionarios, enciclopedias, fuentes de derecho, etc.**

Cada punto tendrá un valor de 1.5 máximo (7.5 en total) y la traducción valdrá 2.5. La fecha de entrega será el día 08 de diciembre.

Como se puede observar en el ejemplo, algunas de las tareas no estaban destinadas a cumplir solo una solicitud, sino que combinaban distintos procesos. En el caso anterior se destaca: 1. La recuperación de rasgos del saber-saber en el punto uno de la actividad (véase el apartado 5.2.2. *La recuperación*); 2. El desarrollo de un proceso analítico que implica utilizar la relación y la clasificación de información para atender el punto dos (véase el apartado 5.2.4. *El análisis*); 3. Recurrir al saber metalingüístico para ejecutar los puntos dos, tres y cuatro (véase Halverson, 2018, así como el apartado 5.2.4. *El análisis*); y 4. La toma de decisiones y la solución de problemas para cumplir con el punto cinco. Aunado a lo anterior destaca la relevancia otorgada a la justificación de decisiones en los puntos dos, tres, cuatro y cinco. Este último tema se retoma a detalle en los siguientes párrafos.

En otro orden de ideas, las observaciones en clase y las entrevistas (en menor medida), revelaron que los estudiantes de primer y tercer semestres recurrían con frecuencia a los catedráticos para enfrentar y/o corroborar la toma de decisiones y la solución de problemas de orden lingüístico y extralingüístico. Por ejemplo, Laura mencionó que acudía al profesor porque tenía “la confianza de que le puedes consultar [...] **y te guía** a fuentes confiables [...] que te pueden servir para identificar [...] [o] **mejorar las decisiones que tomaste durante tu traducción**”. Este fragmento proveniente de una entrevista de primer semestre es útil para mostrar que, desde el inicio de la formación y con la ayuda del profesor, el estudiante comienza a convertirse en un tomador de decisiones y solucionador de problemas aplicados a la traducción.

Los estudiantes se acercaban a los profesores después de que habían detectado posibles problemas en el texto fuente. Posteriormente, cuando recibían los ejercicios corregidos, podían corroborar si las decisiones tomadas y/o las soluciones propuestas eran viables o no para la traducción. Aunado a lo anterior, la revisión docente resultaba de utilidad para que los estudiantes

identificaran problemas que todavía no lograban reconocer por sí mismos (véase el apartado 5.2.4. *El análisis*, específicamente cuando se enfatiza el tratamiento del error).

En el primer semestre destacaron problemas relacionados con la ortografía, el registro lingüístico, el contexto y la traducción literal, por mencionar algunos. En el tercer semestre, los problemas estaban ligados con el uso y las funciones de las CAT tools. En quinto y séptimo semestres, se detectó un interés por la detección y la solución de problemas relacionados con la traducción de abreviaturas y acrónimos, colocaciones, referentes culturales, falsos cognados, neologismos, epónimos, forma y diseño de los documentos, entre otros. En estas asignaturas, los estudiantes recurrían también al profesor para recibir apoyo con la toma de decisiones y la solución de problemas, pero en menor medida. Esto debido a que se realizaban actividades específicas o proyectos que exponían a los universitarios con estos procesos. Además, se enfatizaba en clase, así como en algunas tareas (véase el ejemplo *Instrucciones de la tarea 18 del curso de traducción legal*), la importancia de tomar decisiones y solucionar problemas para traducir y ofrecer los servicios de traducción. Esto mediante la narración de experiencias docentes y la generación de preguntas específicas. A continuación, se presenta un ejemplo recuperado de una observación de clase.

Observación de clase número 11, traducción médica

Profesor Arturo: Lucia, ahora que ya leíste el texto [texto fuente] y enviaste la tarea ¿cuáles podrían ser los problemas potenciales que encuentras en el texto?

Profesor: No te puedo escuchar (la estudiante enciende el micrófono y se escuchan sonidos de platos).

Lucia no está visible y al encender el micrófono se escucha mucho ruido. Ella escribe por el chat: “pues no sé qué pasa profe: sorry jeje, no sirve mi micrófono al parecer”

Otra estudiante toma la palabra y señala: “sería el lenguaje [la complejidad del texto], ¡yo decía *what!* [debido a la dificultad del texto]. Quizá las imágenes, **no sabría** cómo lograr las imágenes [las imágenes tenían información en inglés, algunas eran infografías]”.

Profesor Arturo: ¿necesitas las imágenes traducidas?

Estudiante: No, no.

Profesor Arturo: entonces te libras de eso, pero si el cliente te dice que sí y que quiere la información, tu mente dirá ¿cómo voy a hacer eso? Entonces, tendrías que traducir las imágenes. Tendrías que trabajar en programas potenciales que te ayuden en eso.

El ejemplo anterior sirve para destacar dos puntos sustanciales. El primero está asociado con la ausencia de participación estudiantil debido a problemas técnicos y/o inconvenientes surgidos en casa, lo cual interfiere con el proceso de aprendizaje. No obstante, existe también la posibilidad del desinterés de los universitarios por las clases virtuales. Estos temas han sido tratados en otras secciones de los resultados (véase, los apartados 5.1. *La didáctica de la traducción: disciplina medular para la construcción de los saberes*, 5.2.1. *El autosistema*, 5.2.3. y *La comprensión*). El segundo de ellos muestra rasgos de la interacción profesor-estudiante durante la formación virtual. El objetivo de una enseñanza dialógica es que el alumno reflexione “sobre su saber desde la práctica” (Schön, 1998, p. 66), así como “enseñar al aprendiente [...] a descubrir y compensar su ignorancia, en otras palabras, debe aprender a aprender” (Lederer, 2007a, p. 9).

Por otro lado, y como se ha mostrado en el apartado previo, la reflexión ocupaba un lugar significativo al examinar los errores. No obstante, esta acción se fomentaba también en quinto y séptimo semestres, pero aplicada a la toma de decisiones y la solución de problemas. Al respecto el profesor Arturo comentó lo siguiente:

[Busco] **que aprendan a justificar sus decisiones** porque cuando estén con los clientes eso es lo que van a hacer. [...] Entonces, mi idea, [es que] **razonen** el concepto para que **lo entiendan** [que reflexionen] si lo están utilizando bien, que lo utilicen con razonamiento y si se encuentran con dos o tres conceptos que pueden utilizar [...] que ellos consideren la [opción] adecuada y si tienen duda que dejen la otra ahí como *back up* [...] [pero] **siempre justificando**, siempre les digo eso, **justifiquen** y ya después de eso, [...], pues ya empieza ahí la negociación.

En este fragmento el catedrático se refiere a la justificación sobre la elección de equivalentes y la toma de decisiones durante la traducción. La reflexión previa es congruente con cinco puntos expuestos en el marco teórico y/o en secciones previas de los hallazgos. Primero, el saber-hacer está relacionado con la justificación de decisiones al traducir (Perassi y Ferreira, 2016). Segundo, hay que percibir a los estudiantes como seres pensantes (Dam-Jensen y Heine, 2009). Tercero, es de suma importancia comprender el texto fuente y sus particularidades, así como emprender la documentación pertinente para resolver cualquier problema asociado con la comprensión, interpretación y reinterpretación de significados (véase el apartado 5.2.3. *La comprensión*). Aunado a lo anterior, la toma de decisiones parece estar conectada con la comprensión, dado que se espera que el estudiante entienda lo que busca justificar. Cuarto, el maestro debe permitir a sus alumnos manifestar sus elecciones correctas o incorrectas y las estrategias aplicadas al realizar una traducción (Ortiz-Lovillo y Hernández, 2017). Quinto, la justificación resulta de utilidad para que,

cuando los estudiantes se conviertan en profesionales, puedan defender sus traducciones en el ámbito profesional (Nord, 2009).

El énfasis en la justificación de las decisiones fue confirmado por los universitarios en las entrevistas e identificado en algunas observaciones, proyectos y tareas (véase el ejemplo de la tarea 18 del curso de traducción legal recuperado al inicio del apartado). Lo anterior evidenció que además de traducir, el estudiante debía reflexionar sobre el motivo por el cual había realizado el trabajo de esa manera. En las asignaturas de quinto y séptimo semestres el *por qué* representaba un elemento básico al traducir. De acuerdo con Frida, estudiante de traducción médica, esta incógnita “siempre ha sido muy importante en cada una de sus evaluaciones, ya sean escritas u orales; [el profesor] siempre nos pide [...] el razonamiento del por qué estamos diciendo que esa es la respuesta correcta o [...] la más correcta”. Para ejemplificar mejor lo anterior, a continuación, se presenta un fragmento de la tarea 21 de la asignatura de séptimo semestre, en la cual se solicitaba lo siguiente: 1. Traducir un documento de la Organización Mundial de la Salud del inglés al español; 2. Detectar cinco problemas de traducción; 3. Señalar cómo se pueden resolver los inconvenientes y cuál fue la decisión tomada para resolver ese problema. Este ejemplo se centra en los últimos dos puntos.

Como podemos apreciar, durante la traducción del documento hay varias ideas que tuvieron que alterarse para evitar ambigüedades, así como términos que tuvieron que omitirse para evitar repeticiones. Un ejemplo de ambas situaciones está presente en la siguiente oración: “This non-specific response is followed by an adaptive response where the body makes antibodies that specifically bind to the virus.” En esta oración nos encontramos con la repetición de tres palabras: “non-specific” y “specific”, “response”, “body” y “antibodies”. Se cambió la palabra “specifically”, que literalmente sería “específicamente”, por “directamente”, esta palabra permite un mejor entendimiento de la acción explicada y evita la repetición con respecto a la parte inicial de la oración, con la palabra “no específica”. Tuvo que realizarse una omisión para evitar redundancia con respecto a la palabra “response”. Y, por último, se cambió “body” por “organismo”, que además es un término más frecuentemente utilizado en trabajos científicos en español. La traducción final quedaría de la siguiente manera: “A esta respuesta no específica le sigue una adaptativa, en la cual el organismo produce anticuerpos que se unen directamente al virus.” Se eliminaron las repeticiones y se mantuvo el registro y entendimiento del texto. (fragmento de la tarea 21 de Silvia)

Este ejemplo muestra la forma de proceder de una estudiante ante un problema de traducción, así como una solución. Aunado a ello, permite identificar rasgos de la comprensión estudiantil. La realización de este tipo de evidencias textuales de aprendizaje ocasiona que los estudiantes

consideren relevante el análisis sobre la identificación y la solución de problemas y la toma de decisiones durante la formación. A continuación, se muestran un ejemplo.

Si antes nada más decíamos: “lo puse así nada más porque sí”, no daba mucho que decir, ¿no? entonces ahorita cuando nos pregunta: ¿por qué decidiste hacerlo de esta forma, cuando también está esta [otra manera]? y le sabemos responder con nuestras razones, yo creo que es bueno porque [...] nos expande un poco más el panorama de por qué tenemos que justificar; por qué tradujimos esto o cualquier otra cosa que estamos haciendo [de una forma específica]. (Alonso)

Los ejemplos recuperados previamente se aproximan a lo expuesto por Hurtado-Albir (1996) quien apunta a que un objetivo en la enseñanza de la traducción está orientado al razonamiento estudiantil y a la argumentación de las acciones durante la traducción. Al respecto, se identificó que un grupo de estudiantes de séptimo semestre se consideraba capaz de tomar decisiones apropiadas e identificar y solucionar problemas al traducir. Es decir, no necesitaban recurrir al profesor para afrontar los textos fuente. A continuación, se retoman un ejemplo.

Cuando tú ya no necesitas esta ayuda del profesor, o sea, [cuando] tu vez algún problema y dices "ah bueno" y vas y lo haces. [...] Cuando ya tú haces uso de estas herramientas por tí solo y ya no necesitas ayuda, a lo mejor del maestro, entonces, [...] te das cuenta de que [...] ah, ya sé traducir porque ya sé cómo superar estos problemas. (Berenice)

El fragmento previo expone dos puntos relevantes. El primero es el autorreconocimiento de la universitaria como una persona capaz de identificar y solucionar problemas de traducción (véase Dam-Jensen y Heine, 2009). Este último punto es central durante la formación en traducción (Cf. Hurtado-Albir, 2008; Pym, 2003). El segundo es la percepción estudiantil sobre la capacidad y la realización de las actividades formativas de los universitarios de séptimo semestre, la cual podría estar asociada con el constructivismo, dado que apunta a la autonomía estudiantil (véase el apartado 3.5.1. *La construcción de saberes en la didáctica de la traducción*). No obstante, también podría deberse a que los estudiantes se encontraban en el último año de la licenciatura y habían experimentado una exposición más prolongada a la traducción, tanto a nivel teórico como práctico, que el resto de los informantes del estudio.

En otro orden de ideas, y como se ha señalado con anterioridad (véase el apartado 5.1. *La didáctica de la traducción: disciplina medular para la construcción de los saberes*), la implementación de la modalidad virtual obligó a los estudiantes a ser más autodidactas. Este cambio repentino influyó también en la toma de decisiones y la solución de problemas al traducir

o al realizar otras actividades formativas. Por un lado, el trabajo traductológico y educativo se individualizó aún más que en la modalidad presencial. Por otro lado, se fortaleció la cooperación entre pares mediante Zoom y WhatsApp. A continuación, se muestran dos ejemplos recuperados de las entrevistas a los universitarios.

Con mi grupo más cercano de amigas sí [se da la situación] de que “oye y **¿cómo le hiciste para resolver esta parte del ejercicio?**” o “¿cómo estructuraste tu oración?” o “¿cómo la tradujiste?” o “¿qué palabra usaste?” o “oye **es que no supe como instalar bien el programa** [...]”, **¿me ayudas?** y si tenemos el tiempo, pues, inclusive hasta nos metemos a Zoom y lo hacemos entre todas. (Sandra)

Pues sí hay veces que sí digo, oye ¿cómo vas con este trabajo?, **¿cómo ves esta decisión que tomé?** [...] ya me pueden apoyar, igual también hay compañeros que se me acercan o igual entre grupos, [...] creo que es como algo colaborativo, entre todos. (Karla)

Sin embargo, aunque en general los estudiantes mencionaron tener una relación cordial con la mayoría de sus pares, recurrían a sus amigos y/o a compañeros cercanos para lidiar con la toma de decisiones y/o la solución de problemas. Estas redes sociopersonales provenían de la colaboración gestada durante la modalidad presencial, dado que los universitarios señalaron no haber expandido sus contactos durante la modalidad virtual. La situación anterior no era aplicable para dos casos. El primero asociado con los estudiantes de primer semestre, que habían interactuado de manera presencial solo con algunos de sus pares en el curso propedéutico para ingresar a la licenciatura. Posteriormente, su formación universitaria inició de forma virtual por lo que no contaban con el soporte colaborativo entre pares del que sí gozaban el resto de los informantes. El segundo está vinculado a los estudiantes que evidenciaban poco interés disciplinar y compromiso durante las clases (cabe recordar que, en ocasiones, los universitarios no deseaban colaborar con determinados pares debido a su escaso esmero y dedicación, véase el apartado 5.2.1. *El autosistema*).

Los fragmentos previos, así como otros recuperados durante el trabajo de campo, mostraron que la colaboración entre pares durante la formación virtual resultaba útil para: 1. Disipar dudas; 2. Solucionar problemas; 3. Reflexionar y/o validar la toma de decisiones; y 4. Aprender de forma cooperativa (véase también el apartado 5.1. *La didáctica de la traducción: disciplina medular para la construcción de los saberes*). Lo anterior, se asemeja, en cierta medida, a los resultados de Haro-Soler (2019), quien reconoció que el trabajo colaborativo fue benéfico para la confianza en la toma de decisiones de los informantes de su estudio. No obstante, a pesar de las ventajas de esta actividad solidaria y cooperativa, los hallazgos de la investigación mostraron que los estudiantes de quinto y séptimo semestres enfrentaron contratiempos con sus pares al realizar los proyectos de traducción

durante la formación virtual. Estos se encontraban relacionados con: 1. La organización; 2. La división de actividades; 3. El logro de consensos entre estudiantes; y 4. El trabajo con algunos compañeros. Los percances se atribuían a las personalidades de los estudiantes, las formas de proceder al realizar las actividades y a la aceptación de obligaciones. Es decir, los inconvenientes estaban asociados con el saber-ser (véase el apartado 6.3. *Saber-ser en traducción*). El siguiente fragmento muestra una reflexión estudiantil.

Yo me peleo mucho [ríe] o sea yo en lo general a veces si les digo “oigan me tienen que entregar ya” [...] yo soy muy mandona y yo creo que a mí me identifican por eso. [...] a veces estoy jalándoles las orejas para **que quede bien el trabajo, presentable** [...] hay veces que con algunos compañeros ya saben la manera en la que trabajo y, pues es muy fácil con algunos compañeros, pero con otros hay veces que sí tengo que decirle, **oye es importante esto y ya como que sí agarran la onda** [...] me gusta que salga bien todo y me gusta como que controlar todo. (Alma)

El ejemplo anterior es relevante para reflexionar sobre los roles que los estudiantes desempeñan naturalmente durante las clases y/o los proyectos de traducción. En este caso en particular es evidente que Alma tiende a ser la líder del equipo quien coordina y monitorea el desarrollo de la actividad. Hay que tener presente que algunos estudiantes se inclinan por una actividad sobre otra debido a sus habilidades o intereses. Al respecto, una estudiante comentó lo siguiente:

Todos sabemos en qué somos buenos, no digo que algunos no seamos buenos traduciendo y otros sí y otros no, sino que algunos tienen mayores habilidades para otra cosa, [...] yo soy muy mala para revisión y edición y, por ejemplo, tengo una compañera que ella es muy buena editando imágenes y también modificando el texto dentro de estas, entonces [...] cuando estamos en equipo le decimos ay [nombre] te puedes encargar de esto porque, pues tú eres muy buena y ella dice ¡ah sí! (Adriana)

Tomar en cuenta y observar los papeles que desempeñan los alumnos durante las clases podría ser de utilidad al elegir los miembros de un equipo, así como a facilitar la realización del ejercicio de forma óptima y sin mayores inconvenientes.

Para retomar el tema sobre la interacción y la cooperación estudiantil es importante señalar que, en ocasiones, los universitarios recurrían al profesor para recibir orientación y para que fungiera como mediador y/o solucionador del problema. Sin embargo, el catedrático procuraba que los estudiantes resolvieran por cuenta propia las dificultades derivadas del trabajo en equipo. Esto con la finalidad de que experimentaran situaciones y escenarios similares a los del campo profesional (véase Fernández-Prieto y Sempere-Linares, 2010). Es decir, esta acción era

significativa para la formación (Kelly, 2010), dado que los estudiantes reflexionaban sobre su actuar (véase el apartado 3.5.1. *La construcción de saberes en la didáctica de la traducción*). A continuación, se muestra un fragmento retomado de la entrevista al profesor Arturo que ejemplifica lo antes expuesto.

Les dejé a los de traducción legal [...] una traducción en donde tenían que trabajar en equipos, ya sabes uno iba a ser el cliente, otro iba a ser traductor, etc., y me mandan mensaje [...] unas chicas, en la mañana, diciéndome “oiga profe lo que pasa es que estuvimos buscando traductor, nunca encontramos, entonces lo hicimos nosotras” [ellas estaban asignadas para ser clientes] [y] como no encontraron a nadie que les hiciera la traducción [de entre sus compañeros] dijeron ¡pues vamos a hacerlo nosotras! [**Es decir, solucionaron el problema. Sin embargo, al parecer lo resolvieron de esta forma para no interactuar con sus compañeros que sí estaban asignados como traductores**] [les dije] [...], les voy a dar chance de que me entreguen el trabajo [nuevamente] [...], pero si no me lo entregan van a tener cero y se quedaron así [reacción de sorpresa] **porque no están entendiendo el propósito, porque esto no se puede hacer en la vida real** [traducir un texto legal por tu cuenta] [porque], pues te van a rechazar la traducción porque ahí te están pidiendo en las instrucciones que tiene que ser [un traductor] certificado.

Este fragmento expone como la enseñanza y el aprendizaje mediante proyectos de traducción estaba orientado a la solución de problemas, los cuales no solo eran de carácter lingüístico-traductológico, sino que consideraban también el componente social. Además, se debe subrayar que en los dos cursos de traducción especializada (legal y médica) se buscaba con frecuencia que los estudiantes se autoidentificaran como traductores y se comportaran como profesionales (véase el apartado 6.4.1. *Saber sobre normas y convenciones profesionales*), con el fin de familiarizarlos con el campo disciplinar. Es decir, se contemplaba “la adopción de buenas prácticas profesionales” (Luna, 2014, p. 79), y el *saber comportarse* (Abi Abboud, 2010) como componentes sustanciales para desenvolverse en el mundo laboral. Situaciones como las anteriores obligaban a los universitarios a tomar decisiones para resolver los problemas derivados del trabajo en equipo. Estas se solucionaban frecuentemente mediante el diálogo. Al respecto, una estudiante indicó lo siguiente:

[Un problema es] ser como muy egocéntricos, **a veces como traductores** podemos serlo, [y decir] “esta es la palabra que yo quiero utilizar y la tuya está mal y la mía está mejor”, o sea no, **hay que saber escuchar al otro**, [preguntarle] **¿por qué tomas esta decisión?, ¿por qué crees que es mejor?** y bueno, [contraargumentar] **esta es la mía y la verdad me gusta por esto y esto y el otro y, pues también saber modular esto**, [...] intercambiar estas opiniones y [...] ceder en ciertos puntos, en otros puntos mantener tu posición, pero, pues obviamente todo con respeto y, pues sí, más que nada también tiene que haber esta comunicación, esta empatía y, pues este respeto entre nosotros **como traductores**. (Silvia)

El fragmento anterior pone de relieve tres puntos. El primero es el autoreconocimiento de los estudiantes de semestres avanzados como traductores. El segundo destaca el componente intercultural y axiológico sobre el trato con la otredad (este tema se desarrolla en el siguiente capítulo véase los apartados 6.3.2. *Saber sobre la ética profesional*). El tercero está ligado con la aceptación del error (véase el apartado 5.2.4. *El análisis*) y la negociación para lograr un consenso. Es decir, en este último intervienen las habilidades sociales (el saber-ser) de los estudiantes. Este diálogo entre pares se basaba en la justificación y/o la argumentación de decisiones tomadas durante la realización de la traducción, que como se ha señalado con anterioridad eran aspectos tratados con frecuencia en quinto y séptimo semestres (véase el inicio del presente apartado).

En suma, los universitarios se encontraban en vías de consolidar la toma de decisiones y la solución de problemas aplicados tanto a la traducción como al ejercicio profesional armónico mediante la realización de actividades desarrolladas durante la formación. Algunas de ellas señalaban explícitamente la importancia de estos dos procesos. En otros casos, estas acciones se manifestaban cuando los estudiantes solicitaban apoyo a un tercero y/o durante el trabajo colaborativo para realizar los proyectos en traducción. Sin embargo, en ocasiones, les resultaba difícil llegar a consensos debido a cuestiones personales, de organización y responsabilidad. Los estudiantes de primer y tercer semestres solían apoyarse en sus mentores para lidiar con la toma de decisiones y la solución de problemas. En cambio, los universitarios de quinto y séptimo semestres estaban más sensibilizados con estos procesos analíticos. Específicamente, determinados alumnos de traducción médica se consideraban capaces de identificar y solucionar problemas por cuenta propia. Es decir, comenzaban a ser autónomos. Esto se podría deber a un contacto más prolongado con la traducción, así como al énfasis otorgado a la toma de decisiones y la solución de problemas en las asignaturas, lo cual resulta benéfico para fortalecer el proceso traductor de los estudiantes.

5.2.6. La metacognición

Este sistema “se encarga de las operaciones conscientes relativas al conocimiento, que incluye el establecimiento de los objetivos, el monitoreo del proceso, el monitoreo de la claridad, así como el monitoreo de la precisión”⁹⁶ (Marzano y Kendall, p. 55). Es decir, apunta a la capacidad del

⁹⁶ Traducción propia. Cita original: “the metacognitive system is in charge of conscious operations relative to knowledge that include goal setting, process monitoring, monitoring for clarity, and monitoring for accuracy” (Marzano y Kendall, p. 55).

estudiante para reflexionar sobre la realización y el seguimiento de una tarea. Para este apartado no se ha optado por mostrar una tabla como en los niveles anteriores, dado que la implementación de las actividades orientadas a la recuperación, la comprensión, el análisis y la utilización conllevan, en cierta medida, los procesos de la metacognición. Esto debido a que para realizar un ejercicio de traducción o de otro tipo se establece un objetivo y se monitorea el proceso, la claridad y la precisión.

Para iniciar, las entrevistas mostraron que los universitarios conocían la existencia de lagunas específicas en sus saberes. Estas se centraban en cuatro aspectos: el saber lingüístico y cultural de la lengua extranjera (destacaron particularmente el conocimiento sobre el habla coloquial, frases y/o términos nuevos o recién incorporados al inglés); el saber lingüístico de la lengua materna (enfataron la trascendencia de aprender más sobre la redacción en español); el saber temático especializado (señalaron la importancia de ahondar en la terminología económico-comercial, legal, médica, literaria); y el saber sobre normas y convenciones profesionales (subrayaron la necesidad de saber más sobre el establecimiento de tarifas al ofrecer servicios de traducción, así como sobre las TICS y CAT tools).

Los estudiantes reconocieron que varios de estos puntos se enseñaban en clase o en determinados semestres. Sin embargo, consideraban necesario reforzar o profundizar al respecto. Algunos de estos saberes, no se estudiaron por vez primera en la universidad, por ejemplo, la lengua materna y la extranjera y el uso de las TICS, dado que los aprendices ya contaban con determinados saberes antes de ingresar a la licenciatura (véase la parte introductoria del presente capítulo). El maestro Arturo no comentó sobre este tema. No obstante, el profesor Juan mencionó lo siguiente.

[Destaco] [...] sobre todo eso, el manejo de la tecnología, ehh, he visto el caso de algunos alumnos que ya sea que no tiene los recursos en primera, o **que no saben utilizar dichos recursos**. Durante este semestre, **yo traté de que los alumnos se hicieran independientes y que pudieran utilizar estas herramientas**, yo les decía, miren para editar un PDF pueden utilizar estas opciones, [...]. Decía utilicen esto, muévanle, búsqenle, inténtelo, **yo lo que quiero es que quede así** [la traducción con un formato similar al del texto fuente] **y entonces ellos buscaron, intentaron, hicieron sus formas, a algunos les salió bien, a algunos no les salió tan bien**, algunos salían con letras borrosas o muy pequeñas y **les decía bueno van a aprendiendo y de eso se trata, que sepan utilizar sus herramientas**.

Esta reflexión docente además de confirmar uno de los aspectos señalados por los universitarios permite identificar cómo el profesor establecía objetivos y modelos a seguir (traducir el texto auténtico y lograr un formato similar) durante la formación. Esta situación ocurría también en las clases del profesor Arturo. Posteriormente, los estudiantes, con base en sus saberes, procedían para

lograr el objetivo. Seguían un proceso “clásico” al traducir en las sesiones virtuales. Es decir, los catedráticos presentaban o enviaban el texto fuente y después solicitaban a los alumnos tomar en cuenta las instrucciones y traducir el documento. La revisión de las evidencias textuales de aprendizaje mostró que en el primer semestre las instrucciones de los ejercicios eran simples, ya que se limitaban regularmente a solicitar la traducción del texto fuente. En otras palabras, el propósito era traducir. Sin embargo, con el transcurso de los semestres las solicitudes y los objetivos eran cada vez más particulares y no se limitaban solo a la traducción, sino que consideraba otras actividades (véase el apartado 5.1. *La didáctica de la traducción: disciplina medular para la construcción de los saberes*).

Las observaciones de las clases resultaron de ayuda para identificar que en el quinto y séptimo semestres existía cierta automatización que era fomentada por el profesor Arturo. Esta acción todavía no se visualizaba en los dos cursos restantes. Al respecto, el catedrático comentó lo siguiente:

[bueno, pues] cuando me dedique profesionalmente a ello, **ya lo voy a hacer de forma mecánica, entonces ya no me va a costar trabajo, ya va a ser algo mecánico**, me siento, traduzco, empiezo a buscar, empiezo a investigar bien y todo y ya luego es mecánico y va a ser más rápido, ya voy a detectar [errores y problemas], voy a encontrar las fuentes más rápido, voy a encontrar las respuestas más rápido, voy a entender más rápido el concepto.

Se identifica que esta automatización apunta, en cierta medida, al trabajo individual, ya que no se enfatiza el componente colaborativo. Sobre el punto previo, hay que subrayar que en el quinto y el séptimo semestres se establecían breves lapsos para realizar los ejercicios en clase con la finalidad de que los estudiantes gestionaran las actividades en solo unos minutos. Sin embargo, como se ha comentado con anterioridad, algunos estudiantes no estaban de acuerdo con el tiempo otorgado para traducir, dado que la atención en el proceso y revisión era menor, lo cual propiciaba los errores y las faltas (véase el apartado el 5.2.4. *El análisis*). Además, puede ocasionar que los procedimientos no se monitoreen lo suficiente antes y después de la traducción.

Por otro lado, se identificó que los estudiantes modificaron su percepción sobre la ejecución del proceso traductor durante la formación. Cabe recordar que varios de ellos tenían ideas preconcebidas sobre la disciplina (véase el apartado 5.2.1. *El autosistema*). Se reconoció que pasaron de tener una idea general sobre el acto traductor, ceñida básicamente a traducir el texto de la lengua fuente a la lengua meta a estar conscientes de la realización de actividades específicas para lograr el texto traducido. Es decir, contemplaban el establecimiento de objetivos particulares

para lograr un producto final. Esto se encontraba asociado con la enseñanza implementada dentro del aula virtual que recurría al saber experiencial y a la narrativa de los profesores (véase el apartado 5.1. *La didáctica de la traducción: disciplina medular para la construcción de los saberes*), así como la realización de actividades (por ejemplo, la revisión de traducciones en clase, ejercicios orientados a la documentación, la creación de glosarios, los proyectos de traducción, por mencionar algunos) que destacaban la relevancia de emprender determinados procesos antes y después de traducir. A continuación, se presentan dos ejemplos al respecto recuperados de las entrevistas:

Ya no veo la traducción igual que antes, porque pues ya digo, ah pues **debo tener varias cosas en cuenta**, tengo que investigar un poquito del tema, pues antes de empezar a traducir así nada más. (Karla)

Al principio de la carrera era como de OK, sí, traducción es tener el *source material* aquí [ríe] y tener tu hojita e irlo pasando [a la otra lengua] [...] **esa era como mi idea, pero ahora es más como**, OK, primero tienes que leerlo para ver si hay algo que no entiendes y luego checar eso que no entiendes y luego léelo otra vez para ver si te faltó algo o para darte una idea de cómo tiene que quedar al final. Entonces, haz tu borrador, checa tu borrador, vuélvelo a hacer, [...] compara, a lo mejor pide ayuda, esas cosas, **esos pasitos en el medio**. (Sandra)

El primer fragmento proviene del diálogo con una estudiante de primer semestre. Como se puede observar en el ejemplo su percepción sobre el proceso traductor es general. No obstante, permite mostrar que incluso los estudiantes iniciales comienzan a considerar acciones particulares para lograr el objetivo central que es realizar una traducción aceptable. En cambio, la segunda universitaria expone un procedimiento más detallado y está consciente de realizar un seguimiento a profundidad para realizar los ejercicios de la clase. Estas dos percepciones ilustran, en cierta medida, cambios cognitivos en las universitarias sobre el proceso traductor. En otras palabras, representan un ejemplo claro de la adecuación de los esquemas preexistentes y la integración de otros nuevos (véanse Díaz-Barriga y Hernández-Rojas, 2002, Ertmer y Newby, 2013; Hein 1991; Ortiz-Granja, 2015). Los “pasitos en el medio”, señalados por Sandra, resultan de utilidad para lograr el objetivo solicitado y para identificar las actividades que faltan por realizar y/o que hay que considerar al traducir. Esta autoconciencia sobre el proceso traductor y su desarrollo óptimo podría asociarse con los niveles antes expuestos en el capítulo. A continuación, se presenta una figura al respecto.

La comprensión. Los estudiantes saben que pueden recurrir a la documentación para enfrentar las dificultades de comprensión terminológica y textual.

El análisis y la utilización. Los universitarios traducen, detectan errores, solucionan problemas y toman decisiones (incluso desde el primer semestre). Sin embargo, reconocen que, en ocasiones, deben recibir apoyo o retroalimentación de terceros (el profesor y determinados pares).

La metacognición. Los estudiantes reconocen, incluso en un grado mínimo, que la traducción requiere tomar en consideración determinados procesos para realizarse de forma óptima.

Figura 12. Procesos de los estudiantes

Fuente: Elaboración propia con base en la información recolectada y el análisis de Marzano y Kendall (2007)

La autoconciencia de los puntos antes expuestos se atribuye a la formación, dado que, desde el primer semestre, los estudiantes traducen y aprenden sobre la disciplina. Es decir, comienzan a generar una representación sobre el proceso traductor.

En resumen, los estudiantes se encontraban en vías de consolidar la especificación de objetivos para llevar a cabo la traducción de forma óptima. Los objetivos eran establecidos y fomentados por los profesores durante la formación con la finalidad de que los aprendices estuvieran conscientes de actividades útiles durante el proceso traductor (los catedráticos se apegaban a su vez a lo establecido en los programas de los cursos, véase el apartado 2.5.1.1. *Los programas de estudio del área de traducción*). La concepción estudiantil sobre dicho proceso era cada vez más elaborada con el transcurso de la formación. Los universitarios estaban conscientes de la relevancia de determinados procedimientos particulares asociados con la comprensión, el análisis, la utilización y la metacognición. No obstante, también eran capaces de detectar sus áreas de oportunidad, las cuales estaban asociadas con el saber lingüístico (lengua extranjera y materna) y el saber sobre normas y convenciones profesionales. Aunado a lo anterior, se identificó que en el quinto y séptimo semestre se enfatizaba la automatización del proceso traductor con miras a optimizar el trabajo.

5.3.Recapitulación

La construcción de los saberes en la traducción durante el semestre agosto-diciembre, 2020 se llevó a cabo en condiciones extraordinarias debido a la migración educativa derivada de la pandemia de SARS-COV2/COVID-19. Los datos mostraron que el contexto virtual impactó de manera positiva y negativa. Los puntos favorables están asociados con el fomento institucional y docente de la

autonomía estudiantil y el otorgamiento de mayor responsabilidad al estudiante sobre su proceso educativo, los cuales son piezas importantes en la formación constructivista (Cf. CVC, s. f. b, Díaz-Barriga y Hernández-Rojas, 2002; Fernández-Prieto y Sempere-Linares, 2010; Jiménez-Crespo, 2021; Kiraly, 2001; 2014; Massey, 2019; Serrano y Pons, 2011). Por un lado, la nueva modalidad ocasionó que los profesores de traducción reformularan las estrategias docentes y generaran materiales audiovisuales y digitales para continuar con la enseñanza. Por otro lado, obligó a los estudiantes a ser actores activos de su aprendizaje y se detectó un apoyo constante entre pares (principalmente en tercer, quinto y séptimo semestres) mediante Zoom y WhatsApp para lidiar con la toma de decisiones y la solución de problemas al traducir y/o al realizar otras actividades.

En relación con los aspectos desfavorables, la mayoría de los estudiantes anhelaba reincorporarse a la presencialidad debido a problemas con los dispositivos digitales y de conexión, la falta de espacios idóneos para el aprendizaje virtual y la reestructuración de actividades en los hogares, los cuales afectaron el desarrollo y el seguimiento puntual de las sesiones en los universitarios. Esto impactó de manera negativa en la concentración estudiantil, así como en la atención a las asignaturas y su posible comprensión. Aunado a ello, se registraron afectaciones físicas debido al sedentarismo y al uso constante de la computadora, así como desmotivación por aprender de manera virtual y desilusión en los estudiantes de primer semestre quienes no pudieron experimentar la incorporación tradicional al nivel profesional.

Durante la formación se implementó una enseñanza-aprendizaje compuesta por rasgos de las corrientes tradicional y constructivista. Por una parte, se enfatizaba la narrativa del profesor y el saber experiencial (Cf. Luna, 2014; Moreira, 2010; Tardif, 2009) durante las sesiones y por la otra se empleaba el enfoque por tareas y la realización de proyectos de traducción (Cf. Hurtado-Albir, 2019b; González-Davies, 2004). Esto último derivó en la puesta en marcha de actividades que se ajustaban, en cierta medida, a procesos particulares de la taxonomía de objetivos educativos de Marzano y Kendall (2007). Estas actividades permitieron a los universitarios construir saberes en la traducción en distintos niveles, ya que, mediante su realización los estudiantes desarrollaban su saber-saber, saber-hacer y/o saber-saber aplicados a la traducción.

Las actividades recurrentes y dominantes en las cuatro asignaturas fueron: 1. Los ejercicios de traducción; 2. El diálogo de saberes; 3. La realización de glosarios y el hincapié sobre la importancia de la documentación. Las cuales competen a los niveles de la comprensión, el análisis y la utilización. Las tareas enfocadas en *la recuperación* estuvieron presentes en casi todos los semestres, excepto en el tercero y fueron más dominantes en el primer semestre. Los ejercicios

orientados a *la comprensión, el análisis y la utilización* figuraron en todos los semestres, aunque con diferente intensidad. Por ejemplo, los que se dedicaron a *la comprensión* se les dio preferencia en el séptimo semestre y en los cursos restantes tuvieron la misma importancia. Por su parte, las actividades centradas en el análisis tuvieron mayor presencia en el quinto y séptimo semestres. Finalmente, las actividades enfocadas a *la utilización* se fueron incrementando conforme avanzaban los semestres, con el máximo número de actividades el séptimo semestre.

CAPÍTULO VI. ANALISIS Y RESULTADOS DE LOS SABERES EN LA TRADUCCIÓN

Yo no estudio para saber más, sino para ignorar menos.
Sor Juana Inés de la Cruz

En este capítulo se presenta la segunda parte de los hallazgos del estudio, los cuales se construyeron siguiendo el mismo proceso metodológico-analítico del capítulo anterior (para más detalles véase la parte inicial del *Capítulo V. Análisis y Resultados sobre la Construcción de los Saberes en la Traducción*). Los datos construidos y analizados en este capítulo permiten abordar el segundo objetivo específico de la investigación que es caracterizar los saberes construidos por los estudiantes durante un semestre en modalidad virtual (véase el apartado *1.4.2. Objetivos específicos*). Para lograrlo se realizó una clasificación con base en la triada de saberes: *saber-saber en traducción, saber-hacer en traducción y saber-ser en traducción*, los cuales se retoman en el capítulo teórico (véase los apartados *3.1. El saber* y *3.4.2. Los saberes en la traducción* y sus subapartados). Cada uno de los saberes de esta tríada se vincula con una o más subcompetencias y/o con los componentes psicofisiológicos del modelo PACTE (véase el apartado *3.4.1. La competencia traductora*) y, en algunos casos particulares con otros tipos de competencias, por ejemplo, la competencia cultural de Olalla-Soler (2017) y la competencia interpersonal de Hurtado-Barros (2011), debido a que el presente estudio considera que los saberes funcionan como unidades particulares que conforman una competencia (para más detalles, véase la parte final del apartado *3.3.2. La articulación entre la competencia y el saber*).

6.1. Antecedentes sobre los saberes de los estudiantes

Antes de entrar de lleno en los saberes en la traducción de los universitarios es importante recuperar algunas cuestiones previas a la formación especializada de los estudiantes, ya que los saberes construidos antes de ingresar a la educación superior sirven de base para el saber-saber en traducción, el saber-hacer en traducción y el saber-ser en traducción. Para iniciar, las entrevistas mostraron que los estudiantes ya poseían diversos saberes al ingresar a la licenciatura. Hay que tener presente que el desarrollo de saberes inicia desde la infancia y se mantiene en constante transformación con el transcurso de los años (Herger, 2012, Marín, 2015). Estos saberes fueron

clasificados como *sabios*, *sabios divulgados*, *sociales constituidos a partir de representaciones sociales* y *extraescolares* (Beacco, 2011, Marín, 2015) (véase el apartado 3.1.1. *El saber y sus clasificaciones* para profundizar al respecto), dado que se desarrollaron dentro y fuera del aula. Este conjunto es distinto en cada aprendiente, puesto que está relacionado con su trayectoria de vida y no estaba destinado a aplicarse a la traducción. Sin embargo, algunos de ellos, por ejemplo, los *sabios*⁹⁷ fueron trascendentales para que los estudiantes aprobaran el examen de ingreso a la licenciatura y obtuvieran los puntos necesarios en el examen TOEFL. Estas dos condiciones son requisitos para ingresar al programa académico (véase el apartado 1.3. *Justificación*).

Sobre esto último, hay que señalar que los saberes relacionados con la lengua extranjera y la lengua materna representan, hasta cierto punto, la base de los futuros traductores y/o profesores de lenguas. En las entrevistas, los universitarios señalaron haber estado expuestos a la lengua inglesa desde una corta edad mediante distintos recursos auditivos, audiovisuales e impresos. Esto podría deberse a la gran producción de diversos materiales provenientes de los Estados Unidos, país vecino de México. No obstante, el aprendizaje formal del inglés fue desigual en los informantes. 20 de ellos mencionaron haber recibido formación en esta lengua desde la educación preescolar y/o primaria privada o en algunos casos mediante cursos particulares. En cambio, 14 no expresaron claramente cuándo tuvieron su primer contacto formativo con el idioma; 3 destacaron la formación en la preparatoria y 1 el aprendizaje en la secundaria. Se intuye que estos últimos 18 estudiantes comenzaron el aprendizaje formal en la lengua extranjera al ingresar a la educación secundaria, ya que, la obligatoriedad de la formación en inglés a nivel básico en México data apenas de 2009 mientras que en la educación secundaria ocurrió desde finales de 1930 (Ramírez-Gómez, Pérez-Maya y Lara-Villanueva, 2017).

En otro orden de ideas, el primer acercamiento formal de los estudiantes con la traducción ocurrió en el curso propedéutico para ingresar a la Licenciatura en Lenguas Modernas en Inglés,⁹⁸ el cual suele ser impartido por el profesor Arturo. Durante un periodo corto, se sensibiliza a los aspirantes sobre aspectos teóricos y prácticos que competen a la disciplina. El catedrático suele exponer y/o compartir sus experiencias con los jóvenes y sondear la afinidad por la traducción. Además, trata de detectar “el conocimiento del idioma [inglés] y el interés y conocimiento cultural”

⁹⁷ En este caso en particular, el estudio hace referencia a los *saberes sabios* desde la postura de Beacco (2011) que los reconoce también como *saberes académicos*. No desde la postura de Chevallard (2000) quien vincula el *saber sabio* con los especialistas de una determinada materia.

⁹⁸ Esto con excepción de Laura y Luisa. La primera estudiante señaló en la entrevista que cursó una materia de traducción en el tercer semestre de preparatoria. La segunda aprendiente inició su formación en Lengua Inglesa en la Universidad Veracruzana donde aprobó algunas asignaturas de traducción. Sin embargo, debido a situaciones familiares ingresó, un par de años después, a la UAQ.

de los estudiantes. Posteriormente, cuando los universitarios se encuentran inscritos al programa cursan asignaturas en traducción desde el primer semestre y continúan con la formación traductológica hasta que concluyen la licenciatura. Esto permite visualizar que el estudiante de traducción inicia la travesía epistemológica desde que ingresa al programa educativo (Meinster, 2016).

El párrafo anterior, así como la reflexión sobre los apartados *3.1.1. El saber y sus clasificaciones*, *3.5. Constructivismo, conocimiento y saber* y *3.5.1. La construcción de saberes en la didáctica de la traducción* y lo expuesto en el capítulo previo de análisis y resultados permitió identificar que la construcción de los saberes en la traducción se deriva del acto educativo que se desarrolla principalmente dentro de la escuela. Es en esta institución donde se forman los saberes escolares vinculados con el currículum oficial y enmarcados dentro del contexto académico (Marín, 2015). A continuación, se detallan los saberes construidos por los estudiantes siguiendo la triada de saberes: *saber-saber en traducción*, *saber-hacer en traducción* y *saber-ser en traducción*.

6.2. Saber-saber en traducción

Este saber tiene una naturaleza teórica-conceptual (véase el apartado *3.4.2.1. Saber-saber en traducción* para más detalles). Su presencia se visualiza en los cuatro programas de estudio de las asignaturas y su fomento fue recurrente en los cursos analizados. Sin embargo, ocupa un papel más trascendental en el primer semestre debido a que las dos asignaturas disciplinares del primer año (*Introducción e Historia de la Traducción y Metodología y Estrategias de Traducción*) tienen un enfoque orientado a la teoría cuyo objetivo está centrado en que los estudiantes analicen sobre la aplicación de la teoría en la práctica (véase Meinster, 2016). No obstante, se realizan también actividades pragmáticas. Lo anterior podría estar asociado a que determinadas instituciones suelen enfocarse primero en el perfeccionamiento lingüístico y después en la traducción (Lederer, 2007b).

Este saber se recuperó a nivel discursivo dentro del aula virtual con frecuencia. En el capítulo anterior se muestran un par de ejemplos provenientes de las observaciones de clase (*5.2.2. La recuperación*). Su construcción y recuperación se logra mediante la lectura y revisión de literatura especializada, la narrativa del profesor (Moreira, 2010), las lluvias de ideas grupales, las presentaciones PowerPoint, la investigación y la plenaria (el diálogo y la reflexión entre actores educativos) y la aplicación del modelo IRE al analizar la teoría traductológica y la historia de la traducción. Su extensión y composición teórico-conceptual permite clasificarlo en saberes aún más particulares, los cuales se muestran a continuación.

6.2.1. Saber sobre la historia de la traducción

Este saber concierne a la subcompetencia sobre conocimientos en traducción contemplada en el modelo de PACTE (2003) (véase *Figura 5. Componentes de la CT de acuerdo con PACTE*). Por su naturaleza puede considerarse como explícito, ya que se comparte mediante el discurso (véase Nonaka y Takeuchi, 1995). Además, puede catalogarse como un saber sabio, dado que compete al ámbito académico (Beacco, 2011). Sin embargo, es de un carácter muy especializado, ya que lo construyen los traductores, traductólogos y especialistas afines.

Abarca los procesos históricos de la traducción y trabaja de forma coordinada con el saber bicultural, el cual se desarrolla más adelante, así como con el saber histórico que los estudiantes han construido durante los niveles educativos previos a la licenciatura. Su presencia fue más notoria en el primer semestre, dado que el curso está especializado en estas temáticas (véase el apartado 2.5.1.1.1. *Introducción e Historia de la Traducción*). Sin embargo, se manifestó también en determinadas sesiones iniciales del curso de tecnologías aplicadas a la traducción y traducción médica con el objetivo de familiarizar al aprendiente con nociones particulares sobre la disciplina, por ejemplo, la traducción en el pasado, los clásicos, la Escuela de Bagdad, Alejandría, Mesopotamia, la Escuela de Toledo, la Edad Media, la traducción literal y no literal en tiempos de Cicerón, la importancia de San Jerónimo en el campo disciplinar y la relevancia de Robert Boyle en la traducción de textos médicos.

El desarrollo de este saber ocurre, en gran medida, mediante el contacto del estudiante con la literatura especializada, el saber sabio del profesor, la proyección de imágenes y el diálogo entre actores educativos que, en ocasiones, permitía la lluvia de ideas. Solía ser recuperado por los universitarios durante las clases. La participación oral (en los dos cursos) y la aplicación de un examen (en el primer semestre) permitieron a los catedráticos reconocer si los estudiantes habían desarrollado el saber durante el periodo lectivo. Delisle (2003) afirma que la formación universitaria en traducción debe incluir una asignatura sobre la historia temática, como ocurre en el escenario de la investigación, puesto que “la reflexión sobre la práctica de esta actividad [...], tal y como fue realizada y pensada en el pasado, puede contribuir seguramente a una mejor comprensión de la naturaleza profunda del trabajo del traductor” (2003, 222). Lo anterior se visualizó, con énfasis, en los discursos de los informantes del primer semestre. A continuación, se recupera una reflexión estudiantil sobre este punto.

Hay cosas que no solía considerar y no dimensionaba previamente cómo, cuál es la historia de la traducción [...] y la traducción a través de la historia. En realidad, no había reflexionado anteriormente [sobre esto], hasta ahora. Entonces creo que ya dimensionándolo y escuchando la clase [...], **creo que me ayuda a entender un poco más la importancia y la relevancia de la traducción en la sociedad.** (María)

Es decir, este saber es de utilidad para “enseñar al aprendiente [...] a descubrir y compensar su ignorancia [...] [puesto que se debe] motivar al estudiante para manifestar su curiosidad y para plantearse preguntas sobre todo lo que escucha o lee.”⁹⁹ (Lederer, 2007a, p. 9) (véase el *apartado 3.5.1. La construcción de saberes en la didáctica de la traducción*). Su enseñanza en los cursos presentaba características especiales. Por un lado, en el tercer y séptimo semestre representaba un repaso general sobre puntos que los estudiantes posiblemente estudiaron con anterioridad y/o particularidades sobre la traducción y la tecnología y los textos médicos. Por el otro lado, en el primer semestre su fomento no se limitaba a la memorización de fechas y sucesos trascendentales sobre la disciplina, sino a que el aprendiente desarrollara un pensamiento crítico en torno a la traducción. Por ejemplo, reflexionar y examinar el trasfondo político, religioso y/o económico detrás de cada uno de los eventos y/o situaciones, así como concientizar al universitario sobre los inicios y el desarrollo del campo de estudio para que estimara la relevancia disciplinar a nivel sociocultural. A continuación, se presenta un ejemplo recuperado de una observación de clase.

Observación de clase número 2, Introducción e Historia de la Traducción

El profesor Juan explica aspectos sobre la traducción de la Biblia y la importancia de San Jerónimo a nivel disciplinar y es interrumpido por los estudiantes, lo cual deriva en el diálogo de saberes.

Tania comenta que a William Tyndale lo ejecutaron en Bélgica por traducir la biblia al inglés.

Laura menciona que algunos traductores fueron colgados por herejía, ya que traducían/interpretaban de forma lejana lo que decía Dios. Añade que el traductor era un evangelista, dado que la traducción se utilizaba para esparcir la religión.

Margot destaca que solo los religiosos podían conseguir libros y leer.

César le responde a Laura y expresa que entonces el traductor tenía que ser un teólogo o al menos saber de filosofía.

⁹⁹ Traducción propia. Cita original y completa: “L’écôle d’interprètes doit enseigner à l’apprenti-interprète à déceler ses ignorances, et à les combler, en d’autres termes elle doit lui apprendre à apprendre (Lederer 1984). Cela signifie d’abord pousser l’étudiant à faire preuve de curiosité, à se poser des questions à propos de tout ce qu’il entend ou qu’il lit” (Lederer, 2007a, p. 9).

Sandra comenta que tiempo después se comienza a traducir literatura. Rosaura agrega la importancia de la Escuela de Toledo. Posteriormente, el profesor señala que el contacto cultural trajo consigo intercambios lingüístico-culturales.

Paulina añade la importancia de los monjes al momento de interpretar la realidad del país en el México prehispánico. Inmediatamente, el profesor habla de la Malinche.

Josefina escribe lo siguiente en el chat “Miguel Hidalgo no era calvo y tenía joroba jaja creo” 06:53

Se retoma el tema sobre la traducción fiel y la ejecución.

Celia escribe lo siguiente en el chat: “es igual que antes, hay muchos límites al momento de dar a conocer cierta información, solo que ahora en vez de colgarte públicamente te meten a la cárcel :v” 06:57¹⁰⁰

Esta actividad muestra la motivación estudiantil por participar en clase. Con ella se hace visible la recuperación y la enunciación del saber, el cual es un *saber-reproducir transpuesto* (Gerard, 2000) que permite a los estudiantes ser partícipes en el acto dialógico desde una perspectiva horizontal (véase el apartado 5.2.2. *La recuperación*).

La información recolectada mediante las observaciones y las entrevistas permitió identificar que este saber abarcaba tópicos variados, algunos de ellos mencionados en los párrafos previos. Además, destacaron otros temas como: la traducción en la antigüedad y su finalidad, la historia de la interpretación, el desarrollo de la traducción automática, la historia de la traducción médica, por mencionar algunos. Cada una de estas temáticas obedecían a los objetivos y a las características de los cursos analizados. Es decir, quienes elaboraron los programas establecieron los eventos de la historia de la traducción que debían enseñarse durante la formación. Si bien, en el primer semestre se mencionaron rasgos de la traducción e interpretación de sucesos ocurridos en México como la interpretación de los monjes españoles sobre las culturas y lenguas indígenas y la relevancia de la Malinche en la conquista. Sería interesante incorporar más elementos, así como datos sobre la traducción y la interpretación en otros contextos americanos a modo de familiarizar al aprendiente con aspectos situados y poder contrastarlos con eventos ocurridos en otras partes del mundo. Esto abonaría al nivel *el análisis* que enfatiza la exploración e identificación y de similitudes y diferencias (véase el apartado 5.2.4. *El análisis*).

¹⁰⁰ Margot, Sandra, Josefina, Celia y Paulina no fueron informantes del estudio (véase la *Tabla 7. Los participantes de la investigación*). Sin embargo, formaban parte de la asignatura de primer semestre y participaron durante la dinámica de la clase antes expuesta. Los nombres asignados a estas universitarias son seudónimos para conservar el anonimato.

6.2.2. Saber sobre conceptos, estrategias y metodologías de traducción

Este saber se enmarca en los límites de la subcompetencia sobre conocimientos en traducción del modelo de PACTE (2003) (véase *Figura 5. Componentes de la CT de acuerdo con PACTE*), dado que está orientado a que el estudiante aprenda sobre nociones y metodologías disciplinares variadas y las pueda utilizar inconscientemente durante el ejercicio de la traducción. Es decir, tiene un carácter explícito e implícito (véase Nonaka y Takeuchi, 1995), ya que puede recuperarse, enunciarse y resultar útil para justificar decisiones al traducir, por ejemplo, al realizar una traducción comentada. Sin embargo, como se mostrará en los siguientes párrafos, los estudiantes lo implementan, en ocasiones, de forma inconsciente.

Este saber puede ser catalogado como sabio, ya que está legitimado y proviene del ámbito educativo (Beacco, 2011; Chevallard, 2000) (véase el apartado 3.1.1. *El saber y sus clasificaciones*). Su presencia fue constante en los cuatro cursos, pero tenía características particulares, por ejemplo, en primer semestre se tratan los tipos de traducción y las modalidades de traducción; en tercer semestre, las nociones de traducción audiovisual y las herramientas de traducción; en quinto semestre, los géneros jurídicos en la traducción; y en séptimo, el proceso traductor y los problemas de traducción. Un tópico común en las tres últimas asignaturas fue el análisis de las estrategias de traducción. Al respecto, algunos universitarios señalaron que aprender sobre este punto se torna reiterativo a lo largo de la carrera. Por ejemplo, Adriana comentó que fortaleció este saber “los primeros dos años y medio de la carrera vimos estrategias, estrategias, estrategias y hasta algún punto llegó a ser repetitivo”. Es decir, se encontraban conscientes y eran críticos sobre su propio proceso de aprendizaje (véase el apartado 5.2.6. *La metacognición*, así como el apartado 5.2.2. *La recuperación* para visualizar algunos ejemplos al respecto). Es importante subrayar que el curso del segundo semestre, del nuevo plan de estudios, se centra también en esta temática (véase *Tabla 2. Asignaturas del área de traducción*), por lo que, quizá es viable disminuir el estudio de este tema en el resto de los cursos.

Las observaciones evidenciaron que los estudiantes eran capaces de recordar, mencionar y/o exponer en clase, con sus propias palabras, determinados conceptos (lo cual compete al nivel de la recuperación, véase el apartado 5.2.2. *La recuperación*). Es decir, la enunciación se convertía en un *saber-reproducir transpuesto* (Gerard, 2000) (véanse los apartados 3.1. *El saber* y 5.2.2. *La recuperación*). Esto era útil para que el profesor pudiera identificar y evaluar la comprensión y conocimiento sobre el tema. Sin embargo, determinados universitarios comentaron que les

resultaba complejo estar conscientes de algunos de estos saberes y su aplicación al realizar los ejercicios. A continuación, se presentan dos fragmentos sobre este último punto.

Quando empecé la carrera [...] siempre intentaba como tener al pie a las teorías, pero, pues ya después **me di cuenta de que no era necesario**, no más las aplico, [...] **a veces ni siquiera me acuerdo cual estrategia usé, nada es como que ya la usé sin darme cuenta** y así es más rápido [ríe]. (Marcos)

En general, [...] la teoría, **pues más de estrategias, técnicas, lo técnico de nuestro campo tampoco lo tengo muy presente, pero sé que está ahí**, [...] si en algún momento, sobre todo para trabajos de teoría lo necesitas, pues sé que puedo hacer un poquito de investigación para saber [recuperar] los conceptos y los términos [...] [pero] prefiero enfocarme en la práctica. (Iván)

Lo anterior permite identificar cómo los estudiantes “reflexionan sobre su saber desde la práctica” (Schön, 1998, p. 66). Además, los ejemplos sirven para visualizar que este saber puede olvidarse y/o desecharse con facilidad. Esto podría ocurrir por tres motivos. El primero vinculado con la importancia que le otorgan los estudiantes. Es decir, si lo identifican como significativo o no para su formación (véase el apartado 5.2.2. *La recuperación*). El segundo asociado a su poca practicidad y/o aplicación durante el proceso traductor. El tercero relacionado con la optimización que los universitarios logran durante el transcurso de la formación y que es fomentada en los semestres superiores (véase el apartado 5.2.6. *La metacognición*).

Por otro lado, las entrevistas evidenciaron que determinados estudiantes comenzaban a desarrollar un lenguaje y/o vocabulario especializado al comunicarse con pares o personas que tenían afinidad temática. Este era en español e inglés (en ocasiones mezclaban los dos idiomas al hablar). Se intuye que esto se debe a la exposición prolongada de los universitarios con el componente teórico y con el saber desarrollado en este apartado. A continuación, se recuperan tres ejemplos al respecto.

Leticia: También [...] *la target language* y *la source language*, también eso siento, el otro día ...

Silvia: es pues, [...] *la target audience* [...] y, pues sí...

Sandra: traducción es tener el *source material* aquí [ríe] y tener tu hojita e irlo pasando...

Esto podría estar asociado también con la construcción de la identidad de los estudiantes como traductores profesionales y con el saber sobre normas y convenciones profesionales (véase el apartado 6.4.1. *Saber sobre normas y convenciones profesionales*). Cabe recordar que

determinados proyectos realizados en los cursos superiores simulaban ser trabajos de una agencia de traducción. Además de que el profesor Arturo fomentaba que sus alumnos se comportaran como profesionales (véase el apartado 5.2.5. *La utilización*).

Para finalizar, es importante señalar que este saber se logra mediante la lectura y revisión de la literatura especializada; el diálogo de saberes entre actores educativos; la lluvia de ideas en grupo; la realización de un ensayo (en primer semestre), las presentaciones PowerPoint y videos. Ambos profesores identifican que los alumnos poseen este saber mediante la participación oral, la utilización del modelo IRE (Hall y Walsh 2002) (véase el apartado 3.5. *Constructivismo, conocimiento y saber*) y la aplicación de un examen teórico (en el primer semestre).

6.2.3. Reflexiones sobre el saber-saber en traducción

Los saberes que conforman el saber-saber en traducción se relacionan con determinados niveles de la taxonomía de Marzano y Kendall (2007) expuestos y/o analizados a lo largo de la investigación. Particularmente, resultan útiles para el nivel *la recuperación*, ya que debido a su carácter explícito se pueden recuperar como *saberes transpuestos* (Gerard, 2000) que se externalizan mediante el diálogo y la aplicación del modelo IRE (Hall y Walsh 2002) y/o a través del discurso escrito de determinadas actividades (por ejemplo, la participación en foros de Google Classroom, la lluvia de ideas y la elaboración de un ensayo, entre otros). Estos saberes solían ser evaluados por los profesores quienes valoraban la comprensión o no comprensión estudiantil y la reflexión generada por los universitarios sobre un tema (véase los apartados 5.2.3. *La comprensión* y 5.2.4. *El análisis*). Es decir, los catedráticos reconocían y analizaban la extracción e interpretación de significados (véase Valentine y Wong, 2021). Estos saberes resultan de utilidad para que el aprendiente reflexione críticamente sobre la disciplina desde una perspectiva teórica, metodológica e histórica. En ocasiones, algunos rasgos de estos saberes se presentaban en la actividad práctica, por ejemplo, al reflexionar sobre la búsqueda y selección adecuada de equivalentes lingüístico-culturales, así como para justificar por escrito decisiones y solución de problemas de traducción que solicitaban determinadas actividades (véase los apartados 5.2.4. *El análisis* y 5.2.5. *La utilización*).

6.3. Saber-hacer en traducción

Este saber tiene un carácter pragmático y representa la contraparte del saber-saber (véase el apartado 3.4.2.2. *Saber-hacer en traducción* para más detalles). Se encuentra presente en los cuatro programas de estudio de las asignaturas y su fomento es recurrente en los cursos analizados, dado

que está integrado en los seis niveles analizados en el estudio. En el nivel *la motivación* se establece que el saber-hacer está relacionado con el querer-hacer. Es decir, para realizar de forma óptima un ejercicio de traducción se debe querer realizar la tarea (véase el apartado 5.2.1. *El autosistema*). En los niveles *la recuperación, el análisis y la utilización* se identificó que las actividades orientadas a recordar, reconocer, analizar un conocimiento y realizar un ejercicio y/o proyecto de traducción estaban ligadas con la ejecución, puesto que la recuperación, la reflexión, la toma de decisiones y la solución de problemas se plasmaba y/o se veía reflejada mediante el discurso escrito de los estudiantes (traducciones u otro tipo de documentos) (véase la *Tabla 12. La recuperación; Tabla 14. El análisis*). En el nivel *la comprensión* se reconoció que las actividades antes señaladas resultaban de utilidad para que el profesor evaluara el saber-hacer y su apropiación. Finalmente, en el nivel de *la metacognición* se evidenció que para llevar a cabo una práctica de traducción se requiere realizar actividades previas para lograr un resultado óptimo. Además, se tiende a la optimización de la actividad práctica para automatizar el saber-hacer (véase el apartado 5.2.6. *La metacognición*). En otras palabras, el saber-hacer se emplea durante la práctica traductora y en actividades afines orientadas a desarrollar una representación sobre la disciplina. Se estimula mediante la realización de ejercicios, traducciones comentadas y proyectos individuales y grupales, que exponen a los estudiantes a actividades similares a las que realizarán a nivel profesional. Para lograr su desarrollo, el aprendiente se apoya principalmente en el profesor y su saber experiencial, así como en determinados pares académicos. Este saber reúne otros saberes aún más específicos, los cuales se presentan a continuación.

6.3.1. Saber lingüístico

Este saber¹⁰¹ concierne a la subcompetencia lingüística enmarcada en el modelo de PACTE (2003) (véase *Figura 5. Componentes de la CT de acuerdo con PACTE*) y a la competencia lingüística de la tercera propuesta de descriptores de nivel del proyecto EFFORT (2023). Tiene un componente teórico, por lo cual podría ser clasificado dentro del saber-saber en traducción. Sin embargo, cuenta

¹⁰¹ El estudio ha optado por mostrar y desarrollar los componentes lingüístico y cultural por separado. Es decir, presentar por un lado el saber lingüístico y por el otro el saber bicultural y no desarrollar únicamente un saber lingüístico cultural debido a que se coincide con las propuestas de Nord (1988) (1992), Hurtado-Albir (1996), Hansen (1997), Neubert (2000), Kelly (2002), PACTE (2003) y Shreve (2006) en las cuales se realiza la distinción de estos dos elementos (véase Olalla-Soler, 2017 quien recupera estos estudios). Aunado a lo anterior, es importante subrayar que, en tiempos recientes, PACTE (2019), en sus primeros resultados del proyecto NACT, presenta también estos dos componentes de manera independiente. Posteriormente, en la tercera y más reciente propuesta de descriptores de nivel de CT, Hurtado Albir y Rodríguez-Inés (2023) contemplan el componente lingüístico en la competencia lingüística mientras que el elemento cultural se desarrolla en la competencia extralingüística.

también con un carácter práctico, dado que es necesario conocer las lenguas materna y extranjera y sus culturas a nivel teórico, pero se debe saber emplearlas de forma práctica al traducir. Por este motivo, el presente estudio decidió incluir tanto el saber lingüístico como en como el saber bicultural (el cual se desarrolla en el siguiente apartado) en el saber-hacer en traducción. Lo anterior se aproxima a la perspectiva de Halverson (2018) quien hace referencia al saber metalingüístico, el cual implica el saber, la conciencia y la habilidad metalingüísticos y comprende “los conocimientos de un hablante *sobre* la estructura y el significado de la lengua *como tal*, su conciencia de esos conocimientos y su habilidad para emplearlos en tareas específicas”¹⁰² (p. 12). Para ejemplificar la cita previa a continuación, se recuperan tres fragmentos estudiantiles relacionados con este punto.

Para saber traducir [...] [se necesita] saber el idioma [extranjero] y también [...] saber el idioma materno que es el español porque así podemos, no sé, **saber lo que es un sustantivo y cómo se puede utilizar**, [saber lo que es] un verbo, un adjetivo y así [...] saber qué palabras puedes usar para que no se pueda confundir o no esté fuera de contexto y [así] las personas puedan entender una traducción. (Cecilia)

Ya sé [...] cómo va de inglés a español y de español a inglés [...] la forma de expresarse en español y en inglés [...]. Por lo menos ahorita, los ejercicios que nos pone [el profesor] están en voz pasiva. **En español, nosotros no solemos utilizar voz pasiva, entonces, tenemos que cambiar esa voz pasiva cuando traducimos en español.** (Alonso)

Cuando inicié a aprender el idioma inglés de manera formal **me di cuenta de la gran importancia que tiene [...] nuestra lengua madre** [...] porque [...] [me pueden hablar] sobre comparativos, superlativos y entonces yo digo "qué rayos es eso". [pero] **te das cuenta de que en realidad sí lo sabes porque es parte de tu lengua materna.** (Luisa)

Estos ejemplos, así como otros tantos, muestran rasgos de la capacidad de análisis de los universitarios (véase el apartado 5.2.4. *El análisis*). Particularmente sobre su conciencia respecto a la importancia del componente lingüístico a nivel teórico-práctico. Además, estas reflexiones estudiantiles, así como otras tantas, expusieron que se trata de un saber de carácter contrastivo (español e inglés)¹⁰³ que se utiliza antes, durante y después de la práctica traductora, ya que se espera que el aprendiente: 1. Analice el contenido lingüístico del texto; 2. Identifique las palabras, frases o fragmentos complejos; 3. Realice la traducción y seleccione las equivalencias lingüístico-

¹⁰² Traducción propia. Cita original: “a speaker’s knowledge *about* the structure and meaning of language *as such*, her awareness of such knowledge and her ability to use it in specific tasks” (Halverson, 2018, p. 12).

¹⁰³ La combinación lingüística varía de persona a persona. Incluso pensarse en un saber multilingüístico, dado que hay personas que habitan en espacios multilingüístico o que aprenden y/o saben más de dos lenguas.

culturales más idóneas para el documento; y 4. Revise el borrador de la traducción con el objetivo de detectar faltas y/o errores.

De acuerdo con los informantes es primordial poseer y/o desarrollar un saber avanzado en las lengua materna y extranjera para traducir. Para el maestro Arturo, los dos idiomas representan la herramienta principal del traductor. En el caso particular del estudio, los estudiantes comenzaron a construir este saber antes de ingresar a la universidad. No obstante, lo han perfeccionado durante la licenciatura. Es necesario subrayar que los estudiantes aprendieron el español como lengua materna. Además, recibieron instrucción sobre la lengua inglesa durante la formación (véase el apartado 6.1. *Antecedentes sobre los saberes de los estudiantes*, dado que el aprendizaje formal del inglés fue desigual en los informantes).

Las entrevistas a los estudiantes mostraron que este saber está compuesto por saberes aún más particulares sobre gramática, sintaxis, semántica, ortografía, léxico, terminología, redacción, estilo, entre otros. Su presencia se manifiesta desde el primer semestre, ya que en ese periodo se comienza a enfatizar el componente contrastivo (véase el apartado 2.4.1.1.1. *Introducción e Historia de la Traducción*), el cual perdura hasta los semestres avanzados. De acuerdo con los universitarios, se fomenta a través de la lectura y el análisis de los textos fuente y la revisión de los textos meta. Aunado a ello, la observación en clase y revisión de las actividades evidenciaron que este saber se fortalece mediante el diálogo profesor-estudiante, así como a través de la realización de ejercicios en los cuales se deben identificar y subrayar categorías gramaticales; crear glosarios inglés-español; recabar falsos cognados; buscar equivalencias lingüístico-culturales; detectar faltas y errores en las traducciones; cambiar los registros lingüísticos en los textos y llevar a cabo microanálisis en los documentos fuente (véase el apartado 5.2.4. *El análisis*). A continuación, se recupera un fragmento sobre este último punto.

Por ejemplo, [...] lo que hicimos en la última clase. [Es decir,] tenemos un registro alto [en el documento] y necesito que me lo cambien a un registro más bajo. Entonces al elaborar esta actividad me doy cuenta de que sí lo entendieron [el texto] y de que lo saben manejar a un nivel práctico. (Mtro. Juan)

El catedrático se refiere a la tarea 9 del primer semestre, la cual consistía en leer y analizar una carta formal en español y realizar posteriormente una traducción intralingüística (es decir, una reformulación en la misma lengua) en la que el estudiante debía emplear un registro informal. Esta evidencia textual de aprendizaje se realizó en casa y se retomó en la siguiente sesión del curso. La observación de clase número 13 permitió identificar que esta tarea fue de agrado para los

estudiantes, ya que estaban muy interesados en participar y leer en voz alta la transformación del documento (para identificar otras actividades que motivaban a los universitarios véase el apartado 5.2.1. *El autosistema*).

A modo de cierre, se debe señalar que este saber se evaluaba mediante la realización idónea de las actividades señaladas con anterioridad. Así como al momento de que se revisaban los ejercicios de traducción durante las sesiones. Además, se evaluaba en los proyectos de traducción cuando el revisor y/o el cliente valoraba el encargo y su calidad (véase también el apartado 6.4.3. *Saber trabajar de manera colaborativa*).

6.3.2. Saber bicultural

Este saber compete a la subcompetencia extralingüística establecidas por PACTE (2003) (véase *Figura 5. Componentes de la CT de acuerdo con PACTE*), así como a la competencia cultural del traductor (Olalla-Soler, 2017) y la competencia extralingüística de la tercera propuesta de descriptores de nivel del proyecto EFFORT (2023). Al igual que el saber lingüístico goza de dos componentes uno teórico y otro práctico. El presente estudio ha optado por clasificarlo dentro del saber-hacer (de carácter práctico), dado que al analizar la postura de Halverson (2018) sobre el saber metalingüístico, pero aplicado al campo cultural, se podría argumentar que el estudiante debe poseer nociones teóricas sobre la lengua y su cultura(s), pero también debe saber utilizarlas para cuestiones prácticas, en nuestro caso la traducción (véase también el apartado 6.3.1. *Saber lingüístico*).

Con este saber se sensibiliza al aprendiente con las culturas de las lenguas fuente y meta “básicamente es conocer el mundo entre esas dos lenguas” (Olivia), así como estar consciente de la otredad. Es decir, “desarrollar una visión de apertura frente a las diferencias que surgen de las prácticas culturales propias y extranjeras (Perassi y Ferreira, 2016, p. 55). Hay que tener presente que la traducción es útil para “interconectar dos culturas, dos diferentes modos de culturas lingüísticas” (Enrique). Lo anterior permite identificar que mantiene una relación con saber-ser debido a su componente crítico y axiológico (véase el apartado 3.4.2.3. *Saber-ser en traducción*). Se parte de la idea de que el aprendiente posee un bagaje cultural determinado que ha construido durante su trayectoria de vida. Es decir, ya cuenta internamente con un conjunto de esquemas (véase el apartado 3.5. *Constructivismo, conocimiento y saber*). Con base en las entrevistas se identificó que tanto para los catedráticos como para los estudiantes el saber bicultural representaba

un elemento primordial durante la enseñanza de la lengua extranjera y la traducción. De acuerdo con el profesor Arturo

Cuando yo empiezo a ver eso, en los chicos [un buen dominio lingüístico (lengua materna y extranjera) y un bagaje cultural amplio], ya sé que ya llegaron con [...] una muy buena herramienta, desde niños o lo que sea, [...] al menos dentro de mi experiencia, [...] cuando entran los chicos en ese curso propedéutico ahí es donde yo voy viendo, [que] los chavos que tienen mucho conocimiento sobre cuestiones generales y culturales, por lo general, tienen potencial para la traducción.

Es importante recordar que algunos de los estudiantes aprendieron la lengua inglesa y su cultura desde la educación preescolar y/o primaria, secundaria y preparatoria, así como mediante cursos particulares. Además, de que han tenido contacto con una amplia gama de contenidos audiovisuales generados en Estados Unidos y otras partes del mundo desde la infancia (véase la parte introductoria del capítulo previo). A continuación, se recupera un fragmento al respecto.

Yo he tenido contacto con el idioma [extranjero], desde las canciones, películas, videojuegos, sirven bastante [...] [en] todas esas cosas vienen **cosas un poco idiomáticas, propias de dónde vienen los artistas, [de] donde vienen los cantantes, de donde viene el videojuego, cosas que son muy de allá** [lo otro, las otras culturas] o hay cosas que se tienen que adaptar a nosotros porque si lo buscas bien te das cuenta así de "ah" [se hace el reconocimiento de lo otro] [...] es necesario tener un poquito más como acercamiento también a la cultura para saber en qué te estás metiendo y qué estás traduciendo. (Alejandra)

Este saber es de carácter factual y explícito (Anderson et al. 2001; Martínez-León y Ruiz-Mercader, 2002) (véase el apartado 3.2.1. *Operaciones cognitivas para comprender los saberes*). Además, podría ser catalogado como un saber sabio por su cercanía con el ámbito académico o como un saber difuso/divulgado porque apunta hacia la cultura general (Beacco, 2011) (véase el apartado 3.1.1. *El saber y sus clasificaciones*), así como un saber que se puede construir fuera de la escuela (véase Chevallard, 2000 y Martín-Barbero, 2003), como se expuso en el ejemplo previo.

Este saber se manifiesta a nivel universitario desde el primer semestre, dado que en ese periodo se comienza a enfatizar el componente bicultural. Se desarrolla en cinco de los niveles expuestos en el marco teórico (la recuperación, la comprensión, el análisis, la utilización y la metacognición), pero desde diferentes posturas. Los dos primeros se centran en la interiorización y el entendimiento del saber bicultural. El tercero en encontrar similitudes y diferencias lingüístico-culturales. Es decir, durante estos niveles predomina una postura cercana al saber-saber y se realiza una reflexión crítica sobre los componentes y las particularidades del saber bicultural. En cambio, en los últimos niveles se aspira a que el estudiante emplee de forma consciente o inconsciente

rasgos del saber bicultural (construido o reformulado durante la formación) en la práctica traductora.

De acuerdo con el profesor Arturo, el saber bicultural se fortalece a través de la lectura. Al revisar las tareas de los cuatro cursos se identificó que no había ejercicios directos sobre la lectura y el contraste bicultural. No obstante, algunos de los textos a traducir hacían referencia a componentes culturales, por ejemplo, la traducción de un fragmento del Quijote (tarea 2 de primer semestre); la traducción de un texto breve sobre desastres naturales que presenta detalles sobre Lisboa, Portugal (tarea 6 de tercer semestre), la traducción de un acta de divorcio de Australia (tarea 17 de tercer semestre) y la traducción un texto científico que detalla la historia de la una enfermedad y su incidencia en determinados países europeos (tarea 22 de tercer semestre).

Aunado a lo anterior, las observaciones permitieron reconocer que este tipo de saber también se fomenta, consciente o inconscientemente, mediante determinadas presentaciones PowerPoint, la investigación realizada por los estudiantes y el diálogo entre actores educativos. Este último permite identificar referentes de la cultura general que poseen y recuperan tanto los profesores como los estudiantes y se asocian, en gran medida, con las sociedades estadounidense y británica.

Su presencia se percibió en las cuatro asignaturas mediante el discurso empleado en el aula, el cual, en ocasiones, era reforzado mediante elementos visuales como imágenes de eventos históricos, de películas y caricaturas, así como *gifs* animados (en primer semestre). En todos los cursos, el saber se manifestaba antes o después de traducir, ya que los profesores y los universitarios, al reflexionar sobre la búsqueda de equivalencias, se remitían al contraste cultural, por ejemplo, Estados Unidos y México; Reino Unido y México; España y México; Latinoamérica y México. En cada curso se presentaban particularidades; por ejemplo, en el primer semestre el saber bicultural está ampliamente asociado con la historia cultural de occidente y su análisis crítico. En el tercer semestre su presencia fue más tenue y se relacionaba con la localización y la revisión de los elementos visuales, así como la búsqueda de equivalentes para que los estudiantes identificaran similitudes y diferencias culturales. En los dos cursos restantes estaba orientado a la interiorización de aspectos y particularidades y culturales vinculados con los componentes legal y médico. Es decir, este saber se vincula con los niveles de la recuperación y la comprensión, dado que mediante el discurso oral y escrito puede ser identificado y evaluado por el docente (véase el apartado 6.1.1.4. *Reflexiones sobre el saber-saber en traducción* para más detalles al respecto).

Para finalizar, es necesario subrayar que este saber resulta difícil de delimitar, puesto que puede incorporar una enorme gama de elementos. Hay que considerar que “como traductor(a), debes de ser consciente de cuestiones culturales, políticas, sociales e históricas, cuestiones de género. De cierto modo, la lengua es un acuerdo social”¹⁰⁴ (María, participación en clase). No obstante, las categorías antes mencionadas por la aprendiente conllevan a su vez subcategorías aún más particulares. Con base en las entrevistas a los universitarios, se pudo reconocer que el saber bicultural incluye cuestiones relacionadas con tradiciones, costumbres, estilos de vida, grupos étnicos, clases sociales, regiones, estados, literaturas, modismos, aspectos religiosos y legales, así como los contextos histórico-sociales. Sin embargo, estos puntos representan solo algunos elementos socioculturales a nivel general que fueron enfatizados por los estudiantes.

6.3.3. Saber aplicado a la identificación y solución problemas de traducción

Este saber se enfoca en lograr que el estudiante identifique y solucione problemas antes y después de traducir, por lo tanto, se asocia con la subcompetencia estratégica contemplada en el modelo de PACTE (2003) (véase la *Figura 5. Componentes de la CT de acuerdo con PACTE*) y con la competencia metodológica y estratégica de la tercera propuesta de descriptores de nivel del proyecto EFFORT (2023), en vista de que ambas prestan especial atención a la solución de problemas de traducción. Su carácter es implícito y explícito (véase Nonaka y Takeuchi, 1995; Martínez-León y Ruiz-Mercader, 2002; Pérez-Fuillerat, Solano-Ruiz, y Amezcua, 2017), ya que el estudiante al ser interrogado puede señalar formas para solucionar problemas al traducir. No obstante, al realizar la actividad traductora de forma constante y sistemática tiende a la automatización del proceso traductor. Es decir, emplea este saber de manera “intuitiva e inconsciente” (Pérez-Fuillerat, Solano-Ruiz y Amezcua, 2017, p. 191) (véase *el apartado 5.2.6. La metacognición*).

En el presente estudio se observa que los informantes han experimentado la identificación y la solución de problemas antes de ingresar a la licenciatura. Sin embargo, no de manera aplicada a la traducción¹⁰⁵, dado que este saber se ha fomentado y fortalecido durante la formación especializada. Esto ocurre cuando se ejecuta una actividad práctica (por ejemplo, la traducción de

¹⁰⁴ Traducción propia. Cita original: as a translator, you have to be aware of cultural, political, social, and historical issues, gender issues. In a way, language is a social agreement”

¹⁰⁵ Esto con excepción de Laura y Luisa, que como se señaló con anterioridad (véase el pie de página 54), tuvieron un acercamiento con la traducción de forma previa.

un fragmento, un texto o la realización de un proyecto), puesto que obliga al aprendiente a desarrollarlo para lograr con éxito la tarea solicitada (véase el apartado 5.2.5. *La utilización*).

Este saber se nutre de los saberes sabio y experiencial de los profesores quienes guían y ofrecen a los estudiantes soluciones o recomendaciones para enfrentar los problemas de traducción. Particularmente, desde el tercer semestre, el profesor Arturo destacó a nivel discurso la importancia de que los estudiantes establezcan contacto con especialistas para realizar las traducciones, por ejemplo, recurrir a un profesional de la salud para recibir orientación cuando se traduce un texto médico.¹⁰⁶ Además, mostraba, tanto en quinto como séptimo semestres, presentaciones PowerPoint, que ilustraban los problemas que podrían enfrentar al traducir. En el último semestre enfatizó aún más en los estudiantes la relevancia de reflexionar sobre la solución de problemas, lo cual estuvo acompañado de tareas al respecto (véase el apartado 5.2.5. *La utilización*).

El desarrollo de este saber inicia en el primer semestre. En este periodo, así como en el tercer semestre, los estudiantes se apoyan en, gran medida, del profesor, los pares académicos y el análisis grupal para identificar y solucionar problemas que se presentan al traducir. En quinto y séptimo semestres también se lleva a cabo el trabajo colaborativo antes señalado. Sin embargo, fue menos notorio en las sesiones virtuales. Las entrevistas mostraron que determinados universitarios, principalmente de séptimo semestre, consideraban que sabían identificar y solucionar problemas por sí mismos. A continuación, se presentan dos fragmentos al respecto.

Al momento de trabajar con alguna traducción o algún proyecto soy capaz, o soy más capaz que al inicio de la carrera, de identificar problemáticas dentro del texto e incluso las soluciones que puedo dar a un cierto problema. (Victoria)

Cuando estás traduciendo y de repente te encuentras con algún problemita, [...], cuando **tú ya detectas estos problemas y puedes resolverlos**, yo creo aquí ya es cuando tú te das cuenta de que realmente estás aprendiendo [...] cuando tú ya no necesitas esta ayuda del profesor, o sea, tu vez algún problema y dices "ah bueno" y vas y lo haces [resuelves]. (Berenice)

La última cita permite asociar este saber con la autonomía estudiantil, dado que los universitarios, al poder realizar estas actividades por su cuenta, empiezan a prescindir del apoyo docente (véase el apartado 3.5. *Constructivismo, conocimiento y saber*). Esto último era intencionado, ya que, en

¹⁰⁶ En la entrevista el profesor Arturo señaló que ha pensado en buscar apoyo para vincularse con otras instancias de la UAQ, mencionó que lo que “he querido es que haya esa interacción interdisciplinar con otras carreras, sigo pensando cómo se podría llevar a cabo esto, [...] [sería, por ejemplo, dialogar] con el director de Derecho, [...] [y solicitarle el permiso para que] mis alumnos de quinto [...] [puedan] venir a alguna clase muestra”. Es decir, con ello quizá se podría trabajar el *saber trabajar de manera colaborativa* desde otra perspectiva (para más detalles sobre este punto véase el apartado 6.4.3. *Saber trabajar de manera colaborativa*).

las asignaturas de traducción especializada, el profesor procuraba que los estudiantes solucionaran por cuenta propia los problemas que se presentaban al traducir, así como las dificultades derivadas del trabajo colaborativo al realizar los proyectos de traducción. Esto para que experimentaran situaciones similares a la realidad profesional (véase el apartado 5.1. *La didáctica de la traducción: disciplina medular en la construcción de los saberes*). Es decir, este saber podría ser catalogado como experiencial y/o profesional, puesto que está orientado a la intervención y la experimentación (Beacco, 2011).

En el primer semestre este saber se evaluaba mediante la participación en clase. A través de esta estrategia, los estudiantes señalaban los problemas lingüísticos o extralingüísticos presentes en los textos fuente. En tercer semestre resultó complejo identificar su evaluación dentro del aula, puesto que distintas clases se realizaban mediante tutoriales. En quinto y séptimo semestres, ocurría una situación similar a la del primer semestre. Sin embargo, el profesor solía preguntar específicamente a los alumnos sobre soluciones para los problemas del texto de partida. Es decir, empleaba el modelo IRE (Hall y Walsh 2002) (véase el apartado 3.5. *Constructivismo, conocimiento y saber*) para identificar rasgos de este saber. Además, de que este saber se enfatizaba en determinados ejercicios de traducción (véase el apartado 5.2.5. *La utilización*). La entrevista con el profesor Arturo mostró que este saber era evaluado en los proyectos y ejercicios de traducción mediante la entrega óptima de la tarea solicitada.

A modo de cierre, se puede señalar que los datos expuestos en este apartado permiten deducir que los estudiantes van puliendo su proceso traductor, así como su proceso de identificación y solución de problemas en el transcurso de los semestres. Desde una perspectiva constructivista, se considera que los aprendientes construyen saberes en la traducción cada vez más finos mientras que desde una mirada más conductista-transmisionista, los universitarios pasan de una competencia pre-traductora a una CT (PACTE, 2015) o a desarrollar pericia con el paso del tiempo (Shreve, Angelone y Lacruz, 2018) para sortear por cuenta propia las dificultades que se presentan al traducir, como ocurre con determinados estudiantes de séptimo semestre (para más detalles sobre los modelos educativos, véase León-Mora, 2021).

6.3.4. Saber aplicado a la detección y corrección de errores de traducción

Este saber compete a la subcompetencia estratégica presente en el modelo de PACTE (2003) (véase la *Figura 5. Componentes de la CT de acuerdo con PACTE*). Específicamente con la función de

“evaluar el proceso y los resultados parciales obtenidos en relación con el propósito final”¹⁰⁷ (PACTE, 2003, p. 17), dado que tiene como objetivo que el aprendiente desarrolle la capacidad de identificar y corregir faltas y errores durante y después de la traducción (véase el apartado 5.2.3. *El análisis* para profundizar en la diferencia entre un error y una falta). Es decir, compete también a la competencia metodológica y estrategia de la tercera propuesta de descriptores de nivel del proyecto EFFORT (2023), la cual se enfoca, entre otros puntos, en la revisión de la traducción.

Como se ha expuesto en el apartado 5.1. *La didáctica de la traducción: disciplina medular para la construcción de los saberes* las tareas y los ejercicios de traducción se ajustaban al nivel de los estudiantes, puesto que la complejidad de las solicitudes aumentaba con el transcurso de los semestres. Aunado a ello los problemas de traducción en el primer semestre eran más generales en comparación con los presentes en los semestres avanzados (véase el apartado 5.2.5. *La utilización*), por lo que la detección y la corrección de errores era cada vez más especializada y requería mayor pericia por parte de los estudiantes. Esto permite intuir un progreso estudiantil durante la formación.

Desde la perspectiva de Beacco (2011), este saber podría ser catalogado como experiencial y/o profesional, dado que apunta a la experiencia del individuo con una actividad particular, en nuestro caso la traducción. Si bien los estudiantes todavía no son traductores profesionales (los estudiantes de semestres superiores suelen ser tratados de esta manera, véase el 5.2.5. *La utilización*), comienzan a desarrollar una práctica traductora que les ayuda a desplegar este saber y afinarlo durante su trayectoria académica. El fomento de este saber inicia en el primer semestre y es consistente en los cursos restantes. Sin embargo, presenta características particulares en las asignaturas. En las materias iniciales (primer y tercer semestres) se promueve la detección y corrección de errores relacionados con la ortografía, el uso y el abuso de la traducción literal, el registro lingüístico, el formato, la concordancia verbal, la comprensión de frases, entre otros. En cambio, en las asignaturas más avanzadas se enfatizan errores más elaborados y asociados con la semántica, la terminología y la pragmática, por mencionar algunas.

De acuerdo con los estudiantes, este saber se estimula mediante la revisión y la corrección de traducciones y/o ejercicios prácticos realizadas en clase. Es decir, se hace visible mediante el discurso educativo y el diálogo. En los primeros semestres, y debido a que los universitarios se encuentran poco familiarizados con la disciplina, el saber empieza a construirse de manera

¹⁰⁷ Traducción propia. Cita original: “to evaluate the process and the partial results obtained in relation to the final purpose” (PACTE, 2003, p. 17)

colaborativa mediante la revisión grupal de versiones de traducción (en algunos casos los estudiantes del primer semestre externaron inseguridad y poca confianza por externar sus dudas al traducir). No obstante, las observaciones permitieron visualizar que determinados estudiantes comenzaban a reconocer y solucionar errores relacionados con las voces pasiva y activa, ortografía y el registro lingüístico, por mencionar algunos.

En quinto y séptimo semestres el ejercicio previo también se realizaba con frecuencia en clase, pero su objetivo era distinto. En estos cursos, la actividad estaba orientada a la justificación y toma de decisiones, ya que los estudiantes se encontraban en vías de detectar y corregir errores por su cuenta. Algunos de los universitarios recurrían con asiduidad al profesor. En otros casos, los estudiantes empleaban el saber de forma autodidacta debido a que el profesor Arturo solía enfatizar la importancia de que ellos detectaran y corrigieran por cuenta propia sus errores. Al respecto, Frida manifestó lo siguiente: “cuando vas haciendo ese mismo ejercicio [detectar tus errores durante o después de realizar el ejercicio de traducción] cada que tienes algún error te vas dando cuenta del por qué te equivocas tanto”. En otras palabras, los estudiantes reflexionan durante y sobre la acción (Schön, 1998), lo cual los acerca a la autonomía estudiantil, que es un punto central desde la perspectiva constructivista (véase los *apartados 3.5. Constructivismo, conocimiento y saber* y *3.5.1. La construcción de saberes en la didáctica de la traducción*).

Este saber tiene una naturaleza dual. Por un lado, es explícito (Nonaka y Takeuchi), puesto que el aprendiente puede detectar errores de traducción, mencionarlos y ofrecer posibles maneras para solucionarlos. Por otro lado, es implícito (véase Nonaka y Takeuchi, 1995; Martínez-León y Ruiz-Mercader, 2002; Pérez-Fuillerat, Solano-Ruiz y Amezcua, 2017), dado que, en ocasiones, la detección y la solución de errores no suele enunciarse durante el proceso traductor.

En relación con los puntos previos, se debe señalar que los profesores, con base en su saber experiencial (véase Luna, 2014; Moreira, 2010; Tardif, 2009), mencionaban y/o exponían los múltiples errores (lingüísticos y extralingüísticos) que se pueden cometer al traducir. Además, destacaron el uso de la lectura en voz alta para la revisión de los ejercicios. Particularmente, en tercer semestre, el profesor Arturo solía enfatizar que, si bien las CAT tools son de gran ayuda al traducir, el usuario debe saber detectar los errores en el documento traducido. Es decir, el traductor debe valorar, evaluar y/o corregir el trabajo generado por la inteligencia artificial.

Finalmente, es importante señalar que las entrevistas mostraron que algunos universitarios de quinto y séptimo semestres enfatizaron la trascendencia de saber detectar, corregir y no cometer errores, dadas las implicaciones legales y/o sanitarias que podrían enfrentar y/u ocasionar al

cometer equivocaciones. Es decir, el temor por cometer un fallo los impulsa a tomar reservas y ser más cuidadosos durante el proceso traductor. Esta situación evidencia que estos estudiantes estaban conscientes sobre la importancia de realizar un buen trabajo. Aunado a ello, este último punto permite reconocer que el saber aplicado a la detección y corrección de errores se entrelaza con el saber sobre la ética y el saber sobre normas y convenciones profesionales, y apuntan al desarrollo óptimo de la práctica traductora. Estos dos últimos saberes se analizan más adelante en dos apartados.

6.3.5. Reflexiones sobre el saber-hacer en traducción

Los saberes que configuran el saber-hacer en traducción guardan relación con la taxonomía de Marzano y Kendall (2007). Particularmente, con los seis niveles: *la motivación, la recuperación, la comprensión, el análisis, la utilización y la metacognición* debido a su intervención en la actividad traductora. Se considera que *el querer* realizar una tarea (véase Vasile, 2002; Hurtado-Albir, 2008), así como motivación estudiantil por la traducción y la formación virtual puede influir en la identificación y la solución idónea de problemas y/o errores de traducción (véase el apartado 5.2.1. *El autosistema*). Aunado a ello, para realizar la traducción solicitada y ejecutar los dos procesos antes señalados, el estudiante debe contar con un saber lingüístico-cultural profundo en la lengua de partida que le permita comprender el texto fuente para trasladar posteriormente los significados a la lengua de llegada (la cual también debe dominar). Después de una lectura profunda, reflexionará sobre los retos de la traducción y la forma de enfrentarlos, tomará decisiones y emprenderá actividades particulares como la documentación y la revisión para lograr con éxito el encargo solicitado. Con base en los datos, se reconoce que el proceso de traducción es más detallado y preciso en los estudiantes de traducción legal y traducción médica debido a una mayor conciencia y familiaridad con el ejercicio traductológico. No obstante, hay que agregar que incluso los estudiantes del primer semestre emplean estos saberes a un nivel básico durante la realización de actividades prácticas (véase el apartado 5.2.6. *La metacognición*) y tiende a apoyarse de otras personas para cerciorarse de haber efectuado de forma correcta o incorrecta la(s) peticiones generadas por los profesores. Es decir, desde este periodo comienzan a desarrollar los saberes que conforman el saber-hacer con el soporte de pares y/o actores educativos más experimentados.

6.4. Saber-ser en traducción

Este saber es de índole social (véase el apartado 3.4.2.3. *Saber-ser en traducción* para más detalles). Su presencia se visualizó en los cuatro programas de estudio de las asignaturas. Sin embargo, fue más tenue en comparación con los dos saberes restantes (el saber-saber y el saber-hacer). Esto se podría deber a que sus componentes tienen un carácter más genérico y pueden ser aplicables, con ciertas adecuaciones y especificaciones, a otras profesiones. No obstante, cobró mayor relevancia en el quinto y séptimo semestre, dado que en estos niveles se enfatizaba el profesionalismo, el trabajo en equipo y la importancia de las consideraciones ético-legales mediante el saber experiencial de los profesores y la realización de determinadas actividades que exponían a los estudiantes con situaciones similares a las que experimenta un traductor profesional. A continuación, se muestran los saberes particulares que lo conforman.

6.4.1. Saber sobre normas y convenciones profesionales

Este saber está orientado a que el estudiante aprenda y pueda aplicar distintas pautas útiles para su inserción en el campo profesional. Por lo tanto, compete a la subcompetencia sobre conocimientos en traducción del grupo PACTE y a la competencia de provisión de servicios de la tercera propuesta de descriptores de nivel del proyecto EFFORT (2023), ya que son las encargadas de la práctica profesional de la traducción, del mercado laboral, los clientes, así como de las tarifas, los impuestos y las asociaciones de traducción (PACTE, 2003, Hurtado-Albir y Rodríguez-Inés, 2023). Algunos de sus rasgos se aprenden y experimentan durante la formación universitaria mediante el saber experiencial del profesor y la realización de simulaciones profesionales (véase los apartados 3.5.1. *La construcción de saberes en la didáctica de la traducción* y 5.1. *La didáctica de la traducción: disciplina medular para la construcción de los saberes*). No obstante, se espera que los estudiantes lo desarrollen de forma plena al insertarse al mercado laboral. Es decir, es un saber basado en la experiencia (Beacco, 2011), el cual se encuentra en la frontera entre ser un saber escolar y/extraescolar (véase Marín, 2015, así como el apartado 3.1.1. *El saber y sus clasificaciones*).

Por su naturaleza axiológica, trabaja de forma coordinada con el saber sobre la ética profesional (véase el siguiente apartado). Sin embargo, tiene un espectro más amplio, dado que no se limita a la consideración de normas morales durante la práctica traductora, sino que contempla también cuestiones relacionadas con la traducción como un servicio, el trato con otros profesionales y la instauración de contactos y redes laborales. Esto muestra que guarda relación el saber-hacer

(véase el apartado 6.2.2. *Saber aplicado a la detección y corrección de errores de traducción*). A continuación, se presenta un fragmento de una entrevista que muestra la perspectiva de una estudiante al respecto.

Como cualquier otro trabajo tú estás vendiendo un servicio, entonces, debes saber darte tu lugar, a ti y a tu trabajo; saber cuánto vale lo que has hecho y también saber tratar con el cliente porque, como en todos lados, hay clientes de todo tipo, [...] [debes] respetar lo que haces, [también respetar] [...] al cliente porque al final de cuentas, el trato que le das a los demás también habla de tu trabajo. (Dalia)

Esta reflexión muestra que determinados estudiantes están conscientes de aspectos laborales que podrían serles de utilidad en el futuro. Este saber considera también la creación de presupuestos; el establecimiento y la justificación de cobros; el establecimiento de tarifas, la reflexión sobre las necesidades del cliente, la creación y fomento de conexiones entre pares para su posible uso profesional y el trato traductor-cliente. Para ilustrar elementos de lo anterior se recuperan las instrucciones de la tarea 17 del curso de textos legales, que, mediante la creación de una simulación de la realidad profesional, solicitaba lo siguiente:

Si recibiste este mensaje es porque fuiste seleccionado para fungir como cliente. Estas son tus instrucciones:

Trabajas como licenciada/o en un bufete jurídico. Uno de los clientes de la firma acaba de recibir una notificación acerca de las obligaciones y los derechos después de una demanda impuesta hacia él. Para poder dar contestación al aviso, el abogado del bufete encargado de apoyar a tu cliente te ha pedido que consigas a un traductor certificado para que traduzca este documento y se quede como evidencia del caso.

Por lo tanto, se te solicita que busques un traductor certificado (investigar en el salón quien es traductor certificado) y solicitar tres cotizaciones con tres traductores diferentes. De las tres cotizaciones elegir a un traductor. Aquel que te ofrezca la mejor propuesta y servicio. Ya que elegiste a tu traductor, envías el aviso que recibió el cliente a esa persona para que lo traduzca.

En cuanto al traductor te mande debes subirla a la plataforma el día indicado. Ya ese día el abogado se reunirá con su cliente para analizar la información contenida en el documento. Sube también la cotización que elegiste.

Se te pedirá que evalúes la traducción conforme al servicio ofrecido. Cualquier comentario o queja la anotas en la hoja de satisfacción.

Esta evidencia textual de aprendizaje es un claro ejemplo que combina el saber sobre el seguimiento de normas y convenciones profesionales con la solución de un problema particular y la toma de decisiones por parte de los estudiantes. Es decir, es una práctica significativa (véase a Kelly, 2010) que familiariza a los estudiantes con la futura actividad laboral, en la cual se enfrentan a un problema por cuenta propia (Fernández-Prieto y Sempere-Linares, 2010). Por lo tanto, se le

puede considerar como una de las actividades educativas auténticas más completas del curso, este tipo de prácticas tienden a ser “coherentes, significativas y propositivas” (Díaz-Barriga, 2003, p. 3) (véase el apartado, 3.5.1. *La construcción de saberes en la didáctica de la traducción*).

Otro ejercicio relevante y vinculado con este saber fue la tarea número 2 del curso de traducción médica, en la cual el profesor asignó a cada uno de sus alumnos páginas web de agencias de traducción, en las que investigaron costos de servicios de traducción, los sistemas de control de calidad, los servicios disponibles, opiniones o comentarios de los clientes, combinaciones lingüísticas, los equipos de trabajo con los que contaban, el reclutamiento de nuevos traductores, etc. Una vez realizada la investigación, los estudiantes crearon una presentación en PowerPoint y presentaron los hallazgos en clase. Esta evidencia textual de aprendizaje representa un ejemplo en la cual el profesor guía al estudiante, pero este último es un agente activo (véase Collombat, 2013; Fernández-Prieto y Sempere-Linares, 2010, así como los apartados 3.5. *Constructivismo, conocimiento y saber* y 3.5.1. *La construcción de saberes en la didáctica de la traducción*). Además, se acerca a al aprendizaje mediante la investigación del cual versan Laurillard (2012) y Chmiel, Mazur y Vercauteren (2019) (véase el apartado 3.2.1. *Operaciones cognitivas para comprender los saberes*). En este curso se solicitaba también a los estudiantes realizar pequeñas actividades donde debían dar respuesta a preguntas específicas como:

Observación de clase número 6, traducción médica

- What product or service does the client need?
- What is the profile of the organization that will use the TT?
- Are there legal requirements that may affect the production of the TT?
- Does the client have terminological preferences?
- Does the client have terminological glossaries or other documentation?
- What is the deadline for?

El fomento de este saber se basaba también en el saber experiencial del profesor Arturo quien compartía con los alumnos vivencias, sugerencias y consejos sobre el mundo profesional. Además, les planteaba situaciones hipotéticas que podrían enfrentar como traductores y les solicita reflexionar al respecto. Aunado a ello, se fortalecía a través de presentaciones PowerPoint y los proyectos de traducción en equipo que permiten a los universitarios experimentar con simulaciones profesionales, como se pudo observar en los ejemplos anteriores.

Sobre este saber, los estudiantes remarcaron la necesidad de enfatizar aún más sus componentes durante la enseñanza, ya que no ocupan una posición central en las clases e incluso sugirieron que se impartiera una signatura al respecto (véase el apartado 5.2.6. *La metacognición*

en el cual se habla sobre la autoconciencia estudiantil). Aunado a lo anterior, mencionaron la trascendencia de saber también sobre certificaciones, grupos y asociaciones para traductores, cómo conseguir clientes, retos al ejercer la traducción en México, así como la posibilidad de crear un portafolio profesional similar a los que se realizan en diseño gráfico, pero que incluya las traducciones realizadas durante la formación para que sea empleado como prueba de experiencia traductora al insertarse en el mercado profesional.

Como se ha señalado con anterioridad, la presencia de este saber se acentuó en los cursos de traducción legal y médica. No obstante, determinados estudiantes de tercer semestre también mostraron rasgos de él debido a que el profesor retomó puntos relacionados con la cotización de las traducciones en la asignatura. Además, desde este periodo el catedrático señalaba constantemente frases como: “they are not translators (personas que saben una segunda lengua)”, “ustedes son traductores, no son cualquiera”, “you are a professional translator”, con lo que parecía fomentar en los estudiantes el autorreconocimiento como traductores profesionales. Esto podría abonar a la construcción de la identidad profesional de los estudiantes, la cual inicia durante la formación especializada y se prolonga hasta que los individuos experimentan con la profesión (Mulone, 2016).

Con base en su presencia en los cursos, se podría afirmar que este saber se desarrolla menos a lo largo de la licenciatura que los otros dos saberes que conforman el saber-ser. Sin embargo, se debe a que en los últimos años de la carrera se perfilan más los aspectos laboral y profesional de los estudiantes. Situación que no ocurre en los primeros años, dado que los estudiantes se encuentran aprendiendo y fortaleciendo otras áreas.

Para concluir este apartado, se debe señalar que determinados componentes de este saber solían ser evaluados mediante los proyectos de traducción en equipo, por ejemplo, la presentación de un presupuesto y el trato cliente-traductor mediante una evaluación de calidad. Esto es aplicable para el curso de traducción jurídica. En el caso de la asignatura de traducción médica ocurre mediante la realización de las actividades solicitadas (por ejemplo, dar respuestas a las preguntas previas y las investigaciones sobre cuestiones específicas). El resto de los puntos que se mencionan en la parte inicial del apartado no suelen ser evaluados en clase, basta con saberlos y tenerlos presente para el ejercicio traductológico.

6.4.2. Saber sobre la ética profesional

Este saber tiene como objetivo que el estudiante realice la actividad traductora apegándose a un conjunto de normas morales. Por este motivo podría enmarcarse en los límites de la subcompetencia sobre conocimientos en traducción del modelo de PACTE (2003) y la competencia de provisión de servicios de la tercera propuesta de descriptores de nivel del proyecto EFFORT (2023), ya que enfatizan el componente profesional de la traducción (véase *Figura 5. Componentes de la CT de acuerdo con PACTE*). Además, abona a “la adopción de buenas prácticas profesionales” (Luna, 2014, p. 79) necesarias para el desarrollo óptimo del traductor. Sus antecedentes están relacionados con los valores cultivados por los estudiantes durante la educación formal y no formal previa a la licenciatura. Es decir, tiene un carácter escolar y semi escolar (véase Marín, 2015).

La información proveniente de las entrevistas y las observaciones mostraron que este saber comienza a delinearse desde el inicio de la formación y su desarrollo perdura hasta el último semestre observado. No obstante, en el primer y tercer semestres, su presencia era tenue y estaba asociada principalmente con la manipulación y la censura en la traducción y con el uso ético o no ético de los traductores en línea para realizar un encargo de traducción. En cambio, su notoriedad era más marcada en quinto y séptimo semestre tanto a nivel discursivo como reflexivo. A continuación, se presentan dos fragmentos recuperados del trabajo de campo.

Fragmento de la entrevista al profesor Arturo

Trato de ponerles ese tipo de ejemplos, que me pasan en la vida real, porque muchos de ellos son ejemplos de ética, de ética profesional, tanto de cómo lidiar con los clientes a cómo ser con ellos, cómo aceptar ciertos trabajos, etc.

Observación de clase número 6, traducción médica

“Siempre que tengan dudas sobre un aspecto ético [relacionado con la realización de un trabajo], no lo hagan. No acepten dinero [sin saber bien al respecto] y no se metan en problemas. Compartan sus dudas éticas con otra persona, pide la opinión de otras personas para saber cómo proceder.

El fomento de este saber se llevaba a cabo generalmente mediante el saber experiencial de los profesores y el diálogo entre actores educativos. No obstante, en quinto y séptimo semestres también se lograba mediante presentaciones PowerPoint que incorporaban rasgos de este saber, así como mediante la realización de ejercicios que permitían a los estudiantes identificar, reflexionar y/o aprender sobre las acciones permitidas y no permitidas al traducir (véase la parte final del

apartado 5.2.5. *La utilización*, el cual recupera un ejemplo al respecto). Por un lado, en la asignatura de traducción jurídica se concientizó a los alumnos para no copiar, duplicar o falsear los formatos de los documentos legales, así como las firmas y los sellos al momento de traducir, ya que esta acción representa un delito (por ejemplo, en la realización de la tarea 11, la cual consistía en la traducción de un acta de nacimiento mexicana, los universitarios tuvieron dudas sobre lo que se podía hacer y no hacer con el documento, durante la clase 10 de ese curso el profesor retomó este tema y disipó las inquietudes de los estudiantes). Por otro lado, en el curso de traducción médica se sensibilizó a los estudiantes sobre las afectaciones que podría enfrentar una persona debido a una traducción médico-sanitaria deficiente (este punto se vio reflejado en las entrevistas cuando los estudiantes reflexionaron sobre la importancia de identificar errores y no cometerlos, véase el apartado 6.2.2. *Saber aplicado a la detección y corrección de errores de traducción*), así como a tener presente que un traductor debe ser respetuoso, tolerante, empático y reconocer la diversidad.

De forma general, los estudiantes consideraron que este saber abarca aspectos como: la fidelidad y la imparcialidad al traducir; el trato confidencial de la información y los datos del cliente; la honestidad y el autorreconocimiento de la capacidad para realizar un trabajo de calidad; el análisis sobre la aceptación y/o negación a realizar encargos que los comprometan ética o legalmente; la reflexión y las consecuencias de las malas prácticas y/o errores al traducir (principalmente textos legales y médicos); el respeto y la empatía hacia el cliente y/o colegas; y la responsabilidad en entrega de los encargos de traducción. Algunos de estos puntos se acoplan a las ideas de Fernández-Prieto y Sempere-Linares (2010) quienes resaltan el componente profesional durante la formación, ya que ayuda a que los estudiantes a tener presente posibles consecuencias asociadas con la baja calidad. Entre ellas destacan la pérdida de clientes y de reputación profesional y las demandas laborales (véase el apartado 3.4.2.3. *Saber-ser en traducción*).

A modo de cierre, se debe subrayar que la evaluación de este saber no es clara, puesto que la mayoría de los puntos antes mencionados solo son abordados a nivel discursivo-reflexivo. Es decir, el estudiante se enfrentará a ellos hasta insertarse en el mercado laboral. No obstante, algunos ejercicios prácticos, por ejemplo, la traducción de documentos oficiales y el trabajo mediante proyectos, los exponían principalmente al seguimiento de reglas para no cometer actos indebidos, así como a la responsabilidad de entrega de los encargos de traducción y a la fidelidad que era evaluada por el revisor del equipo encargado de valorar el documento final.

6.4.3. Saber trabajar de manera colaborativa

Este saber está orientado a que el estudiante trabaje de forma óptima y coordinada con sus pares, para posteriormente aplicarlo en el ámbito laboral. Es decir, se asocia con el saber-convivir (Rodríguez-Zambrano, 2007) y con el concepto aprender a vivir juntos (Delors et al., 1996) que apuntan hacia el aprendizaje armónico y colaborativo. Además, podría vincularse con la subcompetencia sobre conocimientos en traducción del modelo de PACTE (2003), y la competencia de provisión de servicios de la tercera propuesta de descriptores de nivel del proyecto EFFORT (2023), dado que les compete la actividad profesional de la traducción (véase *Figura 5. Componentes de la CT de acuerdo con PACTE y el proyecto EFFORT*) y con la competencia interpersonal en traducción que enfatiza las relaciones e interacciones laborales, así como los asuntos sociales necesarios al trabajar con otras personas (Kelly, 2002; Huerta-Barros, 2011).

Su construcción no inicia dentro del aula de traducción, puesto que se fomenta, con regularidad, durante la formación en general. Si bien distintas dinámicas de los cuatro cursos requerían la colaboración estudiantil, se concibe que este saber se consolidaba en quinto y séptimo semestres, puesto que debía ser aplicado para la realización de trabajos en equipo y proyectos de traducción, los cuales simulaban situaciones profesionales. En ellos, los estudiantes debían coordinarse con sus pares para realizar actividades específicas y lograr la solicitud o el encargo de traducción. Este saber era importante para el profesor de los semestres superiores, por lo tanto, trataba de fomentarlo durante los cursos. A continuación, se muestran dos fragmentos al respecto.

Conmigo es más puntual [...] [reconozco comúnmente] [...], el típico [estudiante] que quiere trabajar y hacer todo solo, está bien, te aplaudo, quieres hacer todo tú solo, **pero no vas a vivir toda la vida trabajando solo**, si te ponen en un proyecto enorme, que tú no puedes [realizar] solo, necesitas apoyo. (Profesor Arturo)

Hacemos muchos trabajos en equipo, en nuestra clase en particular. [tesista: ¿A ti te gusta trabajar así?] me gusta mucho más trabajar individualmente, pero **yo sé que en el mundo laboral no se da tanto eso, entonces, sí intento trabajar en equipo** [...], pues es muy fácil con algunos compañeros, pero con otros hay veces que sí tengo que decirle, **oye es importante esto y ya como que sí agarran la onda**. (Alma)

Los ejemplos previos permiten visualizar que este saber se asocia con el saber sobre normas y convenciones profesionales, ya que desde la formación los estudiantes comienzan a forjar y reconocer conexiones y contactos viables o no viables para el futuro laboral (véase el fragmento de Enrique en el apartado 5.1. *La didáctica de la traducción: disciplina medular para la construcción de los saberes*). Este estudiante agregó que, en ocasiones, “hay mucha gente que es

un poco irresponsable, [...], **pero creo que generalmente siempre aprendes de los demás**, [...] sabes con quien trabajar y con quien no.” Es decir que las experiencias derivadas del trabajo colaborativo permiten a los estudiantes generar un criterio personal sobre sus pares. Esto podría asociarse a su vez con el nivel de la motivación, dado que la actitud estudiantil y el interés por la práctica traductora es fácilmente identificado por los actores educativos durante la formación (véase el apartado 5.2.1. *El autosistema*).

Las observaciones de clase evidenciaron que, en ocasiones, los grupos de trabajo eran conformados por los estudiantes. Con esto se les otorgaban la responsabilidad de la organización. En otros casos, el catedrático era quien asignaba los roles de las actividades. Esto ocasionaba que los universitarios aplicaran sus habilidades sociopersonales y de convivencia armónica. Para saber trabajar de forma colaborativa, el aprendiente debe respetar las ideas de sus compañeros; dialogar respetuosamente y lograr consensos; reconocer entre pares quienes son los idóneos para realizar una función o actividad determinada, así como lidiar con distintos tipos de personalidades¹⁰⁸ (véase el apartado 5.2.5. *La utilización* que retoma algunos ideas y ejemplos al respecto). A continuación, se presenta tres fragmentos de las entrevistas realizadas a los estudiantes. En ellos se muestran algunos puntos antes señalados.

Obviamente, en este campo de la traducción, siempre vas a estar trabajando con otras personas ya sea con algún revisor, con algún editor, [...] entonces voy a tener que [...] trabajar con personas que saben de ese campo, entonces, [debo] tener esta mente [mentalidad] abierta para hacer lo que se necesite en el proceso. (Berenice)

Hay que saber escuchar al otro, [preguntarle] por qué tomas esta decisión, por qué crees que es mejor y bueno, [responder] esta es la mía y la verdad me gusta por esto y esto [...] saber cómo modular esto, [...] ceder en ciertos puntos, en otros puntos mantener tu posición, pero, pues obviamente todo con respeto [...] tiene que haber esta comunicación, esta empatía, pues **este respeto entre nosotros como traductores** y esta colaboración, siempre hay que tener, estar conscientes de que **nuestros compañeros traductores**, pues son como también un apoyo para nosotros y que nos podemos apoyar entre nosotros más que perjudicarnos. (Silvia)

Siento que sí hay muchos grupitos o hasta egos, pero finalmente, **pues es una relación de compañerismo profesional, pero nada más hasta ahí**. [...] finalmente **la mayoría de nosotros estamos aquí para aprender**, entonces, [...], sí hay egos, en algunas personas, **pero cuando trabajamos en conjunto, en equipo sí hay un buen apoyo**. (Enrique)

¹⁰⁸ Es importante señalar que una vez recolectada la información y realizado el análisis sobre el saber-ser se identificó que se debió haber profundizado en las propiedades personales de los informantes, así como en procesos sociocognitivos que pudieron obstaculizar la buena colaboración, por ejemplo, las relaciones de poder (lo cual sí identificó en algunos casos, véanse los fragmentos de las entrevistas recuperados en este apartado, así como la parte final del apartado 5.2.5. *La utilización*), el empeño y la disciplina diferencial y las diferencias de competencias lingüísticas. Esto representa una oportunidad para futuras investigaciones.

Estas reflexiones guardan relación con lo expuesto en el primer párrafo de este apartado, dado que se debe preparar a los estudiantes para que se interrelacionen con actores sociales provenientes de diferentes esferas, así como a colaborar con ellos (Kelly, 2002).

La evaluación de este saber recae dentro de la calificación otorgada a los proyectos de traducción. Es decir, el profesor evalúa el producto generado en equipo y si cumple con las instrucciones solicitadas. Regularmente, no solicitaba la revisión entre pares, solo con excepción de la tarea 16 del curso de traducción legal, la cual consistía en realizar un trabajo en equipos de cuatro estudiantes (un traductor, un glosarista, un revisor y un cliente). Este último evaluaba el producto y el trato en una encuesta de satisfacción que incluía aspectos como el precio del servicio, la atención del traductor, la entrega en tiempo y forma, entre otros. La encuesta solicitaba marcar si el servicio había sido excelente, muy bueno, bueno, suficiente, deficiente. Al revisar las evaluaciones de los tres equipos conformados por los informantes de este estudio se identificó que uno de ellos consideró que el servicio había sido excelente en los nueve ítems. El segundo calificó como excelente siete de los aspectos y dos como muy buenos. El tercero evaluó cinco ítems como excelente y cuatro como muy buenos. Es decir, se otorgan notas altas, lo cual podría deberse a que 1. No querían afectar a su equipo y la calificación del proyecto; 2. El trabajo realmente fue bueno o 3. Los pares son amigos o compañeros cercanos. Algunos comentarios de los clientes fueron:

Equipo 1

The translator and her team did a great job, accomplishing the job before the deadline, with a good presentation, equal to the price.

Equipo 2

They used very literal translations of some terms that have a better equivalent (such as Start of validity - Effective date), but they made changes and sent a new version.

Comparing the two versions, the mistakes spotted on the first version were less than 15 and in the final version, I just found that they use “RFC (TIN)” and then “TIN”, another was “Privacy policy” and then appears as “Privacy Notice.”

Equipo 3

The team worked very well; they kept (through my translator [name]) communication, and they delivered on time.

Durante el desarrollo de estas actividades grupales, el catedrático solía estar pendiente del trabajo coordinado de sus alumnos. Sin embargo, trataba de no inmiscuirse en las acciones estudiantiles, ya que se limitaba a ser un observador que analizaba cómo sus discípulos solucionaban problemas y lidiaban con situaciones similares a las que ocurren en el ejercicio profesional (véase, por ejemplo, el fragmento de la entrevista al profesor Arturo en la página 159).

6.4.4. Reflexiones sobre el saber-ser en traducción

Los saberes que constituyen el saber-ser en traducción están vinculados con algunos niveles de la taxonomía de Marzano y Kendall (2007). Se reconoce que la poca motivación por la traducción y la formación virtual de algunos estudiantes ocasiona que sus pares no desean colaborar con ellos, lo cual trae consigo problemas para trabajar de forma óptima y armónica (véase el apartado 5.2.1. *El autosistema*). Por otro lado, los componentes del saber-ser son de utilidad para que los estudiantes solucionen por cuenta propia problemas de forma ética, responsable, profesional y cordial (esto compete al nivel la utilización). Los estudiantes están conscientes de que deben proceder de esa forma para lograr con éxito el encargo solicitado (véase el apartado 5.2.6. *La metacognición*). Finalmente, es importante señalar que los saberes que conforman el saber-ser comienzan a desarrollarse desde el primer semestre. Sin embargo, cobran mayor relevancia en los semestres superiores, dado que son necesarios para realizar actividades que tienen un componente socioprofesional. Además, porque en estos periodos se comienza a preparar a los universitarios para el campo profesional.

CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES

En la investigación es incluso más importante el proceso que el logro mismo.
Emilio Muñoz

En este capítulo se da respuesta a las preguntas que fueron el hilo conductor del estudio. Para ello se recupera información proveniente de los dos capítulos de resultados y se realizan reflexiones e interpretaciones de los datos. Se inicia con la pregunta general y después se desarrollan las preguntas específicas de la investigación. Posteriormente, se presentan las contribuciones de la investigación, así como las limitaciones y las dificultades durante la realización de la investigación.

7.1. ¿Cómo construyeron los saberes en la traducción un grupo de estudiantes de una Licenciatura en Lenguas Modernas en Inglés durante un semestre modalidad virtual?

La construcción de los saberes durante el periodo de agosto a diciembre de 2020 presentó características particulares dadas las circunstancias extraordinarias derivadas de la pandemia de SARS-COV2/COVID-19. Esta situación obligó a la UAQ y a sus actores educativos a emprender una migración educativa de la enseñanza tradicional a la modalidad virtual que implicó la implementación de alternativas educativas para continuar con la formación universitaria. En los cuatro cursos analizados (*Introducción e Historia de la Traducción; Tecnologías Aplicadas a la Traducción; Traducción Jurídica y Traducción de Textos Médicos*), los cuales concentraban el grupo de informantes del estudio, se apostó por una didáctica virtual que conservaba rasgos de las corrientes tradicional y constructivista que favoreció la construcción y/o el fortalecimiento de saberes aplicados a la traducción mediante la puesta en marcha de actividades formativas individuales y/o colaborativas de naturaleza práctica, dialógica, reflexiva.

En el semestre antes mencionado se fomentó la autonomía estudiantil con lo que se buscaba otorgar mayor libertad y flexibilidad a los estudiantes durante la nueva modalidad. Es decir, la didáctica implementada durante el semestre se apegaba, en cierta medida, al constructivismo (Cf. Díaz-Barriga y Hernández-Rojas, 2002; Fernández-Prieto y Sempere-Linares, 2010; Jiménez-Crespo, 2021; Kiraly, 2001; 2014; Massey, 2019; Serrano y Pons, 2011). Durante la formación se enfatizaron tanto la narrativa del profesor como la realización de distintas actividades formativas apegadas al enfoque por tareas y proyectos de traducción. La primera propuesta pertenece a la

enseñanza tradicional (Moreira, 2010) y la segunda a los enfoques centrados en el aprendizaje del estudiante y orientados al proceso (Hurtado, 2019).

Lo anterior ocasionó que el proceso constructivo de los estudiantes estuviera, en gran medida, en sus manos y que la función del profesor se ciñera a ser un guía o facilitador (Cf. Collombat, 2013; Díaz-Barriga y Hernández-Rojas, 2002, Li, 2018; Jiménez-Crespo, 2021). Con base en los datos, se identificó que la realización, el seguimiento y/o la participación en las actividades formativas eran de suma importancia para desarrollar y/o fortalecer los saberes en traducción. Por lo tanto, la motivación y el interés por la traducción, así como la afinidad por el aprendizaje virtual y el contexto de los universitarios fueron cruciales para lograr construir y/o fortalecer los saberes durante la pandemia.

El conjunto de actividades implementado durante la formación fue trascendental, para que los estudiantes reestructuraran sus esquemas mentales sobre el campo de estudio y desarrollaran y/o fortalecieran saberes aplicados a la traducción, lo cual se puso de manifiesto en las entrevistas, las observaciones de clase y las evidencias textuales de aprendizaje. La interpretación de los datos evidencia que la ejecución, el seguimiento puntual y la participación en estas actividades posibilitó la construcción de los saberes, puesto que permitió a los estudiantes generar una representación sobre la disciplina, la práctica traductora y el campo laboral, perfeccionar el proceso traductor y emplear consciente o inconscientemente algunas de ellas antes y después de traducir, por ejemplo, la revisión. Es decir, con ellas se fomentó el saber-saber en traducción, el saber-hacer en traducción y el saber-ser en traducción.

La función general de estas actividades era que los universitarios aprendieran a traducir y/o sobre la traducción a nivel teórico-práctico con miras a emplear los saberes construidos en el ámbito laboral. En otras palabras, desde una perspectiva componencial, se buscaba desarrollar la competencia traductora en los estudiantes. La ejecución de las actividades formativas resultaba de utilidad para emprender y fortalecer procesos sociocognitivos particulares orientados a los niveles de la taxonomía de objetivos de aprendizaje de Marzano y Kendall (2007), pero aplicados al campo traductológico, por ejemplo:

1. Recuperar saberes durante el proceso educativo, los cuales se hacían visibles mediante el discurso oral, escrito y la representación gráfica.
2. Comprender los contenidos de las clases, intercambiar saberes con el profesor y/o sus pares para lograr un mejor entendimiento y llevar a cabo acciones específicas como la documentación para comprender los textos fuente y la terminología.
3. Comparar las lenguas fuente y meta, así como sus culturas y encontrar equivalentes para los ejercicios prácticos.
4. Estar conscientes de la importancia de reflexionar e identificar errores durante el proceso traductor.
5. Realizar análisis particulares en los textos fuente, por ejemplo, la identificación de las categorías gramaticales y las partes del documento.
6. Estar conscientes de la importancia de la toma y justificación de decisiones.
7. Resolver problemas lingüístico-culturales y/o de tipología textual durante la formación.
8. Solucionar las problemáticas derivadas del trabajo en equipo.
9. Llevar a cabo ejercicios individuales o en equipo que simulaban la realidad profesional.
10. Tener presente la realización de acciones particulares antes y después de traducir con miras a optimizar el proceso traductor.

No obstante, para lograr lo anterior, el estudiante debe tener interés por la disciplina y querer aprender a traducir, dado que si carece de estos puntos podría no emprender óptimamente los procesos particulares de los niveles de la taxonomía de Marzano y Kendall (2007). Con base en las preferencias disciplinares de los informantes se dedujo que la mayoría de los universitarios contemplados en el estudio se encontraba motivada por la traducción.

El listado previo evidencia que el proceso constructivo tuvo una naturaleza híbrida (individual y colectiva). Por una parte, fue individual, ya que algunas actividades se realizaban en casa, de manera unipersonal y autónoma, lo cual desmotivaba, en ocasiones, a los estudiantes (este punto se desarrolla más adelante). Por otro lado, tenía un componente colectivo, puesto que distintas actividades obligaban a los estudiantes a interactuar virtualmente durante y después de las sesiones de clase para lograr el objetivo o encargo solicitado. Hay que tener presente que “el ser humano es activo constructor de su realidad, pero lo hace siempre en interacción con otros” (Ortiz-Granja, 2015, p. 95). No obstante, en ocasiones la interacción entre pares se tornaba compleja debido a las personalidades, intereses, motivaciones y formas de trabajo de los universitarios.

Tanto el párrafo anterior como los hallazgos del estudio permiten visualizar rasgos de los constructivismos cognitivo y social durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de los informantes (véase el apartado 3.5. *Constructivismo, conocimiento y saber*), dado que los estudiantes aprendieron mediante actividades desarrolladas de manera individual y colectiva orientadas al fortalecimiento del saber-saber, saber-hacer y saber-ser, las cuales apuntaban a los constructivismo cognitivo y social. Por un lado, construían y/o fortalecían los saberes en la traducción al desarrollar evidencias textuales de aprendizaje, por ejemplo, traducciones de textos auténticos, realización de análisis particulares en los textos fuente, mapas mentales, investigaciones temáticas y la lectura de la literatura especializada. Es decir, estaban enfocadas en el proceso cognitivo del individuo (véase Kiraly, 2014b). Por el otro lado, intercambiaban y fortalecían saberes durante las sesiones virtuales mediante el diálogo profesor-estudiante y estudiante-estudiante, la implementación del modelo IRE, la lluvia de ideas, la revisión de las traducciones durante las sesiones, la participación escrita en los foros de Google Classroom y los trabajos en equipo a distancia. En otras palabras, apuntaban a la perspectiva vigotskiana, la cual se rige por la interacción social (Kiraly, 2014b).

7.2. ¿Qué actividades formativas posibilitaron el desarrollo de los saberes en la traducción?

Las actividades formativas que permitieron el desarrollo de los saberes fueron de dos tipos. Por un lado, se encontraban las de carácter tangible, es decir, los ejercicios prácticos implementados en los cuatro semestres y centrados en traducir frases, fragmentos y textos provenientes de material auténtico. Esto resultaba idóneo para la formación, en vista de que, el estudiante debe traducir textos que provengan de situaciones reales (Durieux, 2005; Fernández-Prieto y Sempere-Linares, 2010; Hurtado-Albir, 2015, Kiraly, 2003, Nord, 2000).

Algunas de estas actividades eran proyectos individuales o grupales de traducción que se realizaban a partir del tercer semestre en los cuales se solicitaba realizar encargos de traducción que servían para fortalecer el saber-hacer en traducción y el saber-ser en traducción de los universitarios. Estos proyectos guardaban similitudes con las propuestas de Olvera-Lobo y Gutiérrez-Artacho (2010) y con los ejemplos proporcionados por Fernández-Prieto y Sempere-Linares (2010) que exponen el trabajo grupal en traducción mediante la división de actividades y la colaboración entre pares. Esta actividad formativa, así como otras (véase la parte final del apartado 5.2.1. *El autosistema*), resultaba motivante para los universitarios.

Los textos fuente empleados en las actividades tangibles se adecuaban a los procesos de aprendizaje de los estudiantes. En primer y tercer semestres se utilizaban documentos correspondientes al nivel A1 y A2. En el quinto semestre se empleaban textos de nivel B1 y se familiarizaba a los universitarios con documentos del nivel B2 mediante la lectura y la realización de análisis lingüísticos o textuales específicos. Por otro lado, en el séptimo semestre se utilizaban textos del nivel B2 y, en casos particulares, del nivel C, el más alto de todos. Estos niveles obedecen a los géneros textuales presentados en el proyecto EFFORT (2023).

Aunado a ello, se efectuaban actividades que no eran traducciones, pero que favorecían al aprendizaje de los estudiantes, por ejemplo, lluvias de ideas; presentaciones PowerPoint; participaciones escritas en foros de Google Classroom; análisis particulares en los textos fuente; ensayos sobre traducción y áreas afines; investigaciones sobre recursos electrónicos, documentales y terminológicos; mapas mentales y exámenes teóricos, análisis de videos, elaboración de glosarios. Este último conjunto de actividades era útil para fortalecer el saber-saber en traducción y el saber-ser en la traducción de los estudiantes.

Estas actividades fueron planeadas, adaptadas, creadas y/o editadas por los catedráticos para que los estudiantes pudieran continuar con la formación a distancia. Su objetivo estaba centrado en brindar insumos a los estudiantes para que emprendieran una construcción de saberes más autónoma y autodidacta, lo cual es congruente con la postura del profesor de traducción que imparte cátedra de forma virtual (Cf. Jiménez-Crespo, 2021, véase el apartado 3.5. *Constructivismo, conocimiento y saber*). La elaboración de las actividades implicó que los catedráticos invirtieran tiempo extra y esfuerzo para desarrollarlas. Algunas eran individuales y otras colaborativas (estas últimas se realizaban en equipo o se desarrollaban de forma grupal durante las sesiones).

Algunas de estas actividades se realizaban de tarea y se subían a la plataforma Google Classroom para ser evaluadas. Estas actividades denominadas en el estudio como evidencias textuales de aprendizaje encajaban con las técnicas semiformales de evaluación expuestas por Ortiz-Granja (2015), ya que requerían una revisión detallada por parte del profesor, así como una calificación. De un total de 66 tareas realizadas en los cuatro cursos, 43 fueron traducciones (65 %) y 23 fueron de otro tipo (35 %). Es decir, se registraron el doble de tareas sobre traducción que aquellas que no implicaban esta actividad. Por lo tanto, se puede afirmar que se fomentaba más el saber-hacer de forma general. Esto es congruente con lo expuesto por Jiménez-Crespo, (2021) quien reconoce que la traducción está compuesta prácticamente por un 80 % de aspectos prácticos

y solo 20 % de cuestiones teórico-metodológicas (véase el apartado 3.5. *Constructivismo, conocimiento y saber*).

Por un lado, se encontraban las actividades de carácter intangible. Estas no se materializaban en un documento, producto o archivo y por tal motivo se asemejaban a las técnicas informales¹⁰⁹ de Ortiz-Granja (2015). Si bien no se asignaba una calificación a varias de ellas, resultaban de utilidad para que el profesor en turno identificara y evaluara la recuperación de los saberes, la comprensión estudiantil, la capacidad de análisis del estudiante, la justificación de decisiones, la solución de problemas, entre otros. Algunas de estas actividades son la aplicación del modelo IRE durante las sesiones; el diálogo de saberes entre actores educativos; la lluvia de ideas (en ocasiones al realizar esta actividad sí se generaba un producto, pero era colectivo), la reflexión, detección y revisión de errores de traducción en clase; la reflexión sobre la importancia de la documentación; la concientización sobre la toma y la justificación de decisiones y la solución de problemas durante la formación, entre otras.

El estudio considera que las actividades formativas no tangibles resultaban de utilidad para fortalecer la postura crítico-reflexiva de los universitarios, dado que es importante instruir a los estudiantes para que se autoperciban como intelectuales y como solucionadores de problemas (Dam-Jensen y Heine, 2009) y puedan justificar sus decisiones para protegerse de los comentarios negativos que pudiera emitir la persona que solicita el encargo de traducción (Nord, 2009). Aunado a ello, debido a su componente dialógico favorecían las interacciones profesor-estudiante y estudiante-estudiante, las cuales son fundamentales para el aprendizaje y para desarrollar el entorno funcional para el acto educativo (Valentine y Wong, 2021).

Como se ha señalado con anterioridad, el conjunto de actividades implementado durante la formación en la modalidad virtual fue de suma importancia para que los estudiantes construyeran los saberes en la traducción. Ertmer y Newby (2013) afirman que “para que el aprendizaje [en el constructivismo] sea exitoso, significativo y duradero¹¹⁰ debe incluir tres factores cruciales: la actividad (práctica), el concepto (conocimiento) y la cultura (contexto)” (p. 56). Las actividades formativas antes expuestas se centraban en los dos primeros puntos. No obstante, sobre el tercer punto hay que subrayar que durante el proceso educativo los universitarios enfrentaron retos y/o

¹⁰⁹“Son aquellas que son utilizadas sin que los estudiantes sientan que están siendo evaluados; en esta categoría se puede nombrar a la observación y el planteamiento de preguntas durante la realización de la clase” (Ortiz-Granja, 2015, p. 107)

¹¹⁰ Traducción propia. Cita original: “to be successful, meaningful, and lasting, learning must include all three of these crucial factors: activity (practice), concept (knowledge), and cultural (context)” (Ertmer y Newby, 2013, p. 56).

situaciones contextuales que repercutieron en su aprendizaje. Este punto nos lleva a retomar la segunda pregunta específica del estudio.

7.3. ¿Cómo impactó en la construcción de los saberes en la traducción el cambio a la modalidad virtual?

Al respecto, se identificó que la migración a la enseñanza-aprendizaje en línea impactó tanto de forma positiva como negativa a la construcción de los saberes en la traducción. Este vuelco repentino sirvió para enfatizar la autonomía estudiantil y otorgar mayor responsabilidad a los estudiantes en su aprendizaje. Si bien, algunos universitarios lograron emprender un proceso formativo que favorecía la construcción de saberes de manera más autónoma, otros presentaron dificultades debido a que estaban familiarizados con una formación más tradicional en la cual el profesor dirige, establece y desarrolla gran parte de las actividades durante las clases. Además, enfrentaron inconvenientes vinculados con la procrastinación, debido a la escasa planeación y responsabilidad para realizar las actividades de los cursos, las cuales eran trascendentales para desarrollar los saberes.

Por otro lado, el contexto de los informantes interfirió en la construcción óptima de los saberes en la traducción. Las entrevistas y las observaciones de clase evidenciaron que algunos universitarios no contaban con las condiciones idóneas para tomar las clases, por ejemplo, experimentaban problemas con la conexión de internet y los dispositivos digitales y no contaban con espacios exclusivos para tomar las lecciones.¹¹¹ Debido a lo anterior, tuvieron que lidiar constantemente con dificultades tecnológicas y con la emisión y/o la limitación de ruidos y sonidos en casa u otros espacios donde tomaban las clases, así como con la realización de actividades de otros miembros del hogar. Esto afectó el desarrollo y el seguimiento puntual de las sesiones, así como la concentración estudiantil, la atención a las asignaturas y posiblemente la comprensión. Por tal motivo, la mayoría de los estudiantes manifestó un anhelo por reincorporarse a la presencialidad. Además, los estudiantes de tercer, quinto y séptimo semestres indicaron que la retroalimentación textual disminuyó durante la migración educativa. Estos retos tecnológicos y cuestiones vinculadas con la retroalimentación se han experimentado en otros contextos del sur global (véase, por ejemplo, Afolabi y Oyetoyan, 2021) y particularmente a nivel latinoamericano muestra rasgos de las “brechas considerables en el acceso efectivo al mundo digital” (CEPAL-UNESCO, 2020, p. 5).

¹¹¹ Para más detalles al respecto véase el artículo *Advantages and Challenges of Online Translation Teaching and Learning During the COVID-19 Pandemic: A Mexican Case Study* que es un producto derivado de la presente investigación.

Aunado a lo anterior, el cambio a la modalidad virtual impactó a nivel emocional, motivacional y físico. Los estudiantes experimentaron cansancio, hartazgo y malestares físicos debido al tiempo prolongado frente a la computadora. Además, comentaron que extrañaban la escuela y no estaban motivados para aprender de manera virtual. Los estudiantes de primer semestre mencionaron que la pandemia impactó en las amistades y la interacción con los profesores y los pares. Si bien estos estudiantes conocían a sus compañeros y mentores mediante la pantalla no habían tenido ningún acercamiento con ellos más allá del establecido en el curso propedéutico para ingresar a la licenciatura. Estas dificultades ocasionaron que los estudiantes no siempre contaran con las condiciones físico, emocionales y cognitivas para aprender y construir los saberes en la traducción.

7.4. ¿Cuáles son los saberes en la traducción construidos por los universitarios?

Al respecto, se identificó que los saberes construidos por los estudiantes fueron nueve. Dos pertenecen al saber-saber en traducción debido a su orientación teórica. Estos son *saber sobre la historia de la traducción y saber sobre conceptos, estrategias y metodologías de traducción*. Cuatro se enmarcan en el saber-hacer en traducción debido a su naturaleza práctica. Estos son *saber lingüístico, saber bicultural, saber aplicado a la identificación y solución problemas de traducción y saber aplicado a la detección y corrección de errores de traducción*. Los tres saberes restantes competen al saber-ser debido a su índole social, estos son *saber sobre normas y convenciones profesionales, saber sobre la ética profesional y saber trabajar de manera colaborativa*.

Este conjunto de saberes son el resultado del trabajo realizado por los estudiantes con la orientación de sus profesores. Los datos mostraron que los tres saberes que conforman el saber-saber en traducción se relacionan particularmente con *la recuperación*, debido a que se pueden recuperar como *saberes transpuestos* (Gerard, 2000) que se externalizan mediante el diálogo y la aplicación del modelo IRE (Hall y Walsh 2002) y/o a través del discurso escrito. Algunos de sus rasgos se presentaban en la actividad práctica, por ejemplo, al reflexionar sobre la búsqueda y selección adecuada de equivalentes lingüístico-culturales, así como al justificar por escrito decisiones y solución de problemas de traducción que se aplicaban en determinadas actividades.

Por otro lado, la interpretación de los datos evidenció que los saberes que configuran el saber-hacer en traducción guardan relación con los seis niveles: *el autosistema, la recuperación, la comprensión, el análisis, la utilización y la metacognición* debido a su intervención en todo el proceso de traducción. Se considera que *el querer* realizar una tarea (véase Vasile, 2002; Hurtado-

Albir, 2008), así como la motivación estudiantil por la traducción y el aprendizaje en modalidad virtual influye de forma positiva o negativa en la identificación y la solución idónea de problemas y/o errores de traducción durante la formación. Por otro lado, para realizar la traducción solicitada, el estudiante debe contar con un saber lingüístico-cultural profundo en la lengua de partida que le permita recuperar información y comprender el texto fuente para trasladar los significados a la lengua de llegada (la cual también debe dominar). Es decir, debe aplicar sus saberes para llevar a cabo la traducción. Posteriormente, una vez realizada una lectura profunda del texto fuente, emprenderá un proceso de análisis para identificar los retos de la traducción y la mejor manera para enfrentarlos. Esto lo hará tomar decisiones y llevar a cabo actividades particulares como la documentación y la revisión para lograr con éxito el encargo solicitado.

En cambio, los hallazgos mostraron que los saberes que constituyen el saber-ser en traducción están vinculados con *el autosistema, la utilización y la metacognición*, dado que la motivación y el interés por la traducción, así como el compromiso estudiantil son factores importantes para interactuar entre pares, asignar actividades particulares y trabajar de manera idónea. Además, los componentes del saber-ser son de utilidad para que los estudiantes estén conscientes y solucionen por cuenta propia problemas de forma ética, responsable, profesional y cordial para lograr con éxito el encargo de traducción solicitado.

Para finalizar, es importante subrayar que el estudio se apegó a una clasificación centrada en tres saberes: 1. Saber-saber (componente teórico); 2. Saber-hacer (carácter práctico); y 3. Saber-ser (dimensión sociopersonal), la cual permitió realizar una primera sistematización aplicada a la traducción. Sin embargo, para estudios posteriores se podría realizar otra clasificación con las mismas bases. En ella se podría considerar que cada saber en la traducción está compuesto por tres elementos, uno teórico, uno práctico y otro sociopersonal. Pongamos de ejemplo el *saber sobre normas y convenciones profesionales* para el cual es necesario que el estudiante aprenda particularidades sobre normas y convenciones (saber-saber), pero también debe saber aplicar estas normas y convenciones (saber-hacer) en escenarios profesionales o cuestiones sociales particulares (saber-ser). Este criterio podría ser aplicable también para otros saberes como el bicultural, lingüístico y ético, por mencionar algunos.

En relación con lo anterior, se debe señalar que posibles investigaciones futuras podrían realizar una sistematización más amplia que considere otros componentes además de los presentados en este estudio, por ejemplo, el saber tecnológico e instrumental, así como un saber o saberes centrados en aspectos temáticos y/o áreas de especialización. En concreto, estudios

focalizados en los saberes aplicados a la traducción legal, médica, literaria, audiovisual, financiera e intercultural, por mencionar algunos.

7.5. Contribuciones, limitaciones y dificultades durante la realización de la investigación

El presente estudio exploró la construcción de los saberes en la traducción de un grupo de universitarios durante el semestre impartido en modalidad virtual de agosto a diciembre de 2020. Desde los inicios de la investigación se decidió priorizar el componente experiencial de los informantes, dado que es una línea de investigación poco explorada a nivel disciplinar (véase el *1.1. Introducción*). Además, se buscaba aportar, aunque sea de forma incipiente, a la visibilización de los estudiantes y los profesores de traducción, así como a la investigación sobre didáctica de la traducción, los cuales no han recibido la atención que merecen a nivel investigativo y pedagógico en México.

De forma general, los datos presentados en los capítulos 1 (véase el apartado *1.2. El planteamiento del problema*) y 2 (véase los apartados *2.1. Oferta de los estudios profesionales en traducción y su evolución histórica* y *2.2. La enseñanza y el aprendizaje de la traducción en México*) evidencian y analizan las condiciones y limitaciones que imperan en torno a la formación en traducción y la producción científica sobre la didáctica de la traducción en el territorio nacional. Con ellos se podría abonar a la “exploración sobre el estado de la traducción en México” (s. p.) que Velázquez Martínez (2008) concibe como de interés particular (también hay que considerar a la interpretación). Sobre esta búsqueda ya existen algunos estudios (véanse Bermúdez-Callejas, 2023; Fernández-Acosta, 2009; Fundación Italia Morayta, 2017, Jansenson y Sada, 2008; Kleinert y Stallert, 2015; Libreros-Cortez y Ortiz-Lovillo, 2021; Villegas, Dietz y Saavedra-Ruiz, 2019) que son insumos para visualizar y examinar el campo de la traducción e interpretación a nivel nacional.

Además, estos dos capítulos podrían servir de inspiración o como un punto inicial para realizar estudios aún más específicos. Por ejemplo, trabajos centrados en los espacios formativos que cuentan con programas de traducción y/o de lenguas extranjeras con líneas terminales en traducción con miras a tener un panorama nacional más detallado sobre la didáctica de la traducción y áreas afines. Esto abonaría al análisis de los programas de formación desde contextos situados, lo cual podría vincularse con lo expuesto por Hurtado-Albir (2019a) sobre los desafíos curriculares que enfrenta la formación disciplinar y las necesidades de investigación a nivel didáctico.

Una limitante y dificultad para elaborar los apartados de los capítulos antes mencionados fue la poca existencia de literatura especializada en la formación en traducción e interpretación en México. Esta situación ya había sido identificada hace algunos años en un estudio previo (Cf. Libreros- Cortez, 2019; Libreros- Cortez y Ortiz-Lovillo, 2020), si bien la investigación temática al respecto ha progresado es necesario realizar más estudios que permitan visualizar y analizar las realidades particulares que acontecen en las múltiples realidades del contexto mexicano.

Por otro parte, se considera que el marco teórico del estudio podría ser útil como un antecedente para futuras investigaciones interesadas en profundizar en el saber, sus clasificaciones y sus vínculos cercanos con conceptos como el conocimiento y la competencia, así como para posibles estudios atraídos por el término saber aplicado a la traducción. Este capítulo buscó conjugar estudios sobre investigación educativa y didáctica de la traducción teniendo en mente la importancia de “establecer un diálogo con la Pedagogía y con investigaciones pedagógicas” (Hurtado-Albir, 2019b, p. 68) a nivel disciplinar. Durante su creación se identificaron posturas afines principalmente sobre la interpretación del concepto de la competencia en la educación y los estudios de traducción, así como la aplicación de rasgos de la taxonomía de Bloom en determinadas propuestas disciplinares (Cf. Valentine y Wong, 2021; Chmiel, Mazur y Vercauteren, 2019). Por otro lado, se buscó concebir la formación en traducción desde una perspectiva distinta a la adquisición de la CT (aunque el estudio se apoya ampliamente en esta postura teórico-didáctica). No porque se busque ir contra corriente con los estudios cuantitativos de la CT sino con la intención de tratar de analizar la enseñanza y el aprendizaje de la traducción desde una perspectiva más dialógico-reflexiva y cualitativa.

En relación con lo anterior, hay que señalar que durante la elaboración del capítulo teórico el tesista se enfrentó con algunas limitaciones y dificultades. Una de ellas fue analizar el concepto *saber* (de forma general y/o centrado en el campo traductológico) debido a la poca existencia de investigaciones que presentaran definiciones puntuales, delimitaciones del término y su uso, así como formas para operacionalizar el concepto y sus derivados. Si bien existen trabajos que detallan los saberes (versan o rescatan principalmente el saber-saber, saber-hacer y saber-ser) la complejidad radicó en encontrar propuestas que definieran el saber general del cual se derivan los saberes particulares. Aunado a ello, resultó difícil identificar estudios sobre el proceso constructivo, dado que si bien se cuenta con múltiples trabajos sobre los saberes pocos detallan cómo se lleva a cabo el desarrollo de estos. Es decir, la mayoría se centra en el producto y no en el proceso (el presente estudio trató de hacer un balance de estos puntos). Por tal motivo, la tesis se tuvo que

apoyar en las taxonomías de objetivos de educación (principalmente en Bloom et al., 1956; Marzano y Kendal, 2007 y, en menor medida, en Anderson et al. 2001 y Krathwohl 2002) para ofrecer una propuesta compuesta por niveles.

Lo anterior no representa ningún impedimento para realizar investigaciones al respecto, ejemplo de ello es el presente estudio. Se considera que la poca producción sobre el componente procesual y las nociones base del saber(es) se deben, en cierta medida, a que los trabajos sobre el tema son recientes (véase el apartado 3.1.2. *Rastros documentales sobre el saber*). Se espera que con el trascurso del tiempo y derivado del creciente interés por el concepto saber(es) en Latinoamérica se logre conseguir una mayor claridad teórica.

Por otro lado, se debe señalar que en la parte inicial del apartado 1.2.2. *Planteamiento del problema a nivel teórico* se enfatizó en la dificultad para definir y conceptualizar la CT (Gregorio, 2017) debido a su carácter polisémico y a sus distintas apropiaciones teóricas (Gimeno-Sacristán, 2008; Libreros-Cortez, 2019; Libreros-Cortez y Ortiz-Lovillo, 2020; Portera, 2014; Rodríguez-Zambrano, 2007). Al concluir la presente investigación se reconoce que los conceptos de saber y saber aplicado a la traducción presentan los mismos inconvenientes, ya que, si bien existe literatura al respecto, sus eminentes vínculos con el término conocimiento dificultan el establecimiento de márgenes claros a nivel epistemológico. Lo anterior entorpece la diferenciación entre el saber y el conocimiento (si es que se desean analizar los términos por separado). Esto a su vez obstaculiza la operacionalización de los temas, subtemas y categorías a analizar en la investigación.

Se ha optado por mencionar las limitaciones y dificultades previas para que el posible lector, tesista y/o investigador las tenga presente al adentrarse de forma teórica a estos temas. Se considera que llevar a cabo trabajos situados sobre estas temáticas sería útil para dilucidar y teorizar sobre el concepto de saber (aplicado a otras disciplinas o campos de estudio) y saber en traducción y sus áreas limítrofes. En relación con este punto, es importante mencionar que, en la actualidad, los libros de texto gratuito que se emplearán para el ciclo escolar 2023-2024 de educación básica en México prestan especial atención a los saberes. Evidencia de ello es que desde el primer hasta sexto año de educación primaria se utilizará una serie de libros intitulada *Nuestros saberes* (Cf. <https://www.conaliteg.sep.gob.mx/primaria.html>), lo cual podría avivar el interés de profesores e investigadores por profundizar en los significados, las interpretaciones y las reinterpretaciones que

se le otorgan al término saber y/o saberes en la *Nueva Escuela Mexicana*, que es el proyecto educativo actual del país.¹¹²

A propósito de lo anterior, se debe mencionar que los saberes (aplicados o no a la traducción) representan una opción alterna y/o complementaria a la formación por competencias. Estas dos perspectivas educativas tienen elementos en común que apuntan hacia la formación integral del estudiante (véanse los apartados 3.3.2. *La articulación entre la competencia y el saber* y 3.4. *La competencia traductora y los saberes en traducción*). La implementación del concepto saber(es) no representa una ventaja o una desventaja por encima del término competencia(s), sino que es una mirada teórico-epistemológica distinta. Hay que recordar, como se expuso en el capítulo teórico, que la inclusión/renovación de “nuevos” términos y modelos es algo constante en el ámbito educativo. Estos son transitorios, puesto que caducan rápido (Cf. Coll 2007). Este punto se vislumbra en el párrafo anterior, dado que, al menos en México, se ha comenzado a migrar a una nueva perspectiva educativa que prioriza los saberes durante la formación básica. Habrá que esperar y analizar si esto tendrá o no un impacto en el currículum universitario a futuro. Además, se deberá monitorear el desarrollo, el auge o el declive de esta perspectiva educativa en el contexto latinoamericano, el cual ha visto florecer durante los últimos años propuestas situadas sobre esta temática.

Por otro lado, se estima que el capítulo metodológico representa una ruta didáctica del seguimiento y las decisiones tomadas por el tesista. Se considera que podría ser de utilidad para que otros estudiantes puedan reflexionar e identificar fortalezas y/o áreas de oportunidad al emprender un estudio con características similares. En él se desarrolla una metodología cualitativa, dado que, desde inicios de la investigación, se tuvo en mente la importancia de “avanzar en el uso de métodos cualitativos” (Hurtado-Albir, 2019, p. 68) por lo que se retomaron trabajos provenientes de la investigación educativa cualitativa, la cual cuenta con una amplia gama de literatura al respecto. La elección del enfoque cualitativo fue idónea para analizar el fenómeno estudiado, puesto que el interés del estudio estuvo centrado desde el primer momento en el componente experiencial, reflexivo y dialógico de los informantes, por lo cual se sugiere utilizar una metodología cualitativa si la motivación de la futura investigación está centrada en el aspecto narrativo e interpretativo de los informantes del estudio.

¹¹² Para más información véase [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Reso urce/13634/1/images/030623_La%20Nueva%20Escuela%20Mexicana_orientaciones%20para%20padres%20y%20c omunidad%20en%20general_COSFAC.pdf](https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Reso%20urce/13634/1/images/030623_La%20Nueva%20Escuela%20Mexicana_orientaciones%20para%20padres%20y%20comunidad%20en%20general_COSFAC.pdf)

En su momento, y dadas las circunstancias sanitarias derivadas de la pandemia de SARS-COV2/COVID-19, fue necesario replantear algunas acciones metodológicas para poder llevar a cabo la investigación en tiempo y forma. Lo anterior derivó en la realización del trabajo de campo de manera virtual y en la creación e implementación de instrumentos cualitativos digitales para la recolección de información. Este último punto podría considerarse como una incipiente innovación aplicada a la investigación educativa y la didáctica de la traducción que podría pulirse, replicarse, modificarse y/o actualizarse para estudios posteriores o servir como un antecedente metodológico para otros trabajos.

Cabe añadir, que si bien la implementación del trabajo de campo virtual fue una alternativa viable para poder continuar con el estudio. Durante este proceso el tesista, al igual que los informantes, enfrentó en ocasiones dificultades asociadas con problemas de conexión y audio al momento de recolectar la información. Aunado a ello, fue un reto conseguir las 40 entrevistas virtuales, observar las 67 clases y llevar un control puntual de las 66 tareas (evidencias textuales de aprendizaje) (2508 documentos tomando en consideración el número de estudiantes), todo esto durante el confinamiento derivado de la pandemia, en el cual el doctorante se encontraba cumpliendo también sus actividades académicas a distancia.

Además, se debe señalar que si bien el trabajo de campo en modalidad virtual representó una forma novedosa para construir los datos. Se considera que la interacción con los informantes y el seguimiento formativo de los universitarios pudo haber sido más fructífero si se hubiera entablado un contacto presencial dentro de los espacios académicos. Esto hubiera resultado quizá en otros datos, dado que el fenómeno a estudiar hubiera presentado otras características. Por tal motivo, resta la oportunidad de llevar a cabo un estudio en el mismo escenario de la investigación, pero centrado en la modalidad presencial para así contar con más datos al respecto y/o contrastar dos perspectivas y/o realidades.

En otro orden de ideas, las voces, las reflexiones, las actividades formativas de los informantes expuestos en los dos capítulos de resultados nos permitió conocer y mostrar particularidades sobre la enseñanza y el aprendizaje de la traducción en un contexto situado y exponer cómo confluyeron las perspectivas constructivista y tradicional durante la modalidad virtual. Además, fueron de gran ayuda para presentar ejemplos de los saberes estudiantiles, así como ofrecer una primera clasificación de los saberes en traducción que podría proporcionar detalles y/o generar preguntas sobre los elementos que conforman las subcompetencias y los componentes psicofisiológicos de la CT. Lo anterior podría derivar en la generación de una nueva

línea de investigación centrada en precisar los recursos didácticos, los contenidos, las actividades prácticas, las estrategias y los objetivos de aprendizaje que intervienen o que fortalecen cada uno de los componentes de las subcompetencias de la CT.

Aunado a ello, las voces, las reflexiones, las actividades formativas de los informantes fueron de utilidad para explorar y documentar la formación de los estudiantes y los retos didácticos y contextuales que tuvieron que enfrentar los actores educativos durante la pandemia de SARS-COV2/COVID 19. Los hallazgos al respecto podrían ser insumos para identificar y analizar similitudes y/o diferencias con otros escenarios educativos en México o en otras realidades o latitudes con el objetivo de reflexionar y posiblemente generar propuestas didácticas para situaciones futuras que consideren la modalidad virtual o híbrida. Por otra parte, es importante mencionar que los datos de la investigación presentan afinidades con determinados aspectos descritos en la literatura proveniente de la investigación educativa y la didáctica de la traducción. Su relevancia radica en mostrar y/o describir cuestiones formativas que, en ocasiones, no se explican a detalle en la teoría y/o no considera la perspectiva de los estudiantes y/o profesores de traducción. Es decir, los datos podrían ser de utilidad a los profesores de traducción para identificar cómo los estudiantes perciben los contenidos, la evaluación, la retroalimentación, las dinámicas de clase y el trabajo con sus pares, por mencionar algunos.

Para finalizar, se debe mencionar que algunas de las dificultades experimentadas con el tratamiento de los datos radicaron en la clasificación y codificación de la información, dado que, en ocasiones, los datos resultaban útiles para más de una categoría de análisis y esto ocasionaba que cierta información pareciera repetitiva. Por otro lado, resultó complejo seleccionar los ejemplos recuperados a lo largo de los dos capítulos de resultados, dado que era imposible exponer o recuperar las voces, las reflexiones, las actividades y el comportamiento de todos los informantes. Aunado a ello, fue difícil escribir y desarrollar cada uno de los apartados de forma sintética, sin dejar de exponer las realidades de los participantes.

Referencias

- Abi Abboud, S. (2010). *Des compétences en traduction et en interprétation* (Tesis de maestría inédita). Université de Montréal: Montreal.
- Afolabi, S. y Oyetoyan, O. I. (2021). Charting a new course for translator and interpreter training in Africa: Lessons from the COVID-19 experience in selected countries. *The Journal of Specialised Translation*, 36,327–350. Recuperado de chrome-extension://efaidnbmninnibpcjpcglclefindmkaj/https://www.jostrans.org/issue36/art_afolabi.pdf
- Agüero-Servín, M. M. (2011). Conceptualización de los saberes y el conocimiento. *Decisio*, 16-20. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/320565434_Conceptualizacion_de_los_saberes_y_el_conocimiento_Maria_de_las_Mercedes_de_Aguero_Servin
- Albert, M. J. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. Madrid: Editorial Mc Graw Hill.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2012). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.
- Álvarez, S., Pérez, A., y Suárez, M. L. (2008). *Hacia un enfoque de la educación por competencias*. España: Consejería de Educación y Ciencia. Dirección General de Políticas Educativas y Ordenación Académica.
- Alves, F. (2005). Bridging the Gap Between Declarative and Procedural Knowledge in the Training of Translators: Meta-Reflection Under Scrutiny. *Meta*, 50 (4). DOI: <https://doi.org/10.7202/019861ar>
- Amezcu, M., y Gálvez, A. (2002). *Revista Española de Salud Pública*, 76, (5), 423-436. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=SI1135-57272002000500005
- Análisis y Decisión. (s. f.). *Trucos Excel. Mapa de México por Estados*. Recuperado de <http://analisisydecision.es/trucos-excel-mapa-de-mexico-por-estados/>
- Anaya-Durand, A., y Anaya-Huertas, C. (2010). ¿Motivar para aprobar o para aprender? Estrategias de motivación del aprendizaje para los estudiantes. *Tecnología, Ciencia, Educación*, 25(1), 5-14. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=48215094002>
- Andrade, J. S., y Lázaro, J. A. (2020). La traducción de coloquialismos: quehaceres y saberes del traductor competente. *Idiomática*, (3). Recuperado de <https://idiomatica.enallt.unam.mx/index.php?journal=idiomatica&page=article&op=view&path%5B%5D=41&path%5B%5D=36>
- Andreu, J. (2000). Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada. Fundación Centro Estudios Andaluces, Universidad de Granada, 10, 1-34. Recuperado de <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2018/02/Andreu.-analisis-de-contenido.-34-pags-pdf.pdf>
- Ander-Egg, E. (2003). *Métodos y Técnicas de Investigación Social IV*. Buenos Aires: Lumen.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Raths, J., y Wittrock, M.C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives (Complete edition)*. New York: Longman.
- ANECA. (2004). *Libro blanco, Título de Grado en Traducción e Interpretación*. Recuperado de https://www.ehu.es/documents/1690128/1704927/libro_blanco_Traduccion_Interpretacion_ANECA.pdf
- Angloeducativo Centro de Idiomas. Recuperado de <https://angloamericano.com.mx/licenciaturas/> [consulta: 19 de junio de 2023].

- Araya, V., Alfaro, M., y Andonegui, M. (2007). *Constructivismo: orígenes y perspectivas*. *Laurus*, 13(24), 76-92. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111485004>
- Arias-Sandoval, L. (2009). Las Interacciones Sociales que se Desarrollan en los Salones de Clase y su Relación con la Práctica Pedagógica que realiza el Docente en el Aula. *Posgrado y Sociedad*, 9 (2), 32-57. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3662261>
- Ávila, A. (2021). *La neurodidáctica aplicada a la enseñanza y el aprendizaje de la traducción* (Tesis de maestría inédita). Universidad Veracruzana, Xalapa.
- Barbier, J. M., y Galatanu, O. (2004). Savoirs, capacités, compétences, organisation des champs conceptuels. En Barbier, J. M. y Galatanu, O. (Coords.), *Les savoirs d'action, Une mise en mot des compétences ?* (31-7). Paris: L'Harmattan.
- Barredo Ibáñez, D. (2015). El análisis de contenido. Una introducción a la cuantificación de la realidad. *Revista San Gregorio*, Número especial 1, 26–31. DOI: <https://doi.org/10.36097/rsan.v0i0.113>
- Barreiro-Aguirre, C. (2017). Ecos del pensamiento chino en el concepto de savoir y faire avec. IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado de <https://www.academica.org/000-067/815.pdf>
- Barrera-Gómez, G. (2016). *Teaching translation: improving translation training in undergraduate programmes in Mexico: a case study of the Autonomous University of Queretaro (U.A.Q.)* (Tesis de maestría inédita). University of Sheffield, Sheffield.
- Barriga-Villanueva, R. (Coord.), con la colaboración de Valeria Chávez Granados, *Lingmex: Bibliografía Lingüística de México desde 1970*. 26a. Ed., El Colegio de México, México, 23 de agosto, 2022. Recuperado de <https://lingmex.colmex.mx/>
- Basich, K. (2012). *La formación de profesores en traducción. Reflexiones desde un caso mexicano*. México: Universidad Autónoma de Baja California.
- Batthyány, K., y Cabrera, M. (Coords.). (2011). *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales, Apuntes para un curso inicial*. Montevideo: Universidad de la República. Recuperado de http://cienciassociales.edu.uy/departamentodesociologia/wp-content/uploads/sites/3/2013/archivos/FCS_Batthianny_2011-07-27-imprimir.pdf
- Baxter, P., y Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 13, (4), 544-559. Recuperado de <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR13-4/baxter.pdf>.
- Beacco, J. (2011). Contextualiser les savoirs en didactique des langues et de cultures. En Blanchet, P. y Chardenet, P. (Eds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, Approches contextualisées* (31-40). Paris: Éditions des archives contemporaines.
- Beillerot, J. (1998a). Los saberes, sus concepciones y su naturaleza. En Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. y Mosconi, N. (Eds.). *Saber y relación con el saber* (Trad. Negroto, A.) (19-42). Buenos Aires/Barcelona/México: Paidós.
- Beillerot, J. (1998b). La relación con el saber: una noción en formación. En Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. y Mosconi, N. (Eds.). *Saber y relación con el saber* (Trad. Negroto, A.) (43-78). Buenos Aires/Barcelona/México: Paidós.
- Bell, J. (2002). *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación: guía para investigadores en educación y ciencias sociales* (Trad. Roc Filella Escolà). Barcelona: Gedisa.
- Beltrán, R. (2017). Tres cuartas partes de nuestros saberes provienen de la traducción. *Boletín UNAM-DGCS-708*. Recuperado de

- http://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2017_708.html
- Bermudez-Callejas, A. S. (2023). Estudios de traducción. Perspectiva lingüística sobre panoramas de investigación. *Lingüística Mexicana*. Nueva Época, 5(2), 7-23. Recuperado de https://linguisticamexicana-aml.colmex.mx/index.php/Linguistica_mexicana/article/view/514
- Binimelis-Espinoza, H., y Roldán, A. (2017). Sociedad, epistemología y metodología en Boventura de Sousa Santos. *Convergencia*, 24, (75). Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/105/10552722009/html/index.html#B20>
- Bloom, B. S. et al. (1956). *The Taxonomy of Educational Objectives: Handbook I, Cognitive Domain*. New York: David McKay.
- Booren, L. M., Downer, J. T., y Vitiello, V. E. (2012). Observations of Children's Interactions with Teachers, Peers, and Tasks across Preschool Classroom Activity Settings. *Early Education and Development*, (4), 517-538. DOI: 10.1080/10409289.2010.548767.
- Botella-Tejera, C. (2022). En busca de la motivación perdida. Una propuesta didáctica para motivar al alumnado de traducción literaria. *Estudios de Traducción*, (12), 231-241. DOI: <https://dx.doi.org/10.5209/estr.78905>
- Bruner, J. (2018). *Desarrollo cognitivo y Educación Selección de textos de Jesús Palacios*. San Sebastián de los Reyes-Madrid: Morata.
- BUAP. (s. f.). Facultad de Lenguas. Recuperado de <https://www.buap.mx/content/facultad-de-lenguas> [consulta: 16 de junio de 2020].
- Capogrossi, M. L., Magallanes, M. L., y Soraire, F. (2015). Los desafíos de Facebook: apuntes para el abordaje de las redes sociales como fuente. *Revista de Antropología Experimental* (15) 47-63. DOI: <https://doi.org/10.17561/rae.v0i15.2390>
- Carbonell, O. (1999). *Traducción y cultura: de la ideología al texto*. Salamanca: Ediciones Colegio de España.
- Carretero, M. (2021). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Tilde Editora.
- Castellaro, M. A. (2017). La interacción social como clave del desarrollo cognitivo: Aportes del socioconstructivismo a la Psicología. *Revista Psicología Digital*, (5), 1-14. Recuperado de <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/67301>
- CELL-COLMEX. (2012). Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios. Recuperado de <https://cell.colmex.mx/in-dex.php/centrodeestudioslinguisticosyliterarios/historia-cell>. [consulta: 12 de junio de 2020].
- CEPAL-UNESCO. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf
- Chamoreau, C. (2013). Diversidad lingüística en México. *Amerindia* (34-1), 3-20. Recuperado de <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://amerindia.cnrs.fr/wp-content/uploads/2021/02/Chamoreau-C.-Diversidad-lingu%C3%88i%C3%81stica-en-Me%C3%81xico-un-acercamiento.pdf>
- Chevallard, Y. (2000). *La transposición didáctica. Del Saber Sabio Al Saber Sabio*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S. A.
- Chodkiewicz, M. (2020). *Understanding the development of translation competence*. Peter Lang: Berlín.
- Chomsky, N. (1970). *Aspectos de la teoría de la Sintaxis*. España: Aguilar.
- Chmiel., A., Mazur, I., y Vercauteren, G. (2019). Emerging competences for the emerging profession: a course design procedure for training audio describers. *The Interpreter and Translator Trainer* 13 (3), 326-341. DOI: <https://doi.org/10.1080/1750399X.2019.1656408>
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación. *Theoria*, 14, (1), 61-67. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/299/29900107.pdf>

- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de innovación educativa*, (161), 34-39. Recuperado de <https://pasiony tinta.files.wordpress.com/2013/04/coll-competencias-en-educacion-escolar.pdf>
- Collombat, I. (2013). La didáctica del error en el aprendizaje de la traducción. *CPUE, Revista de Investigación Educativa* (17), 151-171. Recuperado de <https://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/426>
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza* (Trad. Instituto Cervantes). Madrid: MEC-ANAYA-Instituto Cervantes. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- COMIE. (s. f. a). MEMORIA ELECTRÓNICA DEL CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. Aportes y reflexiones para la mejora educativa, Guanajuato, Guanajuato, 18 al 22 de noviembre de 2013. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/seccion6.htm>
- COMIE. (s. f. b). MEMORIA ELECTRÓNICA DEL CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. Aportes y reflexiones desde la investigación educativa: ¿qué sabemos... qué nos falta? - XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, Chihuahua, 16 al 20 de noviembre de 2015. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/seccion4.htm>
- COMIE. (s. f. c). Aportes y desafíos de la investigación educativa para la transformación y la justicia social - XIV CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, San Luis Potosí, San Luis Potosí, México, 20 al 24 de noviembre de 2017. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/seccion4.htm>
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y Técnicas de la Investigación Social Edición Revisada* (Trad. Díaz, M. y Díaz, S.). Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A.U.
- Cortez-Godínez, J., y Elenes-Lizárraga, J. M. (2022). La subtitulación como herramienta en la enseñanza de IPE. *Verbum et Lingua*, (20), 109-131. Recuperado de http://www.verbumetlingua.cucsh.udg.mx/sites/default/files/Verbum%2020_6%20La%20subtitulacion%20como%20herramienta%20en%20la%20ensenanza%20de%20IPE.pdf
- Cortez-Godínez, J. y Santos, N. (2018). La importancia de las TICS en la enseñanza de la traducción. En Perales, M. D y Dzay, F. (Coords.). *Estudios en Lenguas Modernas: Docencia, Investigación, Docencia*. (334-355). México: Universidad de Quintana Roo.
- Cortez-Godínez, J., Saldivar-Arreola, R., y Márquez-Escudero, L. (2019). *US-China Foreign Language*, 17, (5), 193-210. DOI:10.17265/1539-8080/2019.05.001
- Cortez-Godínez, J. (2020). Base de conocimiento, subcompetencia extralingüística y su importancia en el desarrollo del estudiante de traducción. *Lenguas en contexto*, (11), 71-80. Recuperado de <http://www.facultaddelenguas.com/lencontexto/?idrevista=28#28.71>
- Crystal, D. (2013). *The Language Revolution*. Cambridge: Polity Press.
- Cuevas-Luna, V. C. (2011). *Lujo, salud y traducción: estrategias argumentativas en la traducción de la publicidad dirigida a las mujeres* (Tesis de maestría inédita). El Colegio de México, CDMX.
- CVC. (s. f. a). *Actas del IULMYT*. Recuperado de <https://cvc.cervantes.es/lengua/iulmyt/>
- CVC. (s. f. b). *Constructivismo*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/constructivismo.htm#:~:text=El%20constructivismo%20es%20una%20teor%C3%ADa,consiguiente%20reestructuraci%C3%B3n%20de%20los%20previos.
- CVC. (s. f. c). *Discurso*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/discurso.htm

- Dam-Jensen, H., y Heine, C. (2009). Process Research Methods and Their Application in the Didactics of Text Production and Translation. *trans-kom* 2 (1), 1-25. Recuperado de http://www.trans-kom.eu/bd02nr01/trans-kom_02_01_01_Dam-Jensen_Heine_Process_Research.20090721.pdf
- De la Torre, S. (2004). *APRENDER DE LOS ERRORES El tratamiento didáctico de los errores como estrategias innovadoras*. Bueno Aires Editorial Magisterio del Río de La Plata.
- De Sousa Santos, B. (2018). La traducción intercultural. Diferir y compartir con passionalità. En Meneses, M. P.; Arriscado, J., Lema, C.; Aguiló, A.; y Lino, N. (Comps.). *Boaventura De Sousa Santos. Construyendo las Epistemologías del Sur* (263-288). Buenos Aires: CLACSO.
- Delisle, J. (2003). La historia de la traducción: su importancia para la traductología y su enseñanza mediante un programa didáctico multimedia y multilingüe. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 8(14),221-235. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=255026028010>
- Delors, J. et al. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Díaz-Arce, T. (2014). La construcción del saber pedagógico y la formación de profesores. *Investigación y Postgrado*, 29(2),151-165. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65848281008>
- Díaz-Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, XXVIII, (111), 7-36. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/132/13211102.pdf>
- Díaz-Barriga, A. (2014). El papel de los instrumentos de medición entre teoría y datos en la construcción y desarrollo de una investigación. En Díaz-Barriga, A. y Luna, A. B. (Coords.), *Metodología de la investigación educativa, Aproximaciones para comprender sus estrategias* (pp. 43-64). México: Ediciones Díaz de Santos y Universidad de Tlaxcala.
- Díaz-Barriga, F., y Hernández-Rojas, G. (2002). *ESTRATEGIAS DOCENTES PARA UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO. Una interpretación constructivista. Segunda edición*. México: McGRAW-HILLINTERAMERICANA EDITORES.
- Díaz-Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo, *Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE)*, 5 (2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/85>
- Díaz de Rada, A. (2011). *El taller del etnógrafo: Materiales y herramientas de investigación en Etnografía*. Madrid: UNED.
- Díaz-Quero, V. (2005). Teoría emergente en la construcción del saber pedagógico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, (3), 1-18. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1122Diaz.pdf>
- Dietz, G., y Mateos-Cortés, L. S. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: SEP.
- Dietz, G. (2013). Comunidad e interculturalidad entre lo propio y lo ajeno: hacia una gramática de la diversidad. En Baronnet, B. y M Tapia, M. (Coords.). *Educación e interculturalidad: política y políticas* (pp. 177-199). Cuernavaca: UNAM-CRIM.
- Dietz, G. (2019). Competencia intercultural. En Villegas, I. Dietz, G. y Figueroa-Saavedra, M (Coords.). *La traducción lingüística y cultural en los procesos educativos: hacia un vocabulario interdisciplinar* (pp. 43-66). Xalapa-CDMX: Universidad Veracruzana- Universidad Nacional Autónoma de México.
- Dos Santos, F. E., y Alvarado, E. (2013). “Lengua e identidad”: La traducción literaria y el compromiso ético del traductor”. *Mutatis Mutandis: Revista Latinoamericana de Traducción*, 6, 4-21. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5012606>

- Dunkerly-Bean, J., y Bean, T. W. (2016) Missing the Savoir for the Connaissance: Disciplinary and Content Area Literacy as Regimes of Truth. *Journal of Literacy Research*, 48 (4) 448–475. DOI: 10.1177/1086296X16674988
- Durieux, C. (1988). *Fondement didactique de la traduction technique*. Paris : Didier Erudition.
- Durieux, C. (2005). L'enseignement de la traduction : enjeux et démarches. *META*, 50 (1), 36-47. DOI: <https://doi.org/10.7202/010655ar>
- Echeverri, A. (2015). Translator Education and Metacognition: Towards. Student-Centered Approaches to Translator Education. En Cui y Zhao (297-323). *Handbook of Research on Teaching Methods in Language Translation and Interpretation*. Estados Unidos: Rodopi, pp. 66-80.
- Eco, U. (2008). *Decir casi lo mismo* (Trad. Lozano, H.). México: Lumen.
- ENALLT-UNAM. (2018). *I Congreso Internacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (CILLT) (2018)*. Recuperado de <https://eventos.enallt.unam.mx/cillt/antiores/1er-cillt/?programa>
- ENALLT-UNAM. (2021). *II Congreso Internacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (CILLT) (2021)*. Recuperado de <https://eventos.enallt.unam.mx/cillt/antiores/2do-cillt/secciones/ProgramaCILLT.pdf>
- ENALLT-UNAM. (2023). *III Congreso Internacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (CILLT) (2023)*. Recuperado de <https://eventos.enallt.unam.mx/cillt/PROGRAMA-III-CILLT.pdf>
- Ertmer, P. A., y Newby, T. J. (2013). Behaviorism, Cognitivism, Constructivism: Comparing Critical Features From an Instructional Design Perspective. *Performance Improvement Quarterly*, 6(4), 50–72. DOI: 10.1002/piq.21143
- Fernández, L. (2006). *¿Cómo analizar datos cualitativos?* *Butletí LaRecerca*, 1-13. Recuperado de <https://evidencia.com/wp-content/uploads/2014/12/analisis-datos-cualitativos.pdf>
- Fernández, F. (2008). Encargos reales para un aprendizaje por proyectos cooperativo y reflexivo de la traducción alemán-español: un ejemplo práctico. En Pegenaute, L.; Decesaris, J.; Tricás, M. y Bernal, E. (Eds.) *Actas del III Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación. La traducción del futuro: mediación lingüística y cultural en el siglo XXI (199-212)*. Barcelona: PPU. Recuperado de http://www.aieti.eu/wp-content/uploads/AIETI_3_FF_Encargos.pdf
- Fernández-Acosta, R. L. (2018). En busca del reconocimiento de la profesión del traductor en México. En Fernández Acosta, R. L. (Coord.) *La profesión del traductor en México (11-64)*. Ciudad de México: UIC.
- Fernández-Montt, R., y Wompner, F. (2007). Aprender a aprender. Un método valioso para la educación superior. *Observatorio de la Economía Latinoamericana*, 1-10. Recuperado de <https://mpru.ub.uni-muenchen.de/3613/>
- Fernández-Prieto, C., y Sempere-Linares. (2010). Shifting from Translation competence to Translator competence. En Pellatt, V., Griffiths, K. y Wu, C. *Teaching and Testing Interpreting and Translating (131-147)*. Bern: Peter Lang.
- Bernal-Lorenzo, D. y Figueroa-Saavedra, M. (2019). Nueva oferta educativa universitaria con enfoque intercultural: el caso de la Maestría en Lengua y Cultura Nahua de la Universidad Veracruzana. *Revista Educación*, 43(2), 1-14. DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.32934>
- Fiola, M. A. (2003). *La notion de programme en didactique de la traduction professionnelle: le cas du Canada* (Tesis de doctorado inédita). Université Paris III–Sorbonne Nouvelle, Paris.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa* (Trad. Del Amo, T.). Madrid: Morata.

- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa* (Trad. Del Amo, T. y Blanco, C.). Madrid: Morata.
- Fortoul-Olliver, M. B. (2017). Los distintos tipos de saberes en las escuelas: su relevancia en la formación de sujetos. *Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle*, 13, (47), 171-196. DOI: <http://dx.doi.org/10.26457/recein.v13i47.1067>
- Foucault, M. (2002). *La arqueología del saber. -1ª ed* (Trad. Garzón del Camino, A.). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Fox, O. (2000). The use of Translation Diaries in a Process-Oriented Translation Teaching Methodology. En Schäffner, C. y Adab, B. (Eds). *Developing Translation Competence*. (115-130). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Franco Aixelá, J. 2001-2023. BITRA (Bibliografía de Interpretación y Traducción). Base de datos en acceso abierto. Disponible en: < <http://dti.ua.es/es/bitra/introduccion.html> > DOI: 10.14198/bitra
- Fundación Italia Morayta. (2017). *Estudio de encuesta sobre la traducción y la interpretación en México 2017*. México: Fundación Italia Morayta.
- García-Retana, J. A. (2011). Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 11, (3), 1-24. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44722178014.pdf>
- Garidel, C., y Nieto, M. (2014). Didactique de la traduction et évaluation : le cas de l'Université de Concepción. *Synergies*, (10) 41-54. Recuperado de https://gerflint.fr/Base/Chili10/garidel_nieto.pdf
- Geraldine-Chaia, M. C. (2021). La resolución de problemas y la toma de decisiones: un estudio comparativo del proceso en traductores en formación (Tesis de doctorado inédita). Universitat Jaume I. Castellón de la Plana.
- Gerard, F. M. (2000). Savoir, oui... mais encore ! *Forum - pédagogies*, 29-35. Recuperado de <http://www.fmgerard.be/textes/Savoir.pdf>
- Gerena-Meléndez, A. A. (2018). El traductor formador. Un enfoque en la enseñanza de traducción de drama. En Fernández Acosta, R. L. (Coord.) *La profesión del traductor en México* (155-170). Ciudad de México: UIC.
- Gimeno-Sacristán, J. (2008). *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Ediciones Morata.
- Gimeno-Sacristán, J. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gobierno de la Ciudad de México-SEPI (s. f., s. p. a). Lenguas Indígenas de la CDMX. Recuperado de <https://www.sepi.cdmx.gob.mx/lenguas-indigenas#:~:text=En%20la%20CDMX%20se%20hablan,%25%20y%20mazahua%20con%206.4%25.>
- González, J., y Wagenaar, R. (Eds.). (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Fase uno*. Bilbao: Universidad de Deusto. Recuperado de <http://www.escuelasdearte.es/recursos/tuning.pdf>
- González-Davies, M. (2004). *Multiple voices in the translation classroom: activities, tasks, and projects*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin Publishing Company.
- González-Velázquez, C. A. (2014). *Traducción y paráfrasis en la prensa informativa mexicana y española: (La Jornada, El Universal y El País) a propósito de la crisis del euro en mayo 2010 y diciembre 2011* (Tesis de maestría inédita. El Colegio de México, CDMX.
- 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. DOI: <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.11.552>
- Gouanvic, J. (2002). A Model of Structuralist Constructivism in Translation Studies. En Hermans, T. (Ed.). *Crosscultural Transgressions offers explorations and critical assessments of research methods and models*

- in translation studies, and points up new questions* (93-102). Routledge Taylor y Francis Group: London-New York.
- Guhl-Corpas. (2018). Diversidad y adaptación: el panorama de la traducción en Jalisco. En Fernández Acosta, R. L. (Coord.) *La profesión del traductor en México* (107-124). Ciudad de México: UIC.
- Guilar, M. E., (2009). Las ideas de Bruner: "de la revolución cognitiva" a la "revolución cultural". *Educere*, 13(44),235-241. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35614571028>
- Guix-Oliver, J. (2008). El análisis de contenidos: ¿qué nos están diciendo? *Revista de Calidad Asistencial*, 23 (1) 26-30. DOI: 10.1016/S1134-282X(08)70464-0.
- Guzmán, F. (2017). Problemática general de la educación por competencias. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74, 107-120. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie74a04.pdf>
- Hall, J. K., y Walsh, M. (2002). 10. Teacher Student Interaction and Language Learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 186-203. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0267190502000107>
- Halverson, S. L. (2018). Metalinguistic Knowledge/Awareness/Ability in Cognitive Translation Studies: Some Questions. *HERMES - Journal of Language and Communication in Business*, (57), 11–28. DOI: <https://doi.org/10.7146/hjicb.v0i57.106191>
- Haro-Soler, M. del M. (2019). La colaboración entre futuros traductores: su impacto en las creencias de autoeficacia para traducir. *Mutatis Mutandis. Revista Latinoamericana de Traducción*, 12(2), 330–356. DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.mut.v12n2a01>
- Harris, B. (1997). *Language International World Directory of Translation and Interpreting Schools*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin Publishing Company.
- Hein, G. (1991). Constructivist Learning Theory. Exploratorium. Recuperado de <https://www.exploratorium.edu/education/ifi/constructivist-learning>
- Herbulot, F. (1993). La formation des traducteurs de demain : savoir-faire et boîte à outils. *Équivalences*, 23 (2), 15-26. doi: <https://doi.org/10.3406/equiv.1993.1164>
- Herger, N. (2012). *Los jóvenes y adultos con bajo nivel educativo enfrentando la fragmentación de los sistemas de educación y formación para trabajo. Las políticas de reconocimiento de saberes de los trabajadores como campo relativo y conflictual* (Tesis de doctorado inédita). Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Hernández-Hernández, T. (2022). De la formación en Traducción y Traductología en El Colegio de México. *Lingüística Mexicana. Nueva Época*, 4(2), 7-14. Recuperado de https://linguisticamexicana-amla.colmex.mx/index.php/Linguistica_mexicana/article/view/456
- Holmes, J. (1988). The Name and Nature of Translation Studies. En Holmes, J., *Translated! Papers on Literary Translation and Translation Studies* (66-80). Amsterdam: Rodopi.
- Huertas-Barros, E. (2011). Collaborative Learning in the Translation Classroom: Preliminary Survey Results. *JoSTrans - The Journal of Specialised Translation*. 2 (16), pp. 42-60. Recuperado de https://jostrans.org/issue16/art_barros.pdf
- Hurtado-Albir, A. (1996a). La traductología: lingüística y traductología. *Trans. Revista de Traductología*. (1), 151-160. Recuperado de http://www.trans.uma.es/pdf/Trans_1/t1_151-160_AHurtado.pdf
- Hurtado-Albir, A. (1996b). La enseñanza de la traducción directa "general" objetivos de aprendizaje y metodología. En Hurtado, A. (Coord.). *La enseñanza de la traducción*. (31-56). España: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Hurtado-Albir, A. (2008). Compétence en traduction et formation par compétences. *Erudit*. 21 (1), 17-64. Recuperado de <https://www.erudit.org/fr/revues/ttr/2008-v21-n1-ttr2896/029686ar/>

- Hurtado-Albir, A. (2017). *Researching Translation Competence by PACTE Group*. Amsterdam/Philadelphia: Edelsa. John Benjamins Publishing Company.
- Hurtado-Albir, A. (2019a). *La didáctica de la traducción*. Foro Internacional sobre Estudios de Traducción e Interpretación UV. Xalapa.
- Hurtado-Albir, A. (2019b). La investigación en didáctica de la traducción. Evolución, enfoques y perspectivas. En: Tolosa Igualada, M. y Echeverri, A. (Eds.). *Porque algo tiene que cambiar. La formación de traductores e intérpretes: Presente y futuro / Because something should change: Present y Future Training of Translators and Interpreters (47-76)*. España: Universitat d'Alacant, Universitat Jaume I, Universitat de València.
- Hurtado Albir, A. y Rodríguez-Inés, P. (2023). *TOWARDS A EUROPEAN FRAMEWORK FOR TRANSLATION Establishing Competence Levels in the Acquisition of Translation Competence in Written Translation. THIRD NACT PROPOSAL*. Recuperado de https://www.effortproject.eu/wp-content/uploads/Third-NACT-Proposal_280423.pdf
- INEGI. (2020). Población de 3 años y más hablante de lengua indígena por entidad federativa según sexo, años censales de 2010 y 2020. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=LenguaIndigena_Lengua_01_3d9fd443-d336-4897-ae45-d78c0ef85a30yidrt=132yopc=t
- INEGI. (2022). Estadísticas a propósito del día internacional de los pueblos indígenas. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2022/EAP_PueblosInd22.pdf
- INALI. (2014). Programa Institucional del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas PROINALI 2014-2018. México DF: [INALI-SEP] 2014. -- México DF: INALI 2014. DOI: https://doi.org/10.26615/978-954-452-071-7_024
- ISIT. (2011). Instituto Superior de Intérpretes y Traductores. Recuperado de <http://www.isit.edu.mx/index.html>. [consulta: 16 de junio de 2020].
- Jansenson, E., y Sardá, E. La situación de la traducción y la interpretación de lenguas indígenas en México. En González, L., y Hernández, P (Coords.). *El español, lengua de traducción para la cooperación y el diálogo*, (431-438), España: El Español, Lengua de Traducción (ESLEtRA).
- Jiménez-Crespo, M. A. (2021). Feedback in Online Translation Courses and the Covid Era. En *Proceedings of the Translation and Interpreting Technology Online Conference*, (208–215), Held Online. INCOMA Ltd. DOI: https://doi.org/10.26615/978-954-452-071-7_024
- Jakobson, R. (1958). On Linguistic Aspects of Translation. *Selected Writings II*, 260-266. Recuperado de <https://web.stanford.edu/~eckert/PDF/jakobson.pdf>
- Kelly, D. (2002). Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular. *Publicaciones Revista Puentes*, (1), 9-20. Recuperado de <http://wdb.ugr.es/~greti/revistapuentes/pub1/02-Kelly.pdf>
- Kelly, D. (2010). Translation didactics. En Gambier, Y., y Van Doorslaer, L (Eds.). *Handbook of Translation Studies, Volume I (389-396)*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Kiraly, D. (2001). Towards a constructivist approach to translator education. *Quaderns: revista de traducció*, (6), 50-53. Recuperado de <https://raco.cat/index.php/QuadernsTraduccio/article/view/25282> [Consulta: 21-09-2021]
- Kiraly, D. (2003). From teacher-centred to learning-centred classrooms in translator education: Control, chaos or collaboration? En Pym, A., Fallada, C., Biau, J.R., Orenstein, J. (Eds.). *Innovation and e-learning in translator training. Reports on Online Symposia (27-31)*. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili.
- Kiraly, D. (2006). Beyond Social Constructivism: Complexity Theory and Translator Education *Translation and Interpreting Studies*, 6(1), 68-86. DOI: 10.1075/tis.1.1.05kir

- Kiraly, D. (2014a). *A Social Constructivist Approach to Translation Education, Empowerment from Theory to Practice*. New York: Routledge.
- Kiraly, D. (2014b). From Assumptions about Knowing and Learning to Praxis in Translator Education. *inTRAlinea, Special Issue: Challenges in Translation Pedagogy*. Recuperado de http://www.intralinea.org/specials/article/from_assumptions_about_knowing_and_learning_to_praxis
- Kleinert, C. V. (2014). Didáctica para la formación de intérpretes en lenguas nacionales de México: trabajar de manera multilingüe. *Entreculturas. Revista de Traducción y Comunicación Intercultural*, (7-8), 599-623. DOI: <https://doi.org/10.24310/Entreculturasertci.vi7-8.11356>
- Kleinert, C. V. (2016). *Formación e iniciación profesional de intérpretes de lenguas nacionales mexicanas para la justicia: el caso de Puebla* (Tesis de doctorado inédita). Universidad Veracruzana-Universidad de Amberes, Xalapa-Amberes.
- Kleinert, C. V. y Stallaert, C. (2015). La formación de intérpretes de lenguas indígenas para la justicia en México. *SENDEBAR. Revista de Traducción e Interpretación*. Universidad de Granada, 26 (2015), 235-254. DOI: <https://doi.org/10.30827/sendebars.v26i0.2664>
- Kleinert, C. V., y Stallaert, C. (2018). Una deuda histórica: formación de intérpretes para la justicia en Oaxaca. *Transfer*, 13, 13-29. DOI: <https://doi.org/10.1344/transfer.2018.13.13-29>
- Kornacki, M. (2018). *Computer-assisted translation (CAT) tools in the translator training process*. Peter Lang: Berlin.
- Krathwohl, D. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory into Practice*, 41 (4), 212-218. DOI: 10.1207/s15430421tip4104_2
- La Rocca, M. (2005). El taller de traducción como metodología experimental en un marco epistemológico socioconstructivista y humanista», en Romana García, M. L. (Ed.) *II AIETI. Actas del II Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación*. Madrid, 9-11 de febrero de 2005. Madrid: AIETI, pp. 92-105. ISBN 84-8468-151-3. Recuperado de https://www.aieti.eu/wp-content/uploads/AIETI_2_MLR_Taller.pdf
- Lasnier, F. (2001). Un modèle intégré pour l'apprentissage d'une compétence. *Pédagogie collégiale*. 15 (1) Recuperado de https://cdc.qc.ca/actes_aqpc/2001/Lasnier_7B42.pdf
- Laurillard, D. 2012. *Teaching as a Design Science*. New York: Routledge.
- Lederer, M. (2007a). L'enseignement de l'interprétation : langues, savoirs, méthode. *Équivalences*, 34, 5-19. DOI: <https://doi.org/10.3406/equiv.2007.1315>
- Lederer, M. (2007b). Can Theory Help Translator and Interpreter Trainers and Trainees? *The Interpreter and Translator Trainer*, 1:1, 15-35. DOI:10.1080/1750399X.2007.10798748
- León-Mora, E. C. (2021). Análisis contrastivo de tres modelos pedagógicos. *Revista Científica Orbis Cognitiona*, 5(2), 1-17. Recuperado de https://revistas.up.ac.pa/index.php/orbis_cognitiona/article/view/2316
- Li, X. (2018). Teaching beliefs and learning beliefs in translator and interpreter education: an exploratory case study, *The Interpreter and Translator Trainer*, 12 (2),132-151. DOI: 10.1080/1750399X.2017.1359764
- Londei, D., y Callari, M. (Eds.) (2011). *Traduire les savoirs*. Bern: Peter Lang.
- Libreros-Cortez, H. (2019). *La adquisición de la competencia traductora en la Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana* (Tesis de maestría inédita). Instituto de Investigaciones en Educación. Universidad Veracruzana, Xalapa.
- Libreros-Cortez, H., y Ortiz-Lovillo, M. del P. (2020). La adquisición de la competencia traductora en estudiantes de inglés y francés de la Universidad Veracruzana. *CIEX Journ@l*, 1(11), 9-18. Recuperado de <http://ciex.edu.mx/journalv2/index.php/CJ/article/view/140>

- Libreros-Cortez, H., y Ortiz-Lovillo, M. P. (2021). La formación en traducción en México: documentación y análisis de los programas de estudio. *Entreculturas. Revista De Traducción y Comunicación Intercultural*, 1(11), 85-104. DOI: <https://doi.org/10.24310/Entreculturasertci.v1i11.12105>
- Libreros-Cortez, H., y Schrijver, I. (2021). Advantages and Challenges of Online Translation Teaching and Learning During the COVID-19 Pandemic: A Mexican Case Study. *Teaching Innovations*, 34(4), 1-12. DOI: 10.5937/inovacije2104001L
- Liendo, C. (s. f.). Diálogo de saberes: acerca del problema de la traducción. <https://ffyh.unc.edu.ar/vii-encuentro-interdisciplinario-de-ciencias-sociales-y-humanas/wp-content/uploads/sites/24/2011/08/ponencia-liendo-eje-8.pdf>
- Lucio, R. (1992). La construcción del saber y del saber hacer. *Revista Educación y Pedagogía*, 4 (8-9), 38-56. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/5675/5095>
- Luna, R. (2014). Hacia la construcción de los saberes en traducción en el siglo XXI. En Vargas-Sierra, C. (Coord.), *TIC, trabajo colaborativo e interacción en Terminología y Traducción (79-89)*. España: Comares.
- Mallart, J. (2001). Didáctica: concepto, objeto y finalidades. En Sepúlveda, F. y Rajadell, N. (Coords.) *Didáctica general para psicopedagogos* (pp. 23-57). Madrid: UNED.
- Manrique-Tisnés, H. (2008). Saber y conocimiento: una aproximación plural. *Acta Colombiana de Psicología* 11(2), 89-100. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v11n2/v11n2a09.pdf>
- Mansilla, D., y González-Davies, M. (2017). El uso de estrategias socioafectivas en el aula virtual de traducción: una propuesta didáctica. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(2), 251-273. Recuperado de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-25162017000200016&lng=en&tying=
- Margolinas, C. (2014). Connaissance et savoir. Concepts didactiques et perspectives sociologiques? *Revue française de pédagogie*, (188), 20-37. DOI: 10.4000/rfp.4530
- Margolinas, C. (2020). ¿Saberes en la escuela infantil? Sí, pero ¿cuáles? *Edma 0-6: Educación matemática en la Infancia*, 3(1), 1-20. Recuperado de <https://www.edma0-6.es/index.php/edma0-6/article/view/121>
- Marín, D. L. (2015). Una cartografía sobre los saberes escolares. En Aranguren, C.; Rubio, D, Marín, D. L., Fredy González Cordero, Riveros, J. H.; Rodríguez, H. A.; Andrade, J.; Arcila, J.; Parada, L.; Forero, P.; Cantillo, R.; Valderrama, S.; Barbosa, S.; y González, V. *Saberes, escuela y ciudad. Una mirada a los proyectos de maestros y maestras del Distrito Capital (13-38)*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Martín-Barbero, J. (2003). Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, (32), 17-34. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie32a01.pdf>
- Martínez-Fernández, R. (2002). Aprender: Necesaria unión entre el Querer, el Saber y el Poder. *Revista de Pedagogía*, 23 (68), 477-494. Recuperado de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922002000300006&lng=es&tying=
- Martínez-León, I., y Ruiz-Mercader, J. (2002). *Los procesos de creación del conocimiento: el aprendizaje y la espiral de conversión del conocimiento*. Recuperado de <https://www.upct.es/~economia/PUBLI-INO/LOS%20PROCESOS%20DE%20CREACION%20DEL%20CONOCIMIENTO-%20EL%20APRENDIZA.pdf>

- Márquez-Escudero, L. G. (2018). *Impacto de la competencia lingüística en el desarrollo de la competencia traductora, particularmente al llevar a cabo una traducción directa, en los alumnos de la etapa disciplinaria y terminal de la licenciatura en traducción de la Facultad de Idiomas de la UABC Campus Tijuana*. (Tesis de Doctorado inédita). Universidad Virtual Hispánica de México, México.
- Márquez-Escudero, L. G. (2020). Análisis de correspondencia de la competencia lingüística en el logro de la competencia traductora. Caso: Facultad de idiomas Tijuana, UABC. Fontamara: México.
- Marzano, R. J., y Kendall, J. S. (2002). *The New Taxonomy of Educational Objectives. Second Edition*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Massey, G. (2017). Translation Competence Development and Process-Oriented Pedagogy. En Schwieter, J. W. y Ferreira, A. (Eds.), *The Handbook of Translation and Cognition* (496-518). USA: Wiley Blackwell.
- Massey, G. (2019). Learning to learn, teach and develop: co-emergent perspectives on translator and language-mediator education. *TRAlinea: Online Translation Journal*. Special issue: New insights into translator training, 1-10. DOI: <https://doi.org/10.21256/zhaw-18447>
- Massey, G., Kiraly, D., y Ehrensberger-Dow, M. (2019). Training translator trainers: An introduction, *The Interpreter and Translator Trainer*, 13 (3), 211-215. DOI: 10.1080/1750399X.2019.1647821
- Mateos-Cortés, L. S. (2010). *La migración transnacional del discurso intercultural: su incorporación, apropiación, y resignificación por actores educativos en Veracruz, México* (Tesis de doctorado inédita). Universidad de Granada, Granada.
- Meinster, L. (2016). Threshold concepts and ways of thinking and practising: the potential of a framework for understanding in translation didactics, *The Interpreter and Translator Trainer*, 11, 20-37. DOI: 10.1080/1750399X.2016.1198181
- Merten, P. (1998). Some Reflections on the Teaching of CAT. En Various Authors. *Proceedings of Translating and the Computer 20* (pp.1-13). London: Aslib.
- Mora, J. E. (2014). La transposición didáctica del saber sabio al saber enseñado autor: Yves Chevallard. *Revista Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias*, 9 (2), 97-100. DOI: <http://dx.doi.org/10.14483/jour.gdla.2014.2.a07>
- Moreira, M. (2010). Abandono de la narrativa, enseñanza centrada en el alumno y aprender a aprender críticamente. II Encuentro Nacional de Enseñanza de Ciencias de la Salud y del Ambiente, Niterói, RJ/VI Encuentro Internacional y III Encuentro Nacional de Aprendizaje Significativo. São Paulo. Recuperado de <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/Abandonoesp.pdf>
- Mulone, V. (2016). El proceso de construcción de la identidad profesional de los traductores de inglés. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 7(19), 152-166. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstractypid=S2007-28722016000200152yInsg=esynrm=iso
- Munday, J. (2008). *Introducing Translation Studies Theories and applications Second edition*. USA: Routledge Taylor y Francis Group.
- Muñoz-Miquel, A. (2015). El desarrollo de la competencia traductora a través de la socialización con el experto en la materia: una experiencia didáctica. *The Journal of specialised translation: JoSTrans*, (23), 333-351. Recuperado de https://jostrans.org/issue23/art_munoz.pdf
- Nonaka, I., y Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company*. Ney York/Oxford: Oxford University Press.
- Nord, C. (2000). Training functional translators. *Cadernos de Tradução*, 1(5) 27-46. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/307836648_Training_Functional_Translators
- Nord, C. (2009). El funcionalismo en la enseñanza de traducción. *Mutatis Mutandis*, 2, (2), 209 -243. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3089531>

- Olalla-Soler, C. (2017). *La competencia cultural del traductor y su adquisición. Un estudio experimental en la traducción alemán-español* (Tesis de doctorado inédita). Department de Traducció i d' Interpretació i d'Estudis de l'Àsia Oriental. Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.
- Olvera-Lobo, M. D., y Gutiérrez-Artacho, J. (2010). Initiatives and evaluation of the teaching-learning process in translation training. En Garant, M. (Ed.). *Current Trends in Translation Teaching and Learning Volume III* (79-96). Recuperado de <http://www.cttl.org/uploads/5/2/4/3/5243866/currenttrendstranslation2010.pdf>
- OMT. (2019). Formación para profesionales, Congreso Internacional de Traducción e Interpretación San Jerónimo "Otras voces, otras perspectivas". Organización Mexicana de Traductores (OMT) Feria Internacional del Libro de Guadalajara (FIL) Programa 2019. Recuperado de https://www.fil.com.mx/act_nego/jeronimo.asp
- OMT. (2020). Senderos no explorados en la traducción XXIV Congreso Internacional de Traducción e Interpretación San Jerónimo 28 y 29 de noviembre de 2020 Guadalajara, Jalisco, México. Recuperado de <https://omt.org.mx/congreso/programa>
- OMT. (2021). Servicios lingüísticos: calidad y mejores prácticas XXV Congreso Internacional de Traducción e Interpretación San Jerónimo 2021 segunda edición virtual 27, 28 y 29 de noviembre de 2021 <https://omt.org.mx/congreso/programa>
- Orlando, M. (2017). Former les interprètes et les traducteurs de demain : développer les savoirs, savoir-faire et savoir-être. In M. Behr, y S. Seubert (Eds.), *Education is a whole-person process: von ganzheitlicher lehre, Dolmetschforschung und anderen dingen* (45-63). Berlin: Frank, y Timme.
- Ortiz-Granja, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (19), 93-110. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846096005>
- Ortiz, J. (2017). Los Estudios de Traducción y el mundo hispánico: conceptos y ubicación. *Matices en lenguas extranjeras*, 10, 72-96. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/male/issue/view/4745/showToc>
- Ortiz-Lovillo, M. del P. (2019). Factores que intervienen en la adquisición de la competencia traductora: el caso de la Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana. *Acta Universitaria* 29, 1-16. DOI: <http://doi.org/10.15174.au.2019.2217>
- Ortiz-Lovillo, M. del P., y Figueroa-Saavedra, M. (2014). Los estudios de traducción en la Universidad Veracruzana. Un camino sin final. *CPU-e. Revista de investigación Educativa*, Número conmemorativo. 40 años del IIE, 80-98. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2831/283132980005.pdf>
- Ortiz-Lovillo, M. del P., y Hernández, M. (2017). La importancia de la interacción en el proceso de aprendizaje de la traducción. *Entreculturas* 9, 53-65. Recuperado de <http://entreculturasuma.com/imagines/wp-content/uploads/2017/05/articulo04.Mar%C3%ADadelPilarOrtizLovilloetal.Entreculturas9.pdf>
- Ortiz-Lovillo, M. P., y Libreros-Cortez, H. (2022). Percepciones estudiantiles sobre la adquisición de los saberes en la enseñanza y el aprendizaje de la traducción, *Entreculturas. Revista de Traducción y Comunicación Intercultural*, 22, 6-18. DOI: <https://doi.org/10.24310/Entreculturasertci.vi12.13811>
- Ortiz-Lovillo, M. del P., y Libreros-Cortez, H. (2021). La educación continua en la traducción y la interpretación en la Universidad Veracruzana: el caso de un diplomado. *Colindancias: Revista de la Red de Hispanistas de Europa Central*, (12), 193-210. Recuperado de <https://colindancias.uvt.ro/index.php/colindancias/article/view/280>
- PACTE. (2000). (Por orden alfabético: Beeby, A.; Berenguer, L.; Ensinger, D.; Fox, O.; Hurtado-Albir, A.; Martínez, N.; Neunzig, W.; Orozco, M.; Presas, M.; Vega, R. Investigadora principal: Hurtado-Albir,

- A.) Acquiring Translation Competence: Hypotheses and Methodological Problems in a Research Project. En Beeby, A, Ensinger, D., Presas, M. (Eds.) *Investigating Translation*, (pp. 99- 106). Amsterdam: John Benjamins. DOI: 10.1075/btl.32
- PACTE. (2001). (Por orden alfabético: Beeby, A.; Berenguer, L.; Ensinger, D.; Fox, O.; Hurtado-Albir, A.; Martínez Melis, N.; Neunzig, W.; Orozco, M.; Presas, M. Investigadora principal: Hurtado-Albir, A.) La Competencia traductora y su adquisición. *Quaderns. Revista de Traducció*, 6, 39-45. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/record/2736?ln=ca>
- PACTE. (2002). (Por orden alfabético: Beeby, A.; Fernández, M.; Fox, O.; Hurtado-Albir, A.; Martínez Melis, N.; Neunzig, W.; Orozco, M.; Presas, M.; Rodríguez-Inés, P. Investigadora principal: Hurtado-Albir, A.) Una investigación empírico-experimental sobre la adquisición de la competencia traductora”. En Alcina Caudet, A. y Gamero Pérez, S. (Eds.) *La traducción científico-técnica y la terminología en la sociedad de la información*. (125-138). Castellón de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- PACTE. (2003). Building a translation competence model. En Alves, F. (Ed.). *Triangulating translation: perspectives in process oriented research*, (pp. 43-66). Amsterdam: John Benjamins DOI: 10.1075/btl.45
- PACTE. (2005). (Por orden alfabético: Beeby, A.; Fernández, M.; Fox, O.; Hurtado-Albir, A.; Kozlova, I.; Neunzig, W.; Presas, M.; Rodríguez-Inés, P.; Romero, L. Investigadora principal: Hurtado-Albir, A.) Investigating Translation Competence: Conceptual and Methodological Issues. *Meta*. 50 (2), 609-619. DOI: 10.7202/011004ar
- PACTE. (2008). (Por orden alfabético: Beeby, A.; Fernández, M.; Fox, O.; Hurtado-Albir, A.; Kozlova, I.; Kuznik, A.; Neunzig, W.; Rodríguez-Inés, P.; Romero, L. Investigadora principal: Hurtado-Albir, A.) First results of a Translation Competence Experiment: ‘Knowledge of Translation’ and ‘Efficacy of the Translation Process’”. In: Kearns, J. (Ed.) *Translator and Interpreter Training. Issues, Methods and Debates*, (104-126). Londres: Continuum.
- PACTE. (2009). (Por orden alfabético: Beeby, A.; Fernández, M.; Fox, O.; Hurtado-Albir, A.; Kozlova, I.; Kuznik, A.; Neunzig, W.; Rodríguez-Inés, P.; Romero, L.; Wimmer, S. Investigadora principal: Hurtado-Albir, A.) Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: Acceptability and Decision Making. *Across Languages and Cultures*, 10 (2), 207-230. DOI: <https://doi.org/10.1556/Acr.10.2009.2.3>
- PACTE. (2011). (Por orden alfabético: Beeby, A.; Fernández, M.; Fox, O.; Hurtado-Albir, A.; Kuznik, A.; Neunzig, W.; Rodríguez-Inés, P.; Romero, L.; Wimmer, S. Investigadora principal: Hurtado-Albir, A.) Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: Translation Project and Dynamic Translation Index. En O’Brien, S. (Ed.). *Cognitive Explorations of Translation*, (30-53). Londres y Nueva York: Continuum Studies in Translation.
- PACTE. (2014). (Por orden alfabético: Beeby, A.; Castillo, L.; Fox, O.; Galán-Mañas, A.; Hurtado-Albir, A.; Kuznik, A.; Massana, G.; Neunzig, W.; Olalla-Soler, C.; Rodríguez-Inés, P.; Romero, L.; Taffarel, M.; Wimmer, S. Investigadora principal: Hurtado-Albir, A.) First Results of PACTE Group's Experimental Research on Translation Competence Acquisition: The Acquisition of Declarative Knowledge of Translation. *MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación*, núm. especial 1, 85-115. DOI: 10.6035/MonTI.2014.ne1.2
- PACTE. (2015). Hurtado-Albir, A. (investigadora principal). (equipo investigador, en orden alfabético: Beeby, A.; Castillo, O; Galan-Mañas, A.; Kuznik, A.; Massana, G.; Neunzig, W.; Olalla-Soler, C.; Rodríguez-Inés, P. y Romero, L. Results of PACTE's Experimental Research on the Acquisition of Translation Competence: the Acquisition of Declarative and Procedural Knowledge in Translation. The Dynamic Translation Index. *Translation Spaces*, (4) 1, 29-53. DOI: 10.1075/ts.4.1.02bee

- PACTE. (2019). Hurtado-Albir, A. (investigadora principal), Galán-Mañas, A ; Kuznik, A ; Olalla-Soler, C ; Rodríguez-Inés, P. y Romero, L. (equipo investigador, en orden alfabético). Establecimiento de niveles de competencias en traducción. Primeros resultados del proyecto NACT. *Onomázein*, (43) 1-25. DOI: [10.7764/onomazein.43.08](https://doi.org/10.7764/onomazein.43.08)
- PACTE. (2020). Hurtado-Albir, A. (investigadora principal), Galán-Mañas, A ; Kuznik, A ; Olalla-Soler, C ; Rodríguez-Inés, P. y Romero, L. (equipo investigador, en orden alfabético). Translation competence acquisition. Design and results of the PACTE group's experimental research. *The Interpreter and translator trainer*, 14 (2) 95-233. DOI: <https://doi.org/10.1080/1750399X.2020.1732601>
- Paillé, P., y Muchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en science humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Pavani, S. (2016). La evaluación sumativa en la didáctica de la traducción. Un estudio empírico en la enseñanza de la traducción español-italiano. (Tesis de doctorado inédita). Department de Traducció i d' Interpretació i d'Estudis de l'Àsia Oriental. Universitat Autònoma de Barcelona. Barcelona.
- Peeters, I. (2013). Comment optimiser la compétence (inter)culturelle des étudiants en traduction: Un projet authentique prometteur. *Babel*, 59(3), 257-273. DOI: <https://doi.org/10.1075/babel.59.3.01pee>
- Perassi, M. L., y Ferreira, A. (2016). Hacia una formación en traducción especializada: realidades y desafíos. *Itaka, Revista de Lenguaje y Cultura*, 21, 49-61. DOI: 1017533. udea. ikala.v21n01a04.
- Pérez-Fuillerat, N., Solano-Ruiz, M. C., y Amezcua, M. (2017). Conocimiento tácito: características en la práctica enfermera. *Gaceta Sanitaria*, 33, (2), 191-196 DOI: <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2017.11.002>
- Perrenoud, P. (2000). *Construire des compétences. Entretien avec Philippe Perrenoud*. Université de Genève. Recuperado de http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_30.html
- Philippe, J. (2004). La transposition didactique en question : pratiques et traduction. *Revue Française de Pédagogie*, (149), 29-36. Recuperado de <https://www2.ulb.ac.be/facs/sse/img/RF149.pdf>
- Pinto, M. (2000). Documentación para la traducción en la sociedad de la información. *Coloquio de la Asociación Internacional de Bibliología*. Recuperado de https://www.ugr.es/~mpinto/web/doc/Documentacion_para_la_traducccion.pdf
- Piñuel, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3 (1), 1-42. Recuperado de https://www.ucm.es/data/cont/docs/268-2013-07-29-tePinuel_Raigada_AnalisisContenido_2002_EstudiosSociolingüísticaUVigo.pdf
- Pool-Cab, F. A. (2018). El camino recorrido en la profesionalización de los traductores en Yucatán. En Fernández Acosta, R. L. (Coord.) *La profesión del traductor en México* (125-134). Ciudad de México: UIC.
- Popkewitz, T. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa* (Trad. Ballesteros, A.). Madrid: Mondadori España, S.A.
- Portera, A. (2014). Intercultural Competence in Education, Counselling and Psychotherapy. *Intercultural Education*. 25, (2), 157-174. DOI: 10.1080/14675986.2014.894176
- Prieto, M., y Manzo, J. (2018). La calidad de la educación en los discursos de la OCDE y el Banco Mundial: usos y desusos. En Monarca H. (Coord.). *Calidad de la Educación en Iberoamérica* (114-135). Madrid: Editorial DYKINSON, S.L.
- Pym, A. (2003). Redefining Translation Competence in an Electronic Age. In Defence of a Minimalist Approach. *Meta*, 48 (4), 481-497. DOI: <https://doi.org/10.7202/008533ar>

- Ramírez, A. (2009). La teoría del conocimiento en investigación científica: una visión actual. *Anales de la Facultad de Medicina*, 70(3), 217-224. Recuperado de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1025-5583200900030001&lng=es&esytlng=es.
- Ramírez-Gómez, L., Pérez-Maya, C., y Lara-Villanueva, R. (2017). Panorama del sistema educativo mexicano en la enseñanza del idioma del inglés como segunda lengua. *Revista de Cooperación, Educación y Bienestar Social*, 12, 15–22. Recuperado de <http://revistadecooperacion.com/numero12/012-02.pdf>.
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Editorial Morata/Colofón.
- Robert, I. S., Remael, A., y Ureel, J. J. J. (2017). Towards a model of translation revision competence, *The Interpreter and Translator Trainer*, 11 (1), 1-19. DOI: 10.1080/1750399X.2016.1198183
- Robert, I. S., Schrijver, I. y Ureel, J. J. J. (2022). Measuring translation revision competence and post-editing competence in translation trainees: methodological issues, *Perspectives*, 1-15. DOI: 10.1080/0907676X.2022.2030377
- Rodríguez, A. (1999). *El saber del traductor. Hacia una ética de la interpretación*. Barcelona: Montesinos.
- Rodríguez-Zambrano, H. (2007). El paradigma de las competencias hacia la educación superior. *Revista Facultad De Ciencias Económicas*, 15 (1), 145-165. Recuperado de <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/rfce/article/view/4554>
- Roegiers, X. (2000). Saberes, capacidades y competencias en la escuela: una búsqueda de sentido. *Innovación educativa*, (10), 103-119. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10347/5166>
- Saldanha, G., y O'Brien, S. (2014). *Research Methodologies in Translation Studies*. London y New York: Routledge Taylor y Francis Group.
- Salinas, J., y Gómez, J. S. (2018). Investigación cualitativa y comunicación en la era digital: una revisión crítica de la literatura científica. En Salinas, J. y Gómez, J.S. (Coords.). *La investigación cualitativa en la comunicación y sociedad digital: nuevos retos y oportunidades*, (11-25). Sevilla: Egregius.
- Sánchez-Borzani, G. (2018). La necesidad de profesionalización del traductor audiovisual en México. En Fernández Acosta, R. L. (Coord.) *La profesión del traductor en México* (155-170). Ciudad de México: UIC.
- Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer Análisis de Discurso. *Cinta de moebio*, (41), 207-224. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2011000200006>
- Schettini, P., y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social: Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. La Plata: Editorial de la Universidad de La Plata.
- Schiffrin, D. (2011). Definiciones de discurso (Trad. Oropeza-Escobar, M.). *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (13), 1-33. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283121730008>
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan* (Trad. Bayo, J). Buenos Aires: Paidós.
- Scribano, A. (2017). Miradas cotidianas: el uso de Whatsapp como experiencia de investigación social. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social* 7 (13), 8-22. Recuperado de <http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/207>
- SES. (s. f.). SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN SUPERIOR, INSTITUCIONES EDUCATIVAS. Recuperado de educacionsuperior.sep.gob.mx [Consultado el 1 de junio de 2020].
- Serrano-Coronado, T. (s. f.) *La formación de profesores de traducción: una experiencia didáctica en la UNAM*. Recuperado de <http://www.acti.cu/wp-content/uploads/2016/01/La-formaci%C3%B3n-de-profesores-de-traducci%C3%B3n.pdf>

- Serrano, J. M., y Pons, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 1-27. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-serranopons.html>
- SHE. (2018). Sistema Harvard Internacional. Recuperado de <https://www.harvardedu.org/>. [consulta: 16 de junio de 2020].
- Shreve, G. M., Angelone, E., y Lacruz, I. (2018). Chapter 3. Are expertise and translation competence the same? Psychological reality and the theoretical status of competence. En Lacruz, I. y Jääskeläinen, R. (Eds.). *Innovation and Expansion in Translation Process Research*, (37-54). John Benjamins Publishing Company: Amsterdam/Philadelphia.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica* (Trad. De Roc Filella). Madrid: Morata.
- Tang, J. (2007). The metalanguage of translation. A Chinese perspective. *Target*, 19 (2), 359–374. DOI: 10.1075/target.19.2.12tan
- Tardif, M. (2009). *Los saberes docentes y su desarrollo profesional* (Trad. Pablo Manzano). Madrid: Narcea.
- Tiselius, E., y Hild, A. (2017). Expertise and Competence in Translation and Interpreting. En Schwieter, J. W., y Ferreira, A. (Eds.), *The Handbook of Translation and Cognition* (496-518). USA: Wiley Blackwell.
- Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. México: Proyecto Mesesup, Talca.
- Toledo, V. M., y Barrera-Bassols, N. (2008). *La memoria biocultural: la importancia ecológica de las sabidurías tradicionales*. Barcelona: Icaria.
- Tolosa-Igualada, M., y Echeverri, A. (2019). Porque algo tiene que cambiar. La formación de traductores e intérpretes: Pasado, presente y futuro. En Tolosa Igualada, M. y Echeverri, A. (Eds.) 2019. *Porque algo tiene que cambiar. La formación de traductores e intérpretes: Presente y futuro/Because something should change: Present y Future Training of Translators and Interpreters*, (9-28). España: MonTI
- Tricás, M. (2003). *Manual de traducción francés-castellano*. Barcelona: Gedisa editorial.
- TTTAC. (s. f.). Maestría en Competencias Traductoras. Recuperado de <http://tttac.com/maestrias/competencias-traductoras/>. [consulta: 16 de junio de 2020].
- UAA. (s. f.). Licenciatura en docencia de francés y español como lenguas extranjeras. Recuperado de https://dgdp.uaa.mx/catalogo/ciencias_sociales_humanidades/docencia_frances_espanol.pdf. [consulta: 22 de junio de 2020].
- UAA. (s. f.). Licenciatura en docencia del idioma del idioma inglés. Recuperado de chrome-extension://efaidnbmninnkpcjpcglclefindmkaj/https://dgdp.uaa.mx/catalogo/ciencias_sociales_humanidades/lic_ens_ingles.pdf [consulta: 22 de junio de 2020].
- UABC. (2019). Facultad de Idiomas UABC. Recuperado de <https://idiomas.uabc.mx/> [consulta: 12 de junio de 2020].
- UABCS. (s. f.). Licenciatura en Lenguas Modernas con orientación en: a) Docencia b) Estudios Culturales. Recuperado de <https://www.uabcs.mx/licenciatura/21> [consulta: 22 de junio de 2023].
- UABJO. (2011). Licenciatura en Enseñanza de Idiomas, Plan de estudios 2011. Recuperado de http://www.idiomas.uabjo.mx/media/23/2017/08/Plan_de_Estudios_Lic_Ense%C3%Blanza_de_Idiomas_Final.pdf consulta:22 de junio de 2023].
- UABJO. (s. f.). Facultad de Idiomas, Oferta Académica. Recuperado de <http://www.idiomas.uabjo.mx/>. [consulta:16 de junio de 2020].
- UACH. (s. f.). Licenciatura en Lengua Inglesa. Recuperado de <https://www.uach.mx/educacion-artes-y-humanidades/licenciado-en-lengua-inglesa> [consulta: 22 de junio de 2020].
- UACJ. (s.f.). Licenciatura en Enseñanza del Inglés. Recuperado de https://www.uacj.mx/oferta/ICSA_LEI.html [consulta: 22 de junio de 2023].

- UAdeC. (s. f.). Instituto de Lenguas Extranjeras Tipo de Proyecto: NUEVO PLAN DE ESTUDIOS. Recuperado de <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www2.uadec.mx/pub/RI/ILE/PlanDeEstudios-LEI.pdf> [consulta: 22 de junio de 2023].
- UADY. (s. f.). Licenciatura en Enseñanza del Idioma Inglés. Plan de estudio. Recuperado de <https://www.educacion.uady.mx/index.php?seccion=programasyenlace=leii> [consulta: 22 de junio de 2023].
- UAEH. (s. f.). Licenciatura en Enseñanza de la Lengua Inglesa, plan de estudios. Recuperado de <https://uaeh.edu.mx/campus/icshu/licenciatura/ensenanza-lengua-inglesa> [consulta: 19 de junio de 2023].
- UAEM. (s. f.). Inicio > Admisión y oferta > Nivel Superior. Recuperado de <https://www.uaem.mx/admision-y-oferta/nivel-superior/#educacion-yhumanidades> [consulta: 17 de junio de 2020].
- UAEMéx. (2015). Licenciatura en Lenguas. Recuperado de <http://denms.uaemex.mx/exporientavirtual/?courses=licenciado-en-lenguas>. [consulta: 22 de junio de 2020].
- UAG. (2017). Maestría en Traducción e Interpretación del Inglés-Español de la UAG. <http://www.uag.mx/Universidad/Pos-grado/Humanidades-Maestria-Traduccion-e-Interpretacion-Ingles-Espanol#services>. [consulta: 16 de junio de 2020].
- UAGro. (s. f.) Facultad de Lenguas Extranjeras. Recuperado de https://www.facebook.com/pg/ualeguasextranjeras/photos/?ref=page_internal [consulta: 16 de junio de 2020].
- UAGTO. (s. f.). Licenciatura en la Enseñanza del Inglés. Recuperado de <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.ugto.mx/images/planes/licenciatura-ensenanza-ingles.pdf> [consulta: 18 de junio de 2023].
- UAGTO. (s. f.). Licenciatura en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua. Recuperado de <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.ugto.mx/images/planes/licenciatura-en-espanol-como-segunda-lengua.pdf> [consulta: 18 de junio de 2023].
- UAM. (s. f.). Licenciatura en Lingüística. Recuperado de <https://divcsh.izt.uam.mx/linguistica/plan-de-estudios.html> [consulta: 23 de junio de 2020].
- UAN. (s. f.). Oferta académica Licenciaturas e Ingenierías. Recuperado de <http://www.uan.edu.mx/es/licenciaturas> [consulta: 24 de junio de 2020].
- UAN. (s. f.). Licenciatura en Estudios Coreanos. Recuperado de <https://www.uan.edu.mx/es/licenciatura-en-estudios-coreanos> [consulta: 4 de julio de 2023].
- UANL. (s. f.). Facultad de Filosofía y Letras, Oferta Académica. Recuperado de <http://www.filosofia.uanl.mx/>. [consulta: 23 de junio de 2023].
- UAQ-FLL. (2006). *Plan Curricular de la Licenciatura en Lenguas Modernas en Inglés*. Recuperado de http://fll.uaq.mx/docs/MC_ingles.pdf
- UAQ-FLL. (2012). *Manual de Orientación para el Alumno agosto 2012- Licenciatura en Lenguas modernas en Francés*. Recuperado de http://fll.uaq.mx/docs/ME_Frances.pdf
- UAQ-FLL. (2015). Plan de Desarrollo Integral Facultad de Lenguas y Letras 2015-2018. Recuperado de <https://planeacion.uaq.mx/docs/pide/Plan-de-Desarrollo-Integral-Facultad-de-Lenguas-y-Letras.pdf>
- UAQ-FLL. (2018a). *Programa de estudio de la materia Introducción e Historia de la Traducción*.
- UAQ-FLL. (2018b). *Programa de estudio de la materia Tecnologías Aplicadas a la Traducción*.
- UAQ-FLL. (2018c). *Programa de estudio de la materia Traducción Jurídica*.
- UAQ-FLL. (2018d). *Programa de estudio de la materia Traducción de Textos Médicos*.

- UAQ. (2019-2021). *Plan Institucional de Desarrollo 2019-2021*. Recuperado de <https://planeacion.uaq.mx/docs/pide/PIDE-UAQ-2019-2021.pdf>
- UAQ-FLL. (s. f. a). *Manual de Orientación para el Alumno-Licenciatura en Lenguas modernas en Inglés*. Recuperado de http://fll.uaq.mx/docs/ME_ingles.pdf
- UAQ-FLL. (s. f. b). *Mapa curricular*. Recuperado de <https://www.uaq.mx/ofertaeducativa/prog-idiomas/mapa-leningles.pdf>
- UAQ-FLL. (s. f. c). *Ubicación*. Recuperado de <http://fll.uaq.mx/index.php/conocenos/fll-ubicacion>
- UAQ-FLL. (s. f. d). Facultad de Lenguas y Letras. Recuperado de <http://fll.uaq.mx/>
- UAS. (s. f.). Licenciatura en Enseñanza del Idioma Inglés (Culiacán). Recuperado de http://sau.uas.edu.mx/licenciatura/Ensenanza_del_Idioma_Ingles_Culiacan.htm [consulta: 23 de junio de 2020].
- UAT. (s. f.). Licenciatura en idioma inglés. Recuperado de <http://www.uacjs.uat.edu.mx/idiomaingles.html> [consulta: 23 de junio de 2020].
- UAT. (s. f.). Licenciado en Lingüística Aplicada. Recuperado de <http://www.uamceh.uat.edu.mx/Paginas/Linguistica-Aplicada.aspx> [consulta: 23 de junio de 2020].
- UATX. (s. f.). Licenciatura en Enseñanza de Lenguas. Recuperado de <https://uatx.mx/oferta/licenciaturas/ensenanzadelenguas> [consulta: 23 de junio de 2023].
- UAZ. (s. f.). Licenciatura en Lenguas Extranjeras. Recuperado de <http://lenguasextranjerias.uaz.edu.mx/> [consulta: 23 de junio de 2020].
- UCOL. (s. f.). Licenciatura en Lingüística. Recuperado de <https://www.ucol.mx/estudia-udec/oferta-superior-licenciatura,136.htm> [consulta: 22 de junio de 2023].
- UCOL. (s. f.). Licenciatura en Enseñanza de Lenguas. Recuperado de <https://www.ucol.mx/estudia-udec/oferta-superior-licenciatura,177.htm>
- UdeG. (s. f.). Inicio » Oferta académica » Carreras. Recuperado de <http://www.udg.mx/oferta-academica/carreras/licenciaturas> [consulta: 22 de junio de 2023].
- UdeG. (s. f.). Maestrías. Recuperado de <http://www.udg.mx/oferta-academica/posgrados/maestrias> [consulta: 22 de junio de 2023].
- UIC. (s. f.). Universidad Intercontinental. <https://www.uic.mx/>. [consulta: 11 de julio de 2020].
- UJAT. (2018). Guía Básica del Plan de Estudios de la Licenciatura en Idiomas. Recuperado de <https://archivos.ujat.mx/2013/daea/Folletos/Idiomas.PDF> [consulta: 22 de junio de 2023].
- UJED. (s. f.). Licenciatura en Docencia de la Lengua Inglesa. Recuperado de <https://www.ujed.mx/oferta-educativa/licenciado-en-docencia-de-lengua-inglesa/plan-de-estudios> [consulta: 23 de junio de 2023].
- UMAD. (s. f.). Universidad Madero, Oferta académica. <https://umad.edu.mx/maestrias/>. [consulta: 16 de junio de 2020].
- UNACAR. (s. f.). Lic. En Lengua Inglesa. Recuperado de https://www.unacar.mx/fac_educativas/lic_lengua_inglesa.html. [consulta: 22 de junio de 2020].
- UNAM. (2012). ENALLT. Recuperado de <https://enallt.unam.mx/index.php?categoria=3ysubcategoria=19#>. [consulta: 11 de julio de 2020].
- UNAM. (2018). Traducción. Plan de estudios. Recuperado de <http://oferta.unam.mx/planestudios/traduccion-plan-de-estudios-17.pdf>. [consulta: 16 de junio de 2020].
- UNAM. (2019). Facultad de Filosofía y Letras. Recuperado de http://www.filos.unam.mx/programas_academicos/. [consulta: 22 de junio de 2020].
- UNAM. (2019). Oferta académica Licenciatura. Facultades, Escuelas y Centros. Recuperado de <http://oferta.unam.mx/escuelas-facultades.html> [consulta: 22 de junio de 2020].

- UNAM-ENES León. (2020). Diplomado: Pedagogía y Didáctica de la Traducción. Recuperado de <https://enes.unam.mx/educon-uesma/diplomado-pedagogia-y-didactica-de-la-traduccion6925195>. [consulta: 11 de julio de 2020].
- UNICACH. (2020). Plan de estudios de la Licenciatura en Lenguas Internacionales (tronco común). Recuperado de https://facultaddehumanidades.unicach.mx/views/images/source/folleto_lenguas.pdf [consulta: 24 de junio de 2020].
- UNISON. (s. f.). Dirección de Servicios Escolares-Plan de estudios, Licenciatura en Enseñanza del Inglés. Recuperado de <https://ofertaeducativa.unison.mx/wp-content/uploads/2019/03/PE-LEI.pdf>.
- UNISON. (s. f.). Dirección de Servicios Escolares-Plan de estudios, Licenciatura en Lingüística. Recuperado de <https://ofertaeducativa.unison.mx/wp-content/uploads/2019/03/PE-LEI.pdf>.
- UQRoo. (s. f.). Lengua Inglesa. Recuperado de <http://www.uqroo.mx/planes-deestudio/licenciaturas/cozumel/lengua-inglesa/> [consulta: 26 de junio de 2020].
- UTECA. (2019). Oferta académica. <https://www.uteca.edu.mx/oferta-educativa/>. [consulta: 16 de junio de 2020].
- UV. (s. f.). Programas educativos. Recuperado de <https://www.uv.mx/posgrado/oferta-educativa/> [consulta: 23 de junio de 2023].
- UV-FI. (s. f.). Facultad de Idiomas, Programas Educativos. Recuperado de <https://www.uv.mx/idiomas/> [consulta: 24 de junio de 2020].
- UVI. (s. f. a). Maestriah ipan Totlahtol iwan Tonemilis /Maestría en Lengua y Cultura Nahuatl-Bienvenida. Recuperado de <https://www.uv.mx/mlcn/bienvenida/>
- UVI. (s. f. b). Maestriah ipan Totlahtol iwan Tonemilis /Maestría en Lengua y Cultura Nahuatl-Bienvenida. Recuperado de <https://www.uv.mx/mlcn/bienvenida/>
- Ureel, J. J., Diels, E., Robert, I. S., y Schrijver, I. (2022). The development of L2 sociolinguistic competence in translation trainees: an accommodation-based longitudinal study into the acquisition of sensitivity to grammatical (in)formality in English, *The Interpreter and Translator Trainer*, 16 (1), 78-95, DOI: 10.1080/1750399X.2021.1900712
- Valdez-Gutiérrez, L. (2015). *El traductor en Baja California: Consideraciones sobre su reconocimiento, oferta educativa y demanda laboral* (Tesis de doctorado inédita). Universidad de Granada, Granada.
- Valdez-Gutiérrez, L. (2018). El traductor en Baja California. En Fernández Acosta, R. L. (Coord.) *La profesión del traductor en México* (65-106). Ciudad de México: UIC.
- Valentine, E. (1996). *Traductologie, traduction et formation: vers une modélisation de la formation en traduction – l'expérience canadienne* (Tesis de doctorado inédita). Université de Montréal, Montreal.
- Valentine, E., y Wong, J. (2021). Pathway into translation online teaching and learning: three case-studies. *JoSTrans. The Journal of Specialised Translation*. (36b), 220-250. Recuperado de https://www.jostrans.org/issue36/art_valentine.php
- Van Dijk, T. (2010). Discurso, conocimiento, poder y política. Hacia un análisis crítico epistémico del discurso. *Revista de Investigación Lingüística*, 13, 167–215. Recuperado de <https://revistas.um.es/ril/article/view/114181>
- Van Dijk, T. (2012). Tipos de conocimiento en el procesamiento del discurso. En Parodi, G. (Ed.), *Lingüística e interdisciplinaridad: Desafíos del nuevo milenio*, 41-66. Ediciones Universitarias de Chile: Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En Vasilachis de Gialdino, I (Ed.), *Estrategias de Investigación cualitativa* (pp. 23-64). Barcelona: Gedisa editorial.
- Vasile, S. (2014). L'apprentissage de la traduction et ses objectifs. *Diálogos*, (6). 135-142. Recuperado de <http://www.dialogos.rei.ase.ro/dia6.html>

- Velázquez Martínez, P. (2008). Semblanza de los estudios de traducción en México. *Sincronía*, (46). Recuperado de <http://sincronia.cucsh.udg.mx/velasquezspring08.htm>
- Vercellino, S. (2014). La 'relación con el saber': revisitando los comienzos del concepto. *Revista Pilquen* (11), 1-8. Recuperado de <http://revela.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/psico/article/view/2105>
- Vercellino, S. (2015). Revisión bibliográfica sobre la 'relación con el saber'. Desplazamientos teóricos y posibilidades para el análisis psicopedagógico de los aprendizajes escolares. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)* 19(2), pp. 53-82. DOI: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.4>
- Verhoeven, L. (1998). Sociolinguistics and Education. En Coulmas, F. (Ed.), *The Handbook of Sociolinguistics* (387-404). London: Blackwell Publishing.
- Villegas, I. (2019). Ruta crítica profesionalizante: una experiencia pedagógica poslicenciatura en traducción. *Mutatis mutandis. Revista latinoamericana de traducción*, 12,(1), pp. 100-125. Recuperado de <file:///C:/Users/solun/Downloads/Dialnet-RutaCriticaProfesionalizante-7002377.pdf>
- Villegas, I., Dietz, G., y Saavedra-Ruiz, M. (Coords.) (2019). *La traducción lingüística y cultural en los procesos educativos: hacia un vocabulario interdisciplinar*. Xalapa-CDMX: Universidad Veracruzana-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Villoro, L. (1989). *Creer, saber y conocer* (5.ª ed.). Ciudad de México: Siglo XXI.
- Villoro, L. (1982). Creer, saber y conocer. *Diálogos: Artes, Letras, Ciencias humanas*, 18 (2), pp. 54-61. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/27934624>
- Vu, V. D. (2006). Le savoir-faire en traduction. *Atelier de traduction*, 5-6, pp.147-157. Recuperado de <https://www.diacronia.ro/en/indexing/details/A4991>
- Vukovic, J. (2012). Capítulo I ¿cómo definimos el concepto de traducción? En Cagnolati, B. E. (Coord.). *La traductología: Miradas para comprender su complejidad* (pp. 13-40). La Plata: Universidad Nacional de la Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Wiggins, G., y McTighe, J. (2005). *Understanding by Design, Expanded 2nd Edition*. USA: ASCD.
- Williams, J. P. (2008). Non-Participant Observation. En Given, L. M. (Ed.), *Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (561-562). Thousand Oaks: Sage.
- Xu, A., Baysari, M. T., Stocker, S. L., Leon, L. J., Day, R. O., y Carland, E. (2020). Researchers' views on, and experiences with, the requirement to obtain informed consent in research involving human participants: a qualitative study. *BMC Med Ethics* 21, (93) pp. 2-11. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12910-020-00538-7>
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Zainal, Z. (2007). Case study as a research method. *Jurnal Kemanusiaan*, 9, pp. 1-6. Recuperado de <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.945.5153yrep=replytype=pdf>
- Zaldua-Garoz, A. (2006). El análisis del discurso en la organización y representación de la información-conocimiento: elementos teóricos. *ACIMED*, 14 (3), pp. 2-13. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttextypid=S1024-94352006000300003yIngl=esytlng=es.
- Zambrano-Leal, A. (2006). Tres tipos de saber del profesor y competencias: una relación compleja. *Educere*, 10 (33), 225-232. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603303>
- Zimányi, K., y Correa-Larios, O. (2018). El traductor formador. Un enfoque en la enseñanza de traducción de drama. En Fernández Acosta, R. L. (Coord.) *La profesión del traductor en México* (171-178). Ciudad de México: UIC.

Anexos

Anexo I. La presencia de programas de traducción y áreas afines en México en IES públicas

Estado	Universidad públicas estatales y federales	Programas de lenguas y/o relacionados con lenguas, lingüística y literatura	Programas de licenciatura o posgrado en traducción	Programas de posgrado con cursos en traducción o con una línea de investigación donde se cultiva la traducción
Aguascalientes	Universidad Autónoma de Aguascalientes	Licenciatura en Docencia del Inglés Licenciatura en Docencia de Francés y Español como Lenguas Extranjeras (cuenta con cursos de traducción)	-	
Baja California	Universidad Autónoma de Baja California	Licenciatura en Enseñanza de Lenguas	Licenciatura en Traducción Especialidad en Traducción e Interpretación (PNPC)	Maestría en Lenguas Modernas (PNPC) (línea: Lingüística aplicada, discurso y sociolingüística) Doctorado en Ciencias del Lenguaje (PNPC) (línea: Lenguas, textos y contextos)
Baja California Sur	Universidad Autónoma de Baja California Sur	Licenciatura en Lenguas Modernas	-	-
Campeche	Universidad Autónoma de Campeche	-	-	-
	Universidad Autónoma del Carmen	Licenciatura en Lengua Inglesa (con especialización en Traducción)		
Chiapas	Universidad Autónoma de Chiapas	Licenciatura en Enseñanza del Inglés	-	-
	Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas	Licenciatura en Lenguas Internacionales (con dos áreas de consolidación: Traducción e Interpretación y Didáctica de las Lenguas y Ambientes Virtuales) Licenciatura en Lenguas con Enfoque Turístico		
Chihuahua	Universidad Autónoma de Chihuahua	Licenciatura en Lengua Inglesa (cuenta con cursos de traducción)	-	
	Universidad Autónoma de Ciudad Juárez	Licenciatura en Enseñanza del Inglés	-	-
Coahuila de Zaragoza	Universidad Autónoma de Coahuila	Licenciatura en Enseñanza del Idioma Inglés	-	-
Colima	Universidad de Colima	Licenciatura en Enseñanza de Lenguas Licenciatura en Lingüística	-	-
Ciudad de México	Universidad Nacional Autónoma de México	Licenciatura en Enseñanza de (Alemán) (Inglés) (Francés) (Italiano) como Lengua Extranjera Licenciatura en Lingüística Licenciatura en Lengua y Literatura Modernas (Inglesas, Francesas, Alemanas, Italianas y Portuguesas) (con área complementaria en traducción) Licenciatura en Literatura Intercultural (cuenta con cursos de traducción) Licenciatura en Letras Clásicas (cuenta con cursos de traducción)	Licenciatura en Traducción	Maestría en Letras (Literatura Comparada) (PNPC) (línea: Estudios de traducción) Doctorado en Letras (PNPC) (línea: Traducción y edición crítica de clásicos griegos y latinos) Maestría y Doctorado en Lingüística (PNPC) (línea: Traducción literaria y estilística)
	Universidad Autónoma Metropolitana	Licenciatura en Lingüística	-	-

	El Colegio de México	-	Maestría en Traducción (PNPC)	Doctorado en Lingüística (PNPC) (línea: Traducción, lingüística e interculturalidad)
Durango	Universidad Juárez del Estado de Durango	Licenciatura en Docencia de la Lengua Inglesa (cuenta con cursos de traducción)	-	
Estado de México	Universidad Autónoma del Estado de México	Licenciatura en Lenguas (con énfasis en traducción del inglés y/o francés) (cuenta con cursos de traducción) Licenciatura en Enseñanza del Inglés – a distancia -	-	
Guanajuato	Universidad de Guanajuato	Licenciatura en Enseñanza del Español como Segunda Lengua Licenciatura en Enseñanza del Inglés	-	-
Guerrero	Universidad Autónoma de Guerrero	Licenciatura en Enseñanza del Inglés (cuenta con cursos optativos de traducción)	-	
Hidalgo	Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo	Licenciatura en Enseñanza de la Lengua Inglesa	-	-
Jalisco	Universidad de Guadalajara	Licenciatura en Didáctica del Francés como Lengua Extranjera (cuenta con cursos optativos de traducción) Licenciatura en Docencia del Inglés como Lengua Extranjera (cuenta con cursos optativos de traducción)	-	Maestría Interinstitucional en <i>Deutsch als Fremdsprache</i> : Estudios Interculturales de Lengua, Literatura y Cultura Alemanas (curso: Estudios de traducción en contexto intercultural) Maestría en Lingüística Aplicada (curso optativo en traductología)
Michoacán de Ocampo	Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo	-	-	-
Morelos	Universidad Autónoma del Estado de Morelos	Licenciatura en Enseñanza del Francés (cuenta con cursos de traducción) Licenciatura en Enseñanza del Inglés (cuenta con cursos de traducción)	-	
Nayarit	Universidad Autónoma de Nayarit	Licenciatura en Lingüística Aplicada Licenciatura en Estudios Coreanos (cuenta con cursos de traducción e interpretación)	-	-
Nuevo León	Universidad Autónoma de Nuevo León	Licenciado en Ciencias del Lenguaje (cuenta con cursos optativos de traducción) Licenciatura en Lingüística Aplicada a la Enseñanza y Traducción del Inglés Licenciatura en Lingüística Aplicada a la Enseñanza y Traducción del francés	-	
Oaxaca	Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca	Licenciatura en Enseñanza de Idiomas	Maestría en Traducción e Interpretación de Lenguas Indígenas Maestría en Lengua, Literatura y Traducción	Doctorado en Estudios Críticos del Lenguaje (cursos electivos de investigación en traducción)
Puebla	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	Licenciatura en la Enseñanza del Inglés (cuenta con cursos optativos de traducción) Licenciatura en la Enseñanza del Francés (cuenta con cursos optativos de traducción)		
Querétaro	Universidad Autónoma de Querétaro	Licenciatura en Lenguas Modernas en Español Licenciatura en Lenguas Modernas en Inglés Licenciatura en Lenguas Modernas en Francés (Los tres programas tienen la línea terminal en Literatura y	-	

		Traducción y la línea terminal en Lingüística y Traducción).		
Quintana Roo	Universidad de Quintana Roo	Licenciatura en Lengua Inglesa (cuenta con cursos optativos de traducción)	-	
San Luis Potosí	Universidad Autónoma de San Luis Potosí	-	-	-
Sinaloa	Universidad Autónoma de Sinaloa	Licenciatura en Enseñanza del Idioma Inglés	-	-
Sonora	Universidad de Sonora	Licenciatura en Lingüística Licenciatura en Enseñanza del Inglés	-	-
Tabasco	Universidad Juárez Autónoma de Tabasco	Licenciatura en Idiomas (cuenta con cursos de traducción)	-	
Tamaulipas	Universidad Autónoma de Tamaulipas	Licenciatura en Idiomas Inglés Licenciatura en Lingüística Aplicada (ambas cuentan con cursos de traducción)	-	
Tlaxcala	Universidad Autónoma de Tlaxcala	Licenciatura en Enseñanza de Lenguas (cuentan con cursos de traducción)	-	
Veracruz de Ignacio de la Llave	Universidad Veracruzana	Licenciatura en Lengua Inglesa (cuenta con cursos de traducción) Licenciatura en Lengua Francesa (cuenta con cursos de traducción) Licenciatura en Enseñanza del Inglés	-	Maestría y Doctorado en Investigación Educativa (PNPC) (línea: Investigación Lingüística y Didáctica de la Traducción) Maestría en Didáctica del Francés (cursos optativos) Maestría en Totaltohtol iwan Tonemilis /Maestría en Lengua y Cultura Nahuatl (cursos optativos) Maestría en Literatura Mexicana (PNPC) (línea Literatura: Creación y Traducción) Doctorado en Literatura Hispanoamericana (PNPC) (línea Literatura: Creación y traducción) Doctorado en Estudios del Lengua y Lingüística Aplicada (línea: Enseñanza-aprendizaje de lenguas, temática traducción e interpretación)
Yucatán	Universidad Autónoma de Yucatán	Licenciatura en Enseñanza del Inglés (cuenta con cursos de traducción)	-	
Zacatecas	Universidad Autónoma de Zacatecas "Francisco García Salinas"	Licenciatura en Lenguas Extranjeras con posibilidad de contar con una salida terminal en traducción.	-	

Fuente: elaboración propia, con base en Libreros-Cortez (2019) y la información de las IES públicas antes señaladas.

Anexo 2. Mapa de la presencia de la traducción en posgrado en México



Estados con programas de posgrado con cursos en traducción o con una línea de investigación donde se cultiva la traducción.

Fuente: elaboración propia, a partir Ortiz y Figueroa-Saavedra, 2014, Libreros-Cortez, 2019).

Folio del consentimiento informado _____



Universidad Veracruzana
Instituto de Investigaciones en Educación
Doctorado en Investigación Educativa
Línea: Investigación Lingüística y Didáctica de la Traducción

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ESTUDIANTES

Por este medio hago constar que otorgo mi autorización al Mtro. Héctor Libreros Cortez, estudiante del Doctorado en Investigación Educativa del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, para que utilice la información proporcionada en esta entrevista, mis textos académicos, las notas realizadas a partir de la observación no participante en la investigación intitulada: *La construcción de los saberes en la traducción: el caso de la Universidad Autónoma de Querétaro* para fines académicos, siempre y cuando se mantenga la confidencialidad y el anonimato. Asimismo, se respete mi integridad, por lo tanto, si me encuentro incomodo(a) o disgustado(a) puedo solicitar no continuar con mi participación como informante en la investigación.

Nombre y firma del informante: _____

Institución educativa de adscripción: _____

Programa académico de adscripción: _____

Lugar y fecha: _____

Anexo 4. Consentimiento informado para profesores

Folio del consentimiento informado _____



Universidad Veracruzana
Instituto de Investigaciones en Educación
Doctorado en Investigación Educativa
Línea: Investigación Lingüística y Didáctica de la Traducción

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROFESORES

Por este medio hago constar que otorgo mi autorización al Mtro. Héctor Libreros Cortez, estudiante del Doctorado en Investigación Educativa del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, para que utilice la información proporcionada en esta entrevista, las traducciones de mis estudiantes y las notas realizadas a partir de la observación no participante en la investigación intitulada: *La construcción de los saberes en la traducción: el caso de la Universidad Autónoma de Querétaro* para fines académicos, siempre y cuando se mantenga la confidencialidad y el anonimato. Asimismo, se respete mi integridad, por lo tanto, si me encuentro incomodo(a) o disgustado(a) puedo solicitar no continuar con mi participación como informante en la investigación.

Nombre y firma del informante: _____

Institución educativa de adscripción: _____

Programa académico de adscripción: _____

Lugar y fecha: _____

Anexo 5. Ficha personal para los estudiantes

Nombre			
Edad		Sexo	
Lugar de nacimiento			
Lugar de residencia			
Lengua adicional al inglés			
Línea terminal (Literatura y Traducción o Lingüística y Traducción)			

Anexo 6. Guion de observación

Temas	Puntos por observar
La enseñanza y el aprendizaje de la traducción durante la modalidad virtual	<ol style="list-style-type: none">1. Las formas de enseñanza (maneras de enseñar y presentar los contenidos en clase)2. Las maneras de trabajar de los estudiantes3. La comprensión y/o la incomprensión durante las sesiones4. La solución de dudas y el tratamiento del error durante la clase5. La retroalimentación y la evaluación durante las clases6. Actitudes y componentes axiológicos mostrados por los estudiantes durante las sesiones7. La interacción entre profesor y estudiante8. La interacción entre estudiante y estudiante9. Las aportaciones orales de los estudiantes10. Las formas de desenvolverse de los estudiantes en clase11. El seguimiento de las actividades durante las sesiones

Fuente: elaboración propia.

Anexo 7. Guiones de entrevista

El estudio estableció dos guiones de entrevista, uno para estudiantes y otro para profesores. En negritas se muestran las interrogantes establecidas de forma inicial en el guion. En cambio, el resto de las preguntas fueron agregadas por el investigador durante las entrevistas para profundizar en un tema en particular. Es decir, fueron preguntas emergentes. Es importante recordar que la entrevista semiestructurada permite al entrevistador “plantear la conversación de la forma que desee, plantear las preguntas que considere oportunas y hacerlo en los términos que le parezcan convenientes, explicar su significado, [...] y entablar un estilo propio y personal de conversación” (Corbetta, 2007, p. 353) (véase también el apartado 4.6.1. *La entrevista semiestructurada*). A continuación, se muestra el guion de entrevista empleado en el estudio.

Preguntas para estudiantes

- 1. Me gustaría que reflexionaras y me dijeras ¿Cómo es la forma en la que aprendes en tu clase de traducción?**
¿Consideras que la clase es más práctica o más teoría o estas partes están equilibradas?
- 2. ¿Cómo identificas que has aprendido la teoría vista en clase?**
- 3. ¿Cómo reconoces que has aprendido a traducir?**
- 4. ¿Con que frecuencia traduces en clase?**
¿Consideras que antes de la pandemia traducías más o menos?
- 5. ¿Qué materiales utiliza el profesor para saber que aprendiste?**
¿Te gusta el uso de estos materiales? ¿Qué tipo de textos traduces?
- 6. ¿Cómo es la retroalimentación que recibes del profesor?**
- 7. ¿Cómo evalúa el profesor que sabes traducir? ¿qué opinas al respecto?**

8. ¿Qué debes saber para traducir? ¿Por qué?

¿El traductor especializado necesita algo extra? (para quinto y séptimo semestre)

9. ¿Cuál es tu opinión sobre la ética y los valores al aprender a traducir?

¿Has visto estos aspectos en clase?

10. ¿Cuáles son aprendizajes más importantes para la inserción de los estudiantes en el campo profesional de la traducción? ¿cuáles de estos aprendizajes consideras que están ausentes o podrían enriquecerse durante esta licenciatura? ¿por qué están ausentes o cómo podrían enriquecerse?

¿Cuándo comenzaste a aprender inglés? ¿esto influyó en la elección de la carrera?

¿Cómo llegaste a esta carrera?

11. ¿Cómo consideras que influye la actitud de los estudiantes en el aprendizaje de la traducción? específicamente tu actitud ¿cuál sería desde tu punto de vista la mejor aptitud para el aprendizaje de la traducción?

12. En tu experiencia como estudiante, ¿cuáles serían los saberes/conocimientos previos a la carrera que te sirven para traducir?

13. ¿Cómo es tu relación con el profesor al aprender a traducir?

¿Cómo es la comunicación con tu profesor durante esta pandemia?

14. ¿Cómo es la relación con otros estudiantes al de aprender a traducir? ¿Existe apoyo entre ustedes?

15. ¿En qué área te visualizas al terminar la carrera? ¿Por qué elegiste esta línea y no otra? (para los estudiantes de séptimo semestre)

16. ¿Cómo ha sido tu experiencia de migrar de la educación presencial a la educación virtual?

¿Te gusta esta modalidad? ¿Te gustaría seguir en esta modalidad o regresar a la forma presencial? ¿mantienes la cámara encendida o apagada?

Fuente: elaboración propia.

Preguntas para profesores

- 1. Me gustaría que reflexionara y me dijera ¿Cómo es la forma en que imparte su clase de traducción?**
- 2. ¿Cómo identifica que los estudiantes han aprendido la teoría vista en clase?**
- 3. ¿Cómo reconoce que los estudiantes han aprendido a traducir?**
- 4. ¿Con que frecuencia traducen los estudiantes en clase?**
- 5. ¿Qué materiales de clase utiliza como evidencias textuales de aprendizaje?**
- 6. ¿Qué piensa de la retroalimentación en la clase de traducción?**
- 7. ¿Cómo evalúa a los estudiantes? ¿Por qué lo hace de esa manera?**
- 8. ¿Qué deben saber los estudiantes para traducir? ¿Por qué?**
¿Se necesita algún curso propedéutico o conocimientos de la lengua antes de entrar a la carrera?
- 9. ¿Cuál es su opinión sobre la ética y los valores al aprender a traducir?**
- 10. ¿Cuáles serían los aprendizajes más importantes para la inserción de los estudiantes en el campo profesional de la traducción? ¿cuáles de estos aprendizajes considera que están ausentes o podrían enriquecerse durante esta licenciatura? ¿por qué están ausentes o cómo podrían enriquecerse?**
- 11. ¿Cómo considera que influye la actitud de los estudiantes en el aprendizaje de la traducción? ¿cuál sería desde su punto de vista la mejor aptitud para el aprendizaje de la traducción?**

12. En su experiencia docente, ¿cuáles serían los saberes previos que identifica en sus estudiantes que les ayudan para la traducción?

¿Cómo llegó a convertirse en profesor de traducción?

13. ¿Cómo es su relación con los estudiantes al enseñar a traducir? ¿Cómo se comunican los chicos con usted?

14. ¿Cómo es la relación entre estudiantes al aprender a traducir? ¿Existe apoyo entre ellos?

15. ¿Cómo ha sido su experiencia de migrar de la educación presencial a la educación virtual?

¿Cree que ha cambiado ahorita algo en sus clases con la modalidad virtual? ¿Los chicos encendían su cámara durante la clase?

Fuente: elaboración propia.