



Universidad de Granada

El nivel socioeconómico de los estudiantes de traducción en la Facultad de Idiomas-Mexicali de la UABC, como variable condicionante en la adquisición de la competencia traductora: Un estudio exploratorio

Tesis doctoral presentada por José Cortez Godínez

Directora: Dra. Arianne Reimerink

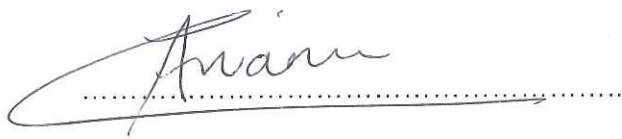
Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: José Cortez Godínez
D.L.: GR 2008-2014
ISBN: 978-84-9083-199-1

El doctorando José Cortez Godínez y la directora de la tesis Arianne Reimerink garantizamos, al firmar esta tesis doctoral, que el trabajo ha sido realizado por el doctorando bajo la dirección de la directora de la tesis y hasta donde nuestro conocimiento alcanza, en la realización del trabajo, se han respetado los derechos de otros autores a ser citados, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

Granada

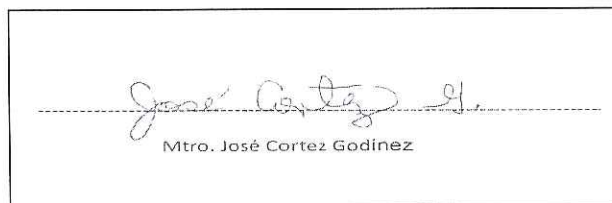
19 de mayo de 2014

Director/es de la Tesis

A handwritten signature in cursive script, appearing to read 'Arianne', written over a horizontal dotted line.

Fdo.: Arianne Reimerink

Doctorando

A handwritten signature in cursive script, appearing to read 'José Cortez Godínez', written over a horizontal dotted line. The signature is enclosed within a rectangular box. Below the dotted line, the text 'Mtro. José Cortez Godínez' is printed.

Fdo.: José Cortez Godínez

Índice	Página
Índice de Figuras.....	7
Índice de Tablas.....	12
Agradecimientos.....	15
Introducción	17
Objetivo.....	21
1 HISTORIA DE LAS COMPETENCIAS.....	23
1.1 Globalización y Competencias.....	23
1.1.1 ¿Qué es la competencia laboral?.....	23
1.1.2 Reino Unido, cuna de las competencias.....	24
1.1.3 México.....	26
1.2 Puntualizaciones	29
1.3 Capacitación por competencias	30
1.3.1 Competencias en la UABC.....	31
1.3.2 Matriz producto-proceso.....	33
1.3.3 La traducción como proceso.....	37
1.4 Origen primario del concepto de competencia.....	39
1.4.1 Competencia y gramática.....	40
1.4.2 Competencia comunicativa.....	41
1.4.3 Evolución del concepto en traducción.....	43
1.4.3.1 Hatim y Mason.....	44
1.4.3.2 Gile.....	47
1.4.3.3 Neubert y Toury.....	47
1.4.3.4 Bell.....	47
1.4.3.5 Delisle y Roberts.....	48
1.4.3.6 Nord.....	49
1.4.3.7 Un enfoque minimalista.....	50
1.4.3.8 Kiraly.....	51
1.5.1 Kelly.....	53
1.5.2 PACTE.....	55
1.5.2.1 El Grupo Pacte.....	55
1.5.2.2 Favio Alves.....	61
1.5.2.3 Grupo TRAP.....	63
1.5.2.4 Otros autores.....	64
2 COGNICION Y PERICIA.....	69
2.1 El paradigma cognitivo.....	69
2.2 Teorías cognitivas.....	75
2.2.1 Cognición y enseñanza.....	77
2.2.2 Memoria y aprendizaje.....	79
2.2.3 El ACT.....	81
2.2.4 Teoría general de los esquemas.....	82
2.2.5 Los Modelos Mentales.....	83
2.1.6 Las cinco memorias.....	84
2.2.7 Teoría de la Mente.....	87
2.3 Neurociencia y Traducción.....	88
2.3.1 Think Aloud Protocols.....	91
2.3.1.1 Los TAP's en Psicología y Ciencia Cognitiva.....	92

2.3.1.2	Los TAP's en traducción.....	93
2.4	Productividad entre expertos y novatos.....	95
2.4.1	Calidad en el trabajo entre expertos y novatos.....	97
2.4.2	El caso Transcomp.....	98
2.4.3	Jakobsen.....	103
2.4.5	Alves y Gonçalves.....	104
2.4.6	La práctica hace al experto.....	105
2.4.7	Traductología Cognitiva y pericia.....	107
2.4.8	El grupo PETRA.....	114
2.5	Estrategias.....	117
2.5.1	El Protocolo Previo de Traducción, un andamiaje.....	118
3	CULTURA, EDUCACION Y ECONOMIA.....	123
3.1	Cultura.....	123
3.2	Referentes idiosincrásicos.....	129
3.3	Educación y desigualdad.....	131
3.4	Nivel socioeconómico y educación.....	134
3.4.1	Influencia de los padres en la educación.....	138
3.4.2	La educación en México.....	141
3.5	Liberalismo y economía.....	144
3.5.1	Globalización.....	146
3.5.1.1	Mito o realidad.....	148
3.5.1.2	Pros y contras.....	148
3.6	Nivel de vida.....	150
3.6.1	Medición de la desigualdad.....	153
3.6.2	Nivel socioeconómico y desigualdad.....	154
3.6.2.1	América Latina.....	155
3.6.2.2	México.....	156
3.6.2.3	Regiones económicas.....	157
3.6.2.4	Mexicali.....	161
3.6.2.5	Los estratos.....	162
3.7	Motivación extrínseca e intrínseca.....	163
4	MATERIALES Y MÉTODOS.....	171
4.1	Las matrices.....	171
4.2	La preparación.....	171
4.3	Ejecución de pruebas y sujetos.....	177
4.4	Desglose integral del proceso de análisis.....	180
4.4.1	Semestre 2009-2.....	180
4.4.2	Análisis de otras variables.....	182
4.4.3	Los problemas individuales.....	191
4.5	Semestre 2012-2.....	205
4.5.1	Relación CT y terminología puntual.....	206
4.5.2	Desglose de problemas.....	208
4.6	Desglose de la percepción pre y post-tarea del semestre 2013-2.....	213
4.6.1	Cuestionario I.....	213
4.6.2	Cuestionario II.....	216
4.6.3	Relación entre la CT y control de calidad.....	222
4.6.4	Desglose de los problemas de traducción.....	224
4.6.5	Revisión individual de los problemas de traducción.....	225

5	RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	233
5.1	Los datos.....	233
5.2	Semestres 2006-1, 2006-2, 2007-1 y 2007-2.....	235
5.3	Semestre 2008-2.....	240
5.4	Semestre 2009-2.....	245
5.5	Semestre 2011-2.....	253
5.6	Semestre 2012-2.....	258
5.7	Semestre 2013-2.....	262
5.8	Factores desconocidos.....	267
5.9	Análisis global de la muestra.....	268
5.9.1	Los mínimos en E1 y E2.....	273
5.9.2	Mayor educación en padres, mayor CT y PT.....	273
5.9.3	Los fenómenos MCLL1 y MCLL2.....	277
5.9.4	Predominio de E1 y E2.....	284
5.10	Conocimiento del mundo.....	288
5.10.1	Variables intervinientes.....	289
5.10.2	Mayor CT y PT= mayor calidad en las traducciones.....	291
5.11	Propuesta.....	292
6	CONCLUSIONES.....	295
6.1	Finalmente, la economía sí influye.....	295
6.3	Limitantes.....	300
6.4	Futuras líneas de investigación.....	301
	Referencias.....	302
	Anexos.....	320
	Anexo 1 (Texto para traducir sobre miopía)	320
	Anexo 2 (Cédula de observación)	321-322
	Anexo 3 (Cuestionario I, de entrada).....	323
	Anexo 4 (Cuestionario II, de salida)	324
	Anexo 5 Cuestionario para Estudio socioeconómico.....	325-326
	Anexo 6 Copia de cárdex de Lic. en Traducción	327
	Anexo 7 Matriz ESOC.....	328
	Anexo 8 Matriz Cuestionarios I y II.....	329
	Anexo 9 Matriz Cruzamiento de variables 11, 12, 13, 21 y 22.....	330
	Anexo 10 Muestra de texto trabajado en Translog 2000.....	331
	Anexo 11 Mapa curricular de Licenciado en Traducción 2006-2.....	332
	Anexo 12 Práctica de Lingüística contrastiva en inglés.....	333
	Anexo 13 Práctica de Lingüística contrastiva en Español	334
	Anexo 14 Examen de Ortografía en Español.....	335-3389

Índice de Figuras

Número	Nombre de la Figura	Página
1	Matriz de producto-proceso.	35
2	Habilidades del traductor, según Hatim y Mason.	45
3	Propuesta de modelo de Kelly para la competencia traductora.	54
4	Modelo holístico de la competencia	57

	traductora de PACTE 2003.	
5	Datos del proceso y producto de una tarea de traducción inversa.	58
6	Representación de los diversos almacenes de memoria que intervienen en el procesamiento de información.	80
7	Marco general de procesamiento del ACT.	82
8	Corte del cerebro que muestra la localización de las distintas memorias.	85
9	Superior temporal sulcus.	90
10	Superior frontal gyrus.	90
11	Ubicación del córtex motor.	91
12	Evolución de la competencia traductora según Shreve.	108
13	Fórmula de Gini y ejemplo.	154
14	Regiones económicas de México.	159
15	Jerarquía de las necesidades de Maslow.	167
16	Cálculo de la muestra en Netquest.	177
17	Matriz de la competencia contrastiva en inglés del V semestre 2009-2.	182
18	Matriz de la competencia contrastiva en español del V semestre 2009-2.	183
19	Competencia Traductora del V semestre 2009-2.	183
20	Resultados del Pre-Toefl en el V semestre 2009-2.	184
21	Competencia en español en el V semestre 2009-2.	184
22	Ocupaciones extraclase de los sujetos del V semestre 2009-2.	185
23	Años que los sujetos del V semestre 2009-2 han estado expuestos a la lengua a traducir.	185
24	Porcentaje de lectura en inglés en el V semestre 2009-2.	186
25	Porcentaje de lectura en español en el semestre 2009-2.	186
26	Porcentaje potencial de comunicación en inglés en el semestre 2009-2.	187
27	Porcentaje potencial de comunicación en español en el semestre 2009-2.	187
28	¿Ha trabajado como traductor?	188
29	¿Trabaja actualmente como traductor?	188
30	Tipo de traducciones predilectas en el semestre 2009-2.	189
31	¿Le gusta la carrera de traducción?	189
32	Problema de traducción Short-sightedness en el semestre 2009-2.	192
33	Problemas de traducción Mild degree, Medium degree y High degree myopia de modo individual en el semestre 2009-2.	193

34	Problemas de traducción Mild degree, medium degree y high degree myopia como frase en el semestre 2009-2.	193
35	Problema de traducción Steeply curved en el semestre 2009-2.	194
36	Problema de traducción Mismatch en el semestre 2009-2.	194
37	Problema de traducción Resulting from the eye en el semestre 2009-2.	195
38	Problema de traducción Close work en el semestre 2009-2.	195
39	Problema de traducción Blurred en el semestre 2009-2.	196
40	Problema de traducción Lenght of the eye en el semestre 2009-2.	196
41	Problema de traducción Lens.	197
42	Problema de traducción Focusing power en el semestre 2009-2.	197
43	Problema de traducción Will stop getting en el semestre 2009-2.	198
44	Problema de traducción To run in en el semestre 2009-2.	198
45	Problema de traducción Headache and tired eyes en el semestre 2009-2.	199
46	Problema de traducción Around puberty en el semestre 2009-2.	199
47	Problema de traducción Optometrist en el semestre 2009-2.	200
48	Problema de traducción Eye chart en el semestre 2009-2.	200
49	Problema de traducción Allows light in en el semestre 2009-2.	201
50	Problemas de traducción Can still be seen/ Whilst/ Book in de modo individual en el semestre 2009-2.	201
51	Problemas de traducción Later life/ Full-time Education/Increased curvature/ Britain, de modo individual en el semestre 2009-2.	202
52	Problemas de traducción de Mild degree, medium degree y high degree en el semestre 2012-2.	206
53	Problema de traducción Short-sightedness en segundos en el semestre 2012-2.	208
53 biz	Problema de traducción Short-sightedness en minutos en el semestre 2012-2.	209
54	Problema de traducción Book in en el semestre 2012-2.	209
55	Problema de traducción Steeply curved en el semestre 2012-2.	210
56	Problema de traducción Resulting from the	211

	eye en en el semestre 2012-2.	
57	Problema de traducción Britain en el semestre 2012-2.	211
58	Problema de traducción Allows light in en el semestre 2012-2	211
59	Problema de traducción Eye chart en el semestre 2012-2.	212
60	Problema de traducción Later life en el semestre 2012-2.	212
61	Tipo de texto.	213
62	Público destinatario.	213
63	Función del lenguaje.	214
64	Importancia de la traducción.	214
65	Tipo de traducción.	215
66	Preferencia por tipo de traducciones.	215
67	¿Es un texto original?	216
68	Grado de dificultad de la traducción.	216
69	Problemas al traducir.	217
70	Dificultad con términos.	217
71	Tipos de diccionarios.	218
72	Técnicas de traducción.	218
73	¿Cuál técnica?	219
74	Comodidad física al traducir.	219
75	¿Cómo se sintió emocionalmente?	220
76	Problema de traducción Short-sightedness en el V semestre 2013-2.	224
77	Problema de traducción Steeply Curved en el V semestre 2013-2.	224
78	Problema de traducción Mismatch en el V semestre 2013-2.	225
79	Problema de traducción Focusing power en el V semestre 2013-2.	225
80	Problema de traducción Length of the eye en el V semestre 2013-2.	226
81	Problema de traducción Mild degree en el V semestre 2013-2.	226
82	Problema de traducción High degree en el V semestre 2013-2.	227
83	Problemas de traducción Medium degree en el V semestre 2013-2.	227
84	Problema de traducción Will stop getting en el V semestre 2013-2.	228
85	Problema de traducción Blurred en el V semestre 2013-2.	228
86	Problema de traducción Headache and tired eyes en el V semestre 2013-2.	229
87	Problema de traducción Around puberty en el V semestre 2013-2.	229
88	Problema de traducción Britain en el V semestre 2013-2.	230
89	Problema de traducción Lens en el V	230

	semestre 2013-2.	
90	Mayor población femenina en semestres 2006-1/ 2007-2	235
91	Ingresos por sexo en semestres 2006-1/ 2007-2	235
92	Permanencia en la escuela de los jóvenes mexicanos.	236
93	Nivel de estudios de la madre en el V semestre 2006-1/ 2007-2.	237
94	Nivel de estudios del padre en el V semestre 2006-1/ 2007-2.	238
95	Competencia Traductora en el V semestre 2006-1/ 2007-2.	239
96	Pre-Toefl en el V semestre 2006-1/ 2007-2.	239
97	El sexo femenino es mayoritario en el V semestre 2008-2.	242
98	Existe mayor población femenina en ambos estratos, E2 y E3, en el V semestre 2008-2.	242
99	El 44,44 % de los sujetos tiene una madre universitaria en el V semestre 2008-2.	243
100	Preeminencia de padres con estudios universitarios en el semestre 2008-2.	243
101	Puntuaciones de CT del V semestre 2008-2.	244
102	Pre-Toefl en el V semestre 2008-2.	244
103	El 92,31% de la muestra del V semestre 2008-2 son mujeres.	246
104	Distribución de los ingresos por sexo en el V semestre 2008-2.	246
105	Preeminencia de madres universitarias en el semestre 2009-2.	247
106	Baja California: índice de desarrollo humano municipal, 2000.	248
107	México se encuentra entre los países de “mayor ascenso en el sur” de Índice de Desarrollo Humano.	250
108	Preeminencia de padres con estudios universitarios en el semestre 2009-2.	251
109	Puntuaciones de CT en el semestre 2009-2.	252
110	Puntuaciones del Pre-Toefl en el semestre 2009-2.	252
111	Distribución por sexo en el semestre 2011-2.	254
112	Ingreso y sexo en el semestre 2011-2.	255
113	Nivel de estudios de la madre en el semestre 2011-2.	255
114	Nivel de estudios del padre en el semestre 2011-2.	256
115	Competencia Traductora en el semestre 2011-2.	256
116	Puntuaciones del Pre-Toefl en el semestre 2011-2.	256

117	Distribución por sexo en el semestre 2012-2.	259
118	Ingreso y sexo en el semestre 2012-2.	259
119	Nivel de estudios de la madre en el semestre 2012-2.	260
120	Nivel de estudios del padre en el semestre 2012-2.	260
121	Competencia Traductora en el semestre 2012-2.	261
122	Pre-Toefl en el semestre 2012-2.	261
123	Distribución por sexo en el semestre 2013-2.	263
124	Ingreso y sexo en el semestre 2013-2.	264
125	Nivel de estudios de la madre en el semestre 2013-2.	264
126	Nivel de estudios del padre en el semestre 2013-2.	265
127	Competencia Traductora en el semestre 2013-2.	266
128	Pre-Toefl en el semestre 2013-2.	266
129	Distribución global por sexo en semestres 2006-1/ 2013-2.	268
130	Ingresos por sexo en semestres 2006-1/ 2013-2	269
131	Nivel de estudios de la madre en semestres 2006-1/ 2013-2.	269
132	Nivel de estudios del padre en semestres 2006-1/ 2013-2.	270
133	Competencia Traductora en semestres 2006-1/ 2013-2.	270
134	Pre-Toefl en en semestres 2006-1/ 2013-2.	271
135	CT y sexo en el E3	280
136	PT y sexo en el E3	280
137	CT y nivel de estudios de la madre	281
138	CT y nivel de estudios del padre	282
139	PT y CT en el E3	283

Índice de Tablas

Número	Nombre de la Tabla	Página
1	Tasas Netas de Escolarización terciaria y universitaria de América Latina (extracto de informe de Siteal 2006).	136
2	Encuesta Esru.	142
3	Concentrado histórico de la evolución del Salario Mínimo General por área geográfica (editado).	158
4	Integración municipal del Estado de Baja California.	160

5	Nivel de ingresos familiar en México.	162
6	Grupos de la Facultad de Idiomas-Mexicali donde se midió la competencia traductora.	178
7	Matriz integrada de la competencia traductora del V semestre 2009-2.	181
8	Problemas de traducción del V semestre 2009-2.	190-191
9	Distribución de los 27 problemas de traducción por tiempo utilizado para resolverlos.	202
10	Comparativo entre cantidad de problemas de traducción, tiempo consumido en resolverlos, y resultados de la CT y PT.	203
11	Comparativo entre CT y TP en el semestre 2012-2.	205
12	Comparativo entre tiempo invertido en gestión terminológica y recurrencias en semestre 2012-2.	206
13	Problemas de traducción de acuerdo al tiempo máximo consumido por término y CT en el semestre 2013-2.	221
14	Distribución del tiempo invertido en la gestión de la TP total por alumno.	222
15	Distribución (de mayor a menor) de los problemas de traducción en el semestre 2013-2.	223
16	Muestra de 18 sujetos (de un universo de 39 estudiantes) durante el periodo de 2006-1, 2006-2, 2007-1, 2007-2.	233
17	Muestra de sujetos del semestre 2008-2.	240
18	Semestre 2009-2, uno de los más representativos de nuestra hipótesis.	245
19	Sujetos del semestre 2011-2.	253
20	En el semestre 2012-2, 5 sujetos de una muestra de once formaron parte del E2.	258
21	En el semestre 2013-2 tres sujetos se mostraron reacios a informar sobre el nivel de estudios del padre.	262
22	Mejores promedios de CT y PT en los E1 y E2.	267
23	Puntuaciones mínimas mostradas por el E1 y E2, objeto de este estudio.	273
24	Matriz de la CT buena y muy buena en E3.	274
25	Mejores promedios en PT que van de 80 a 90/100 en el E3.	277
26	Polarización entre la Competencia	279

	Traductora y el Pre-Toefl en el E3.	
27	El fenómeno de MCLL2 dentro del E3.	279-280
28	Concentrado de los 14 primeros lugares de CT de la muestra.	284
28 biz	Concentrado de los 14 primeros lugares de CT de la muestra, con un anexo del PT mostrado en forma descendente.	285
29	Concentrado de los 16 primeros lugares de PT de la muestra donde el predominio del E1 y E2 es evidente.	286
29 biz	Concentrado de los 16 primeros lugares de PT de la muestra donde el predominio del E1 y E2 es evidente.	287
30	Concentrado de los 16 primeros lugares de PT de la muestra, donde se aprecia la CT en orden descendente que es acaparado por los E1 y E2.	288

Agradecimientos

Antes que nada, es justo reconocer el apoyo del Director de la Facultad de Idiomas, el Mtro. David Toledo Sarracino, quien me proporcionó un recurso vital sin el cual este estudio se hubiera quedado archivado en mi correo electrónico y en la gaveta de mi oficina: tiempo para organizar y analizar los datos recabados a lo largo de 8 años. Maestro, ¡muchas gracias!

En segundo término, quiero agradecer la paciencia franciscana de la Dra. Reimerink para con este escritor, su guía ha sido fundamental para que este trabajo culminara. También quiero agradecer a la Dra. Faber su amable revisión del borrador. En un tiempo tan corto me brindó mucha claridad sobre lo que faltaba por hacer.

Hay dos personas, pioneras en esta aventura de la traducción, que han mantenido unido al gremio, y son una referencia obligada en nuestra Facultad, hablo de las doctoras Kora Basich y Ana Gabriela Guajardo: por su solidaridad y apoyo moral ¡Gracias! Ustedes han posicionado la profesión en el mapa académico de la UABC.

Vaya un agradecimiento muy especial a mis niños (así llamo a mis alumnos), quienes me ahorraron muchas horas de trabajo y desvelos. Los nombro conforme vienen a mi mente, pues todos fueron un gran apoyo en este sinuoso camino de la investigación: Carl

Salazar, Yahaira Nava, Andrea Navarro, Laura Ayón, Gisel Ledgard, Melissa Pérez, Carolina Zárate, Paulina Jiménez, Jesús Carrillo, Andrea Varela, Korynthya Montelongo, Fernanda Valencia, Estivali Orozco, Sonia Flores.

Las maestras Guadalupe Montoya y Guadalupe Dórame, siempre hicieron un espacio en sus labores diarias para apoyarme en la revisión, corrección y calificación de las traducciones; sin su valiosa ayuda, la asepsia en mi estudio hubiera sido nula. Lic. Dulce Rodríguez y Lic. Alonso Díaz, también muchas gracias. A todos ellos gracias de verdad por su paciencia y comprensión.

Indudablemente, en esta vida no se puede vivir aislado y ajeno a la cotidianidad, aunque me gusta escuchar a todo el mundo, hay personas con las que me siento feliz de convivir, y con quienes el cotilleo le quita lo estresante a la jornada diaria. Sé que me quieren y respetan sinceramente por quien soy, y sé que son como yo, personas agradecidas con la vida, que hacen más bien que mal en este mundo. Para ellos mi amistad sin cortapisas: Erika Real (±), José Trinidad (±), Israel Figueroa, Francisco Camalich, Ariadna Pereida, Román Casas, Karina Olmos, José Díaz y Martín Moreno.

La familia es la tribu primaria donde nos formamos y aprendemos los valores. Mi reconocimiento eterno para mi hermana Petra, quien ha sido el pilar de una familia más de migrantes que llegó al desierto de Mexicali a buscar fortuna. Siempre tuviste una palabra de aliento para todos nosotros y un apoyo incondicional. Igual reconocimiento a toda tu familia: Alejandro, Melissa, Lehiza y Alejandra.

Hay personas, cuyo paso por nuestras vidas nos cambia, influye o remodela nuestro constructo. Definitivamente una de ellas es el Dr. Martín Muñoz, quien sembró la inquietud en nosotros por conocer lo que pasaba al otro lado del charco en traductología. Él nos motivó a ver la traducción, no como una materia más, sino como una disciplina científica donde se puede abonar al conocimiento. Fue un honor ser su tutorado.

Otra persona, con quien disfruté mucho charlar fue con el Dr. Noé Chirino. A veces, en esta vida, encontrar personas inteligentes para platicar es tan escaso y raro, que es un bálsamo para el espíritu poder hacerlo. Gracias por ser tan divertido.

Desde mi juventud tenía claro, que llegado el momento, mi profesión sería la enseñanza, ser profesor. Pero, yo lo postergaba porque creía que para serlo debía estar bien preparado en conocimientos y métodos. Hoy, a mis 50 años, sigo pensando lo mismo, pues mientras más leo, más ignorante me siento. Espero que este ejercicio investigador me ayude a acceder a más conocimientos.

Introducción

Como en todo en la vida, para llevar a cabo una tarea, debe haber una motivación intrínseca que estimule nuestra actitud hacia la realización de un cambio del estado de las cosas que nos rodean. El psicólogo humanista Abraham Maslow (1943)¹ en su última versión y más difundida de la jeraquía de las necesidades, pone en la punta de su pirámide a la autorrealización, como una necesidad superior.

Nuestro leitmotif fue que, como estudiante de la Licenciatura en Traducción del Idioma Inglés vivía dos realidades, una, en nuestro trabajo como editor-traductor, traduciendo de 4 a 5 mil palabras en una tarde, y la otra como alumno del grado, haciendo lo mismo, pero mensualmente. Por tanto, adquirimos la destreza y capacitación a fuerza de traducir a contrarreloj en un periódico diario de la ciudad de Mexicali, lo que no pasaba en nuestra Facultad². En esta última, las traducciones se escribían en el cuaderno y se revisaban párrafo por párrafo en el pizarrón, lo que volvía pesadas y áridas las clases de traducción. A raíz de esto, se nos fue creando una inquietud de subsanar, algún día, tal desajuste en la enseñanza (a la manera del desequilibrio piagetiano³) (Cortez, 2010, p. 74), mediante un cambio de metodología de la enseñanza de la traducción, con estrategias más prácticas, más apegados a la realidad profesional y del mercado.

A nuestro modo de ver, los modelos experimentales son propuestas académico-científicas para tratar de explicar la realidad. Nuestra intención es realizar generalizaciones a partir de nuestro estudio de tipo diacrónico de la competencia traductora (CT) que se da por terminado en 2013 (aunque la riqueza de los datos de la matrices capturadas es generosa) y que visto como tal, puede aportar algo a la traductología empírica.

¹ Recuperado de http://www.abraham-maslow.com/m_motivation/Hierarchy_of_Needs.asp el 24 de marzo de 2014.

² Facultad de Idiomas, de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), México, donde se imparte la Licenciatura en Traducción.

³ La inteligencia se construye en la teoría de Piaget bajo el concepto fundamental de equilibrio, cuando se produce un desequilibrio aparece una necesidad o interés cognitivo de restaurar el equilibrio y así es como el niño o el adulto construye su propia mente. Recuperado de <http://reeducacion.com/desarrollo-cognitivo-piaget.aspx> el 24 de marzo de 2014.

Nuestros primeros pasos en este estudio se remontan al año 2005, cuando por sugerencia de nuestro tutor, el Dr. Ricardo Muñoz Martín, y estimulados por su vehemencia y método socrático, nos interesamos por la observación del proceso de traducción en los estudiantes del grado. El profesor nos habló de los estudios que realizaban sus alumnos del programa de doctorado “Procesos de Traducción e Interpretación” 2003-2005, y del “boom” en Europa en el interés de medir y observar el proceso traductor, registrar su realización y evaluar la calidad de los productos. Entre otras cosas, nos planteaba cómo factores como la situación socioeconómica de los estudiantes podía influir en su competencia traductora, y cómo la misma educación de los padres influía en el nivel de cultura y “conocimiento del mundo” de sus hijos, es decir la subcompetencia extralingüística (PACTE, 2003, p. 58).

Desde entonces, nuestra investigación se ha enfocado en la observación del proceso de traducción per se, con el fin de conocer la conducta y el desarrollo del traductor novato ante una situación real de traducción. Desde 2006 se han registrado puntualmente los proyectos de traducción elaborados por los estudiantes del quinto nivel⁴ frente al ordenador. Hay que recalcar, que en ese tiempo era común escribir las traducciones sobre un cuaderno, lo cual iba en contra de una capacitación realista. Entre otras cosas, buscamos observar las manifestaciones externas de su cognición mientras se hallaban inmersos en el proceso de traducción, tales como la toma de decisiones y resolución de problemas, y registramos también, desde aquella época, si el uso del Protocolo Previo de Traducción, PPT (Cortez, 2009, pp. 285-286), podía coadyuvar en la adquisición de la pericia profesional, que el estudiante novato debe alcanzar en su camino a la automatización de los procesos, como lo describe Muñoz Martín (2007, p. 4):

... la traductología experimental se beneficiaría mucho de ampliar el foco de atención a la automatización en los procesos, contemplando la consciencia y la inconsciencia como polos de un continuo.

Por ejemplo, se puede estudiar si hay tendencias sistemáticas en la progresiva automatización de tareas o en la solución de problemas tipificables. De contar

⁴ El grado se compone de cuatro años divididos en ocho semestres.

con números de sujetos estadísticamente válidos, se pueden plantear objetivos de investigación como la búsqueda de progresiones similares y estilos cognitivos salientes, la correlación entre tipos de problemas y soluciones y estadio de formación y desarrollo de la pericia, o la propuesta de jerarquías de problemas según su cronología en la interiorización de soluciones.

Se partió del supuesto de que, si se aplica el PPT de manera constante antes de iniciar la traducción de textos, los aprendizajes significativos alcanzados darán al traductor novel mayores herramientas para su desarrollo ulterior como traductor experto. En nuestro camino, por alrededor de ocho años (aplicando una triangulación en el análisis del proceso de la traducción), hemos visto que los problemas de traducción, registrados y nombrados por PACTE (2003), son muy similares en los alumnos de nivel intermedio del grado.

En cuanto a la detección de los problemas de traducción, el grupo la plantea de la siguiente manera:

Immediate solution to a translation problem; non-immediate solution to a translation problem (after a pause, consultation, etc.); pause (longer than 5 seconds); postponed solution; solution of a postponed solution; temporary solution; final solution of a temporary solution. PACTE (2003, p. 88)

De acuerdo con Nord (1991: 151; apud Orozco, 2002, p. 380), a translation problem is “an objective problem which every translator (...) has to solve during a particular translation task.”

Ahora, en esta investigación, buscamos registrar de qué forma la situación socioeconómica en la que se encuentran inmersos los alumnos de traducción, afecta a la adquisición de su competencia traductora, e intentamos buscar causales en el nivel educativo de los padres, como detonante de un mayor desarrollo de la misma.

Nos gustaría esclarecer, si existe alguna correlación causal entre la Competencia Traductora, definida por PACTE (2003, p. 47) como: “expert knowledge, and it is primarily procedural knowledge, where strategies play a very important rol and most processes are automatic”, y el nivel socioeconómico del estudiante de traducción (Anexo 5), así como entre el nivel socioeconómico y la

subcompetencia lingüística en la lengua a traducir. Todo lo anterior, observando la conducta (Anexo 2) y el desarrollo del traductor novato.⁵ Para ello se analizaron y midieron seis ítems, integrantes del modelo de la competencia traductora de PACTE (2003), que consideramos importantes (infra), y que se ponen en juego durante la realización de cada proyecto de traducción. Estas competencias se encuentran integradas en el Plan de Estudios (2006-2) de la Licenciatura en Traducción impartida en la Facultad de Idiomas-Mexicali de la UABC:

- 1.- Se mide la competencia comunicativa en las dos lenguas: Lengua a traducir por medio de un examen Pre-Toefl y de ortografía para la lengua materna.
- 2.- Se les pide a los alumnos que lleven a cabo la traducción de un texto del inglés al español, de 412 palabras sobre el tema de la miopía (Anexo 1), en un lapso de 1 hora 40 minutos (100 minutos), con el fin de medir su competencia de transferencia: El fin es llevar al éxito un proyecto de trabajo en cierto lapso y calidad en la entrega, lo que es primordial en nuestra medición de la competencia traductora integral.
- 3.- Se registran por medio de un cuestionario previo y de salida su percepción de la tarea a realizar y la tarea realizada (incluida la subcompetencia tecnológica; Anexos 3 y 4) que es parte de la subcompetencia profesional e instrumental. De hecho, deben manejar programas informáticos para llevar a cabo la tarea con éxito y entregar un producto terminado.
- 4.- También ponen en juego la competencia terminológica para realizar la búsqueda de términos y la integración de significados a la traducción. Esto se registra en el cuestionario de salida y con el análisis detallado de los productos.
- 5.- Ejercitan su competencia contrastiva⁶ al analizar dos textos en L1 y L2 (Anexos 10 y 11).
- 6.- Y finalmente la subcompetencia psicofisiológica: Manejo de estrés para llevar a cabo la tarea, reequilibrando el constructo del nuevo aprendizaje (Cuestionario II).

⁵ La realidad en la Facultad de Idiomas-Unidad Mexicali de la UABC, hasta el año 2005, es que las traducciones se escribían sobre un cuaderno y con lápiz o pluma, pues sólo funcionaban seis ordenadores de diez existentes, para los estudiantes en general, que en traducción eran un total aproximado de 68.

⁶ Para este rubro se les pide a los alumnos que identifiquen las categorías gramaticales (sólo en su función morfológica) de un texto en español, y en inglés, durante dos sesiones de clase diferentes. Con esto se mide su competencia en el análisis contrastivo, que debe estar integrada a la supercompetencia traductora.

Como parte del análisis triangulado del producto-proceso (observación participante, cuestionario de entrada y salida, registro de la traducción en Translog2000, examen Pre-toefl y la ponderación de la competencia traductora) se buscó la posible correlación entre la calidad de las traducciones y el rango de su competencia traductora reflejada en los productos calificados por profesores del área de traducción y estudiantes de los niveles de séptimo y octavo.

Además, se hace énfasis en el uso del Protocolo Previo de Traducción (PPT)⁷, en un afán de registrar su utilidad como estrategia, y a manera de seguimiento de la búsqueda de una nueva metodología en la enseñanza de la traducción, y de andamiajes prácticos que ayuden a mejorarla.

Cabe aclarar que utilizamos los mismos recursos tecnológicos con los distintos grupos observados: como el programa de registro textual Translog2000, el programa informático Excel, y el programa estadístico SPSS, con el fin de darle mayor rigor científico.

Objetivo

La adopción del paradigma socioconstructivista en la enseñanza, provee al profesor de un entramado teórico para estudiar el proceso de traducción de una manera realista, lo que facilita al alumno el aprendizaje autónomo, mediante la cognición situada, para adquirir experiencia en la resolución de problemas y toma de decisiones ante los retos de traducción que se le presentan.

En cuanto al uso del PPT⁸, que consideramos un andamiaje más que puede ayudar a los traductores novatos en la adquisición de su pericia traductora y en ejercitar su metacognición, se han publicado algunos resultados de su aplicación y contrastes de las subcompetencias en diferentes artículos de divulgación: Cortez, Sánchez y Luna, 2013; Cortez, Basich y Sánchez, 2013b; Cortez, Basich, y Sánchez, 2012; Cortez, 2009; Cortez, 2007, por lo que la intención de este estudio es comprobar la siguiente hipótesis:

⁷ Cortez, J. (2009) *Mutatis Mutandis*. 2 (2), pp. 282–294.

⁸ Somos conscientes de que la aplicación del PPT es una estrategia artificial, pues los profesionales de la traducción utilizan el método que mejor les va a la hora de trabajar (nosotros mismos lo vivimos). El Protocolo Previo de Traducción fue una estrategia tanto investigadora, como de apoyo a la metacognición de los estudiantes, para que fueran conscientes de los pasos que se integrarán en un futuro a su "chip traductor". El fin final era poner sobre la placa de Petri el proceso y observarlo de algún modo.

La situación socioeconómica influye directamente en la adquisición de la competencia traductora, esto es, mientras más favorable sea el entorno económico y cultural del alumno en su desarrollo, mayor será su competencia traductora integral y más fácilmente adquirirá la pericia como traductor.

1 HISTORIA DE LAS COMPETENCIAS

1.1 Globalización y Competencias

Las nuevas formas de organización del trabajo urgen no sólo una nueva cultura laboral, sino una nueva cultura educativa en las instituciones de enseñanza, para que asuman el compromiso de formar a sus estudiantes como personas competentes para el ejercicio de su profesión. A modo de guisa, “La Universidad Autónoma de Baja California es el espacio idóneo para la expresión del entusiasmo creativo de los jóvenes y donde se propicia la participación para desarrollar plenamente sus capacidades y talentos” (Plan de Desarrollo Institucional 2011-2015, 2011, p.14).

La licenciatura en Traducción impartida por la Facultad de Idiomas, unidad Mexicali, de la UABC fue reestructurada sobre la filosofía educativa del constructivismo⁹ y la formación por competencias, la cual surge en los años ochenta¹⁰ en algunos países industrializados¹¹ que tenían problemas para relacionar el sistema educativo con el productivo, como respuesta a la necesidad de formación de recursos humanos calificados que supieran enfrentarse a las demandas del trabajo.

La respuesta fue y es la educación por competencias, la cual constituye un enfoque integral de formación que desde su diseño conecta el mundo de la educación con el mundo del trabajo y la sociedad en general (Mertens, 1996; apud Cortez, Basich, Figueroa, 2013¹²).

1.1.1 ¿Qué es la competencia laboral?

De acuerdo con el Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral CONOCER (1997, p.1)¹³, existen múltiples y variadas definiciones en

⁹ “...human beings have no access to objective truth, and thus individuals have no choice but to create or construct meanings and knowledge through participation in the interpersonal, inter-subjective interaction that Rorty has called the ‘conversation of mankind’ Rorty 1979 ...” Korten 2000 “... objetivo a la verdad, y, por tanto los individuos no tienen otra opción que crear o construir significados y conocimiento a través de la interacción interpersonal y intersubjetiva (Rorty 1979 ...” Korten 2000 traducción mía).

¹⁰ Proyecto de Reestructuración de la Lic. en Traducción del Idioma Inglés Orientada al Desarrollo de Competencias.

¹¹ Francia, Gran Bretaña, Estados Unidos, Alemania y Australia, por citar los primeros países que adoptaron este modelo.

¹² Por publicarse.

¹³ Recuperado de <http://www.oei.org.co/iberfop/documentos/40-conce.pdf> el 24 de marzo de 2014.

torno a la competencia laboral. Una definición generalmente aceptada: es la capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada. La competencia laboral no es una probabilidad de éxito en la ejecución del trabajo, es una capacidad real y demostrada.

Para CONOCER (op. cit.): “Es capacidad (sic) productiva de un individuo que se define y mide en términos de desempeño en un determinado contexto laboral, y no solamente de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes; éstas son necesarias pero no suficientes por sí mismas para un desempeño efectivo”.

La formación basada en competencias laborales, se presenta como un referente a tener en cuenta para alcanzar ese propósito, porque:

- f q ;
 - f tinuos;
 - f
- de capacitación y formación;
- v f v ;
 - f v g f capacitación con la calidad, flexibilidad y pertinencia requeridas; y
 -

Formación y Capacitación a las necesidades del cambio tecnológico y productivo. (Mertens, 1996, VI)

Pero, ¿cómo surgió el enfoque de formación basada en la competencia laboral? A continuación haremos un breve recorrido por el surgimiento de los sistemas de normalización, formación o de certificación de las competencias.

1.1.2 Reino Unido, cuna de las competencias

En la década de los 70, comienza a cobrar fuerza el enfoque por competencias con los trabajos de McClelland en los Estados Unidos. A partir de entonces, la gestión por competencias se convierte en el modo de seleccionar los recursos humanos en el mundo empresarial para llegar a ser a finales de la

década de los 90 un factor clave en la transformación de las organizaciones (Cortez, Basich y Sánchez, 2013)¹⁴.

El objetivo de la capacitación basada en competencias ha sido desarrollar una fuerza laboral competente, con énfasis en la adquisición de habilidades prácticas necesarias en los lugares de trabajo, las cuales son definidas por los empleadores.

Saluja (2005, p. 146) habla de dos enfoques básicos que podríamos denominar: el del Reino Unido y el de Estados Unidos. En el modelo del Reino Unido, la competencia se define en función de normas necesarias para el trabajo, es decir, lo que se espera que un trabajador competente haga en un área determinada, sistemáticamente y en condiciones diferentes. La atención se centra en las funciones, no en el oficio, y en la competencia en el lugar de trabajo. Por otro lado, en el enfoque estadounidense se habla de conjuntos de competencias desarrollados a través de la investigación mediante trabajadores de excelencia, donde se da el aprendizaje y desarrollo de la competencia. La atención está puesta en el proceso educativo para desarrollo de la competencia, y donde el producto es resultado de las competencias intelectuales.

En 1986, surge la National Council for Vocational Qualifications (NCVQ) para reformar el sistema de titulaciones profesionales que existía en Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte.

La creación del NCVQ surgió a raíz de una revisión de las titulaciones profesionales que sacó a la luz la necesidad de poner en práctica una serie de acciones urgentes para conseguir (Argüelles, 2012, p. 41):

- Una mano de obra nacional que incluyese mayor cantidad de personal más cualificado.
- Titulaciones basadas directamente en los niveles de competencia requeridos en el puesto de trabajo.
- Un marco nacional de titulaciones simplificado y racionalizado.
- Mayor calidad y consistencia en la evaluación y certificación.
- Poner fin a la división entre titulaciones académicas y titulaciones profesionales (Cinterfor, p.4).

¹⁴ Por publicarse.

En el Reino Unido existían diferentes tipos de titulaciones. En general, la “jungla de titulaciones” no se comprendía bien, y casi todos coincidían en la necesidad de racionalizar y simplificar el sistema, de manera que fuese más atractivo y accesible para los alumnos o candidatos y que, al mismo tiempo, estuviese más relacionado con las necesidades del empleo (Vargas, 2004, p. 21).

1.1.3 México

En México, el diagnóstico efectuado sobre la capacitación, aunado con la clara visión de los cambios que se registraban en el entorno a nivel de las relaciones económicas y en el mercado de trabajo, propició el diseño y formulación del proyecto de Modernización de la Educación Tecnológica y la Capacitación. Para su ejecución el Gobierno de México creó el Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER), el 2 de agosto de 1995 (Celaya, R., 2013, p. 54).

La necesidad de modernizar y reformar el sistema de formación y capacitación surgió, en primer lugar, porque se está dando un cambio muy importante en la economía mundial; caracterizado por el tránsito desde una economía dominada por la oferta a una economía basada en la demanda.

En segundo lugar, porque las transformaciones del mercado exigen a las empresas adoptar modelos de producción flexibles que, a su vez, requieren esquemas de organización flexibles y abiertos que se basan en redes y equipos de trabajo, ya no en la concepción atomística y aislada del puesto de trabajo. En tercer lugar, se consideró la transformación en el contenido de los puestos de trabajo. En un modelo de producción flexible, el individuo debe ser capaz de incorporar y aportar, cada vez más, sus conocimientos al proceso de producción y de participar en el análisis y solución de los problemas que obstaculizan el aumento de la calidad y la productividad dentro de la empresa (Cinterfor, 1983, p. 3). El diagnóstico de la capacitación en México, por esos días, se caracterizaba por:

- 1 El enfoque de la capacitación dominado por la oferta. Los programas son diseñados, aplicados y evaluados desde la academia o desde las áreas de recursos humanos de las empresas (Celaya, R., 2013, p. 55).
- 2 La incompatibilidad entre la organización de los servicios de capacitación organizados por especialidades y, en algunos casos, hasta por puestos de trabajo y las demandas actuales de la población y la planta productiva. En el mundo del trabajo es cada vez más frecuente el cambio de perfiles ocupacionales.
- 3 Rigidez de los programas. En el sistema tradicional la formación se desarrolla mediante programas extensos que carecen de flexibilidad, entre otras razones, porque fueron diseñados con una sola entrada y una única salida. Así, dado el caso de requerirse actualizar solamente algunos conocimientos, no existe otra posibilidad que tomar el programa completo y de este modo, repetir contenidos que ya se conocen (Cinterfor, 1983, p. 6).

Frente a estas barreras, de entrada, el trabajador recurre a mecanismos informales o aprovecha los espacios que le brinda el centro de trabajo para adquirir los conocimientos que los capaciten para un mejor desempeño. Sin embargo, estos conocimientos obtenidos a través de la experiencia no le son reconocidos formalmente porque no existen los mecanismos para ello. Aunado a esto existe una escasa información sobre el mercado laboral. Invariablemente, cuando un individuo llega a una empresa a solicitar empleo, no le piden los diplomas que acrediten su formación (op. cit).

Sin embargo, en los niveles operativos la mayoría de las veces sí se les pide el certificado de Secundaria, para asegurar que el aspirante cuente con el nivel educativo general que le permita desempeñar una ocupación con relativa eficiencia.

El Sistema Normalizado de Certificación de Competencia Laboral fue propuesto con las siguientes características (Cinterfor, 1983, p 4):

- Enfocado en la demanda; basado en resultados e integrado por los mismos usuarios.
- Que posibilite en el mediano plazo una mayor coordinación institucional, así como una mayor permeabilidad entre centros de trabajo y oferta de capacitación.

- Que provea al mercado información veraz y oportuna sobre lo que los individuos saben hacer en el ámbito de trabajo y oriente la toma de decisiones de los agentes económicos.
- Que permita contar con programas flexibles, de mayor calidad y pertinentes con las necesidades de la población y de la planta productiva. Un sistema con mayor posibilidad de actualización y adaptación.
- Que conciba a la capacitación no como una actividad finita, de corta duración, sino como un proceso de largo plazo que abarque toda la vida productiva del individuo y facilite la acumulación de conocimientos, así como el desarrollo de competencia laboral que amplíe las oportunidades de superación y progreso personal y profesional de los trabajadores (Celaya, 2013, p 54).

Como vemos, las competencias son valoradas como un atributo o etiqueta para una colección de conocimientos, habilidades, actitudes, tareas y resultados. También son definidas como la capacidad de actuar en cargos profesionales o en trabajos conforme al nivel requerido en el empleo; como un conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes necesarias para ejercer una profesión, resolver problemas profesionales de forma autónoma y flexible y ser capaz de colaborar en el entorno profesional y en la organización del trabajo.

De acuerdo al Índice de Competitividad del Foro Económico Mundial 2012-2013, México ocupa el lugar 53 de una lista de 144 países y es superado por varios países de la región, tales como Puerto Rico (31), Chile (33), Panamá (40) y Brasil (48). El Sistema Nacional de Competencias es una pieza clave para impulsar la competitividad del país y recuperar el rumbo hacia una economía más sólida¹⁵.

Aquí cabe resaltar lo se ha dado en llamar los tres Méxicos: El México industrializado que incluye la frontera con Estados Unidos, los estados de Nuevo León, Jalisco y México, D.F., el México medio, incluida la zona que rodea la capital del país como los estados de Zacatecas, Tlaxcala, Guanajuato, Hidalgo y el México pobre que engloba a los estados como Chiapas, Guerrero y Oaxaca,

¹⁵ Recuperado de http://www.conocer.gob.mx/index.php/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=1&Itemid=3 el 23 de abril de 2014.

cuya población (a pesar de contar con extensos recursos naturales) fuera de los polos de desarrollo, vive en la pobreza y pobreza extrema.

Una de las variables aunadas a esta situación es la falta de acceso a la educación y por tanto se torna en un círculo vicioso de pobreza e ignorancia.

En el tercer capítulo daremos un panorama más amplio de la situación socioeconómica de nuestro objeto de estudio.

1.2 Puntualizaciones

En el prefacio de su monografía, Mertens (1999, p.5) afirma que:

The competence-based approach to human resource development is attracting more and more attention. The notion of competence is focused on the practical application of capabilities, and not only on formal qualifications which may or may not be valuable in the workplace. It is therefore much closer to the immediate needs of firms and workers, and much more deeply embedded in the organization of the firm and the ways in which skills are used in production.

De acuerdo a la Organización Internacional del Trabajo, en su Banco de Conocimientos, la competencia laboral es la construcción social de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo en una situación real de trabajo que se obtiene no sólo a través de la instrucción, sino también (y en gran medida) mediante el aprendizaje por experiencia en situaciones concretas de trabajo (Ducci, 1997).

Para la Association Française de Normalisation (AFNOR) es “la operacionalización, en situación profesional, de capacidades que permiten ejercer convenientemente una función o actividad”.

Para CONOCER (1997) es “la aptitud de un individuo para desempeñar una misma función productiva en diferentes contextos y con base en los requerimientos de calidad esperados por el sector productivo. Esta aptitud se logra con la adquisición y desarrollo de conocimientos, habilidades y capacidades que son expresadas en el saber, el hacer y el saber hacer”.

Extrapolando lo anterior a nuestra realidad, como facilitadores del aprendizaje de los traductores novatos, vemos la misma matriz producto-proceso en el grupo

Petra, donde la competencia laboral (pericia/expertise) se da en la construcción social de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo (enfoque de la OIT).

En la teorización del Grupo PACTE, está presente la adquisición y desarrollo de conocimientos, habilidades y capacidades que son expresadas en el saber, el hacer y el saber hacer (conocimiento declarativo y procedimental). Este enfoque, aunque heredero del *communicative approach*, en su practicidad se acomoda mejor al enfoque de CONOCER.

1.3 Capacitación por competencias

Los programas tradicionales de formación fueron concebidos en términos de cualificaciones. Los programas para la adquisición de habilidades por lo general tienen un sesgo conductista, en el sentido de que son puramente instrumentales, y en el mejor de los casos se encuentran limitados a un puro ejercicio intelectual. Sin embargo, las instituciones de formación y muchas escuelas técnicas ahora toman en cuenta otras dimensiones. No sólo transmiten conocimientos y habilidades manuales, también trabajan el lado cultural, social y actitudinal. Todos los factores que tienen que ver con desarrollo de la capacidad individual (Mertens, 1996, p. 41).

La modernización de la producción basada en criterios de calidad, la productividad, la eficiencia y la competitividad, no puede ser alcanzada por una fuerza de trabajo entrenada para ciertos puestos. La contribución de las instituciones modernas de capacitación es fundamental para la generación de una nueva cultura del trabajo y producción. Esto sólo se puede lograr a través de medios explícitos de entrenamiento como cursos, programas, contenidos curriculares y metodologías, dentro del entorno y el ambiente de esos centros de formación, llámense institutos, universidades o centros de investigación. Esto lo reafirma Mertens (1999, p. 45):

“[...] In other words: training for the old schemes of Fordist and Taylorist work organization is not in a position to develop the new competences required in a context of highly competitive, international trade; the reductionist focus of training for qualifications is surpassed by the new role of innovative schools and institutions. The

reason is simple; “modern” competences are not just taught in a course, but are the reflection of a production environment. They are soaked in the atmosphere of firms, in the codes of conduct and work which operate in reality, in the incorporation of working and production guidelines”.

Mertens resume que: Sólo una propuesta que vincule la educación/capacitación con el trabajo y la tecnología, en un ambiente adecuado, puede transmitir los valores, hábitos y comportamientos inherentes a las modernas competencias requeridas por trabajadores, técnicos y profesionales (p. 42).

La educación basada en competencias (Hogan & Holland, 2003) se centra en las necesidades, estilos de aprendizaje y potencialidades individuales para que el alumno llegue a utilizar con pericia las habilidades [necesarias] señaladas por el mundo laboral. En resumen, la educación basada en competencias se refiere a una experiencia eminentemente práctica, que necesariamente se enlaza a los conocimientos para lograr un fin: el desempeño. En otras palabras, la teoría y la experiencia práctica se vinculan utilizando la teoría para aplicar el conocimiento a la construcción o desempeño de algo.

1.3.1 Competencias en la UABC

La Universidad Autónoma de Baja California (UABC), ofrece en su Facultad de Idiomas la Licenciatura en Traducción. Este programa tuvo su inicio en 1996 como Licenciatura en Traducción del Idioma Inglés, y desde su creación concebía la formación de estudiantes como un proceso mediante el cual se les provee de los conocimientos, las habilidades y actitudes que necesitan para su desempeño efectivo en el medio laboral. Es decir, educar y formar, teniendo en mente al egresado como profesional que trabaja en escenarios y condiciones reales de trabajo.

Con el fin de lograr la pertinencia en la formación de traductores, la Facultad de Idiomas evaluó y reestructuró el plan de estudios de esta carrera, buscando fortalecer la oferta educativa de la UABC. A tal efecto, se investigaron:

- 1 Las problemáticas que resuelven en el mundo del trabajo.

- 2 Las tareas profesionales que realizan para hacer frente a tales problemáticas.
- 3 Los campos y/o ámbitos donde las realizan y
- 4 Las capacidades a desarrollar para un desempeño satisfactorio y exitoso.

El resultado de la investigación tuvo como producto un plan de estudios basado en competencias, que se implementó en el semestre 2006-2¹⁶, y cuyo objetivo es que el alumno desarrolle las competencias establecidas para cada una de las asignaturas que conforman el plan (Cortez, Basich y Figueroa, 2012 p. 6). En este rubro podemos incluir materias que integran competencias que los expertos consideran necesarias (PACTE, 2003) para que el traductor, al egresar, demuestre su competencia traductora en su paso hacia el conocimiento experto, y se pueda desempeñar como profesional del área.

De manera particular, (y esto no forma parte de este estudio) hemos trabajado en la adquisición de la competencia instrumental/profesional en nuestros estudiantes, para lo cual existe toda una gama de herramientas que pueden apoyar al traductor en su desempeño, tales como: traductores automatizados, memorias de traducción, glosarios y diccionarios en línea, manejo, producción y consulta de corpórea en varios idiomas y la misma Web, como motor de búsqueda y consulta.

Autores como Auster mühl (2001) y Olivier et. al. (2008) hacen énfasis en que las tecnologías se están introduciendo rápidamente en las actividades humanas, incluida la traducción (Cortez, Basich, y Figueroa, 2013)¹⁷.

A partir de nuestras observaciones del proceso de traducción en nuestra Facultad, inferimos que el perfil del traductor demanda mayores habilidades de lectoescritura en inglés y español, por ejemplo, comparado con el del Docente de Idiomas (Cortez, Basich y Figueroa, 2013). De hecho, la Licenciatura en Traducción, por su mismo diseño curricular y estructura, está más orientada a la matriz producto-proceso surgida en la industria, y es más patente la creación de

¹⁶ Cada año escolar se divide en semestre 1 (enero-junio) y 2 (agosto-diciembre); ejemplo: 2006-1 y 2006-2.

¹⁷ Por publicarse.

productos tangibles (proyectos de traducción e interpretaciones, glosarios y bancos de términos).

Por tanto el proceso para realizar una traducción encaja en las características de un proceso productivo, que puede realizarse de manera masiva apoyados por la tecnología y las herramientas de la traducción asistida por ordenador (TAO).

1.3.2 Matriz producto-proceso

Para efectos de referencia podemos decir que, mientras el producto-proceso, lleva ya varios años funcionando, el préstamo de esta metodología a la educación es más reciente (1997), y se inicia desde Chomsky que a partir de las teorías del lenguaje, instaura el concepto y define competencias como la capacidad y disposición para el desempeño. Más adelante (1.4.1), ahondaremos sobre el tema.

La matriz producto-proceso es una representación gráfica creada por Hayes y Wheelwright en la cual establecen una clasificación de procesos productivos, de acuerdo con el volumen de producción y la flexibilidad, en cinco categorías: talleres de trabajo, lotes, línea de ensamble o producción, flujo continuo y por proyecto; de menor a mayor automatización y teniendo en cuenta que la automatización estará en relación inversa con la flexibilidad (Carro y González, 2012, p. 2).

La matriz producto-proceso es parte de la selección del proceso, y determina cómo se organizan los recursos alrededor del producto para conseguir implementar la estrategia de la organización, (op. cit, p. 2). Además refleja una relación entre los ciclos de vida, que determina una evolución temporal desde volúmenes bajos de producción con elevada flexibilidad, hacia grandes volúmenes muy estandarizados.

Las características de estos dos casos extremos son:

- a) Empresas que se caracterizan por pequeños volúmenes de producción con una gran variedad y flexibilidad, bajos costes fijos, maquinaria de propósito general, elevados costes variables unitarios (escasa eficiencia), poca automatización y una utilización intensiva del factor trabajo.

- b) Procesos automatizados con grandes volúmenes de producción y mucha eficiencia (flujo continuo; ver Figura 1¹⁸).

En nuestro caso, de la traducción, el símil sería la producción de un traductor en pequeños volúmenes con 2,500 a 3,000 palabras por jornada, sin uso de la tecnología, es decir la estación del traductor es el taller de trabajo, donde se elaboran productos personalizados y de distinto tipo, con secuencia distinta de operaciones, por ejemplo: partidas de nacimiento, diplomas, certificados, etc.

En contraparte, tenemos al traductor-revisor que utiliza memorias de traducción, y TAO, capaz de producir traducciones con formato de 3,000-5,000 caracteres o más, donde la revisión de la versión final es la prioridad (hay un flujo continuo) y se pone más énfasis en el control de calidad del producto final, a su *just in time* (entrega a tiempo). El manejo de tecnologías abre mayores fuentes de trabajo para el profesional.

Huelga decir que existe un nicho de oportunidad en Internet para los traductores egresados que manejan la TAO.

Los traductores pueden incrementar el volumen de las páginas a traducir utilizando programas informáticos que acortan el tiempo de trabajo a minutos (en cuanto a la traducción en greña o raw translation) con el manejo de traductores automáticos y memorias de traducción, dando prioridad a la revisión y corrección de la versión final a entregar.

Atendiendo a lo anterior, el proceso de traducción se ubicaría en el extremo productivo “altos volúmenes”, que se encuentra a la derecha de la Figura 1, en el flujo continuo de la matriz producto-proceso.

En cuanto a la producción en traducción, existen modelos que intentan explicar los procesos más comunes o los más lógicos para llevar a cabo un proyecto de traducción.

¹⁸ Recuperado de https://www.google.com.mx/search?hl=es-419&authuser=0&site=imghp&tbm=isch&source=hp&biw=1920&bih=989&q=matriz+proceso+producto&oq=matriz+proceso+producto&gs_l=img.3..0.1163.6504.0.6792.23.12.0.11.11.0.185.964.8j4.12.0....0...1ac.1.31.img..2.21.670.2PeE5wH3qBQ#facrc=_&imgdii=_&imgrc=zgvaNjWovaadMM%3A%3BphLdFI6vgbZ1HM%3Bhttp%253A%252F%252Fwww.monografias.com%252Ftrabajos82%252Fdiseno-procesos-productivos%252Fimage020.jpg%3Bhttp%253A%252F%252Fwww.monografias.com%252Ftrabajos82%252Fdiseno-procesos-productivos%252Fdiseno-procesos-productivos3.shtml%3B567%3B469 el 12 de marzo de 2014.

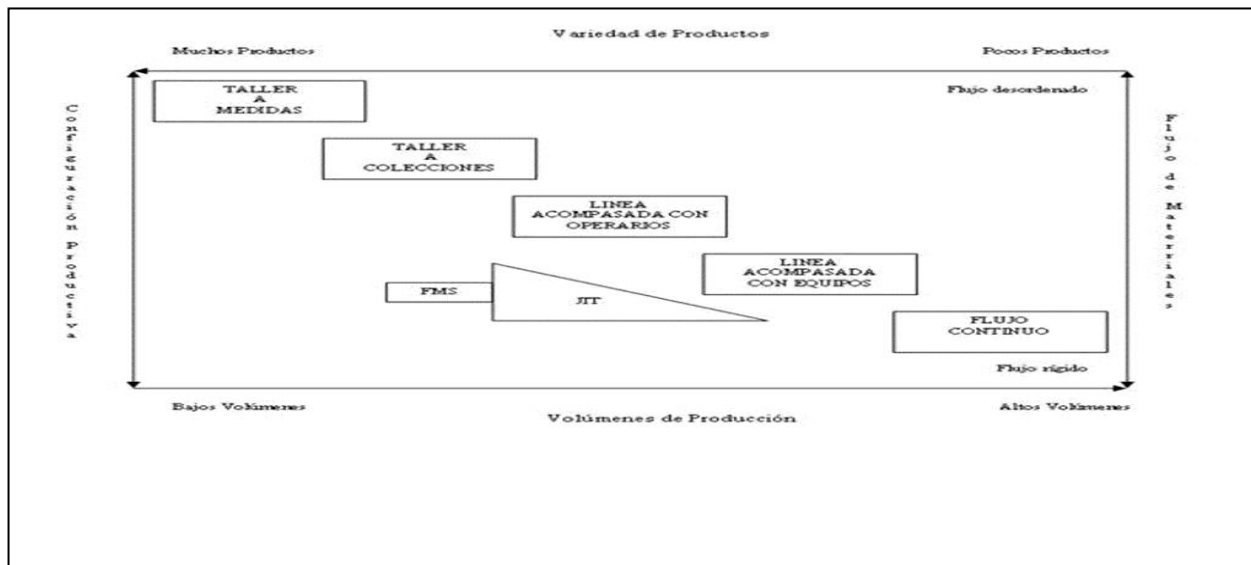


Figura 1.- Ejemplo de matriz de producto-proceso, donde el proceso de traducción encaja mayormente. Fuente: Internet.

Estos intentos académicos de explicar y no prescribir, como se hacía antaño (Bell, 1991, p.10) cómo se traduce y la forma en que los profesores pueden

v

(Think Aloud Protocols)¹⁹ hasta modelos de análisis del proceso-producto como actualmente lo realiza PETRA²⁰.

Los Estudios de Traducción deben explicar, según Neubert (1992, p. 8), los productos de traducción reales (textos meta) como una función de la situación de traducción y los comportamientos ejecutados en respuesta a ella.

Los estudiosos, plantea Neubert:

¹⁹ Los Protocolos de Pensamiento en Voz Alta (TAP) son un método utilizado para recolectar información mediante estudios cualitativos, de utilidad en diseño y el desarrollo de productos dentro de la psicología y en áreas de las Ciencias Sociales (por ejemplo: lectura, escritura, e Investigación en traducción Orientada al Proceso). El método del Pensamiento en Voz Alta fue introducido en el campo de la utilidad por Clayton Lewis, mientras que él estaba en IBM, y se explica en su obra: *Diseño de una Interfaz de Tareas Centrada en el Usuario: Una Introducción Práctica*, por C. Lewis and J. Rieman. El método se desarrolló basado en las técnicas de análisis de protocolo por Ericsson y Simon. Los TAP's involucran a participantes pensando en voz alta, mientras ejecutan una serie de tareas específicas. A los usuarios se les pregunta lo que están viendo y pensando, haciendo, y sintiendo, mientras realizan su tarea. Ver Capítulo 2. Recuperado de https://en.wikipedia.org/wiki/Think_aloud_protocol el 24 de marzo de 2014.

²⁰ Recuperado de <http://www.cogtrans.net/> el 12 de marzo de 2014.

“... v g less lists of rules about how to translate. Many of these declarations are *prescriptive*, in that they claim to tell us how to translate. Translation studies in its empirical form is primarily *descriptive* and should be based on the observation of translation practice. As an empirical science, it has two objectives. It seeks to identify regularities in the way that translators respond to specific translation situations, and it seeks to identify regularities in the results of that response. A prescriptive translation didactics could emerge from this empirical approach but is not entailed by it. The ideal content for a translation didactics, however, would be a set of heuristics derived from an understanding of effective practice.” (1992, p. 8).

El autor dice que debido al enorme volumen de traducciones hoy en día, el conocimiento sobre la práctica diaria de la traducción es impresionante. Además Neubert retoma las ideas de Toury (1982; apud op. cit.) sobre el material empírico disponible que el último llama “hechos observables” de la traducción (Toury, 1982; apud Neubert, 1992, p. 9). Sin embargo, se queja de que este cuerpo de conocimiento de traducción no ha emergido, y que los múltiples estudios han derivado en una situación deplorable donde “translators have freely contradicted one another about almost every aspect of their art” (Savory, 1968, 9; apud op. cit.).

Lo que es evidente, al leer a los teóricos en sus artículos, es que en su afán de mostrar “verdades universales”, no retoman lo ya hecho y continúan donde el otro se quedó, sino que critican nimiedades, muestran “su verdad”, magnifican los errores de sus predecesores (y a veces cometen errores garrafales que sólo agregan más confusión a los Estudios de Traducción) como si fuera una competencia encarnizada y no perteneciéramos al mismo gremio. Y dejemos de lado la discriminación académica, que es ya otro tema completo. Desgraciadamente, parece ser una moda, y quien no lo hace aparece como “menos científico” a los ojos de los demás. En fin, la ciencia, como les comento a mis alumnos, es de bona fide, pero también en su nombre suceden todo tipo de cosas.

1.3.3 La traducción como proceso

Como se ha esbozado anteriormente, existe una corriente teórico-práctica o enfoque sobre la eficiencia que ha permeado desde la industria a todas las ramas o disciplinas científicas. La traducción no es la excepción, y este cambio hacia la competitividad también se manifiesta en los nuevos paradigmas académicos en cuanto al cambio en la forma de teorizar sobre la traducción y sobre el modo de mejorar el entrenamiento y capacitación de los traductores. Este cambio, según Fraser (1996, p. 2), se da mediante un mejor entendimiento del proceso que envuelve a la traducción.

Lörscher (2005, p. 597) argumenta que la teoría de la traducción ha tendido a contemplarla en uno o dos sentidos: *a*) como un producto en la lengua meta, para ser evaluado en comparación con el texto original (en adelante, TO), en general, sólo lingüísticamente; este punto de vista ha generado modelos prescriptivos centrados mayormente en las diferencias léxicas y sintácticas individuales; o *b*) en términos de competencia traductora. Este último punto de vista ha provocado más atención en modelos especulativos, más basados en idealizaciones que en datos reales, cita Lörscher a Toury (1980, p. 41), y concluye que sólo raramente se ha prestado atención al proceso por el cual se elabora una traducción o al trabajo mismo del traductor.

Lörscher señala que:

... As a consequence of this orientation on product and competence, translation processes and translation performance remained largely unexplored (Reiß/ Vermeer 1984: 41; Krings 1986). This narrowing of the object and of the dimensions of investigation has only recently been recognized as a deficit. As a result, a new, process oriented, performance-analytical discipline has developed within translation studies (cf. Gerloff 1988; Jääskeläinen 1990; Krings 1986; Lörscher 1991a; Séguinot 1989; Tirkkonen-Condit 1991).

(Meta, 2005, pp. 597-598)

Kelly (2005) también postula la contextualización del entrenamiento del traductor, reflejado principalmente mediante la selección de textos y materiales auténticos (2005, p. 123), mientras que Gile (1995) aboga por un enfoque

orientado al proceso y por una capacitación que: "...is centred around principles, methods and procedures, rather than on the translation product" (1995, pp. 10-11). Gile también está convencido de que el enfoque orientado al proceso recientemente ha dado mejores resultados que el solo entrenamiento del traductor orientado a los resultados, especialmente en la etapas iniciales del mismo. Lo anterior, pues provee a los estudiantes de la posibilidad de aprender e implementar estrategias de traducción más rápido que si ellos avanzaran con la técnica de prueba y error.

Otras ventajas que Gile apunta son que el alumno se encuentra imbuido con la realidad (los estudiantes enfrentan los problemas al momento que surgen) y que al concentrarse en las razones de esos errores, se emplea más tiempo para el desarrollo de buenas estrategias de traducción. El centrarse en el proceso también permite a los profesores ser más flexibles con relación a la aceptabilidad lingüística y los estándares de fidelidad.

Gile cree que los enfoques orientados al proceso deben ser complementados, especialmente en las últimas etapas del entrenamiento del traductor, con ajustes de precisión en la orientación de resultados, porque el primero "is not sufficient as the sole tool for raising students to a high level of professional translation expertise" (1995: p. 20). Gile escribe: "Product-oriented guidance is necessary for fine-tuning, with instructors commenting on the better formulation of target-language text" (1995: p. 11).

Por su parte Annione, Lee-Jahnke y Sturm (2012, p.1) hacen un recuento de la importancia del estudio de los aspectos neurocognitivos de la traducción, y en particular la investigación orientada al proceso (Königs, 1996):

...has to be viewed through a historic looking glass in order to better understand the current endeavor of research within the neurocognitive approach in translation. We are talking here on the one hand about a timeframe of some thirty years in which different studies [...] have been conducted, all offering some insight into what goes wrong during the translation process. Qui bono? The great benefit

goes definitely to translation and interpreting training. Since this type of research shows the trainer whether his didactical method enhances translation capacity through better inferring abilities and the development of automatisms which can be observed in professionals.

En cuanto al concepto de psicolingüística Lee-Janhke (2005, p. 360), dice:

Psycholinguistics, defined by Aitchison (1992: 73) as the study of the language and the mind, is a fairly young discipline, which should not be confounded with language psychology. It was created through collaboration between psychologists and linguists. Although their disciplines were already well defined, both had one aim in common: the thorough study of language.

Aledaña a esta área de estudio, nuestra investigación se centra en la traductología empírica y la sociolingüística, y buscamos que nos lleve a corroborar o desechar nuestra hipótesis, además de poder llevar a cabo algunas generalizaciones derivadas de las muestras.

1.4 Origen primario del concepto de competencia

Empezamos este apartado definiendo competencia, según la RAE²¹: Pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado. Hurgando en el desarrollo de la lingüística, encontramos que “competencia lingüística” es el sistema de conocimientos lingüísticos que posee un hablante nativo de un lenguaje dado, en contraposición al concepto de actuación lingüística, que es la manera en la que el sistema del lenguaje es utilizado en la comunicación (Chomsky, 1957, p. 6).

Esta terminología parte de un sistema teórico vanguardista en la década de los 50, y fue creada por Avram Noam Chomsky, como parte de los fundamentos de la llamada gramática generativa²², pero desde entonces ha sido adoptada y desarrollada por otros lingüistas, en especial aquéllos que trabajan en la tradición del generativismo.

²¹ Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/?val=COMPETENCIA> el 24 de marzo de 2014.

²² El lingüista John Lyons (q k “ v f o g ” mía).

En la tradición generativista la competencia es el único nivel del lenguaje que se estudia, porque este nivel da el conocimiento de la gramática universal, que los generativistas creen que subyace en todos los sistemas de lenguaje humano.

De acuerdo con Chomsky: “competence is the 'ideal' language system that makes it possible for speakers to produce and understand an infinite number of sentences in their language, and to distinguish grammatical sentences from ungrammatical sentences”. Y no se ve afectado por “condiciones gramaticalmente irrelevantes” tales como errores en el habla. Chomsky establece una diferencia entre competencia (que es una capacidad idealizada) y actuación, que es la producción real del habla. Él asume que la competencia es el conocimiento del hablante oyente ideal de su lengua y esa es su “realidad mental”, la cual es responsable de todos esos aspectos del uso del lenguaje que pueden ser caracterizados como “lingüísticos”.

1.4.1 Competencia y gramática

La competencia es definida por la gramática como un conjunto de reglas, que son representadas mentalmente y manifestadas, basadas en su propio entendimiento del uso aceptable en un idioma dado. Por tanto, la competencia gramatical define un conocimiento innato de reglas más que un conocimiento de datos o relaciones. Se considera innato, según Chomsky, porque uno no tiene que ser entrenado para desarrollarlo y seguirá siendo capaz de aplicarlo en un número infinito de ejemplos aún desconocidos o no escuchados.

... “creative aspect” f g g . ' eate great literature, but it does mean that you can and do “create” new sentences every time you speak and are able to understand new sentences “created” by others.

(Fromkin y Rodman, 1974, p. 4)

La perspectiva del aprendizaje del lenguaje para Chomsky básicamente gira en torno a la idea de que los humanos tenemos una capacidad interna de adquirir el lenguaje. Lo que implica que esta habilidad para aprender y analizar información lingüística es universal e innata, y Chomsky lo atribuyó a un

componente de la adquisición del lenguaje, que es resultado de la evolución humana.

Sin embargo, Fromkin y Rodman (1974, p. 323) afirman:

The details of the “innate” language-acquisition device are far from understood. As we gain more information about brain functions and the preconditions for language acquisition, we will learn more about the nature of human language.

Como establece Chomsky: una gramática generativa es un conjunto finito de reglas que pueden hipotéticamente producir un número infinito de actos del habla. Esto permite a los humanos generar todo tipo de oraciones y nunca producir una oración no gramatical.

En palabras de Chomsky: “...by a generative grammar I mean simply a system of rules that in some explicit and well-defined way assigns structural descriptions to sentences²³.” Por lo que la noción chomskyana de la competencia lingüística es mayormente sintáctica. Pero el concepto de competencia de Chomsky provocó reacciones importantes entre los investigadores situados fuera del marco de la gramática generativa (Lyons, 1970; Campbell y Wales, 1970; Hymes, 1972).

1.4.2 Competencia comunicativa

La competencia comunicativa, en lingüística se refiere al conocimiento gramatical del usuario del lenguaje, de la sintaxis, morfología, fonología, y demás, así como el conocimiento social sobre cómo y cuándo expresarse apropiadamente. El término fue acuñado por Dell Hymes en 1972, al reaccionar contra lo que percibió como una inadecuación de Noam Chomsky (1965) en la distinción entre competencia y actuación.

Para abordar la noción abstracta de competencia de Chomsky, Hymes se comprometió en una exploración etnográfica de la competencia comunicativa

²³ Recuperado de http://www.blackwellreference.com/public/tocnode?id=g9781405106795_chunk_g97814051067958_ss1-20 el 25 de marzo de 2014.

que incluyó: “communicative form and function in integral relation to each other” (Cenoz, 1997, p. 1).

Hymes se opuso a la definición de Chomsky de la competencia lingüística en los términos más enérgicos, diciendo: que: “a child from whom any and all the grammatical sentences of a language might come with equal likelihood would be a social monster. Within the social matrix in which it acquires a system of grammar, a child acquires also a system of its use” (Hymes, 1974, p. 75; apud Johnstone, 2010; apud op. cit.).

El sistema de uso que adquieren los niños dentro de una matriz social del lenguaje es la “competencia comunicativa”, que es la alternativa que Hymes propone a la “competencia lingüística” de Chomsky. Mientras que, para los chomskyanos, los seres humanos nacen con la capacidad para adquirir la competencia lingüística, la competencia comunicativa se aprende y por tanto puede ser más o menos completa o flexible. Este cambio en comprender la competencia, refleja la preocupación de Hymes por los niños desfavorecidos, quienes no tienen acceso igualitario a los recursos sociolingüísticos que ellos necesitan²⁴ (Hymes, 1971; apud op. cit.). El enfoque pionero de Hymes es ahora conocido como la etnografía de la comunicación.

Así nació el debate entre la competencia lingüística y la competencia comunicativa (funcionalistas en desacuerdo con el generativismo chomskiano, heredero a su vez del estructuralismo saussuriano) en la enseñanza de literatura, de la segunda lengua y la lengua extranjera. Los estudiosos encontraron en la competencia comunicativa un modelo superior, y se unieron a la oposición de Hymes a la competencia lingüística de Chomsky.

De este modo vemos que el concepto de competencia comunicativa tiene su origen en el concepto de competencia de la lingüística teórica en el marco de la gramática generativa, pero también ha recibido la influencia de teorías de la antropología y la sociolingüística. Por lo tanto, se trata de un concepto que, del mismo modo que los de adquisición de segundas lenguas o enseñanza de lenguas, tiene un carácter interdisciplinar (Cenoz, 1997, p. 1).

²⁴ Traducción mía.

El concepto de competencia propuesto por Chomsky supone una abstracción e idealización, que no tiene una relación directa con la capacidad y habilidad para utilizar una o varias lenguas en la comunicación interpersonal por parte de hablantes monolingües y plurilingües en sociedades multiculturales. Es un concepto útil dentro de la gramática generativa, pero que se torna demasiado reduccionista si se aplica a la adquisición y enseñanza de lenguas (op. cit., p. 1).

Es preciso reconocer, como considera Llurdá (Llurdá, 2000, 86; apud op.cit.), que la definición de Chomsky representa el punto de partida de otros enfoques posteriores y que, además, la controversia sobre el concepto de competencia lingüística ha favorecido la aceptación del concepto de competencia comunicativa como concepto fundamental en la adquisición y enseñanza de lenguas.

1.4.3 Evolución del concepto en traducción

Para la disciplina de la traducción, el tema y concepto de competencia se ha discutido desde hace varias décadas. Snell-Hornby (1992, p. 9), coincide con autores clásicos como Tytler, Dolet y Dryden, en que los prerequisites de lo que debe ser un buen traductor son: "... f g g g knowledge of the material concerned, easy of style and understanding of the ' g".

McAlester (1992, p. 294) en su artículo sobre los avatares de enseñar traducción en una lengua extranjera, menciona ya el término competencia de la siguiente manera: " ' ' | f . A competent translation is one that transmits the intended message in a language which is clear and sufficiently correct not to contain unintended comic effect or strain the ' ence unduly", hablando el autor de traducciones funcionales que no son perfectas, pero al trasladar el mensaje son "competentes".

En el mismo libro, *Teaching Translation and Interpreting, Pym* (1992, p. 281) ya habla de "translational competence" y de dos habilidades imbricadas (infra), diferenciándolas de la "competencia lingüística" chomskiana per se.

El mismo autor, dice que: “Werner Koller described translation competence as being ‘the ability to put together [verbinden] the linguistic competences gained in two languages’ ”(1979, p.40; apud Pym, 2003, p. 483).

Wilss, según Pym, en su obra *The Science of Translation* (1982; apud op. cit.), se casa, más o menos, con este sumatorio concepto del lenguaje: the translator must have a SL [source-language] text-analytical competence and a corresponding TL [target-language] text-reproductive competence”. Es decir, que los traductores son personas que son competentes en dos lenguas y su trabajo implica claramente poner esas dos competencias juntas.

Además critica a Wilss por no ser claro cuando habla de la supercompetencia (pues es una “misteriosa metacompetencia” encima de las cuatro habilidades básicas), y ya no la competencia traductora formada por la competencia receptiva y productiva.

En suma, Wilss dice que la receptiva hace referencia a las habilidades del traductor de comprensión del texto origen. Por otra parte, la competencia productiva se concentra en la capacidad de reconstruir el texto en lengua término. Sin embargo, la supercompetencia busca otros tipos de habilidades centradas en la transferencia de mensajes entre los sistemas lingüístico y textual de la cultura origen y los sistemas lingüístico y textual de la cultura meta.

Pym (2003, p. 484) también expresa sus dudas sobre el manejo del concepto de competencia que hacen diferentes autores, además del mismo Wilss, quien al trabajar en psicolingüística, describe el concepto de competencia traductora como: la suma del conocimiento declarativo con el “conocimiento de los procesos de traducción”. Pym le recrimina, que el mismo autor manejara en 1989 el concepto de “habilidades”, y, ya en 1992, lo reemplazara por un término más pedagógico como el de “proficiency” (Wills, 1992: 185; apud op. cit.).

1.4.3.1 Hatim y Mason

Hatim y Mason, en su visión de la traducción adoptan una perspectiva pragmática que incluye la estilística y siguen la línea de la teoría del *reader's response*, pues para ellos, el traductor debe dejar todas las puertas abiertas al lector para que realice el mayor número de interpretaciones posibles: “...

' k v f g f

responses; in other words, not to reduce the dynamic role of the reader” (1990: 11; apud Llácer, 1997, p. 36).

Hatim y Mason (1997, p. 205; apud Kelly, 2000) ofrecen un modelo de lo que ellos denominan “translator abilities”²⁵, basado en el modelo de competencia lingüística de Bachman (1990), y en el enfoque discursivo de los propios autores (Figura 2).

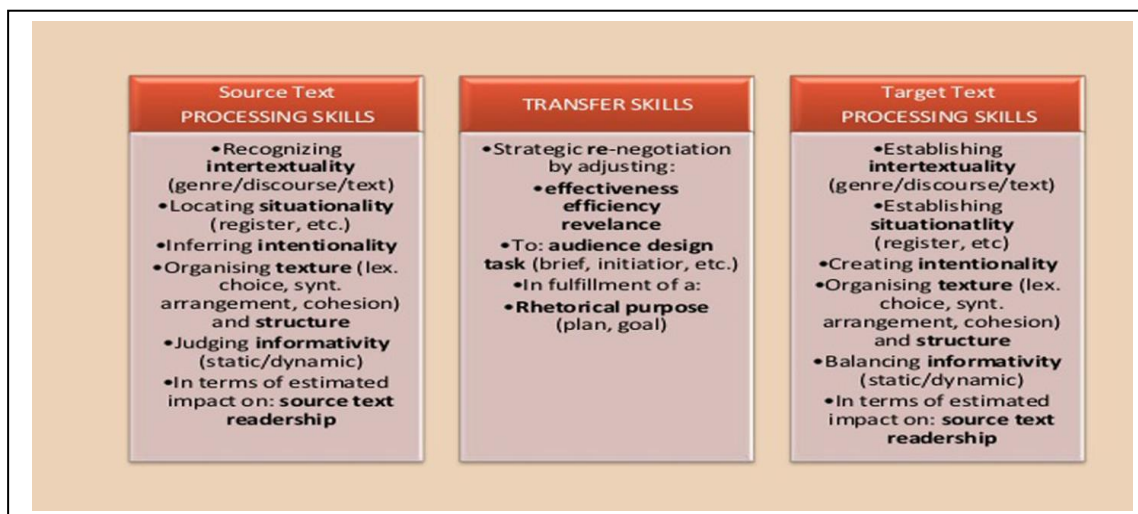


Figura 2.- Las habilidades del traductor, según Hatim y Mason.
Fuente: Internet.

En el primer cuadro²⁶: el modelo de Hatim y Mason, establece habilidades de procesamiento del texto fuente mediante el reconocimiento de la intertextualidad (género/discurso/tipo de texto), localizando la situacionalidad (registro, etc.), infiriendo la intención de emisor, organizando la textura (variedad léxica, sintaxis, acomodo, cohesión) y estructura. El procesamiento del texto origen además pasa por valorar la informatividad del texto (estática/dinámica), y estimar el impacto alcanzado en el lector del texto fuente.

²⁵ Recuperado de <http://www.slideshare.net/MarisaCatal/hatim-y-mason> el 14 de marzo de 2014.

²⁶ Recuperado de https://www.google.com.mx/search?hl=es-419&authuser=0&site=imghp&tbm=isch&source=hp&biw=1920&bih=955&q=modelo+de+hatim+%2F+mason&og=modelo+de+hatim+%2F+mason&gs_l=img.3...3042.8527.0.8847.23.10.0.13.13.0.114.719.8j2.10.0....0...1ac.1.37.img..11.12.628.ZxMoert5B0k#authuser=0&hl=es-419&q=modelo+de+hatim+%2F+mason&tbm=isch&facrc=_&imgdii=_&imgrc=l-NZWzVhSZsHQM%253A%3BDZCqjb3lxyUyM%3Bhttp%253A%252F%252Fimage.slidesharecdn.com%252Fhatimymas-on-111217093235-phpapp01%252F95%252Fslide-1-728.jpg%253Fcb%253D1324135987%3Bhttp%253A%252F%252Fwww.slideshare.net%252FMarisaCatal%252Fhatim-y-mason%3B728%3B1030 el 14 de marzo de 2014.

Las habilidades de transferencia del traductor (segundo cuadro): se dan mediante una renegociación estratégica, al ajustar la efectividad, eficiencia y relevancia del texto con una tarea de interés para un público (informe, iniciador, etc.) con el fin de satisfacer un propósito retórico (plan, meta).

En el tercer cuadro se muestran las habilidades para procesar el texto meta: establecer la intertextualidad (género/discurso/tipo de texto), establecer la situacionalidad (registro, etc.), crear intencionalidad, organizar la textura (variedad léxica, sintaxis, acomodo, cohesión) y estructura. Además pasa por equilibrar la informatividad (estática/dinámica), y estimar el impacto que puede alcanzar en el lector del texto meta. Cabe aclarar que este enfoque, surge del análisis del discurso y la lingüística de texto.

1.4.3.2 Gile

Gile (1995), aunque no emplea el término competencia traductora en sí, ofrece una descripción de lo que denomina “components of translation expertise”: dominio pasivo de las lenguas de trabajo pasivas; dominio activo de las lenguas de trabajo activas; suficiente conocimiento de la temática de los textos o discursos (también emplea el término “conocimiento del mundo”); saber traducir (Gile, 1995, p. 20; apud Kelly, 2002, p. 10).

Gile (1995) aboga por “a process-oriented ‘translator training’ which is centred around principles, methods and procedures, rather than on the translation product” (1995, pp. 10-11).

El autor escribe: “Product-oriented guidance is necessary for fine-tuning, with a focus on the final product and making suggestions for the better formulation of target-language text (1995, p. 11). El autor además “...believes that the process-oriented approach should be supplemented, especially in the later stages of translator training, with result-oriented fine-tuning, because the former is not sufficient as the sole tool for raising students to a high level of professional translation expertise” (1995, p. 20). Como vemos, la noción de competencia traductora está estrechamente asociada con la formación de traductores, y el mismo Gile afirma que tiene

varios componentes (componentes de la traducción experta, los llama) y describe lo que los profesionales (o estudiantes con título en traducción) deben saber y ser capaces de lograr como traductores competentes.

1.4.3.3 Neubert y Toury

Neubert (1994, p. 412) establece: “Roughly, the three kinds of competence are the following: (1) language competence, (2) subject competence, (3) transfer competence.”

Según Kelly (2002, p.9), el término competencia traductora ha sido utilizado por diferentes autores para describir el conjunto de capacidades, destrezas, conocimientos e incluso actitudes que reúnen los traductores profesionales y que intervienen en la traducción como actividad experta, es decir que, en su conjunto, distinguen al profesional del no profesional, al experto del no experto, o del *native translator* (traductor nativo) de Toury (1984). Para Toury el *native translator* es la persona que traduce sin la intervención de formación formal (por analogía con “native speaker”). Postula que el estudio longitudinal de las traducciones realizadas por diferentes traductores a lo largo de su desarrollo desde la etapa de “native translator”, pasando por la socialización como traductores, podría dar indicios de interés para la pedagogía de la traducción, que hace caso omiso, según este autor, por lo general, de esta parte del bagaje del estudiante (Kelly, 2002, p. 9).

1.4.3.4 Bell

Bell (1991, p. 36) se pregunta qué debe contener la base de conocimientos de un traductor, y la respuesta la sugiere la siguiente lista: “...the professional (technical) translator has access to five distinct kinds of knowledge: target language (TL) knowledge; text-type knowledge; source language (SL) knowledge; ‘w’ knowledge; and contrastive knowledge.” Además, agrega el autor (p. 31), hay que agregar a esto, habilidades para decodificar lectura y codificar escritura y entonces se tiene una lista inicial

plausible de las áreas que son necesarias para ser incluidas en cualquier especificación de la competencia del traductor.

1.4.3.5 Delisle y Roberts

Delisle (1980, p. 235; apud Kelly, 2005) habla de cuatro competencias primordiales: la competencia lingüística, enciclopédica, de comprensión y de reexpresión. En este sentido, Delisle enfatiza el requerimiento de un conocimiento general, que él llama enciclopédico, y retoma los conceptos de conocimiento lingüístico y las habilidades de recepción y comprensión.

Por su parte, Roberts²⁷ (1984; apud Vienne, 1998, p. 2), presenta las siguientes cinco competencias:

1. Lingüística (capacidad para entender la lengua fuente y calidad en la expresión en la lengua meta);
2. Traductora (capacidad de capturar la expresión de la dirección de un texto, para devolverla, sin deformarla, a la lengua meta al tiempo que se evitan las interferencias);
3. Metodológica (capacidad de autodocumentarse en un tema dado y asimilar la terminología específica del campo);
4. Disciplinaria (capacidad de traducir textos en algunas disciplinas básicas, tales como Economía, Informática y Derecho);
5. Técnica (capacidad para usar varias técnicas de traducción asistida, tales como procesadores de textos, bancos de términos, dictáfono, etc).

Kermis (2008) (apud Kelly, 2002) hace referencia a los cinco puntos de descripción de Roberts (1984) sobre las habilidades que debe tener el traductor: lingüística, traductora, metodológica, disciplinaria y técnica.

El establecer la competencia técnica es indudablemente una respuesta, quizá en ese momento novedosa (los 80), que se ajustaba a los adelantos de la tecnología. Desde ese momento en adelante, las formas de trabajo del traductor cambiaron para siempre (Cortez, Basich y Figueroa, 2012, p. 44).

²⁷ Mencionada en el artículo en Meta, de Je competencia traductora? (traducción mía).

En su artículo, Vienne (1998) se queja de la postura de Delisle, quien piensa que estas competencias “podrían reunir de nuevo a la mayoría de los profesores de las escuelas de traducción”, y habla de un reduccionismo al que lleva esta perspectiva de la competencia traductora, pues, afirma, se reduce a una doble operación de verbalización y reformulación del pensamiento desverbalizado, alimento de la teoría de la interpretación (Déjean Le Féal, 1993, p. 155)”.

Lamentablemente, añade el autor, esta definición de competencia traductora suena al final fuertemente “lingüística”. Sin embargo, no hay que olvidar, precisamente, que el origen del concepto es eminentemente chomskyano y que éste permeó en la academia, en la enseñanza de lenguas y otras áreas de la humanidades, así como en la capacitación para el trabajo.

1.4.3.6 Nord

Vienne se decanta por el modelo de Nord (1991) y su teoría del skopos; tal enfoque, afirma, permite al traductor proponer su modelo limpio (modelo orbital) en el cual el proceso de traducción comience después de que el iniciador haya establecido el skopos del texto meta (situación meta y función de TM) (1991, p. 34). Nord (2005), en su obra *Text Analysis in Translation. Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*, da a conocer fuera del ámbito germanófono las teorías del skopos, de la traducción como acción o el funcionalismo, y en las consideraciones finales de su obra afirma:

The model for text analysis is not meant primarily for the professional translator. Intended to guide the fundamental steps of the translation process, it points to the essential competences required of a translator (competence of text reception and analysis, research competence, transfer competence, competence of text production, competence of translation quality assessment, and, of course, linguistic and cultural competence, both on the source and the target side, which is the main prerequisite of translation activity) (2005, p. 260).

La validez del modelo de análisis textual de Nord, se encuentra en el énfasis que hace sobre las competencias necesarias en un traductor. Su utilidad se reflejaría en la enseñanza de la traducción en el aula, al integrarse el modelo a los planes de estudio de los programas de grado en traducción.

Con relación a esta metodología, creemos que tiene aplicabilidad en la Facultad de Idiomas-Mexicali a partir de sexto nivel, donde los alumnos inician con las traducciones especializadas, tales como traducción técnica, legal, etcétera.

1.4.3.7 Un enfoque minimalista

Pym (2003) en su definición minimalista, considera que como una actividad interpersonal de trabajo sobre textos (de cualquier longitud o fracción), la formación de traductores implica la creación de la siguiente competencia funcional doblemente entrelazada:

g f v g l 2 ...

TTn) for a pertinent source text (ST);
The ability to select only one viable TT from this series, quickly and with justified confidence (2003, p. 9).

Por otra parte, Pym propone que, juntas, estas dos habilidades, forman una competencia específicamente translacional y que su unión atañe a la traducción y sólo a la traducción, y afirma:

...There can be no doubt that translators need to know a fair amount of grammar, rhetoric, terminology, computer skills, Internet savvy, world knowledge, teamwork cooperation, strategies for getting paid correctly, and the rest, but the specifically translational part of their practice is strictly neither linguistic nor solely commercial. It is a process of generation and selection, a problem-solving process that often occurs with apparent automatism... (op. cit: p. 9)

Pym cita a Waddington (2000: 135; apud op.cit) quien dice que:

1. Es difícil saber cuántos componentes deberían ser parte de la competencia traductora;

2. Las definiciones tienden a implicar una competencia ideal, y por tanto son incompletas sin un modelo de aprendizaje, y
3. Hay una escasez de evidencia empírica en la mayoría de los modelos existentes. En esta última queja el autor no coincide y agrega una cuarta: El nivel en el cual se requiere una enseñanza específica y por cuántos años.

Waddington (2001, pp. 313-316) analizó y trianguló las cuatro principales metodologías de abordaje para la medición de la competencia traductora:

1. El Método A tomado de Hurtado (1995; apud op.cit), basado en el análisis de los errores y posibles erratas.
2. El Método B que también se basa en el análisis de errores y fue diseñado para tener en cuenta el efecto negativo de los errores en la calidad general de las traducciones. (p. 314).
3. El Método C que : ...es un método integral de evaluación. A pesar de que en la encuesta [...] se les pidió a los profesores que contestaron, que enviaran una breve descripción del método de evaluación que emplearon, sólo se recibieron tres descripciones de los métodos holísticos. (p. 314)
4. Y finalmente, el Método D consiste en la combinación del Método B de análisis de errores y el Método C holístico, en una proporción de 70/30; es decir, el Método B cuenta 70% del resultado total y el Método C el 30% restante. (p. 315)

Desafortunadamente, sus hipótesis no se comprobaron, aunque sí se patentizó la existencia de la competencia traductora como una de las principales variables medidas por los cuatro métodos. Lo que es más importante es el hecho de que los cuatro métodos, a pesar de las diferencias considerables entre ellos, mostraran correlaciones estadísticamente significativas con los tres factores principales (excepto para el Método A), y no con la serie de variables, lo que apoya la validez relacionada con el criterio de los cuatro sistemas de medición (Waddington, 2001, p. 324).

Esto resulta estimulante, y nos dice que vamos por el camino correcto, pues todo el trabajo invertido en este estudio valdrá la pena, si aporta alguna luz, aunque sea tenue, al avance de los Estudios de Traducción.

1.4.3.8 Kiraly

Sobre la noción de competencia, Kiraly (2000, p. 13) escribe que volverse un traductor profesional implica claramente más que aprender habilidades específicas que nos permitan producir un texto meta aceptable en un idioma de un texto escrito en otro. Esto es lo que el autor llamaría “translation competence”. Pero: “acquiring *translator competence*, on the other hand, in addition involves joining a number of new communities such as the group of educated users of several languages, those conversant in specialized technical fields, and proficient users of traditional tools and new technologies for professional interlingual communication purposes” (p. 13).

Además Kiraly agrega que (op. cit, pp. 13-14) la competencia traductora:

- a. (incluye) ser apto para identificar las reglas de una nueva comunidad a la cual buscamos acceder (y quebrantarlas cuando sea necesario)
- b. No se refiere a conocer la traducción correcta de las palabras, oraciones o incluso textos. Pero implica usar las herramientas e información para crear textos comunicativamente exitosos que son aceptados como buenas traducciones dentro de la comunidad interesada.
- c. Implica saber cómo trabajar cooperativamente dentro de varias comunidades de traductores imbricadas y expertos en sus materias para conseguir trabajar colaborativamente.
- d. Adquirir el conocimiento, reglas y convenciones.
- e. Contribuir al debate que surge de esas comunidades.

En relación al cambio del paradigma mecanicista en el salón de clase tradicional Kiraly afirma (2001, p. 51):

The implications of these epistemological premises for the translator education classroom are far-reaching. They include the need for a radical re-assessment of , , w v f and nature of testing, and a reorientation of both the goals and the pedagogical techniques of the educational program.

El modelo didáctico de Kiraly (2000) visualiza el entrenamiento del traductor principalmente como una actividad orientada al estudiante. El maestro asume roles tales como “guía, asistente, mentor y facilitador” y crea un ambiente de aprendizaje para estudiantes proactivos que participan en actividades colaborativas.

Sobre la construcción del aprendizaje establece que: “The individualized nature of the learning process is respected and, rather than distributing knowledge, the facilitator will guide learners in the construction of their own meaning” (2000, p. 23). Huelga decir que estamos a favor del socioconstructivismo como modelo educativo dinámico y más adecuado para la enseñanza de la traducción (Cortez, 2009, p. 287).

1.5.1 Kelly

El modelo de Kelly (2002, pp.14-15) resume las distintas categorizaciones de la competencia traductora, y su clasificación es la siguiente:

La competencia traductora es la macrocompetencia que constituye el conjunto de capacidades, destrezas, conocimientos e incluso actitudes que reúnen los traductores profesionales y que intervienen en la traducción como actividad experta y que se desglosa en las subcompetencias que se relacionan a continuación, en su conjunto, necesarias para el éxito de la macrocompetencia:

- * Subcompetencia comunicativa y textual en al menos dos lenguas y culturas (comprende fases pasivas y activas de la comunicación, así como las convenciones textuales de las diferentes culturas de trabajo).
- * Subcompetencia cultural (comprende no sólo conocimientos enciclopédicos con respecto a los países donde se hablan las lenguas correspondientes, sino también sobre los valores, mitos, percepciones, creencias, comportamientos y sus representaciones textuales).
- * Subcompetencia temática (comprende los conocimientos básicos sobre los campos temáticos en los que trabaja el traductor, los cuales le permiten el acceso a la comprensión del texto de origen o de la documentación adicional que emplee).
- * Subcompetencia instrumental profesional (comprende el uso de fuentes documentales de todo tipo, la búsqueda de terminología y la gestión de glosarios, bases de datos etc., el manejo de las aplicaciones informáticas más útiles para el

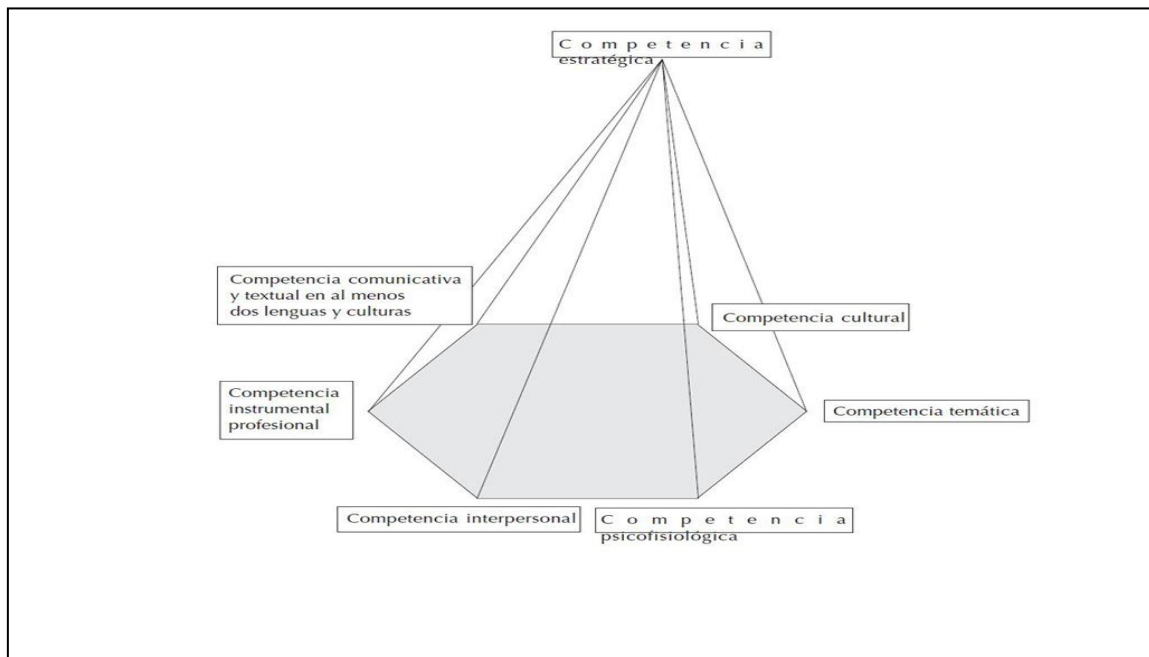
ejercicio de la profesión (tratamiento de textos, autoedición, bases de datos, Internet, correo electrónico), además de otras herramientas tales como el fax, el dictáfono, etc. Comprende asimismo conocimientos básicos para la gestión del ejercicio profesional (contratos, obligaciones fiscales, presupuestos y facturación, etc.), así como de la deontología y el asociacionismo profesional.

* Subcompetencia psicofisiológica (comprende el “autoconcepto” o la conciencia de ser traductor/a, la confianza en sí mismo, la capacidad de atención, de memoria, etc.).

* Subcompetencia interpersonal (se trata de 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).

* Subcompetencia estratégica (comprende todos los procedimientos que se aplican a la organización y realización del trabajo, a la identificación y resolución de problemas y a la autoevaluación y revisión).

Todas las subcompetencias están relacionadas entre sí, aunque la última, la estratégica, es la que dirige la aplicación de todas las demás a la realización de una tarea determinada, por lo que se podría representar gráficamente la propuesta en forma de pirámide (2002, p. 15):



5 Figura. 3.- Propuesta de modelo de Kelly para la competencia traductora.
Fuente: Kelly (2002, p. 15).

La autora afirma que esta clasificación ayudará a respaldar estas competencias y que contribuirá a mejorar las técnicas de entrenamiento del traductor.

La información que proporcionan los modelos teóricos para intentar explicar la realidad, simularla, o para medir y evaluar procesos y productos, es bienvenida, pues la traductología como disciplina científica necesita sentar sus bases como cualquier otra área del saber. Estos esfuerzos predictivos, los mismos métodos de abordaje y las estrategias analizadas en la traductología empírica darán, en un futuro, material suficiente, para algún día, sistematizar los resultados, establecer teoremas y nuevos paradigmas, como lo propone Muñoz (2008, p.5; 2007, p. 268), que le den a la traducción el rigor que otras ciencias del lenguaje ya tienen.

En cuanto a la denominación de la competencia traductora, la misma autora indica que “... v g ... g g diferentes autores emplean *translator competence* (Bell, 1991), y *translation competence* (Toury, 1984; Campbell, 1998; apud op. cit.).

1.5.2 PACTE

1.5.2.1 El Grupo Pacte

El grupo de investigación Proceso de adquisición de la competencia traductora y evaluación (PACTE) estableció su modelo de competencia traductora y desglosa dicha competencia traductora en seis subcompetencias (PACTE 2000, p. 101).

PACTE se formó en 1997 y desde sus inicios se ha centrado en la investigación de la competencia traductora. En 1998, PACTE desarrolló la primera versión de un modelo holístico para la Competencia Traductora (CT) y un modelo dinámico para la adquisición de la competencia traductora (Hurtado, 2001, 375-408).

El modelo que desarrolló PACTE se basa en lo siguiente:

1. Trabajo existente en otras disciplinas que definen nociones relacionadas con la adquisición de la competencia traductora;

2. Los modelos propuestos para definir la competencia traductora y la adquisición de la competencia traductora;
3. Investigación empírica sobre la traducción escrita (PACTE, 2003; apud Alves, 2003, p. 44).

Para dicho modelo de competencias, el grupo investigó nociones tales como “competencia”, “conocimiento experto” y “procesos de aprendizaje” en otras disciplinas, tales como la Pedagogía, Psicología y Enseñanza del lenguaje (op. cit., p. 44). Dado que ellos consideran a la traducción como un acto de comunicación, recurrieron a estudios de competencia comunicativa y establecen los siguientes supuestos teóricos:

1. La CT es el sistema subyacente de conocimientos, habilidades y aptitudes necesarios para traducir.
2. La CT es cualitativamente distinta a la competencia bilingüe.
3. La CT, como todo conocimiento experto, tiene componentes declarativos y operativos, aunque es un conocimiento básicamente operativo (Quaderns, 2001, p. 39).

Estos estudios consideran que la competencia traductora se compone de una serie de subcompetencias interrelacionadas, entre las que están todas aquellas que se necesitan para usar el lenguaje:

La subcompetencia bilingüe. Predominantemente conocimiento procedimental, que es necesario para comunicarse en dos lenguas. Se forma a partir de conocimientos pragmáticos, sociolingüísticos, textuales, gramaticales y léxicos en ambos idiomas.

Subcompetencia extralingüística. En esta predomina el conocimiento declarativo, tanto implícito y explícito, sobre el mundo en general y en áreas especializadas.

Conocimiento sobre la subcompetencia traductora. Predomina el conocimiento declarativo, tanto implícito y explícito, sobre lo es que la traducción es y los aspectos de la profesión.

Subcompetencia instrumental. Predomina el conocimiento procedimental relacionado con el uso de fuentes de documentación y tecnologías de la información

y comunicación aplicadas a la traducción²⁸ (PACTE, 2003, pp. 92-93).

El Grupo PACTE hace énfasis en la subcompetencia estratégica, que es “conocimiento procedimental que garantiza la eficiencia del proceso de traducción y resuelve los problemas que se encuentren. Esta subcompetencia, afirman, es esencial pues influye en las demás porque controla el proceso de traducción” (op.cit.).

Además menciona el aspecto subjetivo de su modelo, donde los componentes psicofisiológicos, corresponden a diferentes tipos de componentes cognitivos, actitudinales y mecanismos psicomotrices que incluyen la memoria, percepción, atención y emociones, así como curiosidad intelectual, rigor, espíritu crítico, y razonamiento lógico, entre otros (p. 93).

De acuerdo a este planteamiento elaboraron el siguiente modelo²⁹ (Figura 4):

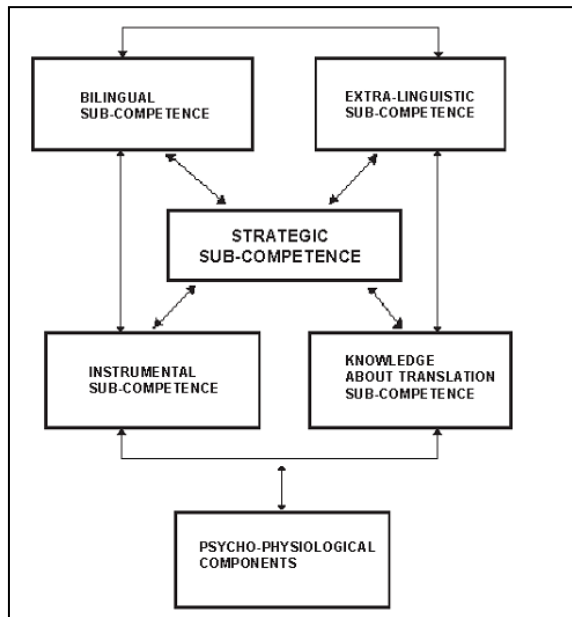


Figura 4. Modelo holístico de la competencia traductora de PACTE 2003. Fuente: Internet (infra).

²⁸ Traducción mía.

²⁹ Recuperado de

https://www.google.com.mx/search?hl=en&site=imghp&tbm=isch&source=hp&biw=1920&bih=955&q=PACTE+MODELS&oq=PACTE+MODELS&gs_l=img.3...1553.3615.0.3902.12.7.0.5.5.0.104.531.6j1.7.0....0...1ac.1.37.img..4.8.532.lKrgSc0e oRY#facrc=_&imgdii=_&imgrc=U2mXjx0xUROJxM%253A%3BQ5BYJLC-ny01JM%3Bhttp%253A%252F%252Fwww.translationdirectory.com%252Fimages_articles%252Ftranslation_theory%252Ftranslation_competence_01.gif%3Bhttp%253A%252F%252Fwww.translationdirectory.com%252Farticles%252Farticle2351.php%3B421%3B514 el 13 de marzo de 2014.

En la actualización de 2005 (PACTE, pp. 617-618) hablan de las tendencias de su última investigación, actualizando las competencias y subcompetencias que integran su modelo de la CT, y donde el grado de pericia, según su hipótesis, influye en el proceso de traducción y en el producto. El grupo buscó hacer patente el grado de implicación cognitiva requerido para manejar las siguientes cinco categorías de secuencias (Figura 5):

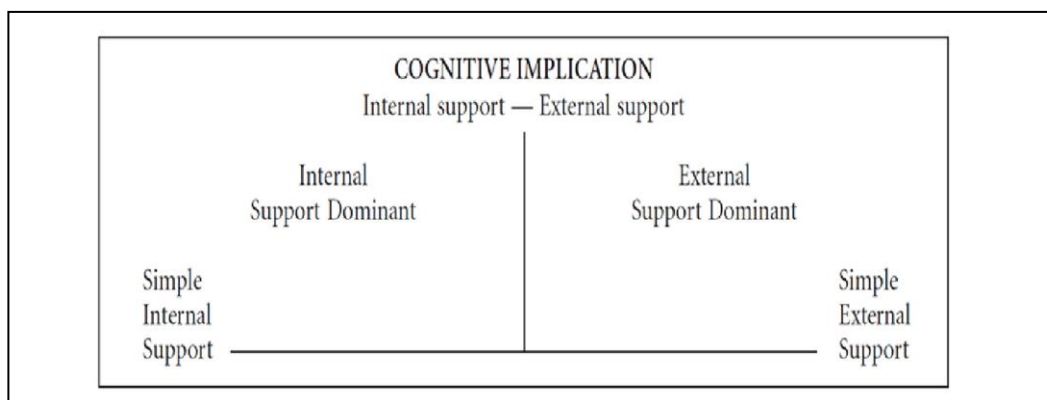


Figura 5.- Datos del proceso y producto de una tarea de traducción inversa. Fuente: Revista Meta, L, 2, 2005, p. 616.

PACTE explica el modelo de la siguiente forma:

El análisis de la acción de los sujetos durante el proceso de traducción ha revelado la existencia de una variedad de diferentes secuencias de acciones. Éstas han sido clasificadas en cinco categorías según el grado de implicación cognitiva requerida, es decir, en el uso de apoyo interno y externo. Los dos extremos son: el uso de la ayuda interna simple, cuando se alcance una solución definitiva y sin ninguna consulta, y el uso de apoyo externo simple, cuando se utiliza de apoyo un diccionario bilingüe para llegar a una solución definitiva. Se han identificado “Consultas complejas”: cuando existe una cadena de consultas o una búsqueda compleja (por ejemplo, usar un buscador de Internet de una manera contextualizada). (PACTE, 2005, p. 618).

En sus conclusiones parciales (Meta, 2005, pp. 217-218) ellos establecen que:

- a) El apoyo externo simple (ES, por sus siglas) es más usado por los profesores de lenguas que por los traductores.
- b) El apoyo interno simple (IS), se usa más por los profesores de idiomas para llegar a soluciones no aceptables en una traducción, y se utiliza más por los

traductores para llegar a soluciones aceptables. Los traductores son más propensos a usar predominantemente apoyo interno (ISD) y apoyo externo para confirmar decisiones (IS-ES).

- c) El apoyo externo dominante (EDS) se utiliza más por traductores que por los profesores de idiomas, y es el tipo de apoyo externo más utilizado por traductores; esta secuencia conduce a resultados más aceptables (para ambos).
- d) La mayoría de las soluciones no aceptables son proporcionadas por los profesores de idiomas y las secuencias más comunes utilizadas para llegar a estas soluciones no aceptables son: apoyo interno simple (IS) y el apoyo externo simple (ES).
- e) La mayoría de las soluciones aceptables (tanto para traductores y profesores de lenguas) se alcanzan mediante el uso de la ayuda externa e interna (ISD, IS-ES, ESD)³⁰.

Y finalizan: “These first results from the pilot test seem to confirm our general hypothesis that the degree of expertise influences the translation process and product. By tracking sequences of actions we can learn more about how decision-taking functions in the translation process and the interaction between internal and external support.”

En 2009 (PACTE, pp. 26-27) el mismo grupo presenta los resultados obtenidos en otro estudio de lo que llaman concepto de traducción dinámica de los traductores expertos, y su enfoque dinámico de la traducción de textos específicos. El grupo afirma: “W

v f ‘ , ’
concept and approach which may be defined as linguistic and literal.”

En esta investigación presentan los resultados obtenidos para la variable “proyecto de traducción” y su triangulación con los obtenidos para la variable “conocimiento sobre traducción”. El resultado del Índice de Traducción Dinámica es luego triangulado con el indicador “aceptabilidad” para determinar la relación entre ambas.

³⁰ Traducción mía.

Como conclusiones, el Grupo PACTE (2009, p. 27) establece que su estudio muestra que un concepto, y un enfoque, dinámico de la traducción es una característica de la competencia traductora y determina la aceptabilidad de las traducciones. Encontraron una relación estrecha entre el concepto dinámico de traducción y un enfoque dinámico para la traducción de un texto específico, y un abordaje dinámico de los problemas de traducción planteados en el texto (una relación que ellos definen como un Índice Dinámico de Traducción), y la aceptabilidad de las soluciones encontradas para estos problemas. Opinan que esta relación es una de las características más importantes de los expertos en traducción.

En 2011 el grupo PACTE publica los resultados de un experimento donde analizaron el trabajo de 35 traductores profesionales y 24 profesores de lenguas, donde ahondaron aún más en la naturaleza de la competencia traductora. Los hallazgos apoyan su conclusión de que existe una diferencia entre la forma en que funciona la competencia traductora cuando se traduce hacia o desde una lengua extranjera.

El resultado del análisis de los datos obtenidos a partir del indicador “Aceptabilidad”, afirman, parece validar el modelo de competencia traductora de PACTE (PACTE 2000, 2003; apud PACTE, 2011, pp. 21-22), pues los sujetos cuyas traducciones fueron más aceptables (en traducción directa e inversa) pertenecían al grupo de traductores. Particularmente, en traducción directa, los resultados obtenidos por los traductores eran mucho mejores que los del grupo de profesores.

El Grupo PACTE asegura que “Esto parece confirmar la hipótesis inicial de que la experiencia en traducción afecta el producto final (la calidad de la traducción)”. Además agregan que el hecho de que un sujeto obtenga resultados aceptables en la traducción directa no significa que pueda obtener resultados aceptables en la traducción inversa (op. cit).

Sobre la base del estudio establecen que: Sólo aproximadamente el 25% de los sujetos obtuvieron resultados aceptables, tanto en traducción directa como en inversa, lo que fue más evidente en el caso del grupo de traductores, que

obtuvieron resultados mucho mejores en la traducción directa que en la inversa. De acuerdo a esto, existe una diferencia entre la forma en que funciona la competencia traductora, al traducir hacia o desde una lengua (op. cit).

En su tercera conclusión sobre el contraste entre traductores y docentes a la hora de traducir directa e inversamente, el Grupo PACTE hace hincapié en la subcompetencia estratégica (p. 22):

...indicaría que la falta de experiencia de los traductores en la producción de textos en lengua extranjera fue compensado mediante la activación otras subcompetencias de la competencia traductora (estratégica, instrumental, el conocimiento de traducción) para obtener mejores resultados. Esto parece confirmar no sólo la interrelación de las subcompetencias propuestas, sino también el papel predominante de la competencia estratégica en compensar las deficiencias aparentes en otras subcompetencias (en este caso, lingüístico y extralingüístico)".

Por nuestra parte, coincidimos con lo establecido por el Grupo PACTE, de que la experiencia, acumulada (competencia estratégica), puede subsanar las carencias de otras subcompetencias. En nuestro camino de la observación del proceso de traducción, descubrimos algo similar en un contraste que hicimos de los niveles de la adquisición de la competencia traductora en la Facultad de Idiomas, entre los semestres cuarto y séptimo (Cortez, Figueroa y Luna, 2013, p. 103).

En este estudio comparativo, resultó que la supercompetencia traductora más desarrollada de los alumnos del séptimo nivel del grado, les llevó al éxito en la tarea de traducir ante ordenador (no lo habían hecho anteriormente), comparados con los alumnos de cuarto nivel. En este caso, tenían ante sí el "trauma" de una tarea de traducción de dos horas ante ordenador, el manejo de la subcompetencia psicofisiológica (estrés y tecnología), la estratégica (tomar decisiones y resolver problemas) y ejercitar la supercompetencia traductora

como un todo (experiencia a la hora de traducir). Esto sí fue logrado por los estudiantes de séptimo nivel al completar la traducción, en el tiempo requerido, sin haber usado antes un ordenador, y donde la subcompetencia estratégica subsanó y reequilibró rápidamente el constructo del doble trauma: saber traducir y traducir ante un ordenador en un tiempo dado, utilizando diccionarios electrónicos y no impresos.

En el estudio concluimos (Cortez, Figueroa y Luna, 2013, p. 103):

Como se ha hecho evidente, la experiencia y el desarrollo de la pericia en traducción (no sólo saberes declarativos, sino saber cómo hacer una traducción) ayudó al grupo de VII semestre a subsanar sus carencias tecnológicas (subcompetencia instrumental/profesional) y llevar a buen término una tarea de traducción específica. Por lo anterior, es evidente que la subcompetencia instrumental/profesional puede ser cubierta por la subcompetencia textual y la supercompetencia traductora, como rectora del saber holístico del estudiante, en su camino por alcanzar la pericia en traducción, y la automatización, como profesionista de la traducción.

1.5.2.2 Favio Alves

Alves (2001, p. 47) habla de la competencia traductora de la siguiente manera:

We assume that translation competence is not to be understood only as a repertoire, but rather as a role-specific competence. In this sense, competence includes not only the means (repertoire) but also the purported result, that is, competence is defined as the appropriate use of specific abilities according to surrounding demands (McClelland 1973), i.e., as a goal-oriented behaviour. In the domain of *Translation Competence* it includes and specifies the notion of competence as ability.

Además, agrega que el desarrollo de tal competencia es precisamente lo que argumenta Toury (1995, op.cit) con su concepto de internalización de las reglas de traducción.

Alves cita a Toury, quien, dice, cree que la intersección de competencias duales del idioma no necesariamente crean una competencia traductora; y que es una competencia adicional que no aparece solamente por tener habilidades bilingües.

Alves (2001, p. 47) afirma además: “Toury called this a *transfer competence*, an ability to transfer texts. The ability to transfer texts implies knowledge of structures that are not usually considered part of bilingual competence. In this respect, shared notions are a necessary step towards a comprehensive account of translation competence”.

Ya que el mismo autor cree que esas habilidades innatas son parte integral de esta competencia, su proyecto de 1995 (de describir rasgos cognitivos del proceso de traducción) se relaciona con cuestiones como el procesamiento de la memoria y el rol de los mecanismos inferenciales. Siguiendo esa línea, en el tenor de que la competencia traductora, requiere aprendizaje teórico y entrenamiento práctico, Alves también se ha centrado en experimentos orientados a medir empíricamente los cambios en la memoria y los mecanismos de inferencia de los profesionales y estudiantes de traducción antes y después del periodo de entrenamiento.

1.5.2.3 Grupo TRAP

El grupo de TRAP (Translation Process) se formó en 1995, y tiene su base en la Facultad de Lenguas Modernas de la Copenhagen Business School (CBS), de Dinamarca. Cuenta con investigadores y estudiantes de doctorado de diversos departamentos de idiomas en la CBS. Su principal objetivo ha sido adquirir una mejor comprensión de los procesos que tienen lugar en la realidad mientras los traductores realizan su tarea en condiciones reales (Lorenzo, 2001, p. 106).

El enfoque adoptado, dice la autora, es una extensión de la metodología empírica actual de la traducción para tratar de cerrar la brecha entre la teoría y la práctica (p. 106). El primer proyecto fue titulado “El proceso de traducción: del texto origen al texto meta”, donde cada miembro trató de estudiar diferentes etapas del proceso de la traducción, desde su propia perspectiva utilizando diferentes combinaciones de idiomas. El proyecto se compone de una serie de

subproyectos que se complementan entre sí y juntos forman un todo, y utiliza los protocolos de pensamiento en voz alta y Translog, desarrollado por uno de los miembros de TRAP, Lykke Arnt Jakobsen (Lorenzo, 2001, p. 33).

El programa Translog fue:

...diseñado dentro de este proyecto para el análisis del proceso de la traducción. El programa memoriza todos los datos referentes a tiempo y actividad en el proceso de escritura de la traducción, es decir, tanto cada una de las pulsaciones dadas en el teclado del ordenador como los diferentes intervalos de tiempo transcurrido entre esas pulsaciones. A través de sus dos funciones, replay y linear representation, puede reproducir después el proceso de escritura en vivo u ofrecer una representación lineal del mismo, con las correcciones que se han ido haciendo a lo largo de la producción del texto meta y un análisis de la duración de las pausas, que indican interrupciones de ese proceso. (p. 102)

Lorenzo (p. 99) habla de que: “seguimos enfrentándonos a un vacío en el momento de intentar precisar lo que algún investigador llega a denominar “factor x” de la competencia traductora y que es precisamente la esencia de esa transferencia de mensajes en lo que consiste la traducción”.

1.5.2.4 Otros autores

Campbell (1998: p. 6; apud Kelly 2002) ofrece tres posibles aplicaciones del concepto de competencia traductora en la investigación traductológica, las cuales a su vez determinarán el enfoque del trabajo de diseño así como del modelo resultante: a) el desarrollo de modelos psicológicos del proceso de traducción; b) la evaluación sumativa de la calidad de traducciones como productos; instrumento para la acreditación profesional y c) la pedagogía de la traducción.

w Š ö k v 2010 . 15 é

proceso de aprendizaje. El entiende la adquisición de la competencia traductora como un viaje desde la inexperiencia a la competencia experta. Esta última etapa “where intuition takes over” (Chesterman; apud op.cit).

Desde esta perspectiva, la competencia experta es una combinación de emociones, intuición y rutina. El traductor necesita tanto las herramientas físicas

como conceptuales para desarrollar su tarea. Se centra en el modelo de Dreyfus & Dreyfus (1986) en el que se definen los estadios entre “novato” y “experto”.

Presas (2000, p.19) afirma que, desde Harris (1997), para muchos autores un bilingüe es un traductor natural, debido a que el bilingüe, además de adquirir la competencia en ambos idiomas también adquiere la habilidad de traducir desde una lengua a otra. Presas agrega que: “While the existence of bi-directional competence cannot be denied, the abundance of bad translations and the problems highlighted in the studies by Krings (1986), Lörcher (1991), Kussmaul (1995) and many others have shown that bilingual competence, while a necessary condition, is not in itself sufficient to guarantee translation competence, at least not in the academic sense of them”.

De hecho, la autora enfatiza la importancia de la subcompetencia estratégica (encargada de resolver problemas específicos de traducción) y la de transferencia, como competencia central, la cual se debe coordinar con la memoria bilingüe del sujeto para controlar la interferencia de uno u otro idioma durante el trabajo de traducción (p. 29).

Munday (2009) señala que los estudiosos de la traducción han realizado varios intentos en el pasado por clasificar la llamada “translator competence”, pero pocos la han verificado empíricamente (2009, p. 64).

Otros autores como Montero y Faber (2008, p.2; apud Cortez, Basich y Figueroa, 2013, p. 4) hablan de una competencia más especializada a la que llaman competencia terminológica donde el traductor hace uso de su conocimiento previo y el adquirido para el trabajo traductivo.

Sobre esta competencia María Teresa Cabré (1993) afirma:

El traductor actúa de mediador entre dos interlocutores naturales; dos interlocutores que si fueran hablantes de una misma lengua no necesitarían un intermediario para su relación comunicativa. Y para representar adecuadamente su función, debe ponerse en la piel del que emite el mensaje y asumir sus mismas competencias. [...] que f - re a conocimientos como a habilidades, [lo que] presupone conocer la materia que traduce (porque el emisor conoce el tema del que habla), saber expresarla precisa y adecuadamente y hacerlo como lo haría espontá-

neamente un especialista, hablante nativo de una lengua. (1999b: 188 apud Serrano, 2010, p. 463)

En esta descripción de la labor de mediación comunicativa del traductor se recogen aspectos relacionados con la competencia del traductor en materia de terminología.

Por su parte Mariana Orozco (2002, p. 376), después de hacer un repaso del uso del concepto “translation competence” establece las definiciones explícitas del mismo:

We have found only four explicit definitions of translation competence, which are the following: Bell (1991: 43) defines translation competence as “the knowledge and skills the translator must possess in order to carry out a translation”; Hurtado Albir defines it as “the ability of knowing how to translate” (1996: 48); Wilss says translation competence calls for “an interlingual supercompetence [...] based on a comprehensive knowledge of the respective SL and TL, including the text-pragmatic dimension, and consists of the ability to integrate the two monolingual competences on a higher level” (1982: 58).

Ella se decanta por una cuarta definición, que es la del grupo de investigación PACTE (PACTE, 2000; apud Orozco, 2002, p. 376) del cual forma parte: “the underlying system of knowledge and skills needed to be able to translate.” Esta, agrega la autora, se completa con cuatro afirmaciones básicas: 1.- la competencia traductora se actualiza de diferentes formas en situaciones diferentes, 2.- se compone básicamente de conocimiento operativo, 3.- las estrategias juegan un papel fundamental en la competencia traductora y 4.- como en cualquier tipo de conocimiento experto, la mayoría de los procesos de la competencia traductora son automáticos.

La autora diseñó diferentes baremos para medir la CT. Los tres instrumentos de medición fueron creados así: uno para medir el comportamiento cuando los sujetos se enfrentan con problemas de traducción, Instrumento para los problemas de traducción (TPI); un segundo para medir errores, Instrumento para los errores de traducción (TEI) y un tercero para medir los conocimientos sobre la traducción, Instrumento de nociones de traducción (TNI). Cada uno de los

tres instrumentos es para ser aplicado dos veces, una vez al comienzo de la formación (es decir, cuando los estudiantes universitarios de traducción comienzan su primer año en la universidad) y el segundo, ocho meses más tarde, una vez que el primer año de formación en traducción se ha completado (p. 380).

Orozco concluye su estudio (2002, p. 391) invitando a la comunidad académica a utilizar los instrumentos que elaboró: “The main advantage of using these instruments is that teachers can investigate the acquisition of translation competence on their own, without having to design new instruments, or collaborate with colleagues in other centres”.

En este somero recuento de las diferentes percepciones sobre la competencia traductora, hemos visto más similitudes que diferencias, y aunque algunos autores cambien la forma de denominarla, lo cierto es que hay un consenso general sobre su existencia, y su importancia a la hora de aplicar los distintos modelos a la pedagogía de la traducción.

2 COGNICION Y PERICIA

2.1 El paradigma cognitivo

En este capítulo haremos acopio de las teorías que se desligan de la competencia traductora, y que la ven como un modelo instruccional de conocimientos declarativos de carácter pedagógico; es decir aquellos que se apoyan en el modelo cognitivo de la enseñanza, y que se decantan por las conceptualizaciones como la pericia, la cognición situada, la psicolingüística y las memorias involucradas en la traducción y otras teorías que buscan interpretar lo que pasa en la “caja negra”.

Damos seguimiento a los grupos y autores que ven a la pericia como la cúspide de la capacitación de un traductor en su camino a ser un profesional de excelencia. Englobamos las teorías y modelos que buscan registrar el proceso cognitivo durante la tarea traductora, de una manera más enfocada en explicar cómo pensamos a la hora de traducir, y si se quiere, más acordes con las teorías de la reequilibración (piagetianos, neopiagetianos, neocognitivistas) y el Gestalt (holísticos), corrientes agrupadas por Pozo como teorías de la reestructuración (2006, p. 166).

Estamos menos de acuerdo con los asociacionistas (estímulo-respuesta, neoconductistas) que intentan explicar lo que pasa dentro de la “caja negra” con tan sólo analizar la traducción, o una variable, registrada como causal de un fenómeno, porque el proceso de traducción no es lineal ni unívoco, como lo intentaban prescribir en el siglo pasado los estructuralistas.

La ciencia cognitiva (Klinger y Vadillo 1997, p. 58) surgió a partir de una reunión de amigos en 1956, en el Massachusetts Institute of Technology: Chomsky, Simon, Newell y Miller organizaron un simposio sobre informática. Sus presentaciones concluyeron que una ciencia relacionada con la mente no sólo era posible sino necesaria. La introducción del programa de cómputo teórico-lógico proporcionó el eslabón teórico entre la psicología y la computación, a partir del cual se desarrolló una rama de la psicología que permite el estudio de los procesos mentales basado en modelos dentro de una metáfora computacional. Eventualmente, esos expertos se denominaron a sí mismos

científicos cognitivos. Es decir, los lingüistas transformacionales se autonombraron cognitivos en oposición a las teorías conductistas reinantes, para diferenciarse de dicho paradigma. Así, los padres de la lingüística cognitiva dieron sus primeros pasos en la gramática generativa. Allí es donde tienen su origen y punto de partida, en gran medida, por oposición y rebelión activa (al paradigma chomskyano). De acuerdo con Cuenca y Hilferty (1999, p. 19):

[...] g k ff fg f g v f
 en los ruedos lingüísticos como uno de los líderes de la semántica generativa, rama heterodoxa del generativismo chomskyano que acabó perdiendo g v g gü [...] D g
 cenizas de este modelo se convirtieron en el germen de la lingüística cognitiva, que Lakoff desarrollaría unos años más tarde.

La semántica cognitiva es un enfoque relativamente reciente en lingüística. Entre los trabajos más importantes del campo están los del mismo Lakoff (1987), Langacker (1987, 1991, 1999) y Talmy (2000). Cuenca y Hilferty (1999, p. 11) ubican el nacimiento de la Lingüística Cognitiva en California y a sus padres como George Lakoff (Berkeley), y Ronald Langacker (San Diego), también vinculados al generativismo en el pasado. La idea central de la escuela cognitiva, es que los significados de las expresiones lingüísticas son entidades mentales, y la semántica es el mapeo de las expresiones lingüísticas para la estructura conceptual. Croft y Cruse (2004, p.1) abren su disertación con los siguientes postulados:

[...] W hypothesis as guiding the cognitive linguistic approach to language:

* Language is not an autonomous cognitive faculty.

* Grammar is conceptualization.

* K w g f g g g f g g [...]

Estas máximas ya habían sido establecidas en *Foundations of Cognitive Grammar*, de Langacker (1987), quien estableció, que en el enfoque cognitivo, el significado es dinámico y basado en el uso y que la actividad mental y la

flexibilidad en las conceptualizaciones son los principales focos para describir y explicar el fenómeno lingüístico.

La categorización se revela como el paso previo a cualquier tipo de organización conceptual. Según Croft y Cruse (2004, p.74; apud León, 2008, p. 211) ésta es una de las actividades cognitivas más básicas del ser humano. Implica “the apprehension of some individual entity, some particular of experience, as an instance of something conceived more abstractly that also encompasses other actual and potential instantiations”.

En su artículo “The Conceptual Basis of Grammatical Structure” (2006, p.17) Langacker afirma que la lingüística cognitiva ha alterado fundamentalmente nuestra visión de la estructura del lenguaje, significado lingüístico y su relación con la cognición. Y considera que las aplicaciones pedagógicas de la lingüística cognitiva se perfilan como una importante prueba empírica de su validez.

Langacker asegura:

In this new worldview, language is all about meaning. Crucially, meaning resides in conceptualization. It does not just mirror objective reality; it is a matter of how we apprehend, conceive, and portray the real world and the myriad worlds we mentally construct. My emphasis here is on the elaborate mental constructions that intervene between the situations we describe and the form and meaning of the expressions employed (Cf. Fauconnier 1985; apud Langacker, 2006, p. 17).

La construcción del significado, sin embargo, no es producto de mentes incorpóreas trabajando individualmente en aislado solipsismo, sino al contrario. En primer lugar la cognición es corporeizada (Johnson, 1987; Lakoff, 1987; Lakoff y Núñez, 2000; apud Langacker, 2006, p. 17). Esta consiste en la actividad de procesamiento del cerebro, que es parte del cuerpo, que a su vez es parte del mundo físico. Y abunda sobre la cognición que:

Cognition also is contextually embedded. It is prompted, guided, and constrained by interactions at numerous levels: with the physical, psychological, social, cultural,

and discourse contexts.

Cognitive linguists, therefore, understand conceptualization in the broadest sense. It subsumes any kind of mental experience (sensory, motor, emotive, intellectual), as well as apprehension of the context in all its dimensions (op. cit.).

Por otra parte, continúa el autor, se considera la conceptualización como un medio principal de participación tanto en el mundo real y el construido. Dada una semántica conceptualista formulada adecuadamente, para la cual existe una fuerte motivación independiente, la gramática puede ser considerada como significativa. La afirmación central de la gramática cognitiva (Langacker 1987, 1990, 1991, 1999a; apud op. cit, p. 17) es que el léxico, la morfología y la sintaxis forman un continuum constituido exclusivamente por la reunión de las estructuras simbólicas, es decir, construcciones (Croft, 2001; Fillmore, Kay, y O' 1988; g, 1995; Langacker, 2005; apud op. cit, p. 17). Una estructura simbólica es simplemente el emparejamiento de una estructura semántica y la estructura fonológica. Resulta que todos los elementos y estructuras gramaticales tienen significados, aunque estos significados a menudo son bastante esquemáticos.

Langacker añade que: nuestra capacidad manifiesta para concebir y representar una misma situación objetiva en formas alternativas es crucial para la semántica lingüística. El autor se refiere a este proceso como *construal*. Y existen dimensiones de *construals* que incluyen la perspectiva y la importancia, cada uno de las cuales es multifacética (p. 18).

En cuanto a la mente, es actividad neurológica, y el pensamiento es el acontecimiento de tal actividad (Paradis, 2001, p. 3). Un evento neurológico deja una huella neuroquímica que facilita su repetición. La recurrencia tiene un efecto de refuerzo y los acontecimientos cognitivos se vuelven más arraigados. En otras palabras, los conceptos establecidos son rutinas cognitivas arraigadas evocadas fácilmente. Si un evento cognitivo no se repite, la huella simplemente se debilita (Langacker, 1987a, p. 100, en op. cit.).

Este punto de vista, afirma Paradis, da pie a la cuestión de si la competencia lingüística tiene alguna relevancia para la semántica cognitiva, y, como corolario, si realmente existe tal cosa como un lexicón encapsulado. Paradis refuta la modularidad propuesta por Fodor (2001, p. 2) pues dice que no es sustentable que exista un módulo autónomo del lenguaje que rijan el resto de las habilidades cognitivas y el lexicón de cada lengua.

Grosso modo, los postulados de la Gramática Cognitiva, según Langacker (1987a), son los siguientes. En primer lugar: la estructura semántica no es universal, sino que se encuentra especificada en grado considerable para cada lengua. Además, la estructura semántica se basa en una imagen convencional y se caracteriza en relación con las estructuras del conocimiento. El lenguaje proporciona, pues, una imagen convencional de la realidad. Así, pueden establecerse los siguientes principios:

- a) El estudio del lenguaje no puede separarse de su función cognitiva y comunicativa.
- b) La categorización (*ibid*), como proceso mental de organización del pensamiento, no se realiza a partir de condiciones necesarias y suficientes que determinan fronteras infranqueables entre las categorías cognitivas, sino a partir de estructuras conceptuales, relaciones prototípicas y de semejanza de familia que determinen límites difusos entre categorías.
- c) El lenguaje tiene un carácter inherentemente simbólico. Por tanto, su función primera es significar. De ello se deduce que no es correcto separar el componente gramatical del semántico: la gramática no constituye un nivel formal y autónomo de representación, sino que también es simbólica y significativa.
- d) La gramática consiste en la estructuración y simbolización del contenido semántico a partir de una forma fonológica. Así pues, el significado es un concepto fundamental y no derivado en el análisis gramatical.
- e) Se impone una caracterización dinámica del lenguaje que difumina las fronteras entre los diferentes niveles del lenguaje (la semántica y pragmática, la semántica y gramática, la gramática y el léxico) y muestra las dificultades e inadecuaciones que resultan de la aplicación rígida de ciertas dicotomías, como la que opone

diacronía y sincronía, competencia y actuación, denotación y connotación. La gramática es una entidad en evolución continua, un conjunto de rutinas cognitivas, que se constituyen, mantienen y modifican por el uso lingüístico (Cuenca y Hilferty, 1999, p.19).

La gramática o sintaxis no constituyen un nivel autónomo de representación. Al contrario, la gramática es simbólica en su naturaleza y constituye una simbolización convencional de la estructura semántica. Al respecto, Langacker afirma:

A pesar de la diversidad en teorías y opiniones dentro de esta tradición (gramática transformacional), no es tan injusto hablar de una “visión global de la gramática generativa”: un cuerpo de conocimientos recibidos y presupuestos por defecto de casos, que los lingüistas en esta tradición tienden a adoptar, a no ser que tengan razones concretas para creer lo contrario. Los componentes centrales de esta visión son la modularidad de los conocimientos lingüísticos, la autonomía de la sintaxis (con respecto al significado, en particular), y la viabilidad del lenguaje natural de algún tipo de semántica-condicional de la verdad según el modelo de la lógica formal. (1987b, p. 1).

Por tanto, no existen diferencias significativas entre gramática y lexicón, entre sintaxis y semántica. El lexicón, la morfología y la sintaxis forman un continuo de estructuras simbólicas que difieren en diversos parámetros, pero que sólo pueden compartimentarse arbitrariamente.

A mediados de los 70 surgió otra teoría cognitiva (León, 2008, p. 215), con Fillmore, quien introdujo el concepto de marco (frame) en el campo de la lingüística. En una primera aproximación, Fillmore (1977, p. 63; apud op. cit) sostiene que “a frame is any system of linguistic choices the easiest being collections of words, but also including choices of grammatical rules or linguistic categorie that can get associated with prototypical instances of scenes”.

En un principio, la noción de marco era estrictamente lingüística, pero posteriormente contendría un componente cognitivo importante (op. cit., p. 216), pues los marcos reflejan el modo en el que la mente almacena la información según nuestro conocimiento del mundo; se trata de una organización

estereotipada necesaria para entender los conceptos y el significado: “Within a structured background of experience, beliefs and practices constituting a kind of conceptual prerequisite for understanding the meaning (Fillmore & Atkins 1991, pp. 76-77; apud León, 2008, p. 216)”.

2.2 Teorías cognitivas

Para Díaz y Hernández (2001, p. 14), el constructivismo se alimenta de las aportaciones de diversas corrientes psicológicas asociadas genéricamente a la psicología cognitiva: el enfoque psicogenético piagetiano, la teoría de los esquemas cognitivos, la teoría ausubeliana de la asimilación y el aprendizaje significativo, la psicología sociocultural vigotskyana, así como algunas teorías instruccionales, entre otras. A pesar de que los autores de estas teorías se sitúan en marcos teóricos distintos, comparten el principio de la importancia de la actividad constructiva del alumno en la realización de los aprendizajes escolares. Ante la pregunta de qué es el constructivismo, Carretero (1993, p. 21) argumenta:

Básicamente puede decirse que es la idea que mantiene que 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. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del [...].

Ante estos postulados, intentamos estudiar la traducción en un entorno lo más parecido posible a la vida real (Cfr. p. 6) y, para ello, diseñamos herramientas de investigación con el fin de registrar las habilidades cognitivas tales como la resolución de problemas y la toma de decisiones.

Traducir es un proceso mental que implica el procesamiento de la información percibiendo señales por medio de los sentidos a través de imágenes y el uso de la memoria sensorial, y donde el mismo proceso surge a partir de la construcción de modelos conceptuales relativos al funcionamiento de esas representaciones mentales. La ciencia cognitiva (desde distintas áreas, una de ellas la Lingüística Cognitiva, como menciona Paradis (2001, p. 4) intenta, en general, armar su registro sobre el concepto de que los significados son patrones conceptuales activados en el sistema cognitivo.

La misma autora define *construals* de la siguiente forma:

... g g f ff f
construals, which are imposed on the domains by speakers and addressees on the occasion of use. They are not themselves conceptual, but ways of structuring conceptual domains, reflecting some broad basic cognitive abilities, such as (i) the choice of Gestalt, (ii) the focusing of attention, salience, (iii) the ability of making judgements, comparisons, and (iv) the selection of speaker perspective (Croft y Wood 2000; apud Paradis, 2005, p. 542).

Paradis (p. 542) agrega, que es a través de las operaciones de los *construals*³¹ sobre el material ontológico³² que surgen los significados de las expresiones léxicas. Los significados léxicos son dinámicos y sensibles a las demandas del contexto, y no son fijos y estables. Por lo anterior, los significados están basados en la situación comunicativa del hablante y oyente, quienes estructuran los dominios conceptuales, priorizan su relevancia y negocian el significado, sobre ese evento específico.

Volviendo a la cognición, ésta funciona sobre la base de procesos de representación, donde la unidad básica es el símbolo que puede corresponder a los datos de entrada o *input* y los que representan las operaciones que se realizan con esos datos. Fauconnier y Turner (1995) introdujeron el modelo multiespacial de la metáfora e integración conceptual, donde examinan la

³¹ “| ” g -Webster on line.

³² Paradis dice que las ontologías han sido utilizadas en la organización y funcionamiento de redes semánticas asociadas con el lenguaje natural [...] así como en el desarrollo de sistemas de información como una base para interpretar y organizar el conocimiento recuperado de fuentes del lenguaje natural. (Paradis, 2005, p. 541)

relación de la mezcla conceptual (*conceptual blending*) para la expresión lingüística formal, y afirman que parece que existe un proceso de mezcla formal a nivel de expresión con las mismas características generales de la mezcla conceptual al nivel del pensamiento.

Dentro de las teorías de reestructuración, el constructivismo, como base para la investigación y perspectiva para los procesos de enseñanza-aprendizaje implica una postura de cambio en la metodología de la enseñanza de la traducción. Como afirma Kiraly (2000, p. 33):

[...] v g f w g f
empowering the learner to act responsibly, autonomously and competently.
Studies on expertise suggest that reflective action within a community of
k w g v f g [...].

El cambio de hábitos en los estudiantes al traducir ha implicado un cambio de metodología en la enseñanza de la traducción, para hacerla más acorde con la realidad globalizada y de alta tecnología que nos circunda, por lo que paradigmas como el socioconstructivismo permiten mayor flexibilidad en la investigación de la cognición situada y favorece la metacognición del sujeto y su desarrollo de la pericia traductora.

En este sentido Koletnik (2000) afirma:

“New technologies and online tools and services have also progressively made their way into contemporary translation classrooms. Yet simply using new technologies does not make teaching and learning either innovative or more effective (Kelly: 2005; apud op. cit., párr. 6). Therefore new strategies of implementation and integration into classroom activities need to be elaborated, and these should be directly linked to attaining the desired translation competences”.

2.2.1 Cognición y enseñanza

Un asunto importante para filósofos de ayer y de hoy ha sido la cuestión de sobre qué se construye la “realidad”. Para filósofos y educadores presentes y pasados resulta una pregunta fundamental. Entonces, ¿cómo se aborda la enseñanza de la traducción en nuestro entorno inmediato? El paradigma

epistemológico tradicional se basa en una visión objetiva de la realidad: ésta existe fuera del individuo. La realidad, pues, se descubre y se comunica a los (traductores) aprendices por medio del lenguaje o de algún otro sistema de símbolos. Desde esta perspectiva, es un ser pasivo que debe incorporar la información existente.

La postura contraria asume que cada individuo construye su realidad subjetiva. Desde este punto de vista, la realidad es lo que el individuo construye a partir de sus observaciones, reflexiones y pensamiento lógico (Klingler y Vadillo, 1997, p. 3). Esta posición refleja el principio central del constructivismo y asume que el estudiante es un ser activo que procesa constantemente información (alegoría del cerebro humano como ordenador) y va construyendo su propio conocimiento. Este concepto choca con el del aprendizaje mecánico y se centra en el principio de que los esquemas creados por los individuos, con base en sus experiencias en el contexto (experencialismo), son el fundamento del aprendizaje a largo plazo (mediante una memoria sensorial, una memoria de trabajo y la memoria a largo plazo).

La desventaja del método tradicional de enseñanza en la traducción es que el maestro decide individualmente el tipo de trabajo que les asignará a los estudiantes, sin tomar en cuenta sus gustos, opiniones, ni intereses, por lo que la mayor parte de las veces convierte las clases de traducción en experiencias áridas y monótonas que en nada propician aprendizajes realmente significativos.

Las aproximaciones constructivistas en la educación coinciden en la participación activa del estudiante (aprendizaje colaborativo, aprendizaje recíproco, tutorías de proyecto y líderes de proyecto), y consideran la importancia de las percepciones, pensamientos y emociones del alumno en los intercambios que se dan durante el aprendizaje, y en la preocupación por el aprendizaje a largo plazo más que el a corto plazo (ídem).

El aprendizaje significativo aplicado a la enseñanza de la traducción implica posibilitar la apropiación del conocimiento (técnicas y teorías traductológicas) por parte del estudiante de manera propositiva, intencional y autorregulada. El conocimiento lo debe poseer el alumno, formar parte de él al término de cada experiencia dentro del aula y del taller. Es decir, que el profesor debe estimular

este continuo experiencial con metodologías de enseñanza innovadoras, tales como los enfoques colaboracionistas y recíprocos. Cada enseñanza, debe de estar relacionada con diversos ámbitos de su vida, al igual que las actividades que realice durante la clase. Esto se aleja de la enseñanza tradicional y del enfoque cooperativo (Panitz, 1996) donde:

[...] the authority remains with the instructor, who retains ownership of the task, which involves either a closed or a closable (that is to say foundational) problem (the instructor knows or can predict the answer). In collaborative (learning), the instructor --once the task is set-- transfers all authority to the group.

Durante el aprendizaje significativo (Díaz y Hernández, 2001, p. 22), el alumno relaciona de manera no arbitraria y sustancial la nueva información con los conocimientos y experiencias previas y familiares que ya posee en su estructura de conocimientos o cognitiva.

2.2.2 Memoria y aprendizaje

En el paradigma cognitivo clásico, la memoria a corto plazo tiene una capacidad limitada y breve, mientras que el aprendizaje a largo plazo se relaciona justamente con la recepción de la memoria a largo plazo (MLP), que tiene una capacidad ilimitada, con una codificación semántica y con información organizada e indexada (Klingler y Vadillo, 1997, p. 3).

Entonces, según los postulados del cognitivismo, el responsable de la construcción del conocimiento es el almacén llamado memoria de trabajo y que es ilustrado en la Figura 6. De acuerdo con lo que los teóricos postulan, la memoria de trabajo a corto plazo (MCP) no es un almacén estático y pasivo; por el contrario, se trata de un subsistema de la memoria que permite realizar una serie de operaciones (hay quienes la llaman *memoria activa*), y es el componente central ejecutivo que permite regular el flujo de información y conecta con el almacén de la memoria a largo plazo.

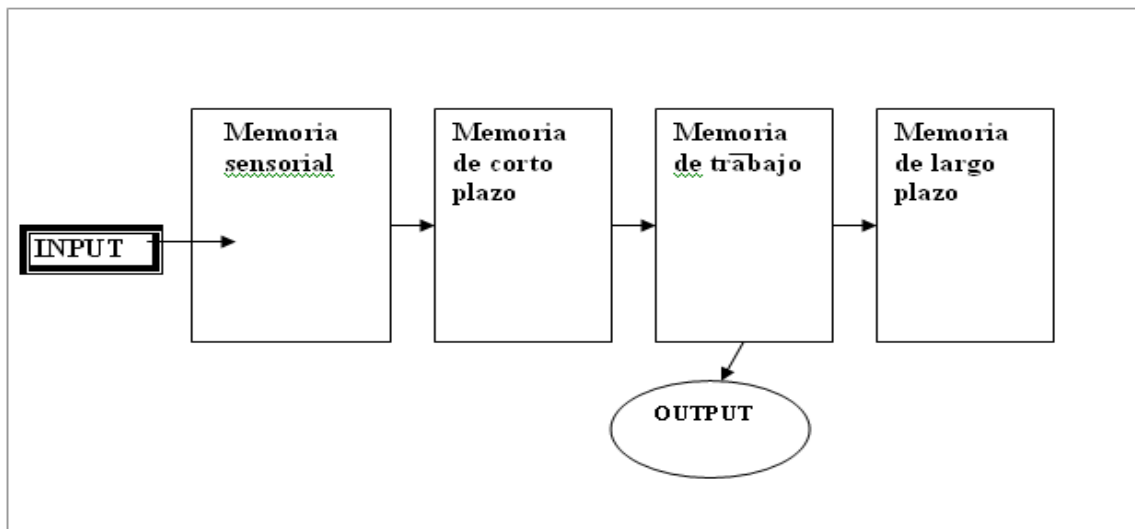


Figura 6.- Representación de los diversos almacenes de memoria que intervienen en el procesamiento de información. Tomado de los esquemas de Bruer (1993, p.4). En otros modelos la memoria a corto plazo y la de trabajo se conciben dentro de una unidad. Fuente: Klinger y Vadillo, 1997, p.3.

El *loop* articulatorio³³ guarda material en un código de tipo verbal de corta duración, relevante para el proceso de lectura. Este circuito cerrado que toma información del ambiente (*input*) en dicho formato fonológico (fonación), incluye:

- Un almacenamiento fonológico pasivo que se encarga de la percepción del habla.
- Un proceso articulatorio ligado a la producción del habla.
- Un “cuaderno” visoespacial (*sketch pad*) que se encarga de la codificación espacial o visual.

El componente central ejecutivo se encarga de discriminar la información y de la toma de decisiones inmediata, y permite además efectuar las operaciones (Klingler y Vadillo, 1997, p. 5).

Dentro de la memoria a largo plazo existen dos subsistemas: la memoria *episódica*, que se encarga de la representación de eventos, además de su contexto temporal y situacional, y que representa el expediente cronológico de

³³ El bucle fonológico (conserva la información acústica y la basada en el habla, y puede dividirse en dos componentes: un almacén fonológico que mantiene un registro efímero a partir del habla (que dura uno o dos segundos) y un dispositivo de control de articulación, que desempeña un papel de intermediario. (Linguee, 2011) Recuperado de <http://www.linguee.mx/ingles-espanol/traduccion/articulatory+loop.html> el 13 de marzo de 2014.

las experiencias del sujeto, y la memoria *semántica* o *categoría*, que contiene categorizaciones o representaciones de otro tipo de relaciones entre objetos o eventos, que son independientes de contextos particulares (Tulving, 1983; apud op. cit., p. 61). Aunque se asume que este almacén a largo plazo es permanente, no significa que sea estático: los elementos específicos de la memoria cambian constantemente en términos de su facilidad de acceso. Una característica interesante de este sistema de memoria es que las operaciones cognitivas con los elementos recuperados del almacén a largo plazo pueden generar nuevas estructuras de conocimiento (por ejemplo, hipótesis o reglas), que son de un orden distinto de abstracción a las representaciones originales de las experiencias de aprendizaje (Estes, 1988; apud op. cit., p. 61).

2.2.3 El ACT

El sistema computacional ACT (*Adaptive Control of Thought: Control Adaptativo del Pensamiento*), desarrollado por Anderson (Pozo, 2006, p. 119) constituye posiblemente el intento más ambicioso y completo de elaborar una teoría psicológica general y unitaria desde los supuestos computacionales de la ciencia cognitiva. Además, es una teoría unitaria del procesamiento de información, ya que la idea básica que subyace a la teoría es que “todos los procesos cognitivos superiores, como memoria, lenguaje, solución de problemas, imágenes, deducción e inducción, son manifestaciones diferentes de un mismo sistema subyacente (Anderson, 1983, p.1, en op. cit.). Por lo que, los mecanismos de aprendizaje están en el ACT estrechamente relacionados con el resto de los procesos, especialmente con la forma en que se representa la información en el sistema.

El ACT es un sistema de procesamiento compuesto por tres memorias relacionadas (Ver Figura 7): una memoria declarativa, una memoria de producciones y una memoria de trabajo. Y consta de varios procesos (codificación, actuación, emparejamiento, ejecución, etc.) que requieren generalmente del uso de la memoria de trabajo.

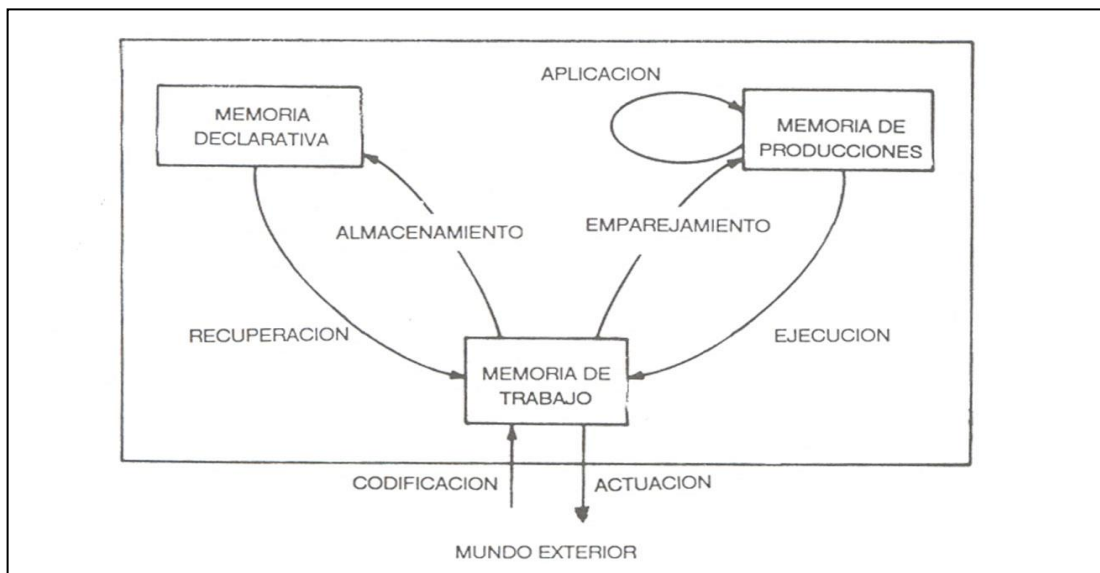


Figura 7.- Marco general de procesamiento del ACT, incluyendo sus principales componentes estructurales y los procesos que los conectan.
Fuente: Anderson (1983, p.19; apud Pozo, 2006, p. 120)

Aunque el ACT es sobre todo procedimental, es necesario conocer antes el funcionamiento de la memoria declarativa, ya que ambos tipos de conocimiento interactúan en la memoria de trabajo.

Anderson (1982,1983; apud Pozo, 2006, p. 125) propone una teoría del aprendizaje basada en tres estadios sucesivos, toda destreza o concepto adquirido pasaría por tres fases: interpretación declarativa, compilación y ajuste. Debido a que es en esencia una teoría del aprendizaje procedimental o “por la acción”, está enfocada preferentemente hacia la adquisición de destrezas.

2.2.4 Teoría general de los esquemas

La teoría general de los esquemas se ocupa de un modo general de cómo se representa el conocimiento y de cómo se usa el conocimiento almacenado. La unidad básica de procesamiento son los esquemas, consistentes en “paquetes de información” sobre conceptos genéricos, y a diferencia de otros tipos de representación (infra), los esquemas son unidades molares relativamente complejas.

Un esquema contiene, como parte de su especificación, la red de interrelaciones que se cree normalmente que existe entre los constituyentes del concepto en cuestión (Rumelhart y Ortony, 1977; apud Pozo, 2006, p. 137). Un esquema es un concepto de un objeto, persona o situación, cuyos rasgos constituyentes se corresponden con los atributos de un concepto, o lo que equivaldría a “una teoría del esquema implica una teoría prototípica³⁴ del significado” (Rumelhart, 1984, p. 163, en op. cit.). Más adelante, en el apartado 2.4.7, la explicaremos con detalle.

2.2.5 Los Modelos Mentales

Según Holland y cols. (1986; apud Pozo, 2006, p. 152), el sistema³⁵ cognitivo debe realizar tres tareas inductivas: (a) evaluar y perfeccionar las reglas disponibles, (b) generar nuevas reglas y (c) formar asociaciones y racimos de reglas con el fin de crear estructuras de conocimiento más amplias. Estas tres tareas deben, sin embargo, lograrse mediante dos únicos mecanismos inductivos: el refinamiento de las reglas existentes y la generación de nuevas reglas. La combinación de estos dos procesos dará lugar a su vez, a la formación de asociaciones y relaciones entre las reglas. Por lo tanto, en la medida en que un concepto es un “racimo jerarquizado de reglas” deberá formarse por combinación del refinamiento y generación de reglas.

En la terminología de la formación de conceptos, el cambio conceptual requiere el paso de representaciones mediante modelos mentales o ejemplares a representaciones mediante conceptos explícitos o prototipos. La teoría de la inducción pragmática puede servir para representar ambos tipos de conocimiento, y es una teoría eficaz desde un punto de vista representacional (Pozo, 2006, p. 156).

³⁴ La categorización, es un proceso complejo que, supone nuestra manera de simplificar la realidad. Los dos modelos básicos que tratan de la estructuración de categorías son, en primer lugar, la teoría clásica de rasgos (Aristotélica) y, en segundo lugar, la teoría de los prototipos de Rosch. Una tercera es la de los ejemplares (Pozo, 2006, p. 95).

³⁵ Los sistemas psicológicos: La psicología actualmente no tiene una teoría única que sea aceptada por todos, más bien es una ciencia en la que desembocan diferentes teorías y metodologías. Los sistemas psicológicos se fundamentan en distintas formas de enfocar el conocimiento de la conducta, y cada sistema pone énfasis en determinadas características del saber. Actualmente, la mayoría de las escuelas psicológicas se ocupan del ser humano como una totalidad. Recuperado de <http://archivo.abc.com.py/2009-05-08/articulos/518996/los-sistemas-psicologicos> el 13 de marzo de 2014.

Los modelos mentales, compuestos por una serie de reglas o sistemas de producción, se basan en la idea de que los sistemas cognitivos construyen modelos de las situaciones con las que interactúan que les permiten no sólo interpretarlas sino también hacer predicciones a partir de ellas. La diferencia entre los modelos mentales y la teoría de los esquemas, es que mientras éstos constituyen representaciones estables, los modelos mentales se construyen con cada interacción concreta.

2.2.6 Las cinco memorias

La razón por la que la investigación interdisciplinaria en las ciencias cognitivas es de gran importancia para la traducción es sin duda por el hecho de que este tipo de investigación tiene que ver con la memoria, la capacidad de hacer un razonamiento abstracto y de diferenciar entre un abordaje analítico u holístico de un texto.

Por otra parte, la investigación en ciencias cognitivas nos permite entender mejor y, por lo tanto, orientar las estrategias cognitivas de aprendizaje, y más concretamente las llamadas estrategias de organización, que permiten al alumno agrupar la información de una forma que sea más fácil para él entender.

Así que sabemos de cinco sistemas de memoria diferentes. Los tres primeros son:

1. La *memoria procedimental*, que funciona a través de la repetición de una acción y está situada entre el cerebelo y el núcleo gris.
2. la *memoria semántica*, que nos permite memorizar conceptos, el significado de palabras independientemente de su contexto, y está situada en el neocórtex;
3. la *memoria representacional*, que ayuda a memorizar una imagen o una cara y nos permite reconocer una pieza de información más fácilmente, si la hemos visto antes.

4. Además tenemos la *memoria episódica*, también llamada memoria autobiográfica, está situada en la corteza prefrontal, el hipocampo y el tálamo (Figura 8)³⁶. El conocimiento aplicable se registra en forma de operaciones de emergencia dentro de la llamada memoria episódica, y gracias a la flexibilidad mental, también se puede registrar el conocimiento declarativo.
5. Finalmente tenemos la *memoria declarativa*³⁷.

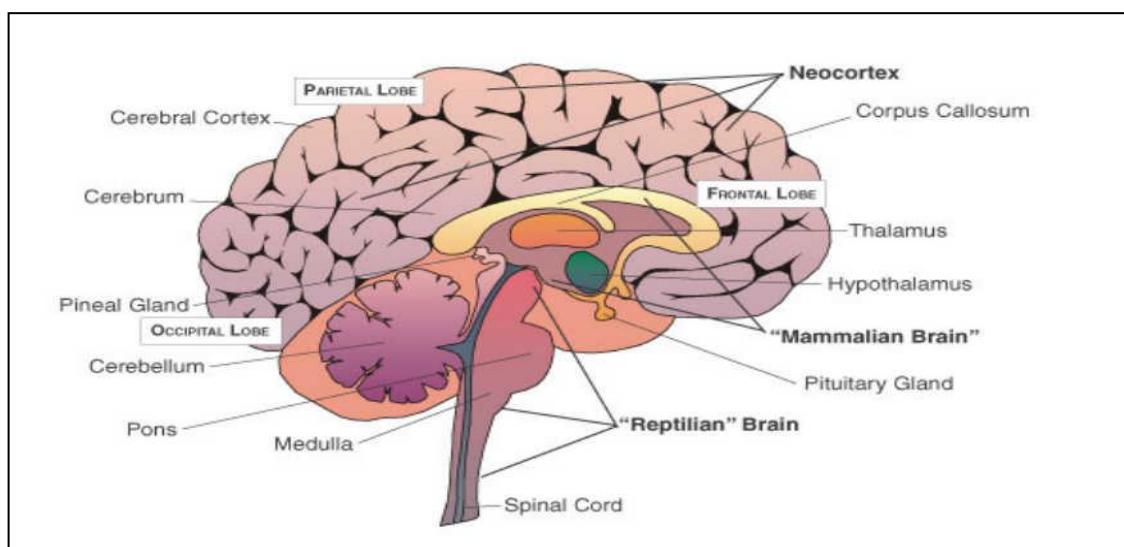


Figura 8.- Corte del cerebro que muestra la localización de las distintas memorias.
Fuente: Internet (infra).

El conocimiento procedimental sin duda se ha convertido en uno de los principales ámbitos de investigación en los estudios de traducción en las últimas décadas. Es caracterizado por su dinámica y se concentra en cómo, con un determinado procedimiento, o proceso se alcanza un resultado claramente definido y deseado.

En el marco de los aspectos neurocognitivos de la traducción, la importancia de la inteligencia no puede pasarse por alto, sobre todo porque, según Mack (1996), una teoría de la inteligencia sólo puede ser formulada en relación con

³⁶ Recuperado de https://www.google.com.mx/search?hl=es-419&authuser=0&site=imghp&tbn=isch&source=hp&biw=1920&bih=945&q=neocortex&oq=neocortex&gs_l=img.3..019j0i24.6967.13797.0.14020.10.10.0.0.0.0.132.697.8j1.9.0....0...1ac.1.31.img..1.9.696.S1hfkn5cgM0#facrc=_&imgdii=_&imgrc=Xrvxie3Hrybs0M%3A%3BUszumLnDQfxFaM%3Bhttp%253A%252F%252Fawesomeculture.com%252Fwp-content%252Fuploads%252F2012%252F02%252F00000013_Neocortex.jpg%3Bhttp%253A%252F%252Fawesomeculture.com%252F2012%252F02%252F06%252Fthe-discipline-illusion%252F%3B400%3B263 el 13 de marzo de 2014.

³⁷ Traducción mía.

una teoría global de la cognición (Richardson, 1993; apud op. cit., p. 5). La cognición se define aquí como los procesos que manejan información y que son básicos para la percepción, pensamiento y acción. Aunque existe una enorme cantidad de definiciones sobre inteligencia, por ejemplo, Sternberg, la inteligencia es: “actividad mental dirigida hacia la adaptación intencional, selección o transformación de entornos del mundo real relevantes en la propia vida”³⁸, una de las más comprensivas es la de Gardner (1986; apud Klingler y Vadillo, 2000, pp. 72-73) que la conceptualiza como “el conjunto de habilidades para resolver problemas o para diseñar productos que se valoran en uno o más escenarios culturales”.

A fin de cuentas, las traducciones son productos, por lo que la pericia, y el conocimiento experto, implican manejo inteligente de información (subcompetencia textual, terminológica, documentación) apoyados por las memorias declarativa, semántica y representacional; el uso de la subcompetencia lingüística bilingüe (memoria declarativa); el manejo de la subcompetencia estratégica en la resolución de problemas, mediante la memoria episódica; y el ejercicio de la supercompetencia traductora mediante la memoria declarativa, representacional, semántica, procedimental y episódica.

Otro aspecto, que sin duda es de importancia dentro de la investigación de los aspectos neurocognitivos en la traducción son los resultados obtenidos en la investigación en pericia y, especialmente, la búsqueda del conocimiento de determinados dominios. Dentro de este marco, una de las obras de gran interés para los estudios de traducción es aquella de Kolodner (1991; apud Annone, Lee-Jahnke y Sturm, 2012, p. 5) que examinó las llamadas definiciones episódicas, es decir, la experiencia de cómo un individuo usó mejor y reorganizó el conocimiento en estructuras específicas (Reimann y Chi, 1989; Schank, 1982 en op. cit). Kolodner basa sus reflexiones sobre “paquetes organizativos de la memoria episódica” (E- O ’ , quienes son capaces de construir su conocimiento basado en la experiencia en forma de E- O ’ .

³⁸ Recuperado de http://es.wikipedia.org/wiki/Teor%C3%ADa_tri%C3%A1rquica_de_la_inteligencia el 22 de mayo de 2014.

2.2.7 Teoría de la Mente

La Teoría de la Mente (ToM; Premack y Woodruff, 1978) es una teoría en la medida en que la mente no es directamente observable. La presunción de que los demás tienen una mente se denomina Teoría de la Mente, porque cada ser humano sólo puede intuir la existencia de su propia mente a través de la introspección, y no se tiene acceso directo a la mente de otro. Por lo general se asume que los demás tienen mentes, por analogía con la propia, y con base en la naturaleza recíproca de la interacción social, como se observa en la atención conjunta, el uso funcional de la lengua, la comprensión de las emociones y las acciones de los demás.

El tener una ToM (García, 2007, p. 16) nos permite atribuir pensamientos, deseos e intenciones a otras personas, para predecir o explicar sus acciones, y para plantear sus intenciones.

La ToM supone hacer uso de creencias, deseos, intenciones, sentimientos, etc., para dar cuenta del comportamiento de las personas. Se expresan mediante verbos de estados mentales como pensar, creer, recordar, sentir, desear, etc. Tal tipo de verbos muestra una actitud proposicional hacia un contenido proposicional. Una frase de contenido proposicional describe el mundo y puede ser correcta o incorrecta, verdadera o falsa (op. cit. p. 16)

La capacidad de atribuir estados mentales a los demás y entenderlos como causas de la conducta implica, en parte, que uno debe ser capaz de concebir la mente como un “generador de representaciones”. Si una persona no tiene una teoría de la mente completa, puede ser un signo de deterioro cognitivo o del desarrollo³⁹. La ausencia de ToM ocurre en personas con trastornos como el autismo, la esquizofrenia, el trastorno por déficit de atención con hiperactividad, así como la neurotoxicidad debida al abuso de alcohol. Aunque hay aproximaciones filosóficas a las cuestiones planteadas en los debates sobre esto, la teoría de la mente como tal, es distinta de la filosofía de la mente⁴⁰. Según la Internet Encyclopedia of Philosophy, ToM⁴¹:

... is the branch of cognitive science [...] that investigates mindreading

³⁹ Recuperado de http://en.wikipedia.org/wiki/Theory_of_mind el 13 de marzo de 2014.

⁴⁰ Recuperado de http://en.wikipedia.org/wiki/Theory_of_mind el 13 de marzo de 2014.

⁴¹ Recuperado de <http://www.iep.utm.edu/theomind/> el 13 de marzo de 2014.

or mentalizing or mentalistic abilities. These skills are shared by almost all human beings beyond early childhood. They are used to treat other agents as the bearers of unobservable psychological states and processes, and to anticipate and explain the g ' v f . are also called “folk psychology” by philosophers, and “naïve psychology” and “intuitive psychology” by cognitive scientists.

2.3 Neurociencia y Traducción

La traducción está en el centro de muchos dominios cognitivos tales como la pedagogía, lingüística, pragmática, neurociencias y cognición social. Esta particularidad multidisciplinar se refleja en los modelos actuales de investigación en traducción. Recientemente la neurociencia cognitiva ha desentrañado algunos mecanismos cerebrales en los dominios del bilingüismo. Un grupo de investigadores integrados por Annone, Lee-Jahnke y Sturm, se dieron a la tarea de transferir tal conocimiento al campo de la traducción y su aprendizaje.

Tomando en cuenta la Teoría de la Mente las autoras investigaron el proceso de interpretación y su producto a nivel macro, pues consideran que el fenómeno de la traducción oral se ha estudiado ampliamente a nivel micro, y que hay escasas investigaciones sobre el proceso de interpretación y su producto. En el contexto de la selección del lenguaje (bilingüismo) para traducir de un idioma a otro existe un poder particular que nos permite comprender los mecanismos de este proceso. Sobre esto afirman:

...since it requires high proficiency in L1 activation and simultaneous L2 inhibition. For example, translation, but no general non-verbal switching tasks, led to increased activation in the anterior cingulate cortex and subcortical structures (implicated in selection, inhibition and cognitive control of language), while activation in temporal and parietal areas associated with the understanding of word meaning decreased (Price, Green y Von Studnitz, 1999, p. 2229). This classic experiment was a first demonstration of the vast brain network implied in such a complex and yet highly controlled task as translation (Annone, Lee-Jahnke y Sturm, 2012, p. 3).

Como resultado de su estudio piloto las autoras comentan que buscaron:

...i) to provide some information about current neuroscience research in bilingualism; ii) to discuss some domains of translation in which interaction with neuroscience could be constructive for both fields and iii) to demonstrate the feasibility of such a paradigm (ídem, p. 9).

Además, con el fin de verificar si los mecanismos del cerebro difieren dependiendo del macro-contexto, pusieron a prueba a tres traductores de francés/alemán en un fMRI (imagen por resonancia magnética funcional) en el que los enfrentaron al reconocimiento de rostros y con oraciones que requirieron de un análisis de ToM o de un enfoque puramente lógico.

Los datos sugieren que, incluso en esta pequeña muestra, los traductores pueden ser examinados en estos paradigmas.

En la primera tarea (reconocimiento de emociones sociales en los rostros), los sujetos parecían activar más su sulcus temporalis superior (Figura 9, izquierda)⁴² cuando tenían que reconocer los atributos socio-emocionales de los rostros humanos.

En contraste, cuando la tarea fue reformular oraciones, el procesamiento de oraciones con componente emocional se asoció con una activación del gyrus frontal medial derecho (Figura 10)⁴³.

Ambas zonas activadas, se sabe, son parte de las redes cerebrales de la ToM.

⁴² Recuperado de https://www.google.com.mx/search?hl=es-419&authuser=0&site=imghp&tbm=isch&source=hp&biw=1920&bih=945&q=Imagen+3.-+Superior+frontal+Gyrus&oq=Imagen+3.-+Superior+frontal+Gyrus&gs_l=img.3...2425.2425.0.2645.1.1.0.0.0.57.57.1.1.0...0...1ac.1.32.img..1.0.0.6_Kpbnt0TLI#acrc=_&imgdii=_&imgcr=WETeNSh0u7gUvM%3A%3BJixAVNzHTt_1YM%3Bhttp%253A%252F%252Fupload.wikimedia.org%252Fwikipedia%252Fcommons%252Fthumb%252F7%252F70%252FGray727_superior_frontal_gyrus.png%252F290px-Gray727_superior_frontal_gyrus.png%3Bhttp%253A%252F%252Fen.wikipedia.org%252Fwiki%252FMedial_frontal_gyrus%3B290%3B169 el 13 de marzo de 2014.

⁴³ Recuperado de https://www.google.com.mx/search?hl=es-419&authuser=0&site=imghp&tbm=isch&source=hp&biw=1920&bih=945&q=superior+temporal+sulcus&oq=Superior+temporal+sulcus&gs_l=img.1.0.0i19j0i5i19l2.1188.1188.0.2698.1.1.0.0.0.301.301.3-1.1.0...0...1ac.1.32.img..0.1.300.GNYWRhJMDLM#facrc=_&imgdii=_&imgcr=Vh-DBz4Y2N8y3M%3A%3B6qme5VKYqx2MyM%3Bhttp%253A%252F%252Fwww.glittra.com%252Fyvonne%252Fneuropics%252Fparietalcortex.jpg%3Bhttp%253A%252F%252Fwww.glittra.com%252Fyvonne%252Fneuropics.html%3B384%3B227 el 13 de marzo de 2014.

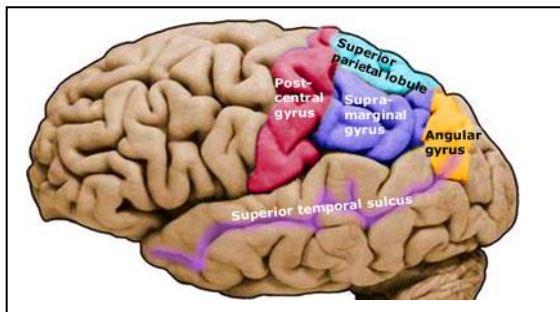


Figura 9.- Superior temporal sulcus.
Fuente: Internet (supra).

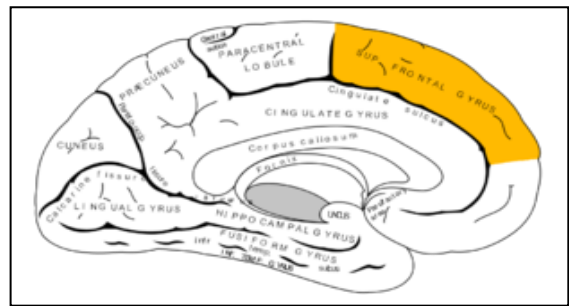


Figura 10.- Superior frontal Gyrus.
Fuente: Internet (supra).

Este enfoque (Annone, Lee-Jahnke y Sturm, 2012, p. 9) tiene dos consecuencias importantes: puede validar modelos cognitivos de la traducción y, puede señalar la habilidad específica, necesaria para la traducción.

Ambos pueden aplicarse a los planes de formación para traductores. Al conocer, con mayor certeza, las zonas del cerebro que se activan específicamente durante una tarea de traducción (y por qué no, esbozar en su totalidad el mapa del cerebro de un traductor con todas las zonas que intervienen en el proceso) con el que se podrían diseñar modelos estratégicos que apoyen el desarrollo de cada una de ellas.

Por ejemplo, se podría estudiar el proceso sináptico durante la utilización de la memoria declarativa y/o episódica al reconocer una información o fuente, necesaria para documentarse al realizar una traducción; o lo que ocurre al hacer uso del córtex motor (Cfr. 2.4.6) que se ilumina (Figura 11)⁴⁴ cuando se pone en acción la memoria procedimental, necesaria para la práctica de la traducción.

⁴⁴ Recuperado de https://www.google.com.mx/search?hl=es-419&authuser=0&site=imghp&tbn=isch&source=hp&biw=1920&bih=945&q=c%C3%B3rtex+motor&oq=c%C3%B3rtex+motor&gs_l=img.3...2544.2544.0.2779.1.1.0.0.0.0.0.0.0.0.0.0.0.0.0.0.0.0.0.0.0.1ac.1.32.img..1.0.0.F5wGxaUeKDU#facrc=_&imgdii=_&imgrc=8ycD_26Kxm9ZPM%3A%3BBLB1yljmM58UM%3Bhttp%253A%252F%252Fmva.me%252Feducational%252Fbrain_areas%252Fsomato_and_motor.jpg%3Bhttp%253A%252F%252Fmva.me%252Feducational%252Fbrain_areas.html%3B379%3B290 el 26 de marzo de 2014.

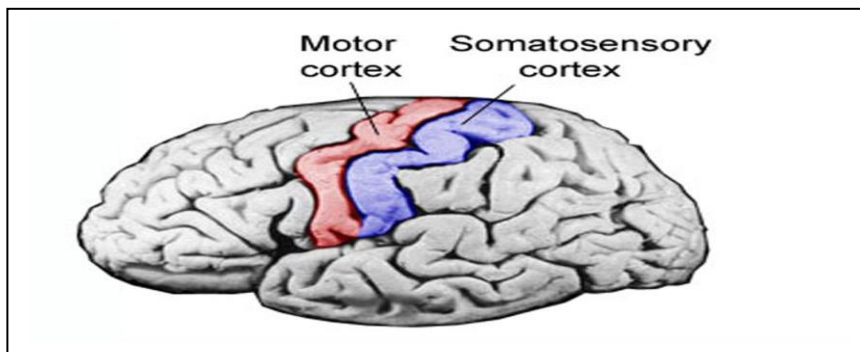


Figura 11.- Ubicación del córtex motor, una de las zonas
f “ ”.
Fuente: Internet (supra).

2.3.1 Think Aloud Protocols

En esta aldea globalizada, es una necesidad estar en manos de expertos, peritos en un área o en un conjunto de tareas especializadas, como garantía para realizar un buen trabajo, recibir un servicio o prestarlo apoyado por ellos.

En el pasado siglo, a partir de los ochenta, ha surgido literatura científica sobre las diferencias entre sujetos expertos y novatos en la forma de resolver problemas y ejecutar tareas específicas. La pericia, como tal, es objeto de medición por medio de los distintos modelos cognitivos que intentan dar una explicación de cómo se adquiere y llega a su madurez.

El interés en los estudios empíricos del proceso de traducción ha crecido substancialmente en la última década, afirma Bernardini (2001, pp. 241-242), llevados por la idea de que lo que está en la cabeza de los traductores mientras traducen es crucial para el entendimiento de la traducción, y que no se obtiene solamente de un análisis del producto final, el texto traducido. Este último provee un camino incompleto, y a menudo, decepcionante sobre el proceso de traducción, agrega la autora, escondiendo tanto los problemas como las estrategias exitosas.

Se han realizado intentos por acceder a la mente del traductor, con distintos grados de éxito. Uno de esos intentos ha sido el pedir a los mismos traductores que revelen sus procesos mentales en tiempo real, mientras llevan a cabo una tarea de traducción. Este método de recolección de datos se llama “protocolos

de pensamiento en voz alta”, Think Aloud Protocols (TAP’s), y fue tomado de las ciencias cognitivas (más propiamente de la psicología experimental⁴⁵) y aplicado a la investigación en traducción, a menudo con poca reflexión sobre las consecuencias inherentes al campo de investigación (op. cit.).

Bernardini (p. 242) afirma que se han importado justificaciones teóricas sin preguntarse su aplicabilidad a los nuevos contextos, y la validez del método como un todo se ha asumido, más que explorado.

Ahora somos testigos, continúa Bernardini, de un decremento en el interés por los TAP’s, luego de los esfuerzos entusiastas de los pasados diez a quince años. Una primera fase, con características identificables (actitudes anecdóticas, metodológicas, compromisos, proliferación de esquemas de clasificación) está llegando a su fin.

El nacimiento de una segunda fase de pruebas, más madura, dependerá mucho de que el trabajo de los investigadores dentro de esta plataforma se decante por una metodología más rigurosa, asegura la autora (op. cit.).

2.3.1.1 Los TAP’s en Psicología y Ciencia Cognitiva

El marco teórico para los experimentos de TAP’ es proporcionado principalmente por el trabajo de Ericsson y Simon (1993-1984, Bernardini, p. 243), de acuerdo con su modelo: “la cognición humana en el procesamiento de la información”.

La información se guarda en diferentes almacenes de memoria, con mayor o menor acceso y capacidad de almacenamiento: mientras que la memoria a corto plazo (MCP) se caracteriza por el fácil acceso y la capacidad de almacenamiento muy limitada, la memoria a largo plazo (Cfr. 2.2.2) se caracteriza por un acceso más difícil y mayor capacidad de almacenamiento. Sólo se puede acceder directamente y expresar la información presente en la MCP, es decir, información que está siendo atendida por el sujeto (estados de conocimiento estáticos y conscientes en lugar de los procesos cognitivos dinámicos e inconscientes). De ello se desprende que los procesos cognitivos de

⁴⁵ El agregado es nuestro.

estos estados de conocimiento son *inputs* y *outputs*, así como información que no está, de hecho, siendo tomada en cuenta, y no puede ser expresada pero debe ser inferida por el analista sobre la base de las verbalizaciones (p. 242).

Además, la autora asevera:

A further assumption of this model is that, for verbally encoded information, which can be reported in the same form as the one in which it was heeded, the verbalisation does not interfere with the cognitive process itself, the only effect of thinking-aloud being to slow down the performance. The implications of this model are manifold (Bernardini, 2001, pp 243).

2.3.1.2 Los TAP's en traducción

Desde mediados del decenio de 1980 las investigaciones sobre el análisis de los procesos de traducción basados en protocolos de pensamiento en voz alta para aprovechar y mapear la mente del traductor han florecido (Krings, 1986; Seguinot, 1989; Tirkkonen-Condit, 1991; apud Zhou y Lin, 2012, p.1377). Ellos observaron los patrones de comportamiento práctico de los traductores novatos y expertos en programas de formación, tratando de hacer una descripción psicolingüística detallada de los traductores. Así, Fraser (1996) concluye que “los estudios del proceso de traducción tienen, de hecho, relativamente muy poco en común y presentan muy variadas imágenes del proceso de traducción de todo lo que se propuso investigar”.

Más investigaciones llevadas a cabo por Fraser (2000), Jääskeläinen (2000), Seguinot (2000) y Tirkkonen-Condit (2000) han puesto mucha atención en el desempeño de traductores expertos, cuestiones metodológicas sobre la aplicación de los TAP' , gestión cognitiva y la toma de decisiones durante el proceso de traducción (op. cit).

De hecho, todavía existen diferencias en la elección de TAP' concurrentes o retrospectivas. Hansen (1999) prefiere los protocolos verbales retrospectivos, mientras que Jakobsen (2002) apoyó las tomas simultáneas. Alves (1997) y Alves y Gonçalves (2003) sugirieron que los ' retrospectivos pueden ser

mejor que los TAP' concurrentes⁴⁶ con relación a la recolección de datos empíricos con el fin de atisbar en el proceso de traducción. Olk (2002) estudió la conciencia crítica del lenguaje al aplicar la técnica para revelar a traductores “la construcción del discurso” (op. cit. p. 1377).

Sobre la retrospectión Abuín (2004, p. 22) explica:

El método retrospectivo ha sido utilizado en la investigación sobre el proceso de interpretación por varios investigadores [...] Todos ellos han tenido en
é v ,
obtener datos definitivos o verificables de hipótesis y, en consecuencia, han utilizado las herramientas retrospectivas únicamente como instrumentos complementarios y de obtención de datos probatorios.

Las investigaciones sobre el proceso de traducción continuaron con el uso de herramientas tecnológicas y la observación de los “rasgos de comportamiento” del traductor en línea (Hansen, 1999; Jakobsen y Schou, 1999), incluso el tratamiento electrónico del producto de traducción (Laviosa, 1998; Ghadessy et al., 2001; apud Zhou y Lin, 2012, p.1377).

Con el desarrollo de la triangulación utilizado en Ciencias Sociales, Alves (2001) propone un tipo diferente de teoría y práctica de técnicas de obtención de datos, a fin de conocer la relación entre el proceso de traducción y del producto. Este método también es preferido por el grupo TRAP, de la Copenhagen Business School (Hansen, 2002; apud op.cit, p. 1377) y sobre todo por Jakobsen (2002). El grupo Corprat (Corpus en Proceso para el Análisis de Traducciones), proyecto de la Universidad Federal de Minas Gerais, y en el cual colaboró Jakobsen, sugirió que el rendimiento cognitivo de los traductores experimentados produce más textos duraderos en la fase de redacción o escritura, y que son más competentes en la fase de revisión final, es decir, se han desarrollado estrategias para trabajar en los detalles finales del texto. Resultados similares se encuentran en Alves (2005).

⁴⁶ Jakobsen, 2003, apud Hansen, 2003, p. 11) aumentaron significativamente el tiempo que tarda un sujeto en producir una traducción, pues implica un gasto de esfuerzo cognitivo extra tener que verbalizar sus pensamientos, mientras llevaban a cabo la tarea. Cabe destacar, que los profesionales tenían muchas menos verbalizaciones, es decir, su tratamiento era automatizado.

Durante los análisis de los resultados de la investigación a través de la triangulación de las técnicas de obtención de datos (TAP, Translog, Wordsmith Tools, etc), se usaron pequeños corpórea en un intento de mapear la interfaz de proceso-producto en la traducción (Zhou y Lin, 2012, p.1378).

2.4 Productividad entre expertos y novatos

Las primeras investigaciones en productividad, fueron realizadas por el grupo de Carnegie-Mellon, encabezado por Herbert Simon, uno de los padres de la psicología cognitiva en el procesamiento de información. El método empleado es muy parecido en todas ellas (Pozo, 2006, p. 228). Pozo explica, que se presentan una serie de problemas de cinemática a un grupo de sujetos expertos y otro de novatos (cuyo número oscila entre uno y once). Cada problema implica la resolución de varias ecuaciones sobre movimientos rectilíneos, el análisis se realiza , y se caracterizan por ser problemas fáciles, que pueden resolverse en uno o dos minutos. Pozo establece, que en la resolución de las ecuaciones por expertos y novatos surgen diferencias de naturaleza cuantitativa, pues los novatos cometen más errores y tardan, por término medio, cuatro veces más que los expertos en resolver el problema (Larkin et. al., 1980; Simon y Simon, 1978; apud op. cit. p. 228).

Expertos y novatos utilizan diferentes estrategias, y éstas las resume el autor de la siguiente forma:

1. Los expertos, antes de empezar a aplicar ecuaciones, se detienen en una fase de representación, en la que realizan un análisis cualitativo, basado en una intuición física (Larkin, 1979). En cambio, el novato inicia inmediatamente las ecuaciones.

2. Ambos grupos difieren en la estrategia seguida para la solución del problema. Los novatos hacen un análisis hacia atrás, esto es, parten de la meta final (solución desconocida del problema) y luego buscan los datos disponibles que pueden ser útiles para alcanzarla. Por el contrario, los expertos trabajan hacia adelante, utilizando los datos conocidos para buscar la solución desconocida.

3. Al aplicar las ecuaciones, el novato las hace de una en una, mientras el

experto las realiza agrupadas, es decir calcula varias ecuaciones juntas, después hace una pausa y a continuación realiza otro grupo de ecuaciones (Larkin, 1980) [...] esto revelaría la existencia de “racimos de conocimiento” organizados en la mente del experto, frente al conocimiento aislado del novato.

4. Por último [...] se diría que los expertos no necesitan tomar decisiones sobre la forma en que debe resolverse el problema, mientras que los novatos deben dedicar una buena parte de su tiempo precisamente a hallar la vía de solución adecuada. (Pozo, 2006, 229).

Todas las diferencias anteriores, afirma Pozo, en especial las tres últimas, han sido interpretadas como una muestra de que la conversión de una persona en un experto consiste básicamente en un proceso de automatización de sus conocimientos, de tal forma que no necesita ir tomando decisiones a medida que resuelve el problema, por lo que parte directamente de los datos, sin hacer, como el novato, acercamientos progresivos hacia la meta final.

Obviamente la solución del experto resulta no sólo eficaz, sino sobre todo más eficiente (Hart, 1986; apud op.cit, p. 230) consume menos tiempo, se equivoca menos y realiza “racimos de ecuaciones” que ha automatizado en una misma secuencia. Todas estas ventajas se deberían a un proceso de automatización, como el postulado por Anderson (1983) dentro de su teoría ACT.

Aunque es cierto, agrega Pozo, que los expertos resuelven por procesos automáticos problemas familiares para ellos⁴⁷ –que en cambio requieren procesos controlados en los novatos–, esta diferencia puede diluirse si enfrentamos a los expertos a problemas nuevos. En relación a esto último, Pozo agrega:

En efecto, cuando se plantean tareas más complejas que las utilizadas por el grupo de Carnegie-Mellon, muchas de sus diferencias parecen diluirse [...] La única diferencia importante entre expertos y novatos consistía en el mayor número de errores que estos cometan, como consecuencia tanto de errores de cálculo como,

⁴⁷ Esto tiene que ver con que cada proyecto de traducción nuevo es un reto en sí mismo, y por qué un traductor especializado es más diestro en su área, pues maneja la terminología, el discurso y las convenciones.

especialmente, de la aplicación al problema de conocimientos inadecuados o insuficientes (Pozo, 2006, p. 230).

Al final, la experiencia acumulada, hace la diferencia entre el experto y el novato, de acuerdo a los resultados planteados en las pruebas.

2.4.1 Calidad en el trabajo entre expertos y novatos

Chi, Glaser y Rees (1982; también Chi, Feltovich y Glaser, 1981; apud Pozo, 2006, p. 231) presentan una extensa investigación en la que analizan la diferente estructura cualitativa de los conocimientos de expertos y novatos en la misma área de mecánica, utilizando técnicas diversas de recogida de datos, tales como categorización y clasificación jerárquica de problemas, resúmenes de textos e identificación de los rasgos relevantes del problema. En cada tarea comparan a un grupo de expertos y otro de novatos (que varían de 2 a 8 sujetos), a los que en algunos casos incorporan un tercer grupo de sujetos “intermedios”. Cada tarea consiste en realizar una determinada actividad cualitativa, como las anteriormente señaladas, con un número variable de problemas extraídos de un manual introductorio de Física. El análisis de los datos no se basó en protocolos verbales, sino en una disección cualitativa de las respuestas de los sujetos a partir del marco conceptual proporcionado por la mecánica newtoniana.

Una de las tareas que Chi (op. cit.) y colaboradores planteaban a sus sujetos consistía en clasificar una serie de problemas sobre mecánica. Los expertos y novatos diferían en los criterios o atributos en que basaban su clasificación. Los expertos categorizaban los problemas según su estructura conceptual profunda, determinada por las leyes y conceptos físicos relevantes para su solución, mientras que los novatos guiaban sus clasificaciones por la estructura superficial, basada en objetos reales y términos explícitos en el enunciado de los problemas.

Pozo establece: “Los conceptos activados por expertos y novatos (los esquemas desde los que asimilan la realidad) son en general diferentes [...] Ambos difieren en sus conocimientos declarativos básicos, esto es, en el

contenido de los esquemas o conceptos que activan. Aun cuando utilicen las mismas etiquetas verbales [...] (p. 234).

De las investigaciones anteriores se desprende que: existen diferencias estructurales entre el conocimiento experto y novato, y que difieren en su contenido. Los esquemas o conceptos activados por unos y otros difieren también en su organización.

Flavell (1985, p. 89; apud Pozo, 2006, p. 235) dice sobre las estructuras conceptuales de los expertos: “en la red conceptual almacenada por el experto hay múltiples rutas de cada uno de los conceptos a los demás; podemos decir que cada concepto tiene en el diccionario mental del experto múltiples referencias cruzadas. Esta mayor densidad de conexiones entre conceptos en la red conceptual del experto significa a su vez que la probabilidad de que cualquier concepto dado evoque otros conceptos relacionados es mayor”. Por tanto, esta mayor interconexión en el lexicón mental del experto se refleja también en sus explicaciones causales de las cosas por lo que novatos y expertos difieren no sólo en sus conocimientos específicos en un área sino también en la forma en que organizan esos conocimientos. Además, asegura el autor (pp. 235-237), “... los esquemas de los expertos tienen también mayor contenido procedimental, ya que son en sí mismos procedimientos idóneos para la solución efectiva de problemas, cosa que no sucede en el caso de los novatos”.

En otras palabras, un experto y un novato, enfrentados al mismo problema, no ven lo mismo, ya que sus esquemas de asimilación son diferentes. Una prueba más de la naturaleza constructiva del conocimiento.

2.4.2 El caso Transcomp

El grupo Transcomp, es un grupo de investigación que presenta los resultados de un estudio longitudinal donde investigaron el desarrollo de la competencia traductora en estudiantes de traducción durante tres años y compararon su comportamiento con el de diez profesionales de la traducción. Transcomp, realizó un estudio modelado de varias subcompetencias, entre ellas la competencia estratégica, la competencia que activa la rutina de la traducción,

y la competencia de herramientas e investigación (Göpferich, 2011, p. 1). Estas tres subcompetencias fueron consideradas como específicas de la traducción, y distinguen a los traductores profesionales, de los sólo bilingües, por lo tanto fueron seleccionadas como variables dependientes del estudio.

Göpferich encontró que los traductores profesionales incluidos en el estudio, aún no alcanzaban la pericia, el nivel más alto de competencia. Los estudiantes participantes mostraron un estancamiento en algunas de las variables a lo largo de los primeros cuatro semestres de su programa (op. cit., p.1).

Observaron que la expertez de una persona se encuentra limitada al campo de práctica o dominio donde se desarrolla.

Para los investigadores de la pericia, dentro de la psicología cognitiva, esto significa una dependencia de las disciplinas “donantes”, como por ejemplo los Estudios de Traducción en donde se investiga la competencia traductora y su desarrollo.

De hecho, afirma la autora, más que interdisciplinariedad, los Estudios de Traducción han tomado prestado conceptos, métodos y teorías de otras ramas de la ciencia como los estudios culturales, psicología, sociología, etnología, ciencias de la información, historia, por nombrar sólo algunas de las más importantes, y obviamente, de la lingüística y literatura, de las cuales se ha “emancipado” desde los ochenta (op. cit., p. 5).

Sobre la pericia, dice Göpferich (2011, p. 5):

The analysis of expertise in various fields, such as playing chess, interpreting X-ray images, taxi driving and many others, has shown that, although expertise is domain-dependent, its development follows similar paths cognitively no matter what domain is involved so that we are on a way *Toward a General Theory of Expertise*, as the title of a volume edited by Ericsson and Smith in 1991 indicates. On the one hand, developing a general theory of expertise needs input from various disciplines, among them translation studies.

Esto es cada vez más patente en experimentos e investigaciones realizadas por científicos como Alvaro Pascuale-León (Cfr. 2.4.6).

Por otro lado, manifiesta Göpferich, que la investigación en el desarrollo de las competencias en varios dominios, tales como la traducción, también se beneficia de los conocimientos adquiridos e integrados dentro de un marco común de investigación en la pericia. Para los Estudios de Traducción esto significa que el desarrollo de la competencia en su camino a la pericia es un área de investigación donde convergen verdades recíprocas interdisciplinarias y transdisciplinarias. Por lo que la autora se pregunta ¿Qué es lo que han encontrado los investigadores de la pericia sobre las características que distinguen a un experto de quien no lo es, de una persona que no ha alcanzado el más alto nivel de competencia?, y ofrece las respuestas de algunos estudiosos en el tema:

- Experts are usually – and not only in individual cases – outstanding (Ericsson/Smith 1991, p. 2).
- Experts are able to solve highly complex problems within their domain (Risku 1998, p. 89).
- Experts do not only possess a large amount of knowledge in their specialized domain, this knowledge has also been restructured and interconnected to a higher degree in the process of its acquisition; experts possess superior analytical and creative as well as practical skills; their mental processes have been automatized to a higher degree (Sternberg, 1997).
- The high degree of interconnection of knowledge in their long-term memories allows experts to retrieve it more quickly and with more precision and to overcome limitations of their working memories (Ericsson/Charness 1997, 15 f.). Being able to take many aspects into account, they can plan well in advance and defend their decisions (Ericsson/Smith 1991: 25 f.).
- According to Anderson (1990, 267 ff.), experts have transformed declarative knowledge in their domain of specialization into procedural knowledge (“proceduralization”); they learn tactically, i.e., they store and automatize sequences of actions and strategies they need for problem solving in their domain, as well as strategically, i.e., they have learnt how to solve problems in their domain most efficiently. Complex mental problem representations help them in doing so (Anderson 1990: 267 ff.)” (Göpferich, 2011, p. 6).

Esto es lo que los expertos en distintos dominios comparten, por lo que, asegura la autora, se espera que los expertos en traducción también posean. En las conclusiones del estudio, el grupo establece que, a pesar de que los profesionales superaron al grupo de estudiantes en cuanto a las variables analizadas, se encontró que no mostraron el manejo de un conocimiento experto, que se considera el nivel más alto de las competencias.

Göpferich, indica:

1. La principal competencia desarrollada por el grupo de estudiantes durante los primeros dos tercios del programa de grado en traducción no siguió un patrón lineal; parecían estancados.
2. La competencia de los traductores profesionales se quedó muy por debajo de sus expectativas.
3. El estado de experto se caracteriza por una actuación consistentemente superior en la solución de tareas que son representativas de un dominio que el experto ha adquirido (Ericsson/ Charness 1997, p. 6; apud Göpferich, 2011, p. 20).

Lo anterior se explica por lo que Bloom (1985) y Hayes (1989) dicen sobre el tiempo que necesita un experto para madurar (diez años). Por tanto, cuatro años de carrera no convierte a un estudiante de grado en perito⁴⁸.

Otra de las razones esgrimidas para el poco rendimiento de los profesionales de la traducción fue que su formación no era funcionalista, sino estructural-lingüística.

En nuestra experiencia, los estudiantes pasan por un proceso de aprendizaje muy similar, cuando en el tercer nivel aprenden las estrategias de traducción sistematizadas por Vázquez-Ayora (heredero de Vinay-Dalbernet), pero conforme avanzan a otros estadios abandonan la traducción contrastiva de palabra por palabra-oración-párrafo-cuartilla y finalmente arriban a la traducción del texto como un todo (holística). Es difícil creer que a lo largo del estudio del grado no se les enseñe otras teorías y métodos.

⁴⁸ Los estudios señalan que la pericia es reflejo de destrezas adquiridas como resultado de la acumulación de conocimientos y métodos específicos durante años de práctica intensa y continuada, un período que Bloom (1985) y Hayes (1989) cifran en diez años, en Muñoz Martín (2007), Pericia y Entorno de la Traducción.

El conocimiento de teorías traductológicas forma al estudiante para que diferencie entre traducción literal, comunicativo-funcional, cultural, se adapte a los distintos géneros en los que se capacita y sepa distinguir los distintos tipos de discurso.

Finalmente, Göpferich esgrime:

A very likely fifth reason that may at least have contributed to the professional performance is that the experimental situation may have led to a lack of motivation. Motivation is a pre-requisite for excellent performance and translation quality. The fact that the professional translators had to work in a laboratory situation and not at their usual workplace may also have been detrimental to their performance.

Se desconoce si esta falta de motivación tiene que ver con una falta de pago, como sí se informa durante los experimentos del Grupo PACTE, que en sí, es una motivación importante para que un profesional participe en un estudio. Entre las razones que argumenta la autora para el fallo de los estudiantes de traducción y su estancamiento están: la falta de práctica, el desfase entre teoría y práctica y que a la par que empezaron con el experimento estaban aprendiendo el idioma, por lo que el problema quizá esté en el plan de estudios. Sin embargo, y esto sin tener más datos, pudiera ser que faltara motivación extrínseca por parte de los investigadores.

En estos años, nos hemos dado cuenta, de que si no se les explica a los estudiantes en qué van a participar y por qué, se sienten utilizados y realmente no ponen ningún tipo de empeño en las prácticas, por lo que todo se puede perder, aunque los baremos sean excelentes y los instrumentos sean casi perfectos.

Por tanto, es importante que los aprendizajes sean significativos. En el caso de los experimentos realizados en la Facultad de Idiomas-Mexicali, fue todo lo contrario. Los estudiantes tuvieron que acostumbrarse a trabajar frente a ordenador, y a veces, la capacitación incluía la enseñanza del manejo del mismo, además de nuevos programas informáticos, cosa que no habían hecho

anteriormente. El aprendizaje de conocimientos útiles es motivador para el alumnado ávido de estar al día en el desarrollo tecnológico e informático.

Hay que involucrar a los estudiantes en la propia construcción del conocimiento y alentar las tutorías entre pares y los aprendizajes colaborativos, pues si a un alumno se le estimula su autoaprendizaje, desarrolla paso a paso su metacognición, guiado por el facilitador que es su profesor.

Como hemos dicho anteriormente (Toledo y Cortez, 2011, p. 423):

...debido al aprendizaje colaborativo se requiere de la participación activa de los alumnos para resolver problemas o construir productos en conjunto. Además de que estos productos (traducciones) se desarrollan en un contexto donde se dan los aprendizajes significativos que corresponden a las experiencias e intereses de los alumnos. El aprendizaje nuevo se relaciona con la información ya existente en sus estructuras cognitivas.

Zabalbeascoa (2014) plantea algunos principios didácticos que nos parecen interesantes y ad hoc, entre ellos: “[...] incentivación y compromiso de los alumnos en el proceso de aprendizaje [...] equilibrio adecuado entre teoría y práctica [...] y equilibrio óptimo entre ejercicios de simulación de la realidad y ejercicios específicos de tipo controlado para mejorar determinadas destrezas”.

Además, Robinson (1997, p. 54) sobre el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje plantea: “... the more you enjoy learning, the better you will learn. The more pleasurable you find translating, editing, hunting for obscure words and phrases, the more rapidly you will become proficient at those activities.”

2.4.3 Jakobsen

Jakobsen (2005; apud Lin, 2012, p. 30), quien analizó el trabajo de expertos en traducción, descubrió que al inicio de la traducción, los traductores expertos podían juzgar el alcance de la tarea basado en su conocimiento sobre el tema de la lengua fuente y luego construir un campo semántico para lidiar con algunos significados vagos de palabras del tema. También podían emplear varios recursos de traducción eficientemente y desarrollar múltiples estrategias de traducción (ibid, 179, op. cit).

Además, Jakobsen, agrega Lin (p. 30), observa que hay una gran diferencia en la distribución del tiempo entre los traductores novatos y expertos. En comparación con los traductores novatos, los traductores expertos utilizan menos tiempo en la fase de redacción y usan más tiempo en revisar el escenario. Esto indica que los traductores expertos piensan mucho más fluido y profundo que los traductores noveles. Además, los traductores expertos utilizan más tiempo, tanto en la etapa inicial y la etapa final del proceso de traducción, pues los traductores expertos tiene una visión integral de la tarea, por lo tanto la consideran de un modo más amplio y profundo, mientras que los traductores novatos la toman por partes.

2.4.5 Alves y Gonçalves

Un estudio empírico reciente realizado por Alves y Gonçalves (2007; apud Lin, 2012, p. 29) basado en la teoría de la relevancia y la teoría del conexionismo, aporta sus conclusiones sobre el modelo cognitivo de la competencia traductora. Encontraron que traductores expertos muestran las siguientes características cognitivas (ibid, op. cit.):

1. Una mayor habilidad para coordinar las diferentes demandas de tareas de e integrar procedimental, conceptual y contextualmente información codificada en un todo coherent ;
2. Una mayor capacidad de integrar la periferia con las partes centrales de sus sistemas cognitivos en un intento de crear una perspectiva situada para su funcionamiento cognitivo;
3. La información contextual integrada y su metacognición condujeron sus procesos de toma de decisiones y resolución de problemas;
4. La confianza en sí mismos al juzgar sus propios procesos de toma de decisiones.

Por el contrario, los traductores novatos exhibieron las siguientes características cognitivas (ibid, op. cit., p. 29):

1. Uso insuficiente de las señales contextualizadas y muy fuerte dependencia del significado basado en diccionarios en lugar de

significado contextualizado.

2. Fallo en el cierre de la brecha entre la información procesal, conceptual y contextualmente codificada;
3. Interferencia entre los idiomas fuente y meta;
4. Dificultad para determinar en qué nivel una unidad de traducción se debe procesar para generar efecto contextual adecuado y una máxima semejanza;
5. Metacognición insuficiente, que está conectada sólo con las características estructurales del lenguaje y la producción de texto;
6. Inseguridad a la hora de tomar decisiones.

Los resultados de la investigación demuestran que existen diferencias obvias entre traductores novatos y expertos en su metacognición, procesos mentales, elementos cognitivos y otros elementos como emociones y manejo de estrés, al procesar mentalmente una traducción.

En otra investigación empírica, mediante la regulación del esfuerzo cognitivo y de relaciones causa-efecto (contextual), Alves (2007, p. 32; apud Lin, 2012, p. 30) encontró que los traductores expertos presentan la capacidad de monitorear y medir su propio pensamiento y actuación lingüística y por lo tanto, generan ciertas meta-representaciones que pueden reforzar la información contextual existente. Esta capacidad es exactamente la función de la metacognición⁴⁹.

2.4.6 La práctica hace al experto

En la página de Internet de la revista TIME aparece un artículo sobre cómo funciona el cerebro titulado: “Cómo se programa el cerebro por sí solo”, que explica cómo se construye el conocimiento experto⁵⁰. Describe cómo mediante un experimento se registra y comprueba que el cerebro responde y se adapta a las necesidades del cuerpo humano. Esto nos recuerda el paradigma de las redes neuronales basado en modelos de procesamiento de información en paralelo del que habla Muñoz (2006, p. 5).

El experimento del neurocientífico Alvaro Pascual-Leone de la Facultad de Medicina de Harvard, citado en la revista, muestra que el uso de un músculo en

⁴⁹ La metacognición “ f f ” g . 2002:298; 2001 .4

⁵⁰ Recuperado de <http://content.time.com/time/magazine/article/0,9171,1580438,00.html>, fechado el viernes 19 de enero de 2007 y firmado por Sharon Begley.

particular causa que la corteza cerebral se expanda. Pascual-Leone extendió el experimento a otro grupo de voluntarios (pianistas), quienes tocaron una pieza sencilla en su mente, imaginando cómo la tocarían con sus dedos. La Transcranial Magnetic Stimulation (TMS) reveló que la región del córtex motor, que controla los dedos que tocan el piano, también se expandió en el cerebro de los voluntarios que imaginaron tocar la pieza, como ocurrió en aquellos que de hecho la habían tocado. El resultado permite afirmar la habilidad del mero pensamiento para alterar la estructura física y la función de nuestra materia gris.

Pascual-Leone, informa el artículo, más tarde escribió que “la práctica mental produjo una reorganización similar del cerebro”. Si sus resultados se mantienen para otras formas de movimiento (no hay razón para creer lo contrario), entonces practicar mentalmente un balanceo de golf, un lanzamiento o un movimiento de natación podría conducirnos a tener dominio que requiera menos práctica física. Aún más importante, el descubrimiento mostró que el entrenamiento mental tenía el poder de cambiar la estructura física del cerebro.

Esto rebate la creencia de que el cerebro del humano adulto es prácticamente inmutable y que funciona como una computadora. El supuesto era que el cerebro se fija en forma y función para que una vez que alcancemos la edad adulta nos quedemos con mucho de lo que tenemos, como una tabula rasa, o un disco C, para seguir con la metáfora, que se llenó de una información y que siempre la tendrá en su interior. Así, se pueden crear (y perder) sinapsis, las conexiones entre las neuronas que codifican los recuerdos y el aprendizaje (memoria episódica y semántica).

La perspectiva tradicional sostenía que, si los genes y el desarrollo ordenan a un grupo de neuronas procesar señales desde el ojo y a otro grupo mover los dedos de la mano, entonces sólo hará eso y nada más, hasta la muerte del sujeto.

Extrapolando la información de la revista, la pericia sólo se alcanza con la práctica del mecanografiado, la automatización de la reformulación del significado en la traducción y la resolución de problemas de traducción en su momento.

Lo trascendente del experimento, en nuestra opinión, es que a través de la repetición de experiencias como fabricar una silla, tocar un violín o, en nuestro caso, traducir un texto, las áreas del cerebro involucradas se adaptan a las necesidades de la mano, los dedos, los músculos, y el mapeo cerebral en las áreas de comprensión y producción del lenguaje. Este proceso facilita la conversión del significado de un Texto 1 a un Texto 2, con el fin de realizar la tarea cada vez con mayor exactitud y perfección, repetición tras repetición, hasta que con sólo imaginar que se realiza, las áreas del cerebro involucradas preparan a la persona para ejecutar los procedimientos. Creemos que esto y el desarrollo de la pericia son una misma cosa.

La metáfora del funcionamiento cerebral como una computadora (Pozo, 2006, p. 43) “en su *versión fuerte* admite una equivalencia funcional entre ambos sistemas (humano y máquina⁵¹), la *versión débil* se limita a aceptar parte del vocabulario y de los conceptos de la informática, sin llegar a afirmar esa equivalencia”.

Esa ambigüedad de la *versión débil* de la ciencia cognitiva, que quiere desligarse de la fuerte (herencia del conductismo), y adoptada por la traductología cognitiva, es la que carece de una explicación para el factor emotivo que determina mucho el comportamiento humano, y que ahora intentan incorporar en su explicación de cómo se traduce.

2.4.7 Traductología Cognitiva y pericia

De entre los estudiosos del proceso cognitivo en la traducción, podemos mencionar a Gregory Shreve, quien apoya su teorización en expertos en psicología cognitiva como Rumelhart y Clark.

Shreve (1997, p. 124) establece como objetivo investigar el espacio de aprendizaje del traductor en su camino al profesionalismo (a diferencia de lo que es un graduado). El autor hace énfasis en la diferencia entre lo que llama traducción natural, que puede realizar una persona bilingüe por su misma condición, y la traducción construida, que implica un conjunto de habilidades,

⁵¹ El agregado es nuestro.

como utilizar diferentes formas de traducción y producir diferentes tipos de formas lingüísticas (productos de traducción) demandadas en diferentes circunstancias. Dentro de este análisis propone un modelo de estudio donde hay una variación en la adquisición de la competencia traductora, y donde ésta es influida por las habilidades traductoras individuales, la situación comunicativa, y los estilos cognitivos de los individuos. Este modelo registra el paso de la traducción natural a la construida (Figura 12). Shreve dice de ésta: “An essential component of the use of the term *constructed* translation is that individuals who practice translation professionally have developed their abilities to do so deliberately”.

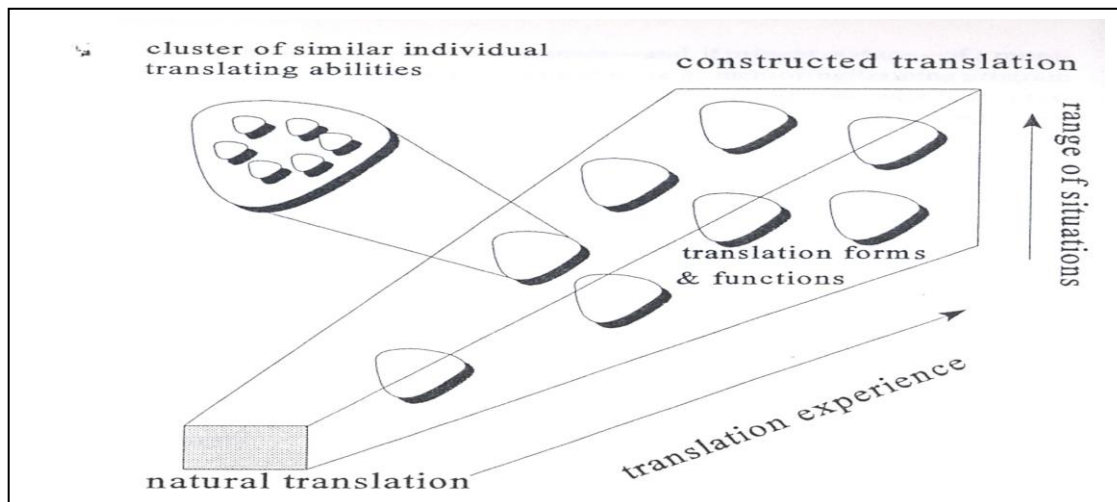


Figura 12.- Evolución de la competencia traductora según Shreve.
Fuente: Cognitive Process in Translation, 1997, p. 126.

Sobre este “gap” de aprendizaje necesario para adquirir la traducción construida, el autor del artículo “Cognition and the Evolution of Translation Competence” (2007, p.130), dice que:

... ; v the rudimentary translation ability of bilinguals derives from the parallel or consecutive learning of the second language. One way of looking at translation ability is to look at it as a set of schemata for mapping across culturally bound form-function sets.

Es la manera de ver la capacidad de traducción como un conjunto de esquemas para el mapeo intercultural, y que nos permiten identificar conceptos, significados, actos de habla en situaciones comunicativas específicas (textos orales y escritos), mediante procesos mentales, y recuperando información por medio de estos esquemas, que no son otra cosa que redes estructurales activas (Rumelhart y Norman, 1976, p. 7).

Los esquemas (schematas) mencionados por Shreve y otros cognitivistas, resultan ser en traducción: estructuras organizativas de conocimiento almacenadas en la memoria, que sufren transformaciones sucesivas o modificaciones durante el proceso de aprendizaje (Rumelhart y Norman, 1978; apud Shreve, 2007, p. 130).

Rumelhart & Norman (1976, p.12) definen los esquemas de la siguiente manera:

We believe that general information is best represented through organized information units that we call schemata. To us, a schema is the primary meaning and processing unit of the human information processing system. We view schemata as active, interrelated knowledge structures, actively engaged in the comprehension of arriving information, guiding the execution of processing operations.

Rumelhart y Norman agregan, que un esquema consiste en una red de interrelaciones entre sus partes constituyentes, las cuales, ellas mismas son otros esquemas.

Los autores afirman que los conceptos genéricos son representados por los esquemas, y que estos esquemas contienen variables. Las variables hacen alusión a tipos de conceptos generales que, en realidad, pueden ser substituidos y determinar las implicaciones del esquema para una situación particular.

Para ilustrar lo anterior, utilizamos el siguiente ejemplo basados en los conceptos de los autores:

El esquema de una granja en su sentido prototípico tiene los siguientes subesquemas:

- 1 Terreno usado para la agricultura o ganadería

- 2 Personas que cultivan la tierra/engordan ganado.
- 3 Típicamente las granjas levantan cosechas y tienen animales.
- 4 Usualmente se usan tractores y maquinaria automatizada para trabajar el campo, y hay edificios especializados para almacenar productos y

...

Hasta ahí la nominación genérica. El esquema puede tener las siguientes variables: *tierra, cosechas y/o animales, personas, maquinaria, productos y edificios especializados*. Los valores particulares con los cuales se substituyen estos términos dependen del propósito para el que el esquema sea usado. En situaciones diferentes se harán diferentes substituciones. Además, las variables tienen características tales como *restricciones y por defecto* (por lógica).

Un ejemplo concreto sería: *Los López cultivan algodón en su granja*⁵². Aquí se cambió el genérico personas por López, cosecha/producto por algodón, tierra está implícita, pero quedaron otras variables sin utilizar. Quedó el esquema de maquinaria sin activar, es decir puede formar el subesquema *máquina empacadora John Deer*, pues se necesita para fabricar las pacas de algodón. El esquema edificio especializado no se utilizó, pero por defecto intuimos que deben de tener algún lugar para almacenaje. Una restricción de variables sería que al ser el cultivo algodón, no encontraremos cultivos hidropónicos, acuicultura o plantaciones de marihuana, por ejemplo. Pero por defecto, sí podríamos activar otros esquemas como cosecha de sorgo, pastura o alfalfa de temporal. Otro esquema no activado es el de animales, pero por restricción no esperaremos encontrar en la granja: hipopótamos, elefantes o leones, pero sí por defecto, cerdos, vacas o cabras.

Para Rumelhart y Norman (1976, pp. 3-4) el aprendizaje y la adquisición de conocimientos se dan de tres maneras, mediante la acumulación, refinamiento y reestructuración. El aprendizaje a través de acumulación es el tipo común de aprendizaje fáctico, la acumulación diaria de información en la que la mayoría de nosotros estamos dedicados. La adquisición de memorias de recuerdos

⁵² En México se acostumbra cultivar la tierra y engordar ganado (cerdos, vacas, cabras) en la misma granja, para el autoconsumo de los mismos ejidatarios (campesinos), y vender el producto de la cosecha, que puede ser trigo, alfalfa, rye-grass (zacate forrajero), sorgo o maíz, aunque en la zona Noroeste se prefiere la harina de trigo a la de maíz.

cotidianos, normalmente implica más que la acumulación de información, su base de conocimiento es más que un incremento de un nuevo conjunto de hechos. El aprendizaje de listas, fechas, nombres de presidentes, números telefónicos, y cosas relacionadas son ejemplos de aprendizaje a través de la acumulación. Este tipo de aprendizaje por acumulación es el que más han estudiado los psicólogos.

En segundo lugar tenemos el aprendizaje a través del refinamiento, que es un tipo mucho más significativo de aprendizaje. Implica cambios reales en las mismas categorías que utilizamos para interpretar la nueva información. Por lo tanto, el refinamiento implica más que un simple añadido a nuestra base de datos. Tras haber desarrollado un conjunto de categorías de interpretación (esquemas) estas categorías sufren del refinamiento continuo o modificación menor para que sean más congruentes con las exigencias funcionales impuestas a estas categorías (op. cit., p. 4).

El aprendizaje a través de la reestructuración es un proceso aún más importante (y difícil). La reestructuración ocurre cuando se conciben nuevas estructuras para la interpretación de la nueva información y se impone una nueva organización en los datos ya almacenados. La reestructuración a menudo se lleva a cabo sólo después de mucho tiempo y esfuerzo. Probablemente se requiera cierta cantidad crítica de información que se ha acumulado primero: en parte, es por el mal manejo y la mala conformación de este cúmulo de conocimiento que surge la necesidad de reestructuración (op. cit. p. 5).

Ahora, trasladando toda esta teorización al aprendizaje de la traducción tenemos que de las tres formas (acumulación, refinamiento y reestructuración) la más difícil es esta última, pues un esquema nuevo puede emerger de uno anterior y con ello una nueva organización de ideas y conceptos, lo que es un continuo en la labor del traductor.

Las redes estructurales activas o esquemas están en constante cambio.

Según Shreve, el cambio de géneros y la mayor variedad de tipos de traducción a la que se enfrenten los novatos, les permitirá mayor reestructuración en el aprendizaje debido al cambio cognitivo en el dominio específico. Pone el ejemplo de cómo los profesionales de la traducción, a

diferencia de los novatos, tienen un mayor grado de automatización porque sus paradigmas son más eficientes a la hora de abordar el proceso.

Por su parte Muñoz (2008, p. 6) se pregunta: “¿Cuál es la meta, cuáles los contenidos de ese aprendizaje específico para alcanzar pericia en traducción? De acuerdo con Ericsson y Smith (1991) y Ericsson (1996), la meta no sólo implica la adquisición de conocimientos específicos, sino también la transformación y mejora de procesos mentales pertinentes, que permiten optimizar el rendimiento mental”.

Según Muñoz, los traductores expertos analizan los problemas desde la perspectiva de quien ha almacenado numerosos procedimientos de solución (agregaríamos esquemas experienciales), evalúan con una perspectiva mucho más informada y, cuando no hallan soluciones, retoman a voluntad procesos fallidos en un punto anterior para probar otras vías. Es decir, desandan el camino, para probar otra estrategia que quizá sea la adecuada para ese problema específico.

La pericia pues es (Muñoz, 2008, p. 6):

...reflejo de destrezas adquiridas o desarrolladas mediante la práctica continua y deliberada, una práctica repetitiva, de creciente dificultad y que goza de retroalimentación sobre la calidad de los resultados durante un periodo de al menos diez años (Bloom, 1985; Hayes, 1989). Como el desarrollo es paulatino, se puede avanzar la hipótesis de estadios intermedios, de un modo similar al de la interlengua de los aprendices de idiomas.

Hasta aquí hemos hecho un recorrido por las teorías asociacionistas neocomputacionales más importantes, sin embargo, uno de sus pioneros, Andy Clark (1999), afirma que el *asociacionismo* de su teoría es científico⁵³ pues las redes neuronales no son un esquema lineal de causa-efecto del tipo conductista, y su funcionamiento para dar lugar a la mente extendida no es tan simple, además de que se sigue investigando su articulación. Cabe resaltar que el gran logro de Clark es haber desplazado la focalización del lugar de la mente, que

⁵³ Aquí cabe aclarar que los asociacionistas neocomputacionales (traductólogos, lingüistas y gramáticos cognitivos, etc., se han desligado de los asociacionistas computacionales fuertes (herederos de Skinner) que apoyados por la informática, se autoproclamaron cognitivistas y que actualmente se hallan en la inteligencia artificial y disciplinas afines.

desde Descartes residía en nuestro cerebro únicamente, hacia el exterior, es decir se extendió hacia el entorno, la cultura, los artefactos y los andamios que utilizamos en nuestra vida diaria.

El mismo autor dice: “La mente es un órgano escurridizo, que se escapa constantemente de sus confines *naturales* y se mezcla descaradamente con el cuerpo y el mundo” (Clark, 1999, p. 93). Y compara al cerebro con una especie de “motor asociativo cuyas interacciones con el entorno constituyen una serie repetida de cómputos sencillos orientados a completar patrones”.

Un punto de vista que va más allá de la cognición situada, y que amalgama la misma cognición distribuida⁵⁴, símbolos, artefactos y cultura, es el de Vega (2005, p. 21):

Nuestra mente podría ser el resultado de los procesos de hibridación a los que nos hemos sometido a lo largo de nuestra historia personal y evolutiva. M. Donald (1991, 2001; apud op. cit.) ha sugerido que la mente moderna está constituida a partir de la extensión computacional que suponía la simbolización y que el carácter híbrido de nuestra mente es el resultado de esta integración de modos computacionales tan diversos como el reconocimiento fluido y rápido de patrones analógicos (propio de las mentes presimbólicas) y la computación simbólica resultado de la simbiosis con la cultura. Hibridación material (casi cyborgs) e hibridación computacional (seres en sí culturales) hacen de nosotros criaturas ‘monstruosas’, impuras.

Es decir, que la cognición se extiende a elementos más allá de los límites individuales del organismo, está distribuida entre el individuo, los artefactos, la representaciones internas y externas, otros individuos, etc., además de estar incorporada (en el sentido de embebida).

Además, el mismo autor aclara (p. 17) que “la idea de cognición extendida no es sino un aspecto de los programas de cognición situada, según los cuales la actividad cognitiva tiene lugar bajo la influencia de constricciones situacionales impuestas por el entorno real, lo cual requiere a su vez una prioridad de las

⁵⁴ “U conocimiento individual no compartido inicialmente con otros o mediante la interacción con artefactos organizados de un modo apropiado (o de a f ” 2002^a; apud Vega, 2005, p. 21). g v

coordinaciones sensoriomotrices con ese entorno”. Como ejemplo de la interacción entre este binomio cognición extendida-entorno, podemos plantear el uso de la grafomotricidad fina⁵⁵, necesaria para empleadas que ensamblan computadoras portátiles, concertistas de violín, soldadores de microcomponentes o traductores e intérpretes, etc. Donde la mente ampliada se funde con el entorno durante el desempeño de una tarea particular, y donde es vital la coordinación mente/herramientas (artefactos como extensión de nuestro cuerpo) y que la práctica continua del sujeto, lo llevará de novato a ser un experto en el área.

2.4.8 El grupo PETRA

En contraposición a PACTE, existe otro grupo de investigación: “Pericia y entorno de la Traducción” (PETRA), formado en el año 2001. El grupo PETRA sólo utiliza el término competencia para referirse al conjunto de saberes declarativos que deben constituir parte fundamental de la formación de los traductores, siguiendo a Shreve (2002; apud Muñoz, 2006, p. 3). La aproximación parece más adecuada, pues son saberes potenciales que están allí para ser puestos en práctica. Aunque el grado de manejo de estos saberes sólo lo puede determinar la práctica y el cúmulo de experiencias de traducción adquiridas, mediante la cognición situada (Muñoz, 2000, p. 5). Esta última engloba el proceso por el que, mediante un aprendizaje situado, el alumno construye su conocimiento con su cognición en un entorno social, el cual él mismo modifica y a su vez es modificado.

Muñoz (2007, p. 271) la define como “una relación entre el sujeto y su medio en la que el sujeto no está en un medio sino que es parte de él. Así, aprender es resultado de actividades sociales en las que el sujeto adquiere ciertas creencias y desarrolla ciertos comportamientos de un modo más fortuito que intencional”. Esta creación y registro del bagaje de experiencias de saber y saber hacer lo llevarán al *expert knowledge* o *expertise*, que PETRA traduce al español como pericia.

⁵⁵ La actividad motriz vinculada a la realización de grafismos. Su desarrollo es un aspecto de la educación psicomotriz, cuya finalidad es la adquisición de destrezas motoras, incluyendo las directamente relacionadas con la escritura. Recuperado de <http://www.psicopedagogia.com/> el 13 de marzo de 2014.

Entre los objetivos del Grupo de Investigación PETRA está “contribuir al estudio del comportamiento al traducir, combinándolo con el análisis de sus productos”⁵⁶.

En su página-web declaran que los ejes entorno a los cuales gira su investigación son:

- 1.- Investigar empíricamente distintas fases y aspectos del proceso de traducción de legos, aprendices, profesionales y expertos, para aprehender similitudes y diferencias en modos, condiciones y resultados reales.
- 2.- Construir un marco conceptual basado en paradigmas cognitivos de segunda generación. Trabajamos en un espacio teórico definido por la cognición situada, la cognición incorporada, la cognición distribuida y el (socio) constructivismo.
- 3.- Desarrollar programas informáticos de apoyo a la investigación y a la ejecución de tareas profesionales, de acuerdo con los resultados de las investigaciones.

A manera de resumen, Muñoz (2008, p. 5) aclara sobre su grupo: “PETRA postula el desarrollo de una teoría de la traducción multidisciplinar, orientada a describir, explicar y mejorar los procesos de traducción y sus productos, basada en aproximaciones cognitivas de segunda generación”. Considera que el significado está en la mente de los participantes y que es de naturaleza conceptual y enciclopédica, y que la comprensión es diversa y posible gracias a que la experiencia y la socialización son los principios rectores de la arquitectura mental del ser humano. El autor plantea las siguientes preguntas: ¿qué son esos procesos y esos productos? ¿cómo aprehender las regularidades de la excelencia al traducir? Y agrega: “...la diferencia entre un original y una traducción no está en los textos, sino en la mente de quien los lee, que asume que una traducción es resultado de un proceso de producción textual distinto al de un original”.

El grupo PETRA se distanció de las teorías computacionales primarias, por simplistas, y a fin de cuentas funcionalistas, pues asocian los procesos causa-efecto a la manera casuística del conductismo, pero reconoce su deuda con la psicología, filosofía y lingüística cognitivas.

⁵⁶ Recuperado de <http://cogtrans.net/nosotros.htm> el 13 de marzo de 2014.

Muñoz (2007, p. 271) aclara: “el modelo clásico ignoraba la consciencia y las emociones, el papel del cuerpo y del entorno, y la naturaleza social y dinámica de la mente (Thagard, 1996; apud op. cit.). Para abreviar, también en psicología cognitiva está cambiando el paradigma y cobran fuerza aproximaciones como el conexionismo, la cognición situada y la cognición incorporada, entre otras.

El mismo autor (2008, p. 5) afirma que el “primer objetivo de una traductología cognitiva es ofrecer una descripción realista, unificada, detallada y coherente de un conjunto de actos comunicativos especiales y complejos”. Especiales porque se distinguen de la mayoría en que implican el uso de al menos dos lenguas, y complejos porque en ellos intervienen al menos tres agentes, emisor, traductor y destinatario.

Muñoz describe el proceso traductor del siguiente modo: “...la comprensión, el análisis lingüístico y textual, la recontextualización, la toma de decisiones y demás, pueden ser simultáneas y sucesivas, y se repiten e imbrican a lo largo del proceso de traducción”.

Además destaca la construcción, consciente o inconsciente, de una imagen del autor y de sus intenciones (que algunos autores llaman teoría de la mente o empatía), de los objetivos y preferencias del iniciador, factores que aunque subjetivos son parte de la “translation acquisition history” de Shreve, (2007) y de los efectos y evaluación potencial del producto por parte de los destinatarios, el iniciador, el autor, o todos ellos (Muñoz, 2008, p. 5).

Relacionado con lo anterior, para Kiraly, a un experto no lo forman sólo las características internas del traductor, sino su profesionalismo y autonomía para hacer un producto acabado y de calidad (2004, p. 105):

“While the professional community needs: status, standards, continuity and innovation, employers expect: translation quality, speed, consistency and flexibility

f f . W ' I v
g : ' ' f ' ' ' . E -

des linguistic, textual, translatory, subject-matter, cultural and technical skills and knowledge. Professionalism includes things like: ethics, etiquette and comportment, and autonomy refers to being able to work as language mediation professionals without supervision.

Hasta aquí el recorrido por las teorías asociacionistas neocomputacionales.

2.5 Estrategias

Las estrategias son enfoques generales de la instrucción que se aplican en una variedad de áreas de contenido y se emplean para tratar de alcanzar una gama de objetivos de aprendizaje (Eggen y Kauchak, 2009. p. 35).

En cuanto al concepto de estrategia en traducción, Lörcher (2005, p. 599) propone que una estrategia de traducción comienza con la identificación de un problema de traducción y termina con la solución o la creencia de que no puede resolverse.

Translation strategies have been defined by me as procedures which the subjects employ in order to solve translation problems (Lörcher 1991a: 76-81). Accordingly, translation strategies have their starting-point in the realization of a problem by a subject, and their termination in a (possibly preliminary) solution to the problem or in

Para Jääskeläinen (2005, p. 1), las estrategias son el conjunto de reglas o principios (libremente formulados) que utiliza un traductor para alcanzar las metas determinadas por la situación de traducción.

Jääskeläinen (2005, p.16; apud Ordudari, 2007, p. 2) divide las estrategias en dos tipos, globales y locales: “global strategies refer to general principles and modes of action and local strategies refer to specific activities in relation to the translator's problem-solving and decision-making”.

Jääskeläinen (1999:71; apud op. cit.) considera la estrategia como “una serie de competencias, un conjunto de pasos o procesos que favorecen la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información”. Ella sostiene que las estrategias son “heurísticas y flexibles en la naturaleza, y su adopción implica una decisión influida por modificaciones en los objetivos del traductor”.

Por su parte, la estrategia global de Séguinot (1989, p. 36) incluye la tendencia a traducir sin interrupción tanto como sea posible, esto es, corregir errores superficiales inmediatamente, pero dejar errores de significado hasta una

pausa natural y una tendencia a dejar la revisión de errores de calidad en el texto para las etapas de relectura.

Puesto que ningún alumno construye del mismo modo su conocimiento, ni lo hará igual con su pericia traductora, el trabajo del formador consiste en proporcionar los andamiajes para ayudarlos en el ejercicio y construcción de su pericia profesional.

Según Muñoz (2000, p. 134) existen razones empíricas para creer que existe un comportamiento intuitivo, en la primera etapa, de un modo único y general de traducir, que implicaría procesamiento superficial (básicamente, búsqueda de soluciones potenciales almacenadas o modelos por analogía), que, cuando no son útiles, llevan a un mayor esfuerzo que demanda un procesamiento mental más profundo, orientado a la resolución de problemas⁵⁷.

El autor, además agrega que:

In fact, given that rational strategies may become automated, the difference between rational and intuitive seems to blur over time. In a way, learning how to translate is a process by which many conscious analysis and decision-taking processes become interiorized (op. cit).

En suma, aprender a traducir es un proceso por el cual se interiorizan muchos análisis conscientes y procesos de toma de decisiones. Ante la imposibilidad de acceder directamente a los procesos mentales, se puede sustituir una estrategia global de traducción por un recurso pedagógico consistente en el análisis de los elementos potencialmente relevantes en el texto origen (TO) y en el contexto comunicativo postulado por el texto meta (TM), un análisis centrado en la producción de soluciones potenciales (Muñoz, p. 135).

2.5.1. El Protocolo Previo de Traducción, un andamiaje

El Protocolo Previo de Traducción (en adelante, PPT) no es nada nuevo, y se puede definir como el conjunto de pasos que implican la primer lectura del texto a traducir, extraer la terminología puntual mental o manualmente, y la relectura e

⁵⁷ Traducción mía.

integración del sentido global de la traducción durante el periodo de análisis preliminar, incluso antes de iniciar la mecanografía del TM.

De hecho, consciente o inconscientemente, los traductores realizan ese conjunto de pasos de una manera u otra. En nuestro trabajo se ha aplicado como herramienta de apoyo a la observación del proceso de traducción y al mismo tiempo de apoyo a la investigación.

Mediante un cuestionario pre-tarea, el PPT registra la percepción del trabajo de traducción justo después de leer el texto y haber captado el sentido. Al final también se registra, mediante un cuestionario post-tarea, la percepción del estudiante sobre la labor realizada.

En cierto modo, los cuestionarios 1 y 2 (Anexos 3 y 4) dan cuenta del grado de la competencia textual⁵⁸ de la que habla Neubert (1992), y que forma parte del proceso para alcanzar la pericia traductora. Pues la capacidad de un estudiante que ha alcanzado mayor pericia se muestra al poder extraer de manera automática: 1. La función del texto que desea transmitir el autor, 2. cómo desea transmitirlo (estilo) y 3. a quién va dirigido el mensaje; requisitos implícitos en el análisis textual.

En cuanto al diseño de los cuestionarios, reconocemos que el concepto de funciones del lenguaje pertenece a la lingüística estructural y sus orígenes se remontan a Bühler y Jakobson, pero en el 2005, cuando se diseñó el cuestionario, apenas estábamos en el proceso de asimilación de las nuevas teorías, por lo que decidimos no cambiar de instrumento de medición con el fin de reproducir en lo posible las condiciones del experimento realizado.

Ahora sabemos que los dominios cognitivos (Cuenca y Hilferty, 1999, p. 70) son representaciones mentales de cómo se organiza el mundo y pueden incluir un amplio abanico de informaciones, desde los hechos más indiscutibles y comprobados empíricamente hasta los errores más flagrantes, las imaginaciones más peregrinas o las supersticiones.

⁵⁸ “E
text, p. 69.

gü q " v E
su libro *Translation as*

En palabras de Langacker (1987, p.147) un dominio es “un contexto para la caracterización de una unidad semántica” por lo que, como afirman Cuenca y Hilferty (1999, p. 72), es imposible desvincular la semántica (lo denotativo) de nuestra comprensión del funcionamiento del mundo (lo connotativo), ya que este conocimiento forma parte del sentido global de una expresión. Como consecuencia, parece claro que los dominios cognitivos han de considerarse, necesariamente, partes esenciales de la estructura semántica.

En relación al registro o seguimiento del PPT por parte de los estudiantes novatos, intuimos que cuanto más eficaz e interiorizado sea su manejo a la hora de las prácticas en el laboratorio, mejor será la calidad semántica del producto. Ya sea que se traduzca párrafo por párrafo o cuartilla por cuartilla, al hacer la primera lectura de reconocimiento, y aplicar los seis pasos que menciona Rose (1981) en la introducción a su libro *Translation Spectrum, Essays in Theory and Practice*:

1. [...] preliminary analysis,
2. exhaustive style and content analysis,
3. acclimation of the text,
4. reformulation of the text,
5. analysis of the translation, and
6. review and comparison [...]

Los alumnos novatos, durante las prácticas de laboratorio, llevaron a cabo el Protocolo Previo de Traducción para poder realizar el Gestalt⁵⁹ del texto por trasladar. Es decir, percibieron las cosas como un todo, sus condiciones y consecuencias, lo que implica un enfoque holístico, más significativo para la experiencia humana.

Esto nos remite a que el uso del PPT (artificial o espontáneo) es una constante a la hora de abordar la traducción y en el ejercicio cognitivo de resolver el proyecto de traducción que se tiene enfrente. De acuerdo con lo

⁵⁹ Estudiar el Gestalt es percibir las cosas como un todo, sus condiciones y consecuencias. Los fundadores de esta filosofía y psicología tuvieron sus razones para reaccionar contra el positivismo y atomismo dominante al final del siglo XIX y principios del XX. Ellos ofrecieron un enfoque holístico, más significativo para la experiencia humana como alternativa y ha tenido buena acogida, hasta el momento. Este enfoque también ha sido adoptado por la traducción. Recuperado de https://es.wikipedia.org/wiki/Psicolog%C3%ADa_de_la_Gestalt el 13 de marzo de 2014.

anterior, según nuestras observaciones, el PPT es un protocolo que puede servir de andamiaje en el constructo del estudiante novato.

Adquirir la pericia tiene como condición el manejo de un conjunto de saberes, saber hacer, reglas, raciocinio y estrategias al abordar los problemas de traducción y que los profesionales aplican en secuencias lógicas en situaciones no bien definidas, o como dice Shön (1987, p.4; apud Kiraly, 2000, p. 29): “the ways in which competent professionals actually handle indeterminate zones of practices”.

3 CULTURA, EDUCACIÓN Y ECONOMÍA

3.1 Cultura

En este apartado trataremos de establecer la situación espacio-temporal en la que se desenvuelve nuestro objeto de estudio (los alumnos de V semestre de la carrera de Lic. en Traducción de la Facultad de Idiomas-Unidad Mexicali), que se encuentra inmerso en una región fronteriza bicultural. La región tiene vecindad geográfica con EUA (Estados Unidos de América), y un alto porcentaje del español que hablamos es inglés castellanizado (préstamos léxicos conjugados o flexionados al castellano, que rápidamente se integran al habla cotidiana del habitante de la frontera.

Basich y Muñoz (2008: 5; apud Basich, 2012, p. 119) esbozan lo anterior de la siguiente manera:

En cuanto al impacto que tienen los dos idiomas en contacto, la situación de promiscuidad secular del inglés y el español en la frontera ha propiciado el desarrollo de una jerga fronteriza en ambas, conocida respectivamente como *spanglish* y *chicano english*, aunque ninguna de ellas es estable. En el lado mexicano se han incorporado y generalizado préstamos y calcos del inglés que caracterizan el español fronterizo. La familias se reúnen en el *porche* de la casa, que está limpio ya que se *mapeó* y donde la madre trae un *pichel* con *ponche* para todos. Los *carros* hacen ruido si no tienen *mofle*. Las personas se saludan diciendo *aló* y se despiden diciendo *ba-bay*. Estas formas, abundantes en el lenguaje informal, son menos frecuentes por escrito, pero permean todos los estamentos y actividades sociales.

Además de la situación geográfica, donde Mexicali colinda con la ciudad de Caléxico (EUA), la situación económica influye en muchos de los aspectos del desarrollo del estudiante. En nuestra experiencia, como estudiante y ahora docente, estamos conscientes que de que el poder adquisitivo rige muchas de nuestras decisiones desde: la alimentación, vestimenta, vivienda, transporte, compra de libros, fotocopiado, hasta el empastado de trabajos, etc., por lo que la

carencia o presencia de dinero determina en muchos aspectos la vida del alumno.

En cuanto a la cultura, los psicólogos se han interesado por las influencias culturales que hay sobre el desarrollo cognitivo. Esto forma y es parte del viejo debate Piaget-Vygotsky, de si la herencia y ambiente dan forma o determinan la mente del individuo. En la presente investigación lo importante es verificar, con datos en la mano, si hay en este proceso del desarrollo educativo del estudiante (sustrato biológico piagetiano) y el medio cultural (vygostkyano) relación con el entorno económico. Es decir, si la educación recibida/transmitida por los padres, el ambiente en el que se desarrolla el alumno, y lo que nos ocupa, el nivel socioeconómico, son factores determinantes en el desarrollo cultural (léase educación), para a partir de ahí buscar métodos o visualizar estrategias que subsanen las carencias del alumno en su adquisición de la pericia traductora.

Implícito en el desarrollo cognitivo del traductor, como hemos mencionado en el Capítulo II, se halla la adquisición, práctica y maduración de la competencia traductora en su camino a la pericia y automatización.

Según la RAE⁶⁰, cultura se define de la siguiente manera:

Conjunto de conocimientos que permite a alguien desarrollar su juicio crítico.

Conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.

Para Chinoy (2002, p. 27-28) “el hombre es el único animal que posee cultura [...] en su acepción sociológica, cultura se refiere a la totalidad de lo que aprenden los individuos como miembros de una sociedad; es un modo de vida, de pensamiento, acción y sentimiento”. El sociólogo además cita a Edward Tylor (1871; apud op. cit.): “Cultura es la compleja totalidad que incluye conocimiento, creencia, arte, moral, ley, costumbre y toda otra habilidad y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de una sociedad”.

⁶⁰ Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/?val=cultura> el 14 de marzo de 2014

Chinoy también retoma la acepción de cultura de George Murdock (p. 28, apud op. cit.), quien señala que es en gran medida “ideacional”, y se refiere a las normas, creencias y actitudes de acuerdo con las cuales actúa la gente.

Por su parte, José Herrero (2002, p. 1)⁶¹ dice que la cultura es una abstracción, una construcción teórica a partir del comportamiento de los individuos de un grupo. Por tanto, nuestro conocimiento de la cultura de un grupo va a provenir de la observación de los miembros de ese grupo que vamos a poder concretar en patrones específicos de comportamiento. Cada individuo tiene su mapa mental, su guía de comportamiento, lo que llamamos su cultura personal. Mucha de esa cultura personal está formada por los patrones de comportamiento que comparte con su grupo social, es decir, parte de esa cultura consiste en el concepto que tiene de los mapas mentales de los otros miembros de la sociedad. Por tanto, siguiendo al autor, la cultura de una sociedad se basa en la relación mutua que existe entre los mapas mentales individuales.

El antropólogo, continúa Herrera, como no puede conocer directamente el contenido mental de una persona, determina las características de estos mapas mentales a través de la observación del comportamiento.

Otra definición, de Spradley y McCurdy (1975; apud op. cit.) establece que la cultura se define como el conocimiento adquirido que las personas utilizan para interpretar su experiencia y generar comportamientos.

Por su parte, Collingwood ha definido cultura como: todo lo que una persona necesita saber para actuar adecuadamente dentro de un grupo social (op. cit, p.1).

Estas definiciones carecen de un aspecto importante: no mencionan los artefactos (herramientas, útiles, etc) que provienen y son parte de la cultura de los pueblos. Herrero (2002, p. 1) enuncia:

Los conceptos de Cultura y Sociedad (sic) son frecuentemente definidos por separado pero debemos saber que entre ellos hay una profunda conexión, Cultura se refiere a los comportamientos específicos e ideas dadas que emergen de

⁶¹ Recuperado de <http://www.sil.org/capacitar/anro/cultura.pdf> el 14 de marzo de 2014

estos comportamientos, y Sociedad se refiere a un grupo de gente que 'tiene, posee' una cultura.

Clifford Geertz (1957; apud Herrero, 2002, p. 2), dice:

La cultura es la trama de significados en función de la cual los seres humanos interpretan su existencia y experiencia, así mismo cómo conducen sus acciones; la estructura social (sociedad) es la forma que asume la acción, la red de relaciones sociales realmente existentes. La cultura y la estructura social (sociedad) no son, entonces, sino diferentes abstracciones de los mismos fenómenos”.

Para Geertz (1973)⁶², la cultura no es: una realidad “superorgánica” (lo que equivale a reificarla); conductas institucionalizadas (lo que implica reducirla) estructuras psicológicas (lo que supone psicologizarla); sistemas simbólicos “en sus propios términos”, (lo que conlleva esquematizarla).

La cultura es el contexto dentro del cual tienen significado —son interpretados por los actores sociales y pueden ser interpretados por el antropólogo o la antropóloga— los acontecimientos sociales, los modos de conducta, las instituciones y los procesos sociales.

Geertz (1973, p. 20) establece:

E
q g ... o semiótico.
Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. Lo que busco es la explicación, interpretando expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie.

Según Spradley (Herrero, 2002, p. 2), podemos encontrar tres aspectos de la cultura: conocimientos, comportamientos y artefactos. Luego del establecimiento de que cultura implica saberes declarativos, componentes actitudinales y fabricación y/o manejo de artefactos, definitivamente se puede

⁶² Recuperado de <http://teoriaehistoriaantropologica.blogspot.mx/2012/05/clifford-geertz-la-cultura-como-texto.html> el 13 de marzo de 2014.

concluir que las traducciones son productos temporales tanto diacrónicos como sincrónicos, aunque finalmente estas características se las reconozca únicamente el ser humano y su cognición.

Pero entonces, qué es cultura, se pregunta Pym (1992b, p.23):

How might one define the points where one culture stops and another begins?

The borders are no easier to draw than those between languages or communities.

One could perhaps turn to a geometry of fuzzy sets or maybe even deny the possibility of real contact altogether, but neither mathematics nor ideological relativism are able to elucidate the specific importance of translation as an active relation between cultures.

El autor continúa diciendo que, aunque se cree comúnmente que cuestiones como la definición de cultura son difíciles de construir, más allá del alcance de la teoría de la traducción, su solución podría convertirse en una de las principales aportaciones de los Estudios de Traducción. En lugar de buscar esencias diferenciadas o destiladas, podría ser fructífero mirar las traducciones mismas con el fin de ver lo que tienen que decir acerca de las fronteras culturales. Es suficiente con definir los límites de una cultura como los puntos en donde los textos transferidos tienen que ser (intra o interlingüísticamente) traducidos (op. cit. p. 23).

Sin embargo, en la actualidad hay gran interés por los estudios interculturales en traducción.

Según Olk (2009. p. 1):

For some 25 years intercultural competence has been a fashionable, much-quoted and influential concept in language education. Thus, a recent EU study conducted in thirteen European Countries found that “considerable attention is given to the development of intercultural competence in classroom practice, which appears to be aligned with the position of intercultural competence as specified within the different curricula (Franklin, 2007: 50, apud op. cit).

Dervin y Gao (2012, p.7), afirman que los conceptos de identidad e interculturalidad a menudo han sido presentados en interrelación. Durante

décadas se pensó que ambos conceptos determinaban lo que la gente decía, hacía, pensaba, etc.

Desde el nacimiento de la modernidad en el siglo XVIII en Europa, y la aceleración de la globalización (Petersen, 2004; apud op. cit.), “las ‘comunidades imaginadas’ que constituyen la Nación-Estado han creado ‘fronteras’ ‘culturas’ (frecuentemente nacionales), e ‘identidades’ (identidades nacionales)” (Brubaker, 2004, p. 66; apud Dervin y Gao, 2012, p.7).

Y añaden los autores:

[...] “intercultural” is often considered through the facet of cultural differences in research on intercultural couples. In psychological and sociological approaches, cultural identity is placed in the centre of analysis. Waldman and Rubalcava (2005, p. 236; apud, op. cit.), for instance, explain in clearly culturalist and thus essentialist ways that the mutual provision of affect attunement becomes more problematic and difficult in intercultural marriages because culture plays such a significant role in the formation of identity.

Sobre el binomio lengua-cultura, Brown (1994; apud East, 2012, p. 56) argumenta que “[a] language is a part of a culture and a culture is a part of a language; the two are intricately interwoven so that one cannot separate the two without losing the significance of either language or culture (p.165) [...]”

Robinson (1997, p. 225) establece sobre el mismo tema: “Texts move in space (are carried, mailed, faxed, e-mailed) or in time (are physically preserved for later generations, who may use the language in which they were written in significantly different ways). Cultural difference is largely a function of the distance they move, the distance from the place or time in which they are written to the place or time in which they are read [...]”

En traductología, el concepto de cultura que nos parece más adecuado es el de Muñoz (2008, p. 4), cuando dice “Este cambio de conceptos justifica una nueva perspectiva al abordar la traducción, pues no se contempla como fenómeno interlingüístico ni intercultural, sino interpersonal”. Es decir, la traducción como un acto de comunicación entre personas.

Definitivamente, la importancia de la cultura es tal, que ahora se habla de competencia cultural.

Cozma afirma que (2012, p. 67):

...the development of cultural competence needs training and this is an aspect that both translator trainers and translation students should have in mind. Moreover, both future translators and their teachers should also be aware that cultural competence is not at all restricted to literary matters, as the general opinion still stands.

Cozma, además, agrega que varios teóricos de la traducción (por ejemplo, Kastberg 2007, Stolze 2009; apud op. cit) han empezado a poner de relieve el hecho de que la traducción de textos pragmáticos implica mucho más que el manejo de la terminología, ya que, además de información relevante del tema, tales textos también incluyen algunas referencias implícitas al bagaje cultural del productor del texto.

Desafortunadamente, lamenta la autora, muchos estudiantes de traducción simplemente no se dan cuenta de que los textos pragmáticos presentan un cierto grado de cultura implícita y, en consecuencia, el trabajo que producen, aunque correcto desde un punto de vista estrictamente lingüístico, a menudo carece de la idoneidad que hace funcional a un texto en la cultura meta.

3.2 Referentes idiosincrásicos

Algo particularmente importante es (de ahí la importancia del entorno social y el estatus económico del estudiante), cómo la misma madre es la “reproductora” de las condiciones de producción (y de la cultura imperante), reforzando inconscientemente el statu quo, y la ideología coercitiva del Estado, a la manera que el sociólogo Louis Althusser⁶³ señalaba. En particular, en la cultura mexicana, y particularmente en las clases medias, la madre es el pilar de la

⁶³ La línea de trabajo más conocida del sociólogo francés tiene que ver con sus estudios de la ideología, y es “Ideología y aparatos ideológicos de Estado” su obra más conocida en este campo. Para Althusser la ideología es ahistórica pues, al igual que el inconsciente freudiano, es eterna; es decir, que siempre habrá ideología. Para Althusser ésta no es una forma de “engañar” o de “conciencia falsa” sino más bien una relación normal de individuos con la sociedad. La ideología, como ya vimos, es la relación imaginaria (sucede en la mente) de los sujetos con sus relaciones sociales. Recuperado de http://es.wikipedia.org/wiki/Louis_Altusser el 14 de marzo de 2014.

familia, y tradicionalmente es quien se encarga de la educación y la guía de los hijos. Mientras que el rol tradicional del padre es el de proveedor.

Aunque, cabe agregar, que en las últimas tres décadas esto ha ido cambiando paulatinamente, según un estudio del año 2014 de la Universidad Autónoma de México (UNAM) publicado en el periódico diario El Universal⁶⁴:

En el México del siglo XXI ya no existe un prototipo de “madre mexicana”, al haber diversos modelos de familia. Ahora un creciente número de mujeres se incorpora al mercado laboral y asume la jefatura familiar, cifra que alcanza el 35% de los hogares nacionales, coinciden Julia Chávez, Gina Zabudovsky y Olga Bustos.

Ahora ya no es posible hablar sólo de la “madre tradicional, la abnegada, que toda la vida la da por los hijos”, aseguró una de las participantes de la investigación, y coordinadora del Centro de Estudios sobre la Mujer de la Escuela Nacional de Trabajo Social (ENTS) Julia Chávez Carapia, cita el diario.

Además Chávez indicó que la madre que trabaja, vive una situación de doble eje familiar, al ser sostén económico e influir en los ámbitos de la educación, transmisión de valores, costumbres, moral, reproducción ideológica y cultural (op. cit).

Cabe recordar que la cultura en la frontera con Estados Unidos, es sui géneris, por lo que muchos de los valores del país del norte permean hacia esta zona, sobre todo en la cultura de la legalidad, el trato hacia la mujer, la ecología y trato a las mascotas, por lo que quizá, la definición de familia urbana mexicana que da el sociólogo Gomezjara (2004, p. 132) puede sonar desfasada, o cruda, pero la realidad es muy distinta en el México del Centro y el del Sur:

[...] la familia pobre (obreros, artesanos, comerciantes en pequeño, etc.),
Localizadas por lo regular en zonas menos urbanizadas o decadentes de la misma
[...] por lo regular está basada en la unión libre entre un hombre y una mujer que
conviven un tiempo más o menos largo y se desintegra por la separación de éstos

⁶⁴ Recuperado de <http://www.eluniversal.com.mx/nacion/138255.html> el 14 de marzo de 2014.

sin mayores formalidades dando lugar, por una y otra parte, a nuevas uniones. En tales familias, si el hombre mantiene o ayuda a la manutención de las esposas y los hijos, lo hace sólo mientras dura la unión [...] Con la misma facilidad que la madre adquiere un nuevo compañero el hijo retira el título al anterior (de padre) y se lo adjudica al sustituto [...].

Por otra parte, el sociólogo dice que la clase media (op. cit., p. 332): [...] oscila entre el proletariado y la gran burguesía, carece de ideología propia. Tiene ingresos reducidos y gastos elevados, vive económicamente más cerca del proletariado pero aspira a ser gran burguesía.

El ambiente en que se desarrolla física y psicológicamente el sujeto, finalmente determina su actitud hacia su propio desarrollo humano y profesional en un futuro, por lo que la economía, es una variable que primero, determinará su ingreso al grado, y después su permanencia. También el mismo poder adquisitivo pudo haber propiciado su acercamiento temprano a la lengua a traducir, su acceso a academias bilingües, cursos de idiomas, etc., por tanto su futura competencia traductora. Aunque los fenómenos no son lineales, nuestra intención es hacer patente la importancia del estatus económico en proveer de mayores oportunidades a los sujetos a la hora de adquirir herramientas de trabajo como los idiomas.

3.3 Educación y desigualdad

La investigación en el Reino Unido sobre la correlación entre la raza/etnia y la inequidad educativa en el nivel de secundaria se convirtió en una importante área de estudio desde 1980 en adelante (Stevens, 2007, p 170). La desigualdad se ha definido cada vez más en términos de diferencias en los resultados escolares, y el foco de investigación se ha centrado en el papel de la escuela en los procesos que desarrollan tales desigualdades. Aunque el gobierno británico estimula la recopilación y análisis de datos cuantitativos sobre la relación entre educación y raza/etnia, y la relación entre educación y desigualdad, la mayor

parte de los estudios en este campo utilizan métodos cualitativos o etnográficos y un enfoque interpretativo.

Para Stevens (2007, p 171):

The most dominant research traditions explain the existing differences in educational outcomes by pointing to processes of racism and discrimination in schools, which are explained either by the racist practices or attitudes of teachers and/or by the way in which the educational system is organized. It is argued that the educational system (in terms of its curriculum, selection mechanisms, and punish and reward systems) is organized such that it favors, usually implicitly, the interests of white, middle-class citizens at the exclusion of racial/ethnic minority people and the lower social classes.

Estos hallazgos sugieren una falta de oportunidades para las etnias y razas no blancas en ese país, sin embargo no es privativo de esa zona del mundo.

O'Connell y O'Connell (2008 . 25) hablan de las desigualdades educativas en EUA de la siguiente manera:

In a critique of the shortcomings of current educational reforms in U.S. schools, Berliner (2005) commented: Although the power of schools and educators to influence individual students is never to be underestimated, the out-of-school factors associated with poverty play both a powerful and a limiting role in what can actually be achieved (p. 2).

Los autores agregan, que aunque las actividades extraclase de aprendizaje de alta calidad benefician a los estudiantes de todos los estratos económicos, la investigación que realizaron resultó consistente con la postura de Berliner, sobre el menor rendimiento escolar de los alumnos que provienen de vecindarios pobres a diferencia de los que habitan vecindarios prósperos.

También Wiggan (2007, p. 325), se pregunta qué se sabe sobre el rendimiento de los estudiantes y el fracaso escolar, y afirma que la investigación sobre el tema es amplia, con respuestas que van desde perspectivas de

deficiencia genética, la clase social⁶⁵ y la pobreza cultural, las expectativas de los maestros y la identidad estudiantil de oposición, que se han popularizado mucho en el discurso sobre los logros estudiantiles. Sin embargo, son insuficientes como explicaciones totales o han sido impulsadas política e ideológicamente.

El mismo autor agrega:

Although student achievement has received a great amount of attention, there are still areas that remain unexplored. The next direction in achievement research is for researchers to develop _____ v _____ in which rather than being passive subjects, students are knowers and are given a voice on achievement (op. cit.).

Sobre la educación y desigualdad, Bruner (2004, p. 110) establece que numerosos grupos e instituciones [...] han subrayado con insistencia que las prácticas educativas y de socialización, tanto anteriores como posteriores al ingreso del niño en la escuela, reflejan y refuerzan las desigualdades propias del sistema de clases.

En cuanto a los resultados escolares, a la hora de establecer las características del estudiante, Bruner (op. cit., p. 110) afirma que una de las mayores preocupaciones que emergen en los actuales debates científicos es la de hallar una definición rigurosa del concepto de competencia intelectual y establecer hasta qué extremo dicho concepto guarda relación con el alma, la mente, el corazón o la comunidad en general.

Los detallados y muy conocidos trabajos de Bloom (1964; apud Bruner, 2004, p. 111) indican, sin ningún género de dudas, que gran parte de las diferencias en rendimiento intelectual del adulto, evaluado mediante procedimientos muy diversos, tiene su explicación en factores presentes en el momento en que el niño alcanza la edad de su escolarización, o sea, a los 5 años.

⁶⁵ “Los individuos dentro de la sociedad ocupan diversas posiciones jerárquicamente superpuestas, y representadas a vé _____ f _____ . E _____ ”. 2004 p. 319).

Si se traslada esta información a nuestro objeto de estudio, vemos que el tratamiento desigual que sufre el estudiante desde el preescolar (kindergarten) hasta el ingreso a los estudios de grado, puede verse reflejado en la disparidad mostrada en los niveles de competencias de los alumnos que han participado en este estudio experimental realizado en la UABC desde 2006.

Esto muestra que el aprendizaje acumulado por los estudiantes que ingresan a la Facultad de Idiomas, con un promedio de 21 años⁶⁶, además de su cultura adquirida, y su entorno familiar favorable o contrario al mejor aprovechamiento escolar, determinarán su desempeño como estudiantes de traducción, que se pone en práctica a la hora de tomar decisiones y resolver problemas.

3.4 Nivel socioeconómico y educación

De acuerdo con Andrews (1999, vii), la participación en la educación superior de personas de bajo nivel socio-económico en Australia, sigue siendo relativamente bajo. En 1997 sólo el 19% de los estudiantes de educación superior provenían del cuartil⁶⁷ más bajo de la población, de acuerdo a su estatus socioeconómico. Esta participación relativamente baja, agrega el autor (op. cit. p.1), se ha mantenido prácticamente sin cambios en las últimas dos décadas, a pesar de un gran aumento en el ingreso estudiantil en la educación superior. Desde su introducción los Esquemas de Contribución a la Educación Superior (HECS, por sus siglas en inglés, que son becas o programas de colegiatura con pagos diferidos), han sido identificados por algunos grupos y comentaristas como parte de la explicación de la relativamente baja participación de gente de esos estratos.

Estudios internacionales, afirma Andrews, han demostrado que el aumento en los costes no disminuye la demanda de la educación superior.

⁶⁶ Según estudio de Cortez, Basich y Figueroa (2012, p. 54), la edad promedio de los alumnos que ingresan al grado es de 21 años.

⁶⁷ Uno de los tres puntos que dividen un conjunto de datos numéricamente ordenados en cuatro partes iguales. A estos tres puntos se les llama primer cuartil (también llamado el cuartil inferior), segundo cuartil (el cuartil medio; es la mediana) y el tercer cuartil (cuartil superior), respectivamente. Se pueden utilizar para darnos una idea de la dispersión de los datos. Recuperado de <http://www.mathematicsdictionary.com/spanish/vmd/full/q/quartile.htm> el 18 de marzo de 2014.

En su informe, Andrews atribuye a factores actitudinales y consideraciones no financieras, mas no directamente a las HECS, la falta de participación de los jóvenes con situación socioeconómica desfavorable:

[...] the reasons underlying this low participation including attitudinal surveys, multi-variate analysis and quasiexperimental analysis. These differing approaches generally point to HECS being a very minor influence, if a factor at all, for the low participation by low SES⁶⁸ groups. The main reasons found in this report and confirmed by international studies appear to be the attitudes and values of low SES groups towards higher education.

Por su parte, Goldrik-Rab (2010, p. 437), dice que la expansión masiva de colegios comunitarios en el último siglo, ha permitido una mayor participación en la educación superior en Estados Unidos, sobre todo entre individuos con oportunidades limitadas en educación (luego de salir de la High School), debido a las dificultades académicas, limitaciones financieras y otros factores.

Sin embargo, los esfuerzos por aumentar el acceso no han tenido mucho éxito, en cuanto a igualar la oferta de las matrículas existentes con la menor demanda de estudiantes. De hecho, los esfuerzos para ampliar las oportunidades pueden haber obstaculizado el intento para aumentar las tasas de egreso.

Y agrega la autora (op. cit., p. 437):

A substantial proportion of students attending public 2-year colleges enroll with the intention to earn credentials yet make little progress toward a certificate or degree (Bailey, Leinbach, & Jenkins, 2006). For example, within 6 years of transitioning to college only slightly more than one third of Community college entrants complete a credential of any kind [...]

El estudio de Goldrik-Rab (p. 454) concluye que gran parte de la evidencia sobre las posibles reformas al sistema de colegios comunitarios es nueva y escasa, y que muchos estudios pretenden identificar cuáles son las mejores prácticas, pero sólo son capaces aportar sugerencias, que no pueden orientar

⁶⁸ Socioeconomic Status (SES), Recuperado de <http://www.yourdictionary.com/ses> el 18 de marzo de 2014.

las políticas educativas hacia prácticas para aumentar la tasa de egreso de los estudiantes. La autora propone una agenda de investigación mucho más rigurosa sobre los colegios comunitarios para informar y evaluar acciones futuras.

Goldrick-Rab (p. 458) añade que un mejor trabajo de investigación sobre los colegios implicará interdisciplinariedad y el uso de métodos cuantitativos y cualitativos. Afirma que con demasiada frecuencia los investigadores, al igual que los políticos y profesionales, actúan aislados, sin tener en cuenta otras teorías o evidencias.

En cuanto a Latinoamérica, un estudio realizado por García y Jacinto (2010, p. 73), asegura que el camino a la educación superior supone en primer lugar concluir la educación secundaria. Alcanzar esta meta se torna más difícil para los jóvenes de las zonas rurales y las mujeres en algunos países, tales como Bolivia y Perú. Sólo entre un tercio y la mitad de los individuos mayores de 19 años logran superar esta primera etapa de sus estudios (Tabla 1).

País	<i>Total</i>	<i>Sexo</i>		<i>Nivel de ingresos per capita familiar</i>		
		<i>Hombre</i>	<i>Mujer</i>	<i>Bajo</i>	<i>Medio</i>	<i>Alto</i>
Argentina						
Terciaria	6.9	4.9	8.6	4.3	7.7	10.0
Universitaria	26.1	24.7	27.4	12.4	28.5	44.8
Bolivia						
Terciaria	5.3	4.5*	6.0*	4.8*	9.1*	5.9*
Universitaria	20.2	20.1	20.3	13.7*	22.1	39.2
Chile						
Terciaria	7.7	8.0	7.3	4.8	8.3	10.8
Universitaria	19.7	19.0	20.4	10.4	17.2	33.9
México						
Terciaria	1.3	1.2*	1.4	1.0*	1.4*	1.5*
Universitaria	18.4	20.4	16.6	9.1	17.7	34.7
Perú						
Terciaria	9.3	8.3	10.3	11.4	10.3	9.3
Universitaria	14.3	15.1	13.5	13.3	13.1	24.9

Tabla 1.- Tasas Netas de Escolarización terciaria y universitaria total, por sexo y según nivel de ingreso per cápita familiar^a. Países seleccionados de América Latina, 2006.

a.- La información según ingreso per cápita familiar corresponde a población urbana.

* Celdas con bajo número de casos.

Fuente: Elaboración de García y Jacinto (2010) sobre la base de datos del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (Siteal) según Encuestas de Hogares.

Superada la barrera de la finalización del nivel medio, agregan las autoras, las principales conclusiones respecto a la equidad en el acceso y en la graduación en los estudios de nivel superior según género y nivel socioeconómico, pueden resumirse en cinco proposiciones:

1. Entre el 30 y 50% de los jóvenes que logran concluir sus estudios de nivel medio, acceden al nivel superior.
2. Existe prácticamente una situación de equiparación de los géneros en el acceso a la educación superior en la mayoría de los países estudiados.
3. La tasa neta de escolarización según ingreso per capita familiar muestra que la cobertura es más equitativa en el nivel terciario⁶⁹ que en el nivel universitario. En efecto, mientras que la mitad de los estudiantes universitarios proviene de hogares de ingresos medio-altos, los jóvenes del terciario en igual situación son apenas 10% o 25% del total, dependiendo del país analizado.
4. La estudiante típica del terciario constituye la primera generación de su familia que accede a la educación superior y en su mayoría trabaja al mismo tiempo que estudia. Si bien combinar trabajo y estudio es un patrón común también en el nivel universitario, adquiere mayores proporciones entre los estudiantes del terciario.
5. Finalmente, aquellos que han accedido al terciario presentan mayores probabilidades de graduarse que los que acceden al nivel universitario.

Según García y Jacinto (p. 74) serían necesarias encuestas más específicas para poder abordar otras dimensiones de la equidad en el nivel, como las diferencias de oportunidades por lugar de residencia o etnicidad.

Los resultados preliminares expuestos, abundan García y Jacinto, permiten corroborar la relevancia del nivel terciario para el acceso de los jóvenes de niveles socioeconómicos bajo y medibajo a la educación superior. En el contexto de la expansión educativa de la región y con mercados de trabajo donde el título de nivel medio tiende a ser un requisito mínimo para el acceso a empleos formales, la educación terciaria representa una alternativa de importancia para aquellos que aspiran a seguir estudiando. En particular lo es

⁶⁹ El nivel terciario se encuentra entre la secundaria y la universidad, y puede ser tanto educación media superior con capacitación para el trabajo, carrera técnica de 3-4 años, profesor de educación primaria y secundaria (4 años), bachillerato técnico de tres años, técnico en contaduría, entre otros.

para los que no logran acceder a la universidad, los que no pueden afrontar los costes de los estudios universitarios, o para los que se inclinan por la docencia o las carreras técnicas cortas, anticipando por este medio un acceso más rápido al mercado de trabajo.

Sin embargo, enfatizan las autoras, en prácticamente todos los países estudiados, el paso desde el terciario al universitario es difícil, pues faltan puentes claros de uno a otro subsistema. Al mismo tiempo, como el título terciario no está tan bien posicionado como el universitario en el mercado laboral, ésta puede ser una de las razones por las que resulta poco atractivo. Tal parece ser el caso de México, señalan García y Jacinto (p. 74), y dicen, que en este contexto, sería recomendable que la política pública de educación superior se orientara a fortalecer la equidad en el nivel terciario en sus múltiples dimensiones, no sólo impulsando mayor acceso y graduación a través de distintos tipos de incentivos, sino también mejorando la calidad y la pertinencia de los estudios en este nivel. También recomiendan las investigadoras, que en el marco de los sistemas de educación para toda la vida, se facilite claramente su articulación con el nivel universitario, tal como ocurre en algunos países industrializados.

3.4.1 Influencia de los padres en la educación

Pomerantz, Moorman y Litwack (2007, p. 374) establecen la diferencia entre la educación en casa o la intervención de los padres en la educación de sus hijos, y hacen una amplia distinción entre el involucramiento “based at school and that based at home”.

Los padres en los Estados Unidos, agregan los autores (p. 375), se involucran con más frecuencia en la administración de la escuela a través de su presencia en las juntas generales y pláticas maestros-padres, que según las encuestas nacionales son atendidas por aproximadamente dos tercios de los padres, independientemente de su origen étnico (Departamento de Educación de EE.UU., 2006; apud op. cit.).

Además, de acuerdo a la fuente citada, dicha participación es aún mayor entre los padres con estatus socioeconómico alto y elevado nivel educativo.

Otras formas de participación aumentan también con el nivel socioeconómico y el nivel educativo. Por ejemplo, el voluntariado en la escuela es menos común entre los menos educados (16% a 40% en 2003) que con mayor nivel educativo de los padres (54% a 62% en 2003, Departamento de Educación de EE.UU., 2006; apud op. cit.).

El voluntariado en la escuela también es menos común entre los padres hispanos (28% en 2003) y los padres afroamericanos (32% en 2003) que sus contrapartes europeos-americanos (48% en 2003).

Aunado a esto, el Centro Nacional para la Paternidad (NCF), con base en Kansas City, y la Asociación Nacional de Padres y Maestros (PTA)⁷⁰ realizaron la actualización de una encuesta realizada en mayo del 2009 sobre el grado de participación y el apoyo que los padres brindan a sus niños en edad escolar. Los resultados proporcionaron una evaluación de los cambios en la participación de los padres en los últimos diez años. Ambos conjuntos de datos se recogieron en una sola etapa, por marcado telefónico aleatorio a mil personas de 18 años de edad y mayores.

De acuerdo con los resultados, durante los últimos diez años los padres han aumentado significativamente su participación con sus hijos en la escuela, en:

- Caminar / llevar a su hijo a la escuela, de un 38 a un 54% (aumento de 16 puntos porcentuales)
- Asistir a eventos de clase, de un 28 a un 35% (aumento de 11 puntos porcentuales).
- Visitar el aula de su hijo, del 30 al 41% (aumento de 11 puntos porcentuales).
- Ser voluntario en la escuela de su hijo, de un 20 al 28 % (aumento de 8 puntos porcentuales).

Los padres también incrementaron significativamente su interacción con los maestros, autoridades escolares y otros padres en:

- Asistir a las conferencias de padres y maestros, de un 69 al 77% (aumento de 8 puntos porcentuales).

⁷⁰ Recuperado de http://www.fathers.com/documents/research/2009_Education_Survey_Summary.pdf el 18 de marzo de 2014.

- Asistir a las reuniones de la escuela, de un 28 a un 35% (aumento de 7 puntos porcentuales).
- Asistir a las reuniones en las escuelas para los padres de 47 a 59% (aumento de 12 puntos porcentuales).

La ganancia más grande en los últimos diez años, según el estudio, fue un aumento de 20 puntos porcentuales en asistir a reuniones con otros padres para apoyo.

Retomando las conclusiones de Pomerantz, Moorman y Litwack (2007, p. 381-382) destacan que cuando los padres se involucran en la vida académica de los niños con un apoyo a su autonomía, en lugar de ser controladores, los niños pueden beneficiarse en términos de su logros por dos razones principales:

1. Acorde con la idea de que la participación de los padres mejora el rendimiento de los niños, el apoyo para desarrollar la autonomía⁷¹ proporciona a los niños la experiencia para resolver los retos por su propia cuenta, lo que les puede ayudar a desarrollar sus habilidades.
2. Cuando la participación de los padres es controladora, los niños no tienen la experiencia de resolver los retos por sí mismos.

En segundo lugar, en consonancia con los modelos de desarrollo de motivación, el apoyo autonómico de los padres permite a los niños tomar la iniciativa, lo que les puede llevar a sentir que están a cargo y son capaces de influir en su entorno (Deci y Ryan, 1985; Grolnick, Deci y Ryan, 1997, apud op. cit., p. 382). Esto puede aumentar el interés intrínseco en los niños (Cfr. 3.5), lo que lleva a comprometerse con su entorno de una manera que mejora el rendimiento.

Por otra parte, a través de los estudios de Hess y Shipman (1965; Bruner, 2004, p. 117), inspirados por Bernstein (1961), se atrajo la atención hacia el problema de cómo se emplea el lenguaje en la comunicación con niños de corta edad y qué significación tiene para el niño de clase media y baja.

⁷¹ K k 2209 .3 f q “ f v f
entre los cuales se encuentra la habilidad de autorregulación de las actividades que se llevan a cabo, consciencia de la
f g v v ”.

Se observó que:

Las madres de clase media solían permitir que sus hijos trabajaran a su ritmo, les hacían sugerencias de carácter estructurador sobre la forma de buscar soluciones a un problema, y les decían que lo que estaban haciendo, lo estaban haciendo bien [...] La estructura general que la madre ofrece al niño le sirve [...] para adquirir disposiciones (estrategias) de aprendizaje.

Por el contrario, las madres de clase baja no actuaban de manera que el niño se sintiera estimulado a fijarse en las principales características del problema. Sus observaciones eran muy específicas, no resaltaban las estrategias básicas de resolución de problemas y apenas exigían una respuesta por parte del niño. Antes bien, le privaban de la oportunidad de resolver el problema por sí mismo al interrumpir de forma no verbal su actividad de resolución de problemas. (Bruner, 2004, p. 118)

Como vemos, la influencia de los padres sobre la educación y rendimiento escolar de los hijos, se basa en variables emotivas y abstractas, pero determinantes en la formación del futuro profesional.

3.4.2 La educación en México

Castillo y Rodríguez, (2009, p. 722) al interpretar la encuesta Esru⁷² (Tabla 2), afirman que aquellos que consideran que han sido exitosos en la vida, creen que sus logros se deben más a la iniciativa propia y el trabajo arduo. La educación ocupa tan solo el tercer lugar, con un porcentaje muy cercano a *tener fe en Dios*.

La relativa baja importancia que la población concede a la educación como factor de crecimiento económico se confirma en la segunda mención, en la que aquélla aparece en segundo lugar.

⁷² Encuesta Espinosa Rugarcía (Esru).

FACTORES DE MOVILIDAD

Factores más importantes para tener éxito económico en la vida

	<i>Primera mención</i>	<i>Segunda mención</i>
Iniciativa personal	30.0	16.9
Suerte	5.7	6.2
Fe en Dios	14.7	12.1
Trabajo responsable	25.9	26.7
Contactos o conocidos	2.9	7.1
Educación	15.1	19.0
La ayuda del Estado	1.9	4.5
Tener una familia que ayude	2.0	4.8
Haciendo dinero a la mala	0.5	0.4

Fuente: Fundación Espinosa Rugarcía, *Encuesta Esru de movilidad social en México 2006*.

Tabla 2.- Encuesta Esru, tomada de Castillo y Rodríguez (2009, p. 722)
Fuente: Fundación Espinosa Rugarcía, Encuesta Esru de movilidad social en México 2006.

Los autores se preguntan por qué las personas no confían en que la educación superior puede ayudarles a ascender hacia las esferas socioeconómicas más elevadas de México. Esto es, no se esperaría que la educación fuera el principal factor que conduce al éxito en la vida, pero sí uno de los más importantes. Quizá se pueda esperar que la educación junto con el trabajo responsable fueran la fórmula ideal, y de hecho así lo parecen sugerir los datos estadísticos de la sección anterior.

Castillo y Rodríguez, (op. cit, p. 722) manifiestan:

En México las oportunidades para los profesionistas que sólo cuentan con un nivel de estudios de licenciatura son escasas; hay una tasa de subempleo muy elevada. Se encuentran médicos o ingenieros ganándose la vida en el sector informal. De esta manera, para un número importante de personas, la opción de trabajar desde la adolescencia e ir abriéndose camino poco a poco es más atractiva que estudiar hasta la edad de 22 ó 23 años y después tratar de encontrar un empleo. En su mente, no tiene sentido dedicarse a la escuela si al concluir su carrera van a terminar empleados en una actividad ajena a lo que estudiaron. Una vez que se reconoce esta realidad, resulta congruente que para un número importante de personas la educación no sea necesariamente un móvil para avanzar en el aspecto socioeconómico.

Afortunadamente, en el imaginario de la población que participó en la encuesta, rechazan “*Hacer dinero a la mala*” como una opción de vida, y la educación forma parte de las opciones de movilidad social para la juventud en México.

De hecho, la Secretaría de Educación Pública (SEP) en su portal⁷³ expone los “*Principales problemas y retos*” de la educación superior como sigue:

Los problemas y retos de la educación media superior se pueden agrupar en 3 rubros principales:

- 1) el acceso, la equidad y la cobertura (en el país),
- 2) la calidad, y
- 3) la gestión, integración y coordinación del sistema.

Cobertura insuficiente y desigualdad en el acceso a la educación media superior. En el transcurso de la última década, la matrícula de la educación media superior creció en un 41% [...] En ese lapso, el bachillerato general aumentó su matrícula en 36.5% y el bachillerato tecnológico bivalente lo hizo en 93.3%. En contraste, la matrícula de la educación profesional técnica registró un decremento de 4.6%.

A pesar del crecimiento notable de la matrícula, informa la SEP, la participación de la población mexicana entre los 16 y los 18 años en este nivel educativo es aún relativamente baja (46.8%) y se compara desfavorablemente con la de la mayoría de los países de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE). En el ámbito nacional, la participación del grupo de edad de 16 a 18 años en el Distrito Federal es cercana a 80%, en Chiapas, Puebla y Oaxaca es menor a 44%”.

Según los datos de la SEP (2010), entre las razones que inciden sobre el abandono escolar en Baja California, están: razones económicas 36.3%, razones académicas 17.9% y razones familiares 8.9%.

Por su parte, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) en México, informa en su página-web, que no obstante los importantes avances, aún persisten retos en la educación. La Encuesta Nacional de Ocupación y

⁷³ Recuperado de <http://sep.gob.mx/> el 18 de marzo de 2014.

Empleo (ENOE) 2007 señala que todavía hay un número importante de niños, niñas y adolescentes entre 5 y 17 años que no asisten a la escuela (cerca de 1.7 millones de niños y 1.4 millones de niñas). Se estima que de la población de seis a once años, a nivel nacional, aún no asiste a la escuela, entre 1 y 2%, por motivos de trabajo agrícola o debido a impedimentos físicos⁷⁴.

Afortunadamente, según datos del 2010 de la Secretaría de Educación Superior (SES), el porcentaje de jóvenes universitarios que considera que lo aprendido en la escuela sirve “mucho o muchísimo” es:

- a).- Un 68.7% para obtener un empleo. b).- Un 63.7% ganar dinero.
- c).- Un 57.4% poner un negocio. d).- Un 57.0% resolver problemas.

Lo que favorece su constructo⁷⁵ hacia la educación superior.

Otra estadística positiva es la proporción de jóvenes que ha tomado cursos complementarios (inglés, computación, etc.), para mejorar sus conocimientos en 2010, que es de 44,2% en Educación Superior (grado), 25,2% en Media Superior (Preparatoria), y 15,0% en Educación Básica (Primaria y Secundaria), según estimaciones de la SES con base en la Encuesta Nacional de la Juventud 2010 del Instituto Nacional de la Juventud (Injuve)⁷⁶.

3.5 Liberalismo y economía

El mundo de este siglo se caracteriza por la inmediatez, la existencia de la supercarretera de la información, la globalización, la tecnología y las telecomunicaciones. Éstas dan acceso a la mayoría de la población a información justo en el momento en que ocurre un hecho. Una persona con conexión de internet puede estar al día de lo que pasa con sus antípodas. Esto ni siquiera se hubiera pensado al principio del siglo pasado.

Entre las variables que determinan nuestra vida diaria está el funcionamiento de la economía mundial, nacional y regional. La RAE define economía como

⁷⁴ Recuperado de <http://www.unicef.org/mexico/spanish/educacion.html> el 18 de marzo de 2014.

⁷⁵ En Psicología: Categoría descriptiva bipolar con la que cada individuo organiza datos y experiencias de su mundo, como el frío y el calor, lo dinámico y lo estático, etc. Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/?val=auton%C3%B3mico> el 18 de marzo de 2014.

⁷⁶ Recuperado de <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2249/1/images/vf-jovenes-educacion-ninis.pdf> el 5 de mayo de 2014.

administración eficaz y razonable de los bienes⁷⁷ y el liberalismo como: 1. actitud que propugna la libertad y la tolerancia en las relaciones humanas, y 2. doctrina política que defiende las libertades y la iniciativa individual, y limita la intervención del Estado y de los poderes públicos en la vida social, económica y cultural.

El liberalismo económico (siglo XVIII) es la doctrina económica desarrollada durante la ilustración (que se desarrolló desde fines del siglo XVII hasta el inicio de la Revolución Francesa), formulada de forma completa en primer lugar por Adam Smith y David Ricardo, que reclama la mínima interferencia del Estado en la economía⁷⁸.

La revista *Expansión*⁷⁹ (2013) define liberalismo económico como:

El pensamiento económico que destaca la libertad de actuación de la iniciativa privada, en donde son las fuerzas del mercado las que establecen los precios y los salarios. Se considera que la participación del Estado en la actividad económica debe ser la mínima posible e incluso sería lo óptimo, aunque utópico, que no hubiera ninguna participación del Estado.

En una definición reciente, el sociólogo Manuel Castells, refiriéndose a la economía, dice:

La economía informacional⁸⁰ es global. Una economía global es una realidad nueva para la historia, distinta de una economía mundial. Una economía mundial, es decir, una economía en la que la acumulación de capital ocurre en todo el mundo, ha existido en Occidente al menos desde el siglo XVI, como nos enseñaron Fernand Braudel e Immanuel Wallerstein. Una economía global es

⁷⁷ Otras acepciones: 2. f. Conjunto de bienes y actividades que integran la riqueza de una colectividad o un individuo.

3. f. Ciencia que estudia los métodos más eficaces para satisfacer las necesidades humanas materiales, mediante el empleo de bienes escasos. 4. f. Contención o adecuada distribución de recursos materiales o expresivos. 5. f. Ahorro de trabajo, tiempo o de otros bienes o servicios. 6. f. pl. Ahorros mantenidos en reserva. 7. f. pl. Reducción de gastos anunciados o previstos, Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/?val=economia> el 18 de marzo de 2014.

⁷⁸ Recuperado de http://es.wikipedia.org/wiki/Liberalismo_econ%C3%B3mico el 18 de marzo de 2014.

⁷⁹ Recuperado de <http://www.expansion.com/diccionario-economico/liberalismo-economico.html> el 18 de marzo de 2014.

⁸⁰ En las dos últimas décadas, ha surgido una nueva economía a escala mundial. Se denomina informacional y global para identificar sus rasgos fundamentales y distintivos, y para destacar que están entrelazados. Es informacional porque la productividad y competitividad de las unidades o agentes de esta economía (ya sean empresas, regiones o naciones) depende fundamentalmente de su capacidad para generar, procesar y aplicar con eficacia la información basada en el conocimiento. Es global porque la producción, el consumo y la circulación, así como sus componentes (capital, mano de obra, materias primas, gestión, información, tecnología, mercados), están organizados a escala global, bien de forma directa, bien mediante una red de vínculos entre los agentes económicos. Recuperado de <http://apolo.uji.es/Emilio/IS/t3.1txt.html> el 18 de marzo de 2014.

algo diferente. Es una economía con la capacidad de funcionar como una unidad en tiempo real a escala planetaria (Castells, 1997, pp. 119-120).

3.5.1 Globalización

Según Torres ⁸¹ (2013, p. 6) durante las últimas tres décadas:

[...] hemos visto la creciente presencia del neoliberalismo como la ideología dominante en las políticas públicas y la gobernancia (sic) global. El neoliberalismo ha producido un cambio radical de los paradigmas, que unido a la presencia de una globalización neoliberal ha creado un nuevo sentido común que se ha infiltrado en todas las instituciones públicas y privadas y por implicación, a pesar de su propia autonomía, en las de educación superior (Torres, 2009a, 2009b; apud op. cit.).

El autor afirma que el liberalismo ha sido desplazado por el neoliberalismo⁸², afectando profundamente la educación y las políticas sociales, y que los gobiernos neoliberales promueven la apertura de los mercados, el libre comercio, la reducción del sector público, la disminución de la intervención estatal en la economía y la desregulación de los mercados (op. cit).

Según Torres (2013, p. 7), las premisas de la reestructuración económica del capitalismo avanzado que han sido objeto de las críticas, particularmente después de la crisis de 2008, implicaban la reducción en el gasto público, la reducción de los programas que se consideraba que desperdiciaban los recursos públicos, la venta de las empresas estatales y los mecanismos de la desregulación para prevenir la intervención del Estado en el mundo de los negocios.

De acuerdo a lo que esgrime Torres, se propone que el Estado debe participar menos en la provisión de los servicios sociales (incluyendo la

⁸¹ Conferencia con motivo de la incorporación del Dr. Carlos Alberto Torres a la Academia Mexicana de Ciencias como Miembro Correspondiente, Ciudad de México, Agosto 14, 2013, UNAM. Recuperado de <http://www.amc.edu.mx/p5/ATNConferencia.pdf> el 18 de marzo de 2014.

⁸² El neoliberalismo es un sistema que se convirtió en la ideología económica dominante hace unos cuarenta años. El sistema anterior, liberalismo, duró aproximadamente desde finales de los años 1930 hasta finales de los 70, fue formado en gran parte por las ideas del economista inglés John Maynard Keynes, y por su influencia se llama el "Keynesianismo". Recuperado de <http://www.ciepac.org/neoliberal/esp/neoliberalismo.html>

⁸² Recuperado de http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/10/13/actualidad/1381682552_927556.html el 18 de marzo de 2014.

educación, la salud, las pensiones y las jubilaciones, el transporte público y las viviendas asequibles) y que estos servicios deben ser privatizados.

Torres plantea que la noción de lo “privado” (y la privatización), es glorificada como parte de un mercado libre. Este modelo implica la confianza total en la eficiencia de la competencia porque las actividades del sector público o de los sectores estatales son vistas como ineficientes, improductivas y socialmente derrochadoras.

En contraste, dice el autor (op. cit., p. 8):

[...] el sector privado es considerado eficiente, efectivo, productivo y sensible a los cambios en la demanda y la oferta. En el modelo del estado de bienestar⁸³ donde el Estado ejerce el mandato de defender el contrato social entre el trabajo y el capital, el estado neoliberal es decididamente pro-empresarial, apoyando las demandas del mundo de las empresas.

Sin embargo, Schugurensky (1994; apud op. cit. p. 8) señala que esta desviación del intervencionismo estatal es diferencial, no total, pues no es posible abandonar, por razones tanto simbólicas como prácticas, todos los programas del Estado. Es necesario intervenir en las áreas conflictivas y explosivas de la política pública.

Plascencia (2007, p. 25) define la globalización económica de la siguiente forma:

[...] es una de las fuerzas más importantes que han modificado la forma de ser y de actuar de los países. En particular, el comercio internacional de bienes y servicios ha crecido en importancia en los últimos 50 años, así como los flujos financieros.

Para Levitt (1983), la globalización es la convergencia de los mercados en el mundo entero a través de la tecnología. Sin embargo, Ohmae (2005, 1991) y Porter (1998, 1995, 1990) extienden esta noción al conjunto de la cadena de creación del valor que promueve la investigación y desarrollo, la ingeniería, la

⁸³ Por Estado de Bienestar se entiende el conjunto de actividades desarrolladas por los Gobiernos que guardan relación con la búsqueda de finalidades sociales y redistributivas a través de los presupuestos del Estado. Se refiere, por tanto, a la actividad desarrollada por la Seguridad Social en cuatro frentes: transferencias en dinero (por ejemplo subsidios de desempleo o vejez), cuidados sanitarios (un sistema de salud universal y gratuito), servicios de educación (garantizar el acceso al conocimiento de todos los ciudadanos) y provisión de vivienda, alimentación y otros servicios asistenciales. Recuperado de <http://www.expansion.com/diccionario-economico/estado-de-bienestar.html> el 18 de marzo de 2014.

producción, la comercialización, los servicios y la banca” (Plascencia, 2007, p. 25).

3.5.1.1 Mito o realidad

El mismo Castells (1999) en su artículo “*Globalización, tecnología, trabajo, empleo y empresa*” aclara que “la mayor parte de la gente en el mundo no trabaja en empresas globales, ni siquiera en empresas que están relacionadas

g . [...] q v
ciento de la mano de obra mundial trabaja en mercados de trabajo locales, locales entendiendo regionales, ni siquiera en nacionales”.

Castells afirma que ha habido un mito: “el de la globalización [...] no es una economía mundializada, no es el mundo el ámbito de trabajo de la economía y del mercado de trabajo. Lo que ocurre es que las actividades cercadas, nucleares de todas las economías, sí están globalizadas” (op. cit., p. 1).

Por globalizadas, entiende el autor, es que trabajan como una unidad en tiempo real a nivel planetario; ésta es la definición de globalidad. O sea, que las actividades económicas centrales, nucleares, de nuestras economías, trabajan como una unidad, en tiempo real, a nivel planetario a través de una red de interconexiones.

Castells (op. cit.) da el siguiente ejemplo:

El mercado de capitales sí está globalizado, pero no está globalizado absolutamente. Es decir, no es que todos los ahorros circulen globalmente cada día, pero están todos conectados todo el día [...] v g
instantánea del capital es una actividad globalizada, y no es algo secundario que en la economía capitalista el capital esté globalizado.

3.5.1.2 Pros y contras

Actualmente, en nuestro sistema de economía capitalista, donde el neoliberalismo económico es su esencia, son comunes los conceptos de derechos humanos, libertad de género, libertades políticas, atención a las personas con capacidades diferentes, derechos de los animales, tecnología verde, proyectos ambientales, bancos de conservación, y otros temas que hace

50 años no se consideraban tan importantes. Ahora en los países desarrollados, y en particular, el Gobierno de España, se busca impulsar la creación de los bancos de hábitat o conservación⁸⁴, por tanto existen más recursos y más conciencia del mundo que habitamos, lo que en la actualidad los medios llaman “una visión global”.

Uno de los beneficios del progreso en la ciencia médica, es el aumento en la expectativa de vida en los países emergentes como México, donde el mismo Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) ha elevado la expectativa de vida de sus afiliados a 65 años, como requisito para poder otorgarles derecho a la jubilación. En su página-web dice: “El derecho al goce de la pensión de cesantía en edad avanzada se da cuando el asegurado quede privado de trabajo remunerado a partir de los 60 años de edad. Tratándose de la pensión de vejez cuando el asegurado haya cumplido sesenta y cinco años de edad”.⁸⁵

Esto nos dice que el promedio de vida ha aumentado en la actualidad debido a los avances en la ciencia, por lo tanto la vida productiva del trabajador se “reestructuró” en nuestro país.

Otros beneficios que ha aportado la globalización a la calidad de vida se basan en tres aspectos, políticos, culturales y económicos, como por ejemplo:

- Uso de nuevas tecnologías en el transporte, las telecomunicaciones y la producción en masa a menor costo.
- Reducción de aranceles para el ingreso de productos extranjeros más baratos (desregulación).
- Internacionalización de las empresas y nuevas competencias.
- Hoy en día, los avances tecnológicos forman parte del actual estilo de vida: sean laptops, celulares, internet, los mismos avances médicos para el cuidado de la salud, etc. y en la posibilidad de realizar transacciones financieras de manera rápida e interconectándose por medio de Internet⁸⁶.

⁸⁴ Recuperado de http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/10/13/actualidad/1381682552_927556.html el 18 de marzo de 2014.

⁸⁵ Recuperado de http://www.imss.gob.mx/Pensionesysubsidios/Pages/c_cesantia.aspx el 18 de marzo de 2014.

⁸⁶ Globalización y calidad de vida (2012, 10). BuenasTareas.com. Recuperado de <http://www.buenastareas.com/ensayos/Globalizacion-y-Calidad-De-Vida/6028788.html>

Vemos entonces que el fenómeno denominado globalización es un proceso económico, tecnológico, social y cultural a gran escala, que se caracteriza por:

- Comunicación masiva e interdependencia entre los distintos países.
- Tendencia a la unificación de mercados, sociedades y culturas.
- Transformaciones sociales, económicas y políticas globales.
- Sistema capitalista democrático o democracia liberal.
- Revolución informática.
- Liberalización y democratización de la cultura política.
- Orden jurídico y económico nacional, e internacional.
- Libre comercio (Tratados de libre comercio).
- Multinacionales.
- Prioridad en la privatización sobre lo público.
- Desregulación financiera.

En suma, se diría, ante todo esto, que los países son más ricos ahora, que hace cien años, por ejemplo, pero esto no es generalizable a todo el mundo, ni es una verdad absoluta para todo el orbe.

3.6 Nivel de vida

El estatus social lo define “The free dictionary”⁸⁷ de la siguiente manera:

Relative rank that an individual holds, with attendant rights, duties, and lifestyle, in a social hierarchy based on honour and prestige. Status is often ascribed on the basis of sex, age, family relationships, and birth, placing one into a particular social group irrespective of ability or accomplishments. Achieved status, on the other hand, is based on educational attainment, occupational choice, marital status, and other factors involving personal effort. Status groups differ from social classes in being based on considerations of honour and prestige rather than purely economic position. Relative status is a major determinant of people's behaviour toward one another, and competition for status seems to be a prime human motivator.

⁸⁷ <http://encyclopedia2.thefreedictionary.com/Socioeconomic+Status> el 18 de marzo de 2014.

La RAE define estatus como la posición que una persona ocupa en la sociedad o dentro de un grupo social.

El estatus lo define el sociólogo Ely Chinoy (2002, p. 52) como “una especie de marca de identificación social que coloca a una gente en relación con otra y que siempre implica alguna especie de rol. Cada hombre ocupa muchos estatus y desempeña muchos roles”.

Aunque irónicamente, en la actualidad exista mayor riqueza acumulada, también vivimos tanto a nivel macro como localmente males añejos, como privaciones, miseria y opresión⁸⁸. Entre los problemas más importantes que arrastramos se encuentran la pobreza y la desigualdad (Plascencia, 2007, pp. 22-23).

Filósofos como Aristóteles distinguían a los ricos de la clase media y de los pobres. Adam Smith y Marx consideraban importante estudiar las leyes que determinaban la distribución del producto, cuestión que para David Ricardo y Malthus era el objetivo central de la economía política (op. cit.).

El estatus alcanzado se basa en los logros educativos, elección de la ocupación, estado civil, y otros factores relacionados con el esfuerzo personal. El estatus difiere de la clase social, en que aquél se basa en consideraciones de honor y prestigio, en lugar de la posición puramente económica. El estatus relativo es el principal determinante de la conducta de las personas hacia los demás, y la competencia por el estatus parece ser un factor primordial de la motivación humana, como se define arriba.

Los estudios socioeconómicos, por otro lado, registran el nivel de vida. Los censos son una fotografía de cómo vive la población con el fin de, a partir de ahí, proyectar planes de desarrollo a nivel macro⁸⁹ y regional.

Conceptualizaciones y categorías de análisis en torno al “nivel de vida” (entendido como grado de satisfacción de necesidades humanas) continúan

⁸⁸ Un informe realizado por la organización no gubernamental Oxfam, y fechado el 20 enero de 2014 en la página-web de la Revista Correo, afirma que las 85 personas más ricas del mundo poseen tanto dinero como la mitad de la población mundial junta. Recuperado de <http://diariocorreo.pe/ultimas/noticias/8122480/edicion+lima/los-85-mas-ricos-del-mundo-tienen-mas-dinero> el 18 de marzo de 2014.

⁸⁹ Microeconomía: La microeconomía es la rama que estudia las decisiones y el comportamiento a nivel de individuos, empresas, hogares, etc. Macroeconomía: La macroeconomía es la rama que estudia variables económicas como el producto bruto interno, la balanza de pagos de un país, la inflación, etc. Recuperado de <http://www.economia.ws/microeconomia-macroeconomia.php> el 18 de marzo de 2014.

siendo combatidas por autores de orientación conservadora y posmodernista, quienes sostienen posturas relativistas, afirmando que “no hay necesidades básicas comunes a diferentes culturas o individuos dentro de una misma sociedad” (Boltvinik, 2003b: 404; apud Sáñez, 2001, p. 75).

Doyal y Gough en *A theory of human need* (1991; apud op. cit., p. 75), por el contrario, defienden la teoría universalista de necesidades humanas en la que mientras los “deseos” son subjetivos, las “necesidades” son objetivas, como “metas instrumental y universalmente ligadas a evitar el daño grave⁹⁰”.

En opinión de Gough y Doyal, cada persona tiene un interés objetivo en evitar un daño grave, que le impide a él/ella el esfuerzo de alcanzar su visión del bien, sin importar cuál sea su imagen de éste. Este intento conlleva a la capacidad de participar en el establecimiento de la sociedad en la que vive un individuo⁹¹.

Los autores postulan a la “autonomía”, es decir, la capacidad de formular propósitos y estrategias e intentar ponerlas en acción y a la “salud física” como verdaderas necesidades fundamentales de todo ser humano en cualquier lugar y tiempo (Sáñez, p. 75). Entonces, establece el autor, si las necesidades son universales, los satisfactores son, en cambio, relativos.

Como satisfactores define: “objetos, actividades y relaciones que satisfacen necesidades básicas” (Sáñez, p. 78). Y estos satisfactores incluyen desde comida nutritiva, agua limpia, vivienda protectora, medio laboral no-dañino, medio ambiente no perjudicial, adecuada atención de salud, seguridad en niñez, relaciones primarias significativas, seguridad física, seguridad económica, educación apropiada, control natal-parto seguros y educación básica e intercultural adecuada⁹².

En suma, para Gough (1998, p 52) necesidad se define como un “impulso” o fuerza motivacional, como la necesidad de dormir y comer. Pero también, el término “necesidad” se utiliza universalmente para referirse a cualquier medio necesario con un cierto fin.

⁹⁰ Daño grave es la muerte o lesiones, ya sea física o psicológica, que es potencialmente mortal y / o traumática y de la que se espera que la recuperación sea difícil, incompleta o imposible. Recuperado de <http://www.justice.gov.uk/downloads/youth-justice/assessment/onset/RiskofSeriousHarmGuidance.pdf>

⁹¹ Recuperado de <http://needing.askdefine.com/> el 18 de marzo de 2014.

⁹² Recuperado de <http://needing.askdefine.com/> el 18 de marzo de 2014.

Sin embargo, y relacionado con las necesidades objetivas, la mayoría de los habitantes del mundo vive en pobreza. Según el Banco Mundial (2000), de los 6 mil millones de personas, 2,8 mil millones -casi la mitad- vive con menos de dos dólares al día y 1,2 mil millones (un quinto de la población) vive con menos de un dólar al día, el 44% de ellos habitan Asia del Sur (Plascencia, 2007, p. 23).

3.6.1 Medición de la desigualdad

A través del tiempo, la literatura interdisciplinaria ha intentado encontrar y justificar procedimientos que cuantifiquen y comparen distribuciones sobre desigualdad. No obstante, la elección de determinada medida de desigualdad se considera “una elección entre diferentes modalidades de medir un mismo concepto teórico” (Morán, 2003:353; apud Sáñez, 2011, p. 51) Sáñez aclara sobre los baremos elegidos: “Un procedimiento simple o elemental para obtener aproximaciones a la medición de desigualdad podría ser

‘... el índice de Gini, el índice de último deciles uno y diez’⁹³.”

El autor explica: “... el índice o coeficiente Gini (Germani, 1973; apud Sáñez, p. 52). A medida que se ha incrementado el monto y calidad de datos sobre desigualdad, el Gini se ha ‘...’ *cross-over statistics*.”

El coeficiente se define con base en la curva de Lorenz, que muestra el porcentaje acumulado de ingreso total que pertenece al porcentaje más pobre de la población. Se calcula como coeficiente entre el área comprendida entre la diagonal y la curva de Lorenz sobre el área bajo la diagonal. Si existiera perfecta igualdad, la curva de Lorez coincidiría con la diagonal, el área en cuestión desaparecería y el Gini se haría cero, indicando ausencia de desigualdad.

Una fórmula habitual para calcular el coeficiente de Gini (G) es la que muestra en la Figura 13⁹⁴:

⁹³ En estadística descriptiva, el concepto decil refiere a cada uno de los 9 valores que dividen un juego de datos (clasificados con una relación de orden) en diez partes iguales, y de manera que cada parte representa un décimo de la población. En resumen, los deciles son cada uno de los nueve valores que dividen un conjunto de datos en diez grupos con iguales efectivos. Recuperado de [http://es.wikipedia.org/wiki/Decil_\(estad%C3%ADstica\)](http://es.wikipedia.org/wiki/Decil_(estad%C3%ADstica)) el 18 de marzo de 2014.

⁹⁴ Recuperado de http://es.wikipedia.org/wiki/Coefficiente_de_Gini el 18 de marzo de 2014.

$$G = \left| 1 - \sum_{k=1}^{n-1} (X_{k+1} - X_k)(Y_{k+1} + Y_k) \right|$$

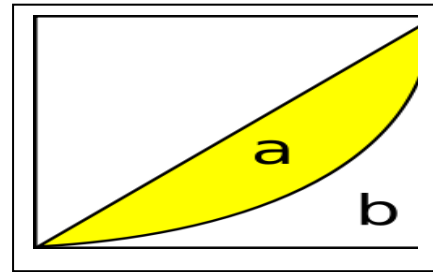


Figura 13: Fórmula de Gini y ejemplo. Diagrama que muestra el área *a* comprendida entre la curva de Lorenz y la bisectriz del cuadrado, dicha área es proporcional al coeficiente de Gini. Fuente: Wikipedia (supra).

3.6.2 Nivel socioeconómico y desigualdad

Sández (2011, p. 67), al advertir sobre las consecuencias en la desigualdad que causa el libre comercio, cita que Amartya Sen “ha advertido que la discusión sobre tendencias globales reduce la atención sobre la cuestión central, es decir, la extensa magnitud de la desigualdad y pobreza a escala mundial”. Las evidencias, continúa el autor, muestran que a pesar de no existir respuestas sencillas, debido a que éstas dependen de la combinación de mediciones que se adopte, ninguna de las medidas alternativas posibles muestra que la distribución del ingreso mundial está siendo más equitativa en años recientes. Por el contrario, la mayoría de las mediciones muestran grados de creciente desigualdad.

En la mayoría de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) la desigualdad de ingresos ha crecido en las últimas dos décadas. Para la mayoría de éstos se ha encontrado una posible relación entre cambios en sus políticas públicas de bienestar (medidas por proporciones de gasto y tasas de reemplazo) y los cambios en la desigualdad económica. En el Reino Unido y los Países Bajos (Caminada y Goudswaard, 2001: 401; apud Sández, 2011, p. 68) muestran un crecimiento de la desigualdad muy por encima del promedio ante las reducciones en la generosidad del sistema de bienestar.

Sández plantea que se ha estudiado también la contribución del desempleo a la desigualdad de ingreso y pobreza en países de la OCDE. En este sentido se han encontrado diferencias considerables entre países al analizar distribuciones de desempleo a nivel de hogares.

Estados Unidos de America, afirma el autor (op. cit., p. 71), es un país que, por su distribución del ingreso puede considerarse que constituye la más desigual de las sociedades desarrolladas. De acuerdo con algunos cálculos, la proporción de personas pobres en EUA , definidos como los que obtienen menos de la mitad de los ingresos promedio, es cinco veces mayor que en Noruega o Suecia (Giddens, 1999: 2; apud op. cit., p. 68) y tres veces mayor que en Alemania.

Otro ejemplo es que en el Reino Unido: la desigualdad salarial transversal (*cross-sectional*) se incrementó marcadamente durante los años ochenta, continuó creciendo durante los noventa y ha permanecido esencialmente sin cambios desde entonces (op. cit.).

3.6.2.1 América Latina

América Latina ha sido tradicionalmente una región en la que han imperado grandes desigualdades en materia de ingresos (Alonso, 1999; Dobson y Ramlogan, 2002; O'Donnell, 1999; apud Sáñez, 2011, p. 72). La mayoría de sus países han estado siempre entre las sociedades más desiguales del mundo en desarrollo. Son numerosos los factores subyacentes en la tradicional desigualdad imperante. Entre los que revisten mayor importancia estadística cabe mencionar los vinculados al subdesarrollo agropecuario, la proporción de fuerza de trabajo agrícola y el nivel de instrucción de la fuerza laboral. En Argentina y México, añade el autor, la desigualdad de ingresos luego del ajuste y la reforma de los 80, fue mayor que antes de la crisis y estuvo asociada a una mayor subutilización de mano de obra y menor salario real.

Además, Sáñez afirma, que según datos oficiales de las últimas décadas, Brasil tiene una de las más inequitativas distribuciones del ingreso en el mundo (Skidmore, 2003: 133; apud op. cit. p. 73). Es importante explicar, agrega, las causas de tan persistente inequidad, considerando su contexto histórico y cultural. Estas pueden ser complejas aunque deben incluir factores políticos y culturales, además de los propiamente económicos.

3.6.2.2 México

Según Ocegueda (2006, p. 69) la crisis de los ochenta marcó un hito a nivel mundial y México no fue la excepción. En la segunda mitad de los ochenta, México desmanteló su estructura de protección industrial eliminando las restricciones cuantitativas y arancelarias. Se redujo la razón entre el valor de las importaciones sujetas a permiso y las importaciones totales, que de 1982 a 1992 paso del 100% al 10,7%, operándose la fase más intensa del proceso en los años de 1985 y 1988. Los aranceles se redujeron primero sobre los bienes intermedios y de capital (1985), después sobre la mayoría de los bienes de consumo (1988). Se pasó de un arancel promedio de 25,5% en 1985 a otro de 13,1% en 1992, y de un arancel máximo de 100% a otro de 20%. Además, se eliminaron medidas regulatorias, subsidios a las exportaciones y programas de promoción industrial (Zabludovsky; 2005; apud op. cit.). Esta estrategia fue seguida por la firma de acuerdos comerciales con Estados Unidos, Canadá y otros países de América Latina.

De 1988 a 2003, añade el autor, después de las reformas estructurales, se logra abatir el déficit comercial hasta el 1,2% anual, por lo que el panorama no parece haber cambiado significativamente, pues si bien el desequilibrio externo ha disminuido, esto se ha acompañado por una desaceleración de la actividad económica. (op. cit. p. 71).

De acuerdo con el estudio del Banco Mundial (2004) sobre la pobreza y la desigualdad en México [...] en el país se han experimentado avances en el acceso a servicios básicos, sobre todo entre quienes viven en pobreza extrema (Banco Mundial, 2004; apud Sáñez, 2011, p. 33).

Según la revista electrónica CNNExpansión, en su sección Economía⁹⁵ del 19 de marzo de 2014:

Ni el crecimiento ni la estabilidad económica lograron revertir la pobreza en México, ya que al cierre del año pasado 53,3 millones de mexicanos eran pobres, informó el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval).

⁹⁵ Recuperado de <http://www.cnnexpansion.com/economia/2013/07/29/pobreza-mexico-coneval-economia-cnn> el 19 de marzo de 2014.

La fuente agrega que la cifra es mayor que los 52,8 millones que había durante 2010. Sin embargo, la población en pobreza extrema se redujo de 13 millones de personas a 11,5 millones. Y en este periodo, el número de carencias promedio de la población mexicana en situación de pobreza se redujo de 2,6 a 2,4.

La revista además señala que:

En 2010, la economía mexicana registró una expansión de 5,3%, mientras que en 2011 y 2012, el PIB avanzó 3,9%. La medición de 2012 se basa en una población total de 117,3 millones de personas, y la de 2010 en 114,5 millones, calculadas con información del Consejo Nacional de Población (CONAPO) que utiliza el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI).

Lo positivo dentro de todo esto es que los datos muestran que entre 2010 y 2012 disminuyeron en porcentaje y número de personas las carencias por rezago educativo; acceso a los servicios de salud; calidad y espacios de la vivienda; acceso a los servicios básicos en la vivienda, y acceso a la alimentación.

Sin embargo, no fue el caso en relación con la falta de acceso a la seguridad social y el número de personas con un ingreso inferior a la línea de bienestar⁹⁶ y con un ingreso inferior a la línea de bienestar mínimo⁹⁷.

El porcentaje de personas con carencia por acceso a los servicios de salud bajó en todas las entidades federativas, por lo que en la suma nacional pasó de 29,2% a 21,5% entre 2010-2012, de acuerdo a la información de CNNExpansión.

3.6.2.3 Regiones económicas

Ante este panorama, pasamos a nuestra región económica.

⁹⁶ Línea de bienestar: Valor monetario de una canasta de alimentos, bienes y servicios básicos. Recuperado de <http://www.coneval.gob.mx/Medicion/Paginas/Glosario.aspx> el 19 de marzo de 2014.

⁹⁷ La medición de pobreza utiliza dos líneas de ingreso: la línea de bienestar mínimo, que equivale al valor de la canasta alimentaria por persona al mes; y la línea de bienestar, que equivale al valor total de la canasta alimentaria y de la canasta no alimentaria por persona al mes. Recuperado de <http://www.coneval.gob.mx/Medicion/Paginas/Lineas-de-bienestar-y-canasta-basica.aspx> el 19 de marzo de 2014.

Ohmae (1993; apud Plascencia, 2007, p. 86) explica que una región debe ser lo suficientemente pequeña para que sus ciudadanos compartan ciertos intereses económicos y de consumo, pero con el tamaño adecuado para justificar una infraestructura en vínculos de comunicaciones y transportes, así como de servicios profesionales de calidad para participar económicamente a escala global.

De hecho, México estuvo dividido en tres zonas económicas hasta el 27 de noviembre de 2012, cuando el área geográfica B se integra al área geográfica A (Tabla 3)⁹⁸. En tanto que el área geográfica C conservó sin ninguna modificación su integración municipal, conforme a la resolución publicada en el Diario Oficial de la Federación el 26 de noviembre de 2012.

SALARIOS MÍNIMOS GENERALES POR ÁREAS GEOGRÁFICAS 1992-2014			
Año y periodos	Área Geográfica		
	A	B	C
Pesos diarios			
1992			
Del 1o. de enero al 31 de diciembre	13 330	12 320	11 115
Nuevos pesos diarios ⁹⁸			
2006			
Del 1o. de enero al 31 de diciembre	48.67	47.16	45.81
2007			
Del 1o de enero al 31 de diciembre	50.57	49.00	47.60
2008			
Del 1o de enero al 31 de diciembre	52.59	50.96	49.50
2009			
Del 1o de enero al 31 de diciembre	54.80	53.26	51.95
2010			
Del 1o de enero al 31 de diciembre	57.46	55.84	54.47
2011			
Del 1o de enero al 31 de diciembre	59.82	58.13	56.7
2012			
Del 1o de enero al 26 de noviembre	62.33	60.57	59.08
Área Geográfica ⁹⁹			
	A	B	
Del 27 de noviembre al 31 de diciembre		62.33	59.08
2013			
Del 1o de enero al 31 de diciembre		64.76	61.38
2014			
A partir del 1 de enero		67.29	63.77

⁹⁸ A partir del 1o. de enero de 1993 de conformidad con el Decreto por el que se creó una nueva unidad del Sistema Monetario de los Estados Unidos Mexicanos, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 22 de junio de 1992, el salario mínimo general se expresó en nuevos pesos, que equivalieron a dividir los viejos pesos entre mil.

⁹⁹ A partir del 27 de noviembre de 2012, el área geográfica B se integra al área geográfica A, en tanto que el área geográfica C conserva sin ninguna modificación su integración municipal y solo se renombra como área geográfica B, conforme a la Resolución publicada en el Diario Oficial de la Federación el 26 de noviembre de 2012.

Tabla 3: Concentrado histórico de la evolución del Salario Mínimo General por área geográfica (editado).

Fuente: Comisión Nacional de los Salarios Mínimos (supra).

Como lo ilustra la Figura 14⁹⁹: la Zona Geográfica A, la integran los cinco municipios de Baja California y toda Baja California Sur, el Distrito federal, tres municipios del estado de Chihuahua, el municipio de Acapulco de Juárez en

⁹⁸ Recuperado de http://www.conasami.gob.mx/pdf/salario_minimo/sal_min_gral_area_geo.pdf el 18 de marzo de 2014.

⁹⁹ Recuperado de http://www.conasami.gob.mx/pdf/salario_minimo/sal_min_gral_area_geo.pdf el 14 de marzo de 2014.

Guerrero, 8 municipios del Estado de México, 11 municipios del estado de Tamaulipas, 9 municipios del estado de Sonora y 10 del estado de Veracruz¹⁰⁰.

En el año 2011, por ejemplo, el salario mínimo diario general (SMD) en la Zona Geográfica A era de 59,82 pesos; Zona B: 58,13 y Zona C: 56,70. Cabe aclarar que la Comisión Nacional de Salarios Mínimos, dependiente de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social, establece los salarios en el país.

Para 2014, el Salario Mínimo General establecido es de 67,29 pesos diarios en la Zona Geográfica A y de 63,77 en la Zona Geográfica B¹⁰¹.

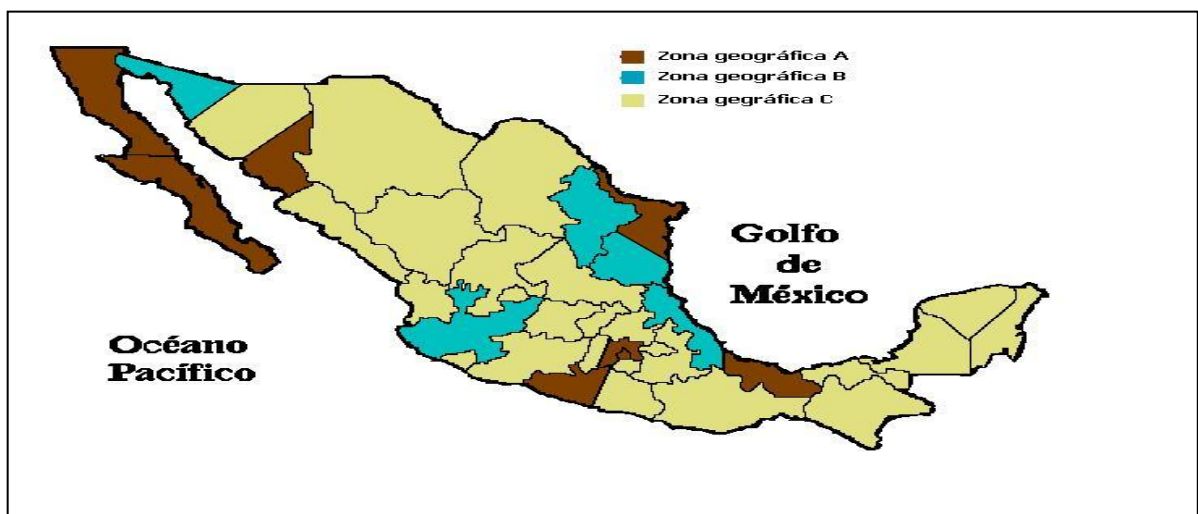


Figura 14: Regiones económicas de México. El Salario Mínimo General de la Zona Geográfica A es de 64,76 pesos y en la Zona B es de 61,38, en el año 2013. Fuente: Comisión Nacional de los Salarios Mínimos. (supra)

La Tabla 4¹⁰² muestra la integración de Baja California por cinco municipios, que son parte de la zona geográfica A.

¹⁰⁰ Recuperado de http://www.conasami.gob.mx/clasif_muni_area_geografica2.html el 18 de marzo de 2014.

¹⁰¹ Recuperado de http://www.conasami.gob.mx/pdf/tabla_salarios_minimos/2014/01_01_2014.pdf el 14 de marzo de 2014.

¹⁰² Recuperado de http://www.conasami.gob.mx/pdf/salario_minimo/sal_min_gral_area_geo.pdf el 14 de marzo de 2014.

BAJA CALIFORNIA				
CLAVE DE ENTIDAD	NOMBRE DE ENTIDAD	CLAVE DE MUNICIPIO	NOMBRE DE MUNICIPIO	ÁREA GEOGRÁFICA
02	Baja California	001	Ensenada	A
02	Baja California	002	Mexicali	A
02	Baja California	003	Tecate	A
02	Baja California	004	Tijuana	A
02	Baja California	005	Playas de Rosarito	A

Tabla 4: Integración municipal del Estado de Baja California, donde en el año 2014 el Salario mínimo de la Zona geográfica A es de 67,29 pesos.
Fuente: Comisión Nacional de los Salarios Mínimos. (infra)

Baja California posee características especiales por ser parte de la frontera con Estados Unidos, a diferencia de las demás zonas¹⁰³, es un estado del noroeste de México, que colinda al norte con las ciudades de San Isidro (Condado de San Diego), Valle Imperial y Caléxico (Condado de Imperial), EUA; al este con el estado mexicano de Sonora, al sur con el estado de Baja California Sur, y al oeste con el Océano Pacífico. Su capital es Mexicali, y es parte de la frontera bicultural que une ambos países.

Así describe Basich a la región (2012, p. 118):

La frontera entre Mexico y los EUA tiene casi 3,000 km. de longitud y se extiende desde el oceano Pacifico hasta el Golfo de México, y en torno a ella se apiña una población que rebasa los 12 millones de personas: aproximadamente seis millones y medio viven en el lado estadounidense de la franja fronteriza y cinco y medio en el lado mexicano; casi 90% de esta población reside en ciudades hermanas.

La autora (p. 118) añade, que no se trata de una relación unívoca, sino que presenta circunstancias complejas, y ejemplifica: “Más de medio millón de estadounidenses hispanos (léase mexicanos) viven en los estados mexicanos de la frontera; esto es, son mexicanos con ciudadanía estadounidense que residen como extranjeros en su país de origen o el de sus padres”.

Basich hace énfasis en que esta región geográfica da pie a polos de desarrollo y oportunidades para los egresados del grado en Traducción, tanto por parte de los centros de investigación en ciencias de la UABC, como de los

¹⁰³ Recuperado de http://www.conasami.gob.mx/pdf/tabla_salarios_minimos/2013/01_01_2013.pdf el 18 de marzo de 2014.

de la UNAM¹⁰⁴, enclavados en el puerto de Ensenada. De igual modo, en el mismo Valle de Mexicali, con el proyecto Silicon Border (p. 120), habrá demanda de profesionistas bilingües competentes para la traducción de manuales de procesos y de máquinas-herramienta.

3.6.2.4 Mexicali

El municipio de Mexicali se ubica en el extremo noreste de la península de Baja California. Colinda al norte con el estado de California, EUA, al oeste con el municipio de Tecate, al este con la ciudad de San Luis Río Colorado, estado de Sonora, y al sur con el municipio de Ensenada. Tiene una población de 936,826 habitantes, según el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2010). Su clima desértico es extremo, y su temperatura puede llegar hasta los 52°C, y los intervalos de calor van de los 40-47°C en el mes de agosto. En invierno, aunque ya no es tan constante el frío puede sentirse hasta de los 0 a los -8°C. Su ubicación es 32° 39' 48" N, 115° 28' 4" O (INEGI, 2010).

De acuerdo con resultados de una encuesta (Sández, 2011, p. 100), y habiendo efectuado la aplicación de factores de ponderación con base en el diseño muestral, se aprecia una importante concentración de casi el 60% del total de los hogares, en un rango de ingresos que comprenden entre 2 y 7,5 veces el salario mínimo (VSM), equivalente a 9,88 USD¹⁰⁵, y 37.06 USD diarios. Y agrega Sández (pp. 100-101):

En el caso de los hogares que no alcanzan a obtener ingresos familiares equivalentes a dos salarios mínimos se encuentra poco más del 10% de los mismos, lo que podría facilitar una aproximación muy simplificada del nivel de pobreza extrema, según un criterio basado exclusivamente en el ingreso. En el otro extremo de la distribución, podemos ubicar a familias que obtienen ingresos mensuales por más de 7,5 salarios mínimos, las cuales representan casi el 30% del total.

¹⁰⁴ Universidad Nacional Autónoma de México.

¹⁰⁵ Al tipo de cambio del 29 de noviembre de 2013.

Esto nos da una clase media y media alta robusta (60%), dejando el otro 30% a la clase alta, y el 10% a la pobreza y pobreza extrema.

3.6.2.5 Los estratos

Los niveles de ingreso en México, son estratos que contienen a la población que va de los más altos niveles de vida e ingresos del país a los que poseen los más bajos. La medición que tomamos en cuenta para diseñar nuestros instrumentos, fue establecida en el 2006 por la Asociación Mexicana de Agencias de Investigación de Mercado y Opinión Pública A.C.¹⁰⁶, (AMAI) fundada en 1992 (Tabla 5), y que se publicita como una organización independiente de empresas que realizan investigación de mercado.

Nivel	Ingreso Mínimo	Ingreso Máximo
A/B	85,000.00+	
C+	35,000.00	84,999.00
C	11,600.00	34,999.00
D+	6,800.00	11,599.00
D	2,700.00	6,799.00
E	0.00	2,699.00

Tabla 5.- Nivel de ingresos familiar en México.
Fuente: Asociación Mexicana de Agencias de Investigación de Mercado y Opinión Pública A.C (2006).

Como vemos, en nuestra encuesta modificada (ver Anexo 6) el tope establecido llega al nivel C o C+

Escogimos tres categorías:

1. Mayor de 20 mil pesos mensuales o Estrato 1 (E1).
2. Ingresos de entre 10 y 20 mil pesos (equivalentes 1,509 dólares estadounidenses) o Estrato 2 (E2),
3. Ingresos de los padres hasta 10 mil pesos (equivalentes a 754 dólares estadounidenses al tipo de cambio de 13.25¹⁰⁷ pesos por dólar), o Estrato 3 (E3).

¹⁰⁶ Recuperado de http://www.economia.com.mx/niveles_de_ingreso.htm el 18 de marzo de 2014.

¹⁰⁷ Recuperado de http://www.banamex.com/economia_finanzas/es/divisas_metalles/resumen.htm el 18 de marzo de 2014.

La razón de esos raseros adaptados es porque en el tiempo en que se diseñó la encuesta (2006), la colegiatura de un semestre tenía un costo de 227 dólares o 2,394 pesos al tipo de cambio más bajo de 10.64 pesos por dólar, aunque la cotización fue muy variable. Estos costos, para las clases media-baja, media-media y media-alta, de familias que tenían uno o dos hijos estudiando en la universidad, eran manejables. Por razones obvias, el 30%¹⁰⁸ de la población local (clase alta, con ingresos de 85 mil pesos mensuales y mayores), tiene a sus hijos estudiando en universidades privadas que cobran desde 5,500 a 41,000 pesos de colegiatura al mes¹⁰⁹.

El estrato 1 se construyó como un límite dentro de la llamada “clase media alta”, que está arriba de los 20 mil pesos. En el estrato 2 (1,509 dólares mensuales) podemos encontrar a la clase media-media, con ingresos mayores de 10 mil pesos: entre 11,600 y 20,000 pesos. Sin embargo, fusionamos los niveles D y D+ en el estrato 3, con el fin de eliminar suspicacias y propiciar la afluencia de información sobre algo que es tan íntimo y delicado para los estudiantes, por lo que el límite quedó en 10 mil pesos. El salario mínimo vigente en Mexicali es de 64,76 pesos (4,88 dólares diarios al 31 de octubre de 2013).

Como se ha dicho, la educación ha sido un factor que promueve la movilidad social (supra), y es justo reconocer que desde su creación la UABC ha sido una opción de movilidad social ascendente. Actualmente, la UABC tiene en sus aulas 17,000 estudiantes para el ciclo lectivo 2013-2, que abarca de agosto de 2013 a enero de 2014.

3.7 Motivación extrínseca e intrínseca

La motivación es una fuerza que estimula, sostiene y dirige la conducta hacia una meta (Pintrich y Schunk, 2002; apud Eggen y Kauchak, 2009, p. 58) . Muchos investigadores encuentran una gran correlación entre la motivación y el logro (McDermott, Mordell y Stoltzfus, 2001; Weinstein, 1998; apud op. cit). El mismo Weinstein afirma:

¹⁰⁸ Dice Sáñez (2011, p. 129) que en este rubro se hallan los hogares que obtuvieron ingresos que rebasan los 7,5 salarios mínimos http://www.banamex.com/economia_finanzas/es/divisas_metales/resumen.htm el 18 de marzo de 2014.

¹⁰⁹ Recuperado de http://brunetasociados.com.mx/pdfs/costo_universidades.pdf el 18 de marzo de 2014.

La motivación para aprender de los niños se encuentra en el meollo mismo del éxito en la escuela. Dados los rápidos avances de la tecnología, una base de conocimientos en continuo cambio y las necesidades de mudarse de un lugar de trabajo a otro, una continuada motivación de aprender bien podría ser la característica de la realización individual durante toda la vida (Weinstein, 1998, p. 81; apud Eggen y Kauchak, 2009, p. 58).

Eggen y Kauchak (pp. 58-59) afirman que los estudiantes bien motivados: procesan la información profundamente y sobresalen en las experiencias de aprendizaje en el aula. Persisten en las tareas difíciles y tienen menos problemas de atención y tienen actitudes más positivas hacia la escuela y ésta les parece satisfactoria (Stipek, 1996; apud op. cit.).

Pero ¿qué características de la tarea crean una actividad interesante que incremente la motivación de los estudiantes? En nuestra experiencia, una clase de traducción atractiva implica el manejo de nuevas tecnologías¹¹⁰, programas informáticos, herramientas de Traducción Asistida por Ordenador (TAO), utilizar las redes sociales a nuestro favor, sobre todo porque es el sino de nuestro siglo. Si un alumno encuentra motivante aprender nuevas tecnologías aplicadas a la traducción, entonces esta motivación deja de ser extrínseca y el alumno la hace suya, como parte de su autodesarrollo o autoaprendizaje autónomo, y su metacognición.

De acuerdo a Ryan y Deci (2000, p. 54), estar motivado significa estar movido a hacer algo, y una persona que no siente ímpetus o inspiración a actuar está por tanto desmotivado, mientras que: "someone who is energized or activated toward an end is considered motivated".

La motivación intrínseca se define como:

[...] the doing of an activity for its inherent satisfactions rather than for some separable consequence. When intrinsically motivated a person is moved to act for the fun or challenge entailed rather than because of external prods, pressures, or rewards (Ryan y Deci, p.56).

¹¹⁰ E "La subcompetencia instrumental/profesional en la formación de " de Cortez, Basich y Figueroa (2012), los autores plantean que de 47 alumnos encuestados, 39 sujetos indicaron que la tecnología como apoyo a la traducción " ta ", 8 la consideraron " " y ninguno señaló que era poco o nada importante.

Según los autores, la motivación intrínseca se reconoció por primera vez en los estudios experimentales de comportamiento de los animales, donde se descubrió que muchos organismos se involucran en comportamientos exploratorios, juguetones, o son movidos por la curiosidad, incluso en ausencia de refuerzo o recompensa.

Y abundan: “These spontaneous behaviors, although clearly bestowing adaptive benefits on the organism, appear not to be done for any such instrumental reason, but rather for the positive experiences associated with exercising and extending ones capacities” (p. 56).

De hecho, en los seres humanos, la motivación intrínseca no es la única forma de motivación, o incluso de actividad volitiva, pero es una que está generalizada y es importante.

Recordemos que la teoría del condicionamiento operante de Skinner¹¹¹ (1953) sostuvo que todos los comportamientos están motivados por las recompensas (como comida o dinero), las actividades de motivación intrínseca se decía que eran en las que la recompensa estaba en la propia actividad. Según el conductismo, “el aprendizaje es un cambio en la conducta observable que sucede como resultado de la experiencia. Para esa disciplina, se da un aprendizaje, por ejemplo, cuando los estudiantes dan constantemente las respuestas específicas, observables y deseadas a las preguntas” (Eggen y Kauchak, 2009, p 44).

Pero Ryan y Deci (2000, p. 57) aclaran que:

Because intrinsic motivation exists in the nexus between a person and a task, some authors have defined intrinsic motivation in terms of the task being interesting while others have defined it in terms of the satisfactions a person gains from intrinsically motivated task engagement. In part, these different definitions derive from the fact that the concept of intrinsic motivation was proposed as a critical reaction to the two behavioral theories that were

¹¹¹ Condicionamiento operante: Proceso de aprendizaje por el cual una acción en particular es seguida por algo deseable (lo cual hace más factible que la persona o animal repita la acción) o por algo no deseable (lo cual hace menos factible que se repita la acción). Un estudiante, por ejemplo, estudia durante varias horas porque anteriormente el estudio le proporcionó satisfacción intelectual, notas altas o elogios de sus padres. Su aplicación es consecuencia del condicionamiento operante (también se denomina condicionamiento instrumental). Recuperado de <http://es.wikipedia.org/wiki/Conductismo> el 18 de marzo de 2014.

dominant in empirical psychology from the 1940s to the 1960s.

Los científicos conductistas ven los comportamientos motivacionales como emergentes de una necesidad o deseo fisiológico y/o psicológico, y esta necesidad o deseo activa y dirige al individuo hacia metas que satisfarán, con suerte, este estímulo (Wright y Wiedeger, 2007, p. 5).

Los autores agregan, en una cita de Bear et. al. (2007, op. cit, p. 6), que ya se han hecho varios estudios sobre los deseos primarios como el hambre, sed o sexo, y de sus sustratos fisiológicos y neurológicos, los cuales ya han sido bien escudriñados. Sin embargo, los comportamientos motivados de orden superior, tales como la necesidad de triunfar, pertenecer, crear, y ser feliz, son mucho más difíciles de estudiar. Por ello, se han formulado muchas teorías para guiar la investigación en estas áreas, incluidas aquellas que sugieren que la gente alcanza tales metas mediante el empleo de estrategias racionales de solución de problemas (teorías cognitivas), o mediante la creación de expectativas relativas a la realización de sus metas (teorías de la expectativa), o dando forma y ordenando la metas deseadas de acuerdo a las presiones sociales y las relaciones personales (teorías de las necesidades sociales), revisadas por Lefton y Brannon (2006: apud, op. cit. p. 6).

Los autores afirman que “one of the most famous and frequently utilized approaches to the understanding of v w’ of needs” (1970, 1971; apud op. cit., p. 8).

Maslow, agregan los autores, entendió la distinción entre motivaciones primarias y secundarias, y amplió este concepto para incluir una secuencia y priorización de estas motivaciones. Así las necesidades básicas biológicas forman la base de la pirámide, las necesidades de seguridad el segundo nivel, la pertenencia y amor el siguiente, las concernientes a la estima y los logros, éxito y prestigio vienen luego, y finalmente, en la punta de la pirámide, la autorrealización, que sugiere el alcance de todo el potencial relacionado con su creatividad y productividad. Este modelo ha sido usado de manera extensiva en las empresas y corporaciones en todo el mundo como un medio para entender y

promover el éxito y los comportamientos motivados de los empleados (Figura 19)¹¹².

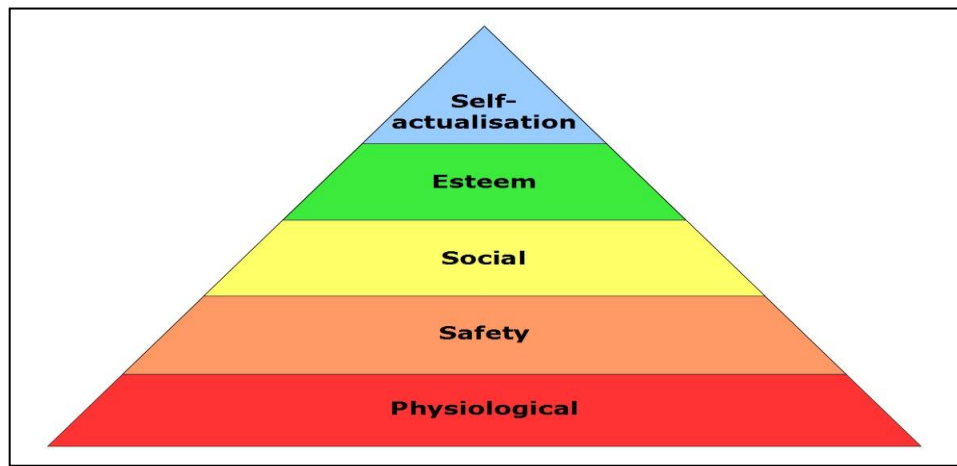


Figura 15.- La jerarquía de las necesidades de Maslow.

Wright y Wiedeger (2007) escribieron sobre cómo los comportamientos motivados se inician de acuerdo a las necesidades: de cómo el estado de necesidad se vuelve una meta a conseguir, y una vez alcanzada, cómo un sistema de recompensas refuerza la secuencia de comportamientos exitosos. Esta solución del comportamiento se almacena en la memoria a largo plazo para que así pueda ser recuperada más tarde en circunstancias similares, por lo que provee ventajas al comportamiento futuro del individuo.

Los autores describen la neuroanatomía y neuroquímica que subyacen y median en esos procesos. Sin embargo, hay muchos espacios en blanco en nuestro entendimiento de esos sistemas. Wright y Wiedeger (p. 6) concluyen “with a consideration of how we are capable of adapting goal-directed behaviors in the face of rapidly changing social and technological environments”.

Según el estudio (p. 21) los estados de necesidad de orden superior, impulsados por la motivación extrínseca y que involucran los sistemas de

¹¹² Recuperado de https://www.google.com.mx/search?hl=en&site=imghp&tbn=isch&source=hp&biw=1920&bih=988&q=hierarchy+of+need&s&oq=hierarchy+of+needs&gs_l=img.3..0l10.1306.22169.0.22377.20.13.1.6.6.0.136.1009.12j1.13.0...0...1ac.1.32.img..0.20.1036.fdl1cBPIZjY#facrc=_&imgdii=_&imgrc=2YH3jaEYeFn2TM%3A%3BQrxa77RZpYwLhM%3Bhttp%25A%252F%252F4.bp.blogspot.com%252F_PVYp42EZHya%252F58ar1JSb1HI%252FAAAAAAAAAAWA%252FBmtIngj4P_U%252Fs1600%252FMaslow.jpg%3Bhttp%25A%252F%252Fcharactertherapist.blogspot.com%252F2010%252F04%252Ft3-maslows-hierarchy-of-needs-social.html%3B1248%3B1037 el 18 de marzo de 2014.

memorias, requieren un análisis más complicado¹¹³. Aunque clarifican la intervención del sistema receptor de la angiotensina IV/AT como esencial para la codificación exitosa, la consolidación y recuperación de las memorias relevantes. Wright y Wiedeger (2007, p 8) dicen que la motivación extrínseca:

[...] is dependent upon the consequential rewards and punishments resulting from the behavior. Thus, if candy bar consumption occurs because of a threshold drop in blood glucose, this is an intrinsically based motivation. However, if you eat a food
' f v
motivation.

Cuando nos describimos como “altamente motivados”, usualmente se considera motivación extrínseca. La persistencia en salir adelante en la escuela, en una carrera u ocupación, en el manejo experto de un nuevo pasatiempo, también está motivada por recompensas externas que se pueden o se esperan recibir (op. cit. p. 8).

Por su parte (Eggen y Kauchek, 2009, p 59) afirman que la motivación extrínseca:

[...] se refiere a una motivación para dedicarse a una actividad como un medio hacia un fin [...] Los estudiantes motivados de manera extrínseca estudian arduamente para un examen, por ejemplo, porque creen que su estudio les valdrá altas calificaciones o una felicitación del maestro; los estudiantes motivados de manera intrínseca estudian porque desean comprender el contenido y consideran que aprender es algo valioso en sí mismo.

Los autores creen que la motivación extrínseca e intrínseca son los dos extremos de un continuum (considerando que cuanto mayor sea la motivación extrínseca menor será la intrínseca, y a la inversa).

Sin embargo, los autores están de acuerdo en que la motivación intrínseca, por sí sola, no puede constituir una base motivacional suficiente y estable para la

¹¹³ Pérez-Díaz et al (2006, p. 56) define a la g II g II “ reacciones enzimáticas que ocurren en la circulación en general y que se conoce como sistema renina-angiotensina (SRA). Se ha establecido que la Ang II actúa en forma endocrina para mantener la presión arterial y el balance “. g g II v f g III angiotensina IV (Ang III y Ang IV, respectivamente).

enseñanza escolar en general o para un programa prediseñado en particular. Esto se debe a que está orientada a una satisfacción inmediata y no en valores, pues si basan su estudio sólo en ella, probablemente descuidarán una gran parte de su labor escolar.

Entonces habría que buscar las respuestas no sólo en una variable, sino en un conjunto de ellas. Además de la motivación intrínseca, se conjugarían la necesidad de subir en la escala social, necesidad de satisfactores económicos, la realización como profesional, entre otras.

Una opción que brindan los autores es la motivación por aprender “[...] tendencia de un alumno a encontrar significativas y dignas de emprender las actividades académicas y a tratar de obtener de ellas los beneficios a los que aspira” (Brophy, 1998, p. 162; apud Eggen y Kauchek, 2009, p. 60).

Según Torres del Rey (2005. p. 187):

Una de las palabras mágicas para los educadores en los últimos tiempos, la “motivación”, como forma de llevar al estudiante al acto didáctico, tiene mucho que ver con las características de nuestra sociedad actual, en la que los estudiantes no sólo están sometidos a una cantidad enorme de estímulos diversos sino que, a consecuencia de la fragilidad de las estructuras de protección social, son profundamente escépticos ante todo conocimiento que no muestre inmediatamente su atractivo, su vinculación con su universo discursivo y su utilidad profesional.

Huelga decir que nuestra meta como facilitadores es elevar al máximo la motivación por aprender de nuestros alumnos de traducción, por lo cual planteamos desde hace tiempo: “Situación el aprendizaje y rodear a los estudiantes de ambientes más realistas los provee de aprendizajes significativos y de mayores destrezas como aspirantes al conocimiento experto en traducción” (Cortez, 2009, p. 290) .

4 MATERIALES Y MÉTODOS

4.1 Las matrices

Apoyados en las tres matrices que se capturaron durante las observaciones en estos años (Anexos 7, 8 y 9), aislamos y cruzamos las variables que pudieran apoyarnos en la comprobación de nuestra hipótesis.

Entre los programas utilizados para llevar a cabo la triangulación y la medición de la competencia traductora, se utilizó Translog2000 versión 1.0 Beta (4), que es un programa desarrollado por Arnt Lykke Jakobsen y Lasse Schou. Este programa de ordenador para el sistema operativo Windows (De Rooze, 2008, p. 18) fue creado como alternativa a la recogida de datos mediante protocolos de pensamiento en voz alta, y permite guardar y estudiar toda captura de texto (*key-logging*) sobre un teclado de computadora dentro del entorno del programa. Translog2000 registra la información del tiempo exacto en el que se realiza cada teclado y permite reproducir en la pantalla del ordenador el proceso de captura.

También es posible crear una representación gráfica (archivo .log) de un evento completo de mecanografía que incluye el cómputo de pausas de cualquier longitud durante el proceso de teclado (Anexo 8).

De Rooze (op. cit. p. 18) dice de Translog que:

[...] registra el intervalo medio entre la producción de palabras y segmentos textuales y la velocidad mínima y máxima de producción en párrafos, oraciones y palabras [...] el proceso registrado a través del mecanografiado -pausas, omisiones, revisiones- refleja los procesos de toma de decisiones (búsqueda entre alternativas) y estrategias como, por ejemplo, omisiones y paráfrasis, ante problemas de traducción del traductor.

Nuestra intención a lo largo de estos años, al aplicar las mismas técnicas de investigación, fue abordar el proceso de traducción con las mismas herramientas, como Translog2000¹¹⁴, con el fin de poder analizar los cambios en

¹¹⁴ Al inicio de esta andadura, nuestro tutor en 2006, el Dr. Ricardo Muñoz-Martín, nos puso al tanto del programa informático.

las variables. De este modo, es el ordenador y los programas informáticos los que registran los hechos, y se evita el sesgo subjetivo que implica la pura observación humana.

Otra herramienta utilizada es el programa estadístico Statistical Package for the Social Sciences 18 (SPSS 18), para el cruzamiento de las variables, visualización y manejo de los resultados de manera práctica. También se utilizó Excel para la captura de las variables de tres matrices, y Word, versión 2010, para la presentación gráfica final.

Por tanto, los datos surgieron de:

1. Las matrices Estudio Socioeconómico de 2006 al 2013 (ESOC, ANEXO 7).
Aunque en 2010-1 se aplicó la metodología, no se tiene la información completa de las tres matrices, por lo que no se incluyó en el presente estudio .
2. La matriz Cuestionario I y II (Percepción de la tarea a realizar, una vez leído el texto y opinión post-traducción de los sujetos, ANEXOS 3 y 4).
3. La Matriz de la Competencia Traductora, con las cinco variables que son parte de la Supercompetencia Traductora, las cuales fueron medidas individualmente:
 - a. Subcompetencia lingüística en inglés (Preparing for the TOEFL, 1991).
 - b. Subcompetencia lingüística en español (ANEXO 14).
 - c. Subcompetencia contrastiva en inglés (ANEXO 12).
 - d. Subcompetencia contrastiva en español (ANEXO 13).
 - e. Competencia Traductora (ANEXO 1).

De esta última matriz se extrajeron la variable 21 (CT) y variable 22 competencia lingüística en la segunda lengua (Pre-toefl: PT), para apoyarnos en la comprobación de nuestra hipótesis (ANEXO 9).

4. Y la traducción realizada dentro del programa Translog2000user, y convertida a .rtf en la paquetería Word 2010 de Microsoft.

La medición de la CT fue triangulada, mediante una cédula de observación, los cuestionarios y las traducciones, que fueron revisadas por cuatro personas: dos profesores de la Facultad con más de 8 años de experiencia en las materias de

traducción y dos estudiantes de los últimos niveles: séptimo y octavo. Aunque se carece de un estudio estadístico sobre la correlación de puntuación entre los profesores participantes en la evaluación de las traducciones, sí podemos decir que fueron los mismos profesores quienes participaron en la medición en estos ocho años. Además se mantuvo el mismo texto, método y ambiente (laboratorio). Donde sí hubo variación fue en el cambio, cada semestre, de los prestadores de servicio¹¹⁵ del séptimo y octavo que participaron como evaluadores. Cabe aclarar, que para participar en la investigación debían tener un promedio general de calificación de 85/100.

El baremo utilizado por los correctores/revisores fue de 0 a 100 y registra si el alumno sabe traducir (tiene la competencia de transferencia¹¹⁶). También se utilizó el mismo para medir el rendimiento de los estudiantes en el Pre-Toefl, y lo encontramos regulado en el Estatuto Escolar de la UABC¹¹⁷, Artículo 65:

El resultado de las evaluaciones de los alumnos será expresado conforme a la escala de calificaciones centesimal de 0 a 100. La calificación final se expresará en números enteros, considerando como mínima aprobatoria la calificación de 70 en estudios de posgrado, y de 60 en los demás niveles de estudio.

Para establecer el grado de calidad en las traducciones se tomó como parámetro solamente el nivel semántico, es decir, sólo se calificó el contenido informativo de la traducción y si el mensaje se trasladó a la lengua 2 (L2). El promedio de la CT, por alumno evaluado, se obtenía de la división de la sumatoria de las cuatro calificaciones brindadas por los revisores. Las traducciones se les entregaban a los cuatro correctores/revisores en papel, convertidas a Word y legibles, con una clave de identificación por alumno (para evitar que el profesor sesgara su calificación).

¹¹⁵ Son alumnos próximos a egresar del grado que se inscriben en programas donde desarrollan sus competencias en su profesión. Recuperado de <http://campus.mx1.uabc.mx/index.php/servicios-estudiantiles/servicio-social/profesional> el 18 de marzo de 2014.

¹¹⁶ Lo que Hurtado llama competencia de transferencia y Harris describe como una predisposición a cambiar de un lenguaje a otro sin interferencias (Pym, 2003, p. 486).

¹¹⁷ Recuperado de http://sriagral.uabc.mx/Externos/AbogadoGeneral/index_htm_files/ESTATUTO_ESCOLAR_UABC_25-02-2014.pdf el 6 de mayo de 2014.

Hay que tener en cuenta que el resultado de la traducción, es un “borrador” realizado en 1 hora 40 minutos, es decir, el alumno no tiene mucho tiempo para darle una revisión de manera minuciosa. A este tiempo se le descuentan diez minutos (promedio) que utilizan para rellenar los cuestionarios y cinco para la lectura del texto. Por tanto, lo que realmente se mide es el grado de destreza en el traslado del significado. En resumen, lo que se pretende medir es: ¿tiene el alumno de V nivel la subcompetencia para trasladar el sentido de la lengua 1 (L1) a la lengua L2? Si es así, se le asigna un número de acuerdo al trabajo presentado.

Es importante aclarar que ante la falta de estudios relacionados con el tema, establecimos nuestro propio baremo para registrar el equilibrio/desequilibrio entre la CT y el resultado del Pre-Toefl (PT). Pensamos que la diferencia no debe ser mayor a 15/100 puntos porcentuales entre una y otra. Así, tenemos que si el sujeto alcanza 100/100 es excelente en la variable medida, 90-99/100 es una calificación muy buena, y 80-89/100 es buena, 70-79/100 regular y 60-69/100, suficiente a pobre y 59/100 o inferior, insuficiente (suspenso). Por lo que si un sujeto presenta una CT de 90/100 y un PT de 60/100, nos dice que hay un desbalance entre una y otra.

Durante este tiempo de observaciones (2006-2013) se buscó aplicar el mismo protocolo (PPT) en los grupos de manera constante y sin cambiar los instrumentos de medición. Por lo tanto, sólo las matrices de las muestras que llenaron todos los requisitos son las que se han tomado en cuenta para este estudio. Si alguno de los sujetos no participó en la medición de una de las variables importantes de alguna de las tres matrices, fue descartado automáticamente. Para efectos de muestreo sí se tomaron en cuenta a todos los alumnos inscritos en los grupos de quinto nivel de todos los años revisados.

Curiosamente, nuestra metodología se diseñó intuitivamente gracias a la información de nuestros profesores de la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada, y hurgando la escasa literatura sobre el tema en el año 2006 en la región. Nuestra escala de medición, con sus salvedades, por supuesto, es parecida al Método C, del que habla Waddington (2001, p. 315) en su estudio (Cfr. p. 48).

Es pertinente aclarar que es necesaria una revisión de nuestro Plan de Estudios en Traducción (vigente desde 2006-2) sobre todo en el área de evaluación de las competencias adquiridas durante el grado, lo que implica una adecuación en la metodología de la enseñanza. Al respecto Guajardo (2013, p. 108) dice:

Los planes de estudio cuyo objetivo es formar traductores profesionales bajo el modelo de competencias, deben describir en forma clara y precisa la metodología utilizada para la evaluación de la competencia traductora, siempre teniendo en cuenta que esta competencia no es unidimensional.

Ella considera pertinente evocar lo planteado por Orozco (2000: 104; apud op. cit.) “[...] la adquisición de la competencia traductora se considera un proceso de reconstrucción y desarrollo de las seis subcompetencias de la competencia traductora [...]”.

4.2 La preparación

El texto (Anexo 1) utilizado durante este estudio fue seleccionado para realizar una traducción del inglés al español, de 412 palabras sobre el tema de la miopía (texto informativo-científico tomado de Internet) convertido a extensión .tpl para su traducción dentro del programa Translog2000user por los estudiantes. El programa produce un texto-bitácora, con extensión .log, para ser analizado en Translog2000 por el investigador y convertido finalmente a rtf (Word) para su posterior revisión y calificación.

Sobre los archivos .log, Hansen (2003, p. 36), nos dice:

[...] the researcher has the possibility to observe the writing process in a log file, which shows all phases and pauses. Logfile data are objective third-person observation, but the evaluation of results of the movements after the pauses are not. For this reason, it is necessary to interpret and discuss them.

El experimento, como ya se dijo, tiene un lapso de 100 minutos, de una clase de dos horas, con el fin de medir la competencia traductora de los estudiantes.

Cabe agregar, que las sesiones siempre tuvieron el mismo lapso y se realizaron en el Laboratorio de Traducción de la Facultad de Idiomas de la UABC.

Los sujetos estudiados, desde el año 2006, fueron los estudiantes de V nivel de la Lic. en Traducción del Idioma Inglés, y a partir del año 2008 los mismos grupos, de la renombrada Licenciatura en Traducción.

El universo es de 125 sujetos que estudiaron el quinto nivel en el periodo mencionado (2006-2013). De esta muestra, sólo 81 llenaron los requisitos de aceptabilidad para ser considerados parte de la misma, es decir, se sometieron a la medición de las variables necesarias para este estudio. Es importante aclarar que cuatro sujetos de la Matriz 2006-1/2007-2 no contestaron el Pre-Toefl, pero sí fueron medidos en las demás variables. Esto no afecta la representatividad de la muestra pues con 77 sujetos se pueden generalizar los resultados, según los cánones en ciencias sociales¹¹⁸.

De las matrices extrajimos las variables 11: ingresos familiares mensuales; 12: estudios de la madre; 13: estudios del padre; 21: competencia traductora y 22: Pre-Toefl. Correlacionamos y localizamos causalidades entre las variables 11 y 21, además se buscó establecer si existe algún tipo de influencia del nivel de estudios de los padres sobre el rendimiento educativo de los hijos y su conocimiento del mundo, mediante la relación entre las variables 12-13 y 21 (Cfr. 5.9.2).

Sobre el muestreo estratificado, el investigador Rojas Soriano (2006, p. 291) dice que:

[...] el principio básico en que se apoya este tipo de muestreo es dividir la población en estratos con el fin de obtener representatividad de los distintos estratos que componen la población y hacer comparaciones entre ellos. En cada uno se selecciona una muestra, cuya suma representa la muestra total. En este tipo de muestreo los estratos se consideran como poblaciones independientes.

Para alcanzar un margen de error de 7%, con un nivel de confianza de 95%, nuestro universo es de 125 sujetos con un nivel de heterogeneidad de 50%, por

¹¹⁸ Recuperado de <http://www.raosoft.com/samplesize.html> el 18 de marzo de 2014.

lo que el tamaño muestral recomendado por el sitio Netquest¹¹⁹ (Figura 20) es de 77 individuos. Nuestra muestra constó, como ya se dijo, de 81 alumnos, por lo que los resultados sí pueden generalizarse, al menos para nuestro ámbito, que es Mexicali.

4.3 Ejecución de pruebas y sujetos

En 2006 se iniciaron una serie de observaciones del proceso de adquisición de la competencia traductora, con el fin de registrar el uso del Protocolo Previo de Traducción (Cfr. 2.5.1), como una opción en la búsqueda de estrategias de traducción que ayuden a acortar el camino en la formación de los alumnos novatos hasta alcanzar el estatus de expertos.

Usted está aquí: [Inicio](#) > [Paneles Netquest](#) > [Datos del Panel](#)

Calculadora de muestras

Si necesitas conocer el número de entrevistas que tienes que realizar a una población (universo) dado, utiliza la siguiente calculadora:

Margen de Error que estarías dispuesto a aceptar: (5% suele ser lo habitual)	7 %	Menores márgenes de Error requieren mayores muestras. ¿Qué es el margen de error?
Nivel de confianza (90%, 95%, o 99%)	95 %	Cuanto mayor sea el nivel de confianza mayor tendrá que ser la muestra. ¿Qué es el nivel de confianza?
Tamaño del universo a encuestar:	125	Número de personas que componen la población a la que se desea inferir los resultados.
Nivel de heterogeneidad (Suele ser 50%)	50 %	El nivel de heterogeneidad es lo diverso que sea el universo. Lo habitual suele ser 50%
El tamaño muestral recomendado es:	77	

Cálculo basado en una [distribución normal](#), usando script de [rassocit](#).

Panel Netquest

- [¿Qué es un panel online?](#)
- [Características de los Paneles](#)
- [Paneles por país](#)
- [Perfil del panelista](#)
- [Método de captación](#)
- [Criterios de calidad](#)
- [Formas de contratación](#)
- [Panel de Médicos y Pacientes](#)
- [Clientes](#)

Artículos Relacionados

- [Introducción a los métodos de investigación](#)
- [Representatividad de Internet](#)
- [El muestreo por Internet](#)

[Solicitar un PROYECTO PUNTUAL](#)

[Solicitar una LICENCIA DE SOFTWARE](#)

Figura 16.- Cálculo de la muestra en Netquest: 77 sujetos con grado de error de 7%.
Fuente: Internet.

¹¹⁹ Recuperado de http://www.netquest.com/panel_netquest/calculadora_muestras.php el 18 de marzo de 2014.

En 2009 se publicaron los resultados parciales del estudio sobre el PPT. Sin embargo, continuamos aplicando la metodología con el fin de comprobar la hipótesis de la presente investigación.

Los grupos elegidos fueron los siguientes:

Número de grupo	Semestre	Nro. de Alumnos	Generación	Número de grupo	Semestre	Nro. de Alumnos	Generación
1	2006-1	6	XV Lic. en Traducción del Idioma Inglés	6	2009-2	22	3ra. Gen. de Lic. en Traducción
2	2006-2	16	XVI Lic. en Traducción del Idioma Inglés	7	2011-2	13	7ma Gen. de Lic. en Traducción
3	2007-1	7	XVII Lic. en Traducción del Idioma Inglés	8	2012-2	16	9na. Gen. de Lic. en Traducción
4	2007-2	10	XVIII Lic. en Traducción del Idioma Inglés	9	2013-2	19	11va. Gen. de Lic. en Traducción
5	2008-2	16	1ra. Gen. de Lic. en Traducción		TOTAL:	125	

Tabla 6.- Grupos de la Facultad de Idiomas-Mexicali donde se midió la competencia traductora.

Las variables medidas son:

1. El Estudio socioeconómico [Matriz ESOC (Anexo 7)] establece tres niveles de ingreso: Estrato 1 (E1): Ingreso mayor a 20 mil pesos mensuales, Estrato 2 (E2): de 10 mil a 20 mil pesos y Estrato 3 (E3): Menos de 10 mil pesos .
2. Encuestas de entrada y de salida. Registran las percepciones de los sujetos pre y postarea (Anexos 3 y 4).
3. El examen diagnóstico del Pre-Toefl (PT), tiene la finalidad de saber si existe correlación entre su nivel de inglés (variable 22) y su Competencia Traductora (variable 11) con su situación socioeconómica (variable 21).
4. Competencia traductora (variable 11).

Lo anterior puede situar en su contexto real los posibles orígenes de las deficiencias de los alumnos en sus actuaciones a la hora de traducir, y por ende permitirá diseñar estrategias que las subsanen o al menos minimicen. Por ejemplo, carencias en lectoescritura en la lengua a traducir, o deficiencias en la lengua materna.

Previo a las sesiones de observación, los alumnos recibieron capacitación para el manejo del programa Translog2000user. Durante el experimento, se les escribió o se les proyectó en el pizarrón un archivo electrónico con instrucciones y un diagrama con los pasos a seguir con el fin de trabajar dentro del mismo y capturar la traducción.

Cabe aclarar que no se realizaron pruebas piloto. Sin embargo, desde un inicio (2005-1 y 2005-2) se aplicaron las distintas mediciones a los grupos de V semestre, con lo que nos capacitamos en el manejo de la nueva tecnología, y nos dimos a la tarea de familiarizarnos con todo el protocolo de las observaciones del proceso de traducción. Entre las variantes en el seguimiento de la aplicación del PPT y de esta metodología, estuvieron los estudios de contraste entre los semestres de cuarto y séptimo (el ciclo de febrero a junio del 2005)¹²⁰, con el fin de registrar avances en el desarrollo de la CT entre estos grupos.

Sólo en dos ocasiones se utilizó un grupo de control, una de ellas en 2006-1 de 6 alumnos del V semestre de estudiantes de Traducción (Cortez, 2009, 288). Lo anterior se debe, a que como profesor de asignatura¹²¹, teníamos más tiempo para dedicarlo a investigar el proceso de traducción. No fue hasta el año 2009 que logramos crear programas de servicio social donde los estudiantes pudieron participar en la investigación.

Los grupos de V semestre (2006-2013) elegidos para el experimento se encuentran en la fase intermedia de la carrera, y desde el principio, se les instruyó y facilitó el uso de los diccionarios en línea, y buscadores de términos. Antes de comenzar a traducir, y una vez leída la traducción, se les pidió a los alumnos llenar el cuestionario I de entrada (percepción del trabajo de traducción a realizar), lo que en promedio les tomó entre 5 y 10 minutos. Como parte de las observaciones directas de la sesión, se pudo apreciar que hubo interacción entre los alumnos, es decir, se dio el aprendizaje colaborativo.

¹²⁰ Cortez, Figueroa y Luna (2013b, p. 91).

¹²¹ En la UABC el ARTÍCULO 5 del Estatuto del Personal Académico señala: En razón al tiempo de labores que destine a la universidad, el personal académico podrá ser: a) DE ASIGNATURA, cuando su designación deba hacerse por cada una de las materias que imparta o coadyuve a impartir, a las que destinará el tiempo que señale el plan de estudios correspondiente. Recuperado de <http://sriagrual.uabc.mx/Externos/AbogadoGeneral/Legislacion/reglamentos/epnalacad.pdf> el 18 de marzo de 2014.

4.4 Desglose integral del proceso de análisis

4.4.1 Semestre 2009-2

En estos apartados (4.4-4.6.5) mostramos tres ejemplos del análisis completo del proceso de traducción y de los problemas de traducción que registramos en las muestras de los semestres 2009-2/ 2012-2/ 2013-2. El fin es aclarar el origen de la variable 11 (CT), la importancia del proceso que lleva a su medición y cómo la CT incide en otras variables, tales como la competencia terminológica, antes de su cruzamiento con otras variables del ESOC. Aunado a esto, y manteniendo la coherencia del estudio, incluimos en el comparativo la variable 22 (PT).

Cabe recordar que la elección de las variables a medir se basó en el Plan de Estudios modificado en el semestre 2006-2 (ciclo agosto-diciembre) de la Licenciatura en Traducción en la Facultad de Idiomas-Unidad Mexicali (Cfr. Anexo 11), el cual basó su justificación en la teorización sobre la Competencia Traductora de PACTE (2003). Tomando en cuenta las materias obligatorias, necesarias para el desarrollo de la competencia traductora de los alumnos, se diseñaron los distintos exámenes tales como el Examen de Ortografía (Anexo 12) para la materia de Morfosintaxis Española. Las prácticas de análisis contrastivo (Anexos 10 y 11) para la materia de Lingüística Contrastiva. El examen Pre-Toefl, por su parte corresponde a la materia de Gramática Avanzada del Segundo Idioma, y la medición de la CT a la materia de Teoría y Práctica de la Traducción del Segundo Idioma al Español. Creemos que esta matriz hubiera quedado completa si hubiéramos medido la traducción del español al inglés, lo que equivaldría a la materia de Teoría y Práctica de la Traducción del Español al Segundo Idioma.

Antes que nada, nos gustaría aclarar que en el manejo de los datos, se utilizó el formato “ ”, cuando se requiere destacar algún rasgo importante de la medición con relación al género y otras variables; por lo demás equivale a individuo de la muestra.

<i>Sujetos Sesión 2009-2</i>	<i>Competencia contrastiva en Inglés</i>	<i>Competencia contrastiva en Español</i>	<i>Competencia en Español</i>	<i>Competencia Traductora</i>	<i>Competencia en inglés/ Pre-Toefl</i>
ALUMNA 1	28 ACIERTOS	28 ACIERTOS	76	80	62
ALUMNA 2	70 ACIERTOS	93 ACIERTOS	83	80	53
ALUMNA 3	80 ACIERTOS	66 ACIERTOS	79	70	59
ALUMNA 4	100 ACIERTOS	100 ACIERTOS	79	99	90
ALUMNA 5	59 ACIERTOS	67 ACIERTOS	70	80	69
ALUMNA 6	25 ACIERTOS	73 ACIERTOS	70	70	90
ALUMNA 7	55 ACIERTOS	45 ACIERTOS	57	30	60
ALUMNA 8	47 ACIERTOS	57 ACIERTOS	81	70	61
ALUMNO 9	32 ACIERTOS	47 ACIERTOS	70	70	73
ALUMNA 10	75 ACIERTOS	77 ACIERTOS	77	80	82
ALUMNA 11	45 ACIERTOS	65 ACIERTOS	65	65	47
ALUMNA 12	58 ACIERTOS	57 ACIERTOS	74	30	66
ALUMNA 13	100 ACIERTOS	100 ACIERTOS	82	99	60

Tabla 7.- Matriz integrada de la competencia traductora del grupo de V semestre de Lic. en Traducción 2009-2 de la Facultad de Idiomas-Mexicali de la UABC.

Nos basamos en la definición del Grupo Pacte (2003, p. 90) sobre lo que representa un problema de traducción:

Interruptions in the process (pause) and elements that cause the translator to delay taking a decision (postponed solution) or to take a provisional decision (provisional solution) are the best indicators of the existence of a problem for the translator [...]
We have observed that when solving a translation problem, the translator combines activities, and links together several activities, depending on the particular problem.

Como podemos observar en la Tabla 7, los promedios más altos de calificación en los proyectos de traducción fueron los de dos alumnas que alcanzan en el estudio socioeconómico el nivel de 20 mil pesos de ingreso familiar mensual, es decir que pertenecen al E2, por lo que el nivel educativo y cultural, se halla más desarrollado. Otro rasgo destacable es que los estudios que realizaron los padres de las alumnas fluctúan entre un rango de preparatoria a maestría. Es decir, tienen claro que la educación es un factor de movilidad social ascendente.

El fenómeno de la MCLL1 (abordado en el apartado 5.9.3) está presente en la alumna 13, con un promedio de PT de 60/100. Otro dato que aportó el ESOC es que la alumna 4 dijo estar realizando un trabajo remunerado en el tiempo en el que participó en el estudio. Cabe aclarar que es la única de toda la muestra que no era estudiante de tiempo completo cuando participó en la medición de

todas las variables. Aunque hubo 6 sujetos más que dijeron tener un trabajo remunerado, no tradujeron el texto (CT) y/o no contestaron el PT. Con relación a lo anterior pudieron intervenir otras variables que no son objeto de registro o medición de este estudio, tales como responsabilidad en el trabajo, disciplina y constancia, que son constructos derivados de las relaciones laborales, y que ignoramos si influyeron en la alumna 4, y en qué grado beneficiaron su desempeño en las mediciones de su CT.

4.4.2 Análisis de otras variables

A continuación mostramos los resultados de la medición de las variables integrantes de la Super Competencia Traductora, en las siguientes gráficas:

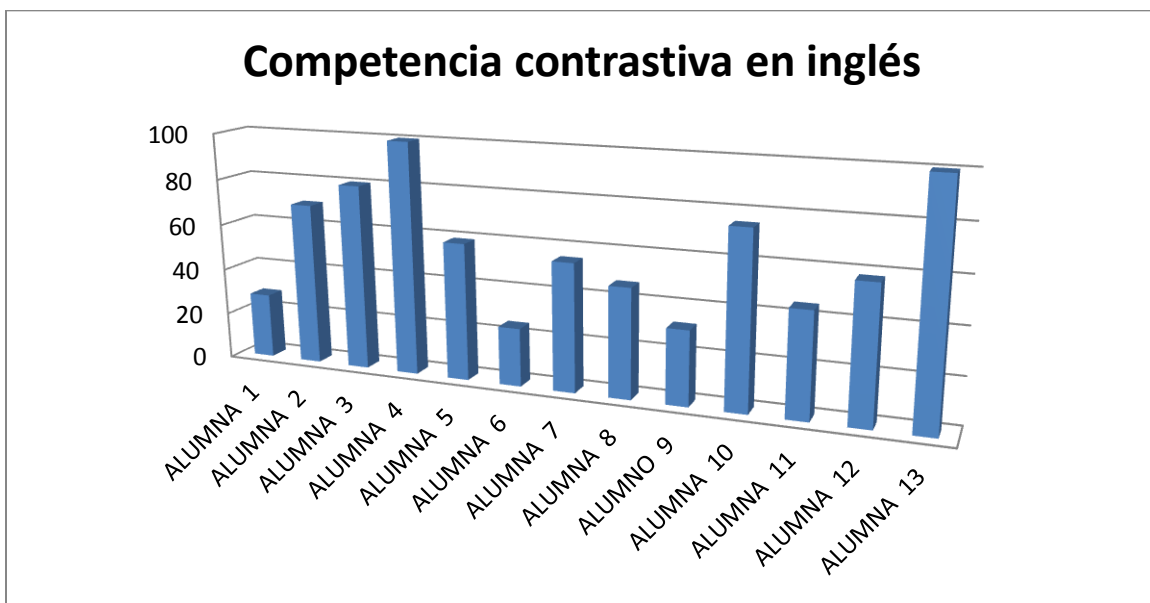


Figura 17.- Matriz integrada de la competencia contrastiva en inglés del grupo de V semestre de Lic. en Traducción, semestre 2009-2.

La gráfica (Figura 17) muestra que de los integrantes de la muestra del semestre 2009-2, sólo el 38,46% aprobó la medición de su competencia contrastiva, es decir el 61,53% de los sujetos tiene una mala competencia contrastiva en inglés (Ver Anexos 12 y 13).

Competencia contrastiva en Español

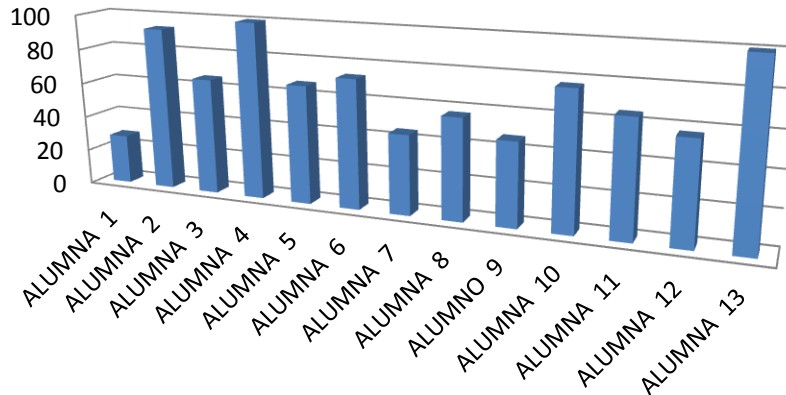


Figura 18.- Matriz integrada de la competencia contrastiva en Español del grupo de V semestre de Lic. en Traducción, semestre 2009-2.

En cuanto a la competencia contrastiva en español (Figura 18), se da un fenómeno inverso. La gráfica muestra que el 38,46% de los integrantes de la misma no alcanzaron calificación aprobatoria en la medición de la variable, por lo que sólo el 61,53% de los sujetos tiene una competencia contrastiva en español que va de 60 a 100/100. Los sujetos tienen, por lo tanto, una mejor competencia contrastiva en la lengua española que en la lengua inglesa. Aún así, es preocupante que un alto porcentaje tenga una competencia contrastiva baja en uno u otro idioma en el V semestre.

Competencia traductora

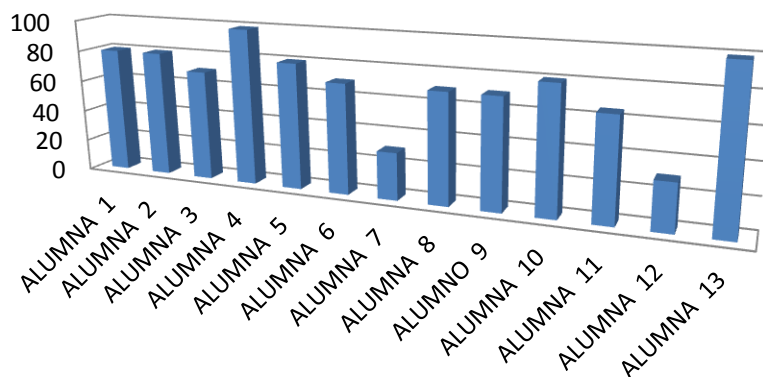


Figura 19.- Competencia Traductora del semestre 2009-2.

En este semestre queremos resaltar el hecho de que dos de las alumnas que pertenecen al E2, obtuvieron 99/100 en la CT, y que además fueron los promedios más altos de su generación, pues una de ellas obtuvo el Mérito Escolar, y la otra no lo hizo porque le faltaba el diploma del idioma C. También cabe agregar que las alumnas 7 y 12 (Tabla 7) no alcanzaron calificación aprobatoria con 30/100.

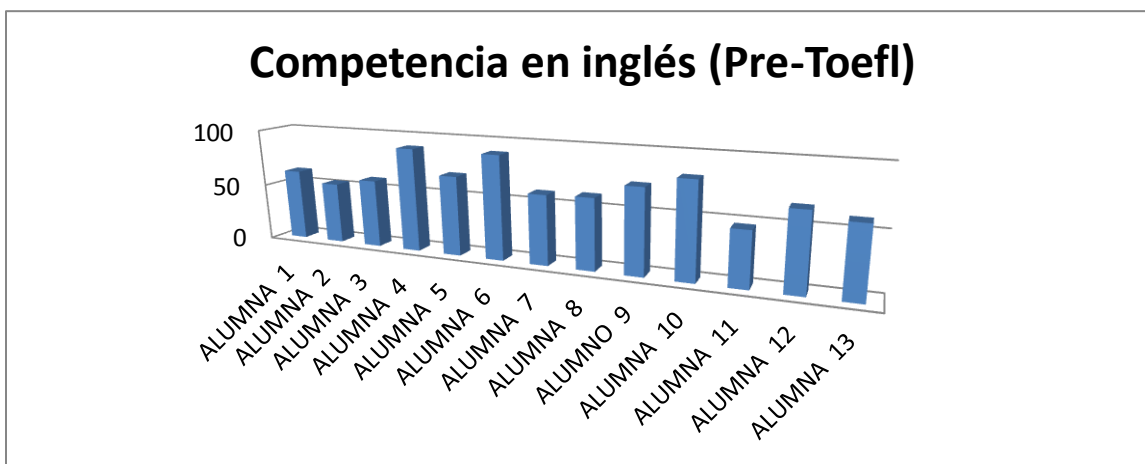


Figura 20.- Resultados del Pre-Toefl en el grupo de V semestre de Lic. en Traducción, semestre 2009-2.

En la Figura 20 se aprecia que el 23,07% de la muestra de alumnos no aprobó la medición del PT. Las puntuaciones más altas las comparten una alumna del E2 y otra del E3, con 90/100 respectivamente. Los sujetos (2, 3 y 11) con calificaciones no aprobatorias pertenecen al E3.

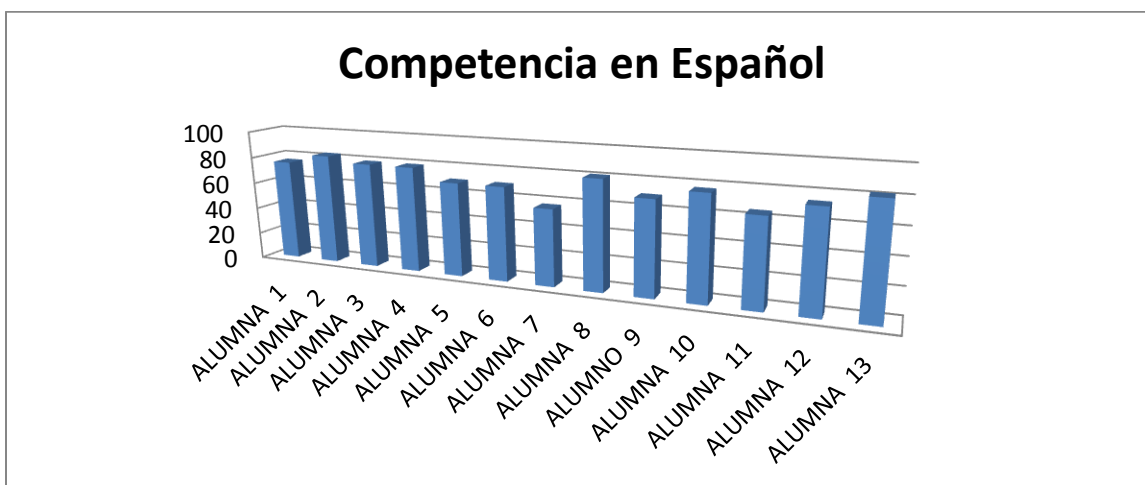


Figura 21.- Competencia en español del grupo de V semestre de Lic. en Traducción, semestre 2009-2.

En cuanto a la medición de la competencia en español (Figura 21), que consistió en un examen de ortografía y conocimientos generales (Anexo 12), la alumna 7, integrante del E3, no obtuvo calificación aprobatoria, y el 61,53% de los sujetos de la muestra, obtuvo 70-79/100 de calificación, un 23,07% alcanzó 81-83/100, y el 7,69% un 65/100 de puntuación. La alumna 4, que obtuvo 99/100 en CT, alcanzó 79/100 en esta prueba, mientras que la 13, que también obtuvo 99/100 en su CT, fue el segundo lugar de la puntuación con 82/100.

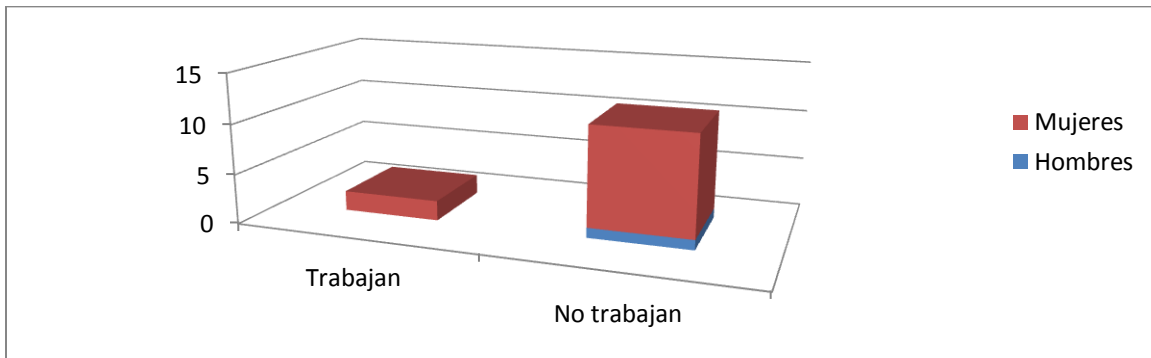


Figura 22.- Ocupaciones extraclase de los sujetos de la muestra del grupo de V semestre de Lic. en Traducción, semestre 2009-2.

En relación con otros datos de la encuesta (Figura 22), uno de los sujetos que dijo recibir remuneración por otra ocupación además de estudiar fue la alumna que obtuvo el Mérito Escolar, la alumna 4.



Figura 23.- La tabla muestra los años que los sujetos han estado expuestos a la lengua a traducir, según lo dicho en la encuesta.

El sujeto seis (alumna) realizó sus estudios previos al grado en Estados Unidos (Figura 23), y obtuvo uno de los primeros lugares en el PT 90/100, y una

CT de 70/100, por lo que manifiesta una MCLL2. La alumna 4 (Mérito Escolar) estuvo 13 años estudiando inglés.

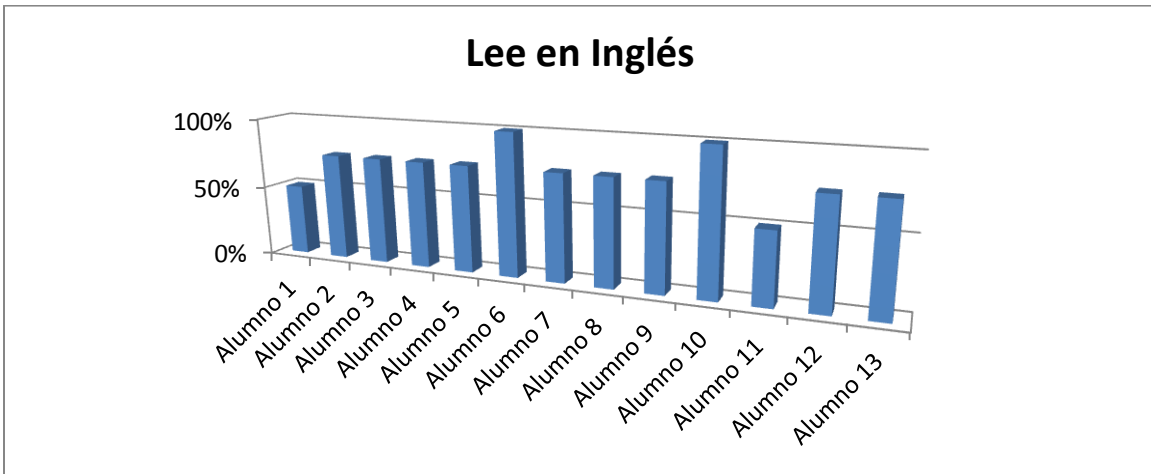


Figura 24.- La gráfica muestra lo manifestado por los sujetos de la muestra sobre su porcentaje de lectura en inglés.

De acuerdo a las respuestas, los sujetos que manifestaron leer un 100%, son la alumna 6 que estudió en Estados Unidos, cuyo PT fue 90/100 y CT de 70/100, y la alumna 10, quien obtuvo 82/100 en PT y 80/100 de CT, ambas pertenecientes al E3, y formando el 15,38% de la muestra. Además un 69,23% dijo leer un 75% de inglés (Figura 24). Cabe aclarar que en este sector se ubican las dos alumnas con CT de 99/100 y mayor rendimiento escolar (Mérito Escolar), ambas pertenecientes al E2. Un restante 15,38% de la muestra dijo que leía sólo un 50% de los textos en inglés.

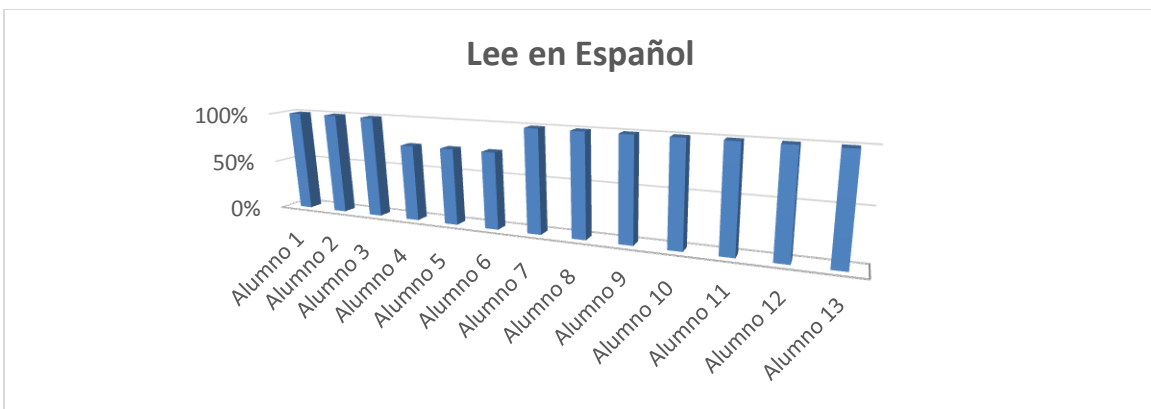


Figura 25.- La tabla muestra lo manifestado por los sujetos de la muestra sobre su porcentaje de lectura en español.

En contraparte, sobre la lectura en español (Figura 25), sólo el 23,07% de la muestra dijo que su potencial era de 75%, entre éstos las alumnas 4 y 6, es decir la que obtuvo Mérito Escolar y la estudiante de Caléxico, Estados Unidos.

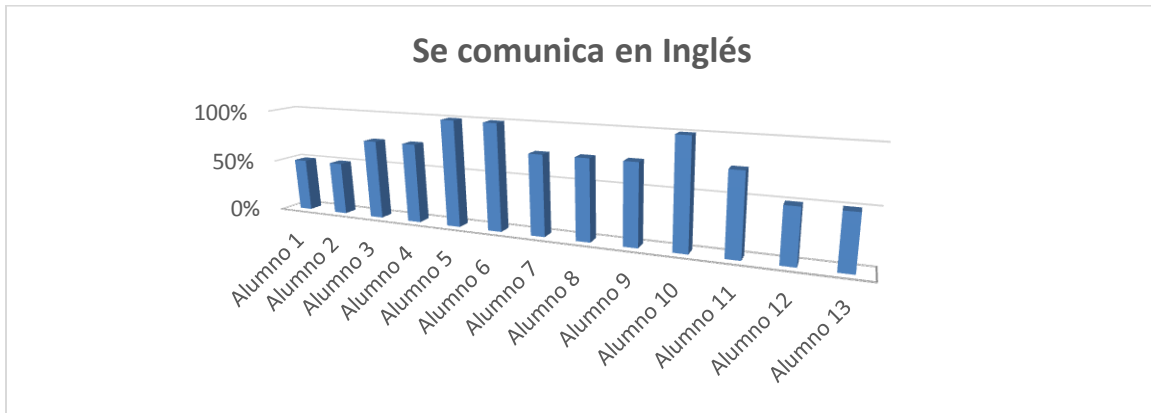


Figura 26.- La gráfica muestra lo expresado por los sujetos de la muestra sobre su potencial para comunicarse en inglés.

Aquí (Figura 26) los porcentajes son los siguientes: 23,07% dijo tener fluidez al 100%, entre ellos las alumnas 5, 6 y 10 (dos de ellas con residencia en Estados Unidos), un 46,15% dijo comunicarse en un 75%, entre ellos estaba la del Mérito Escolar y un 30,76% dijo que sólo tiene fluidez en un 50%.

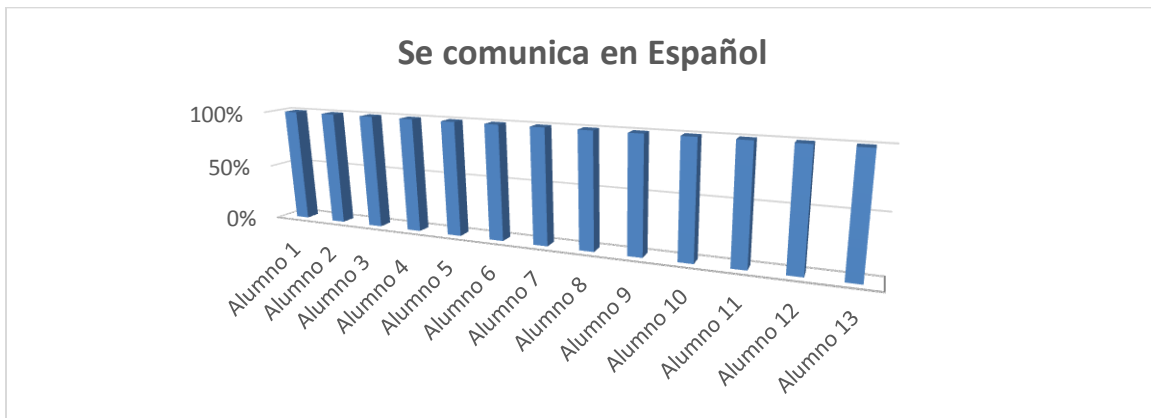
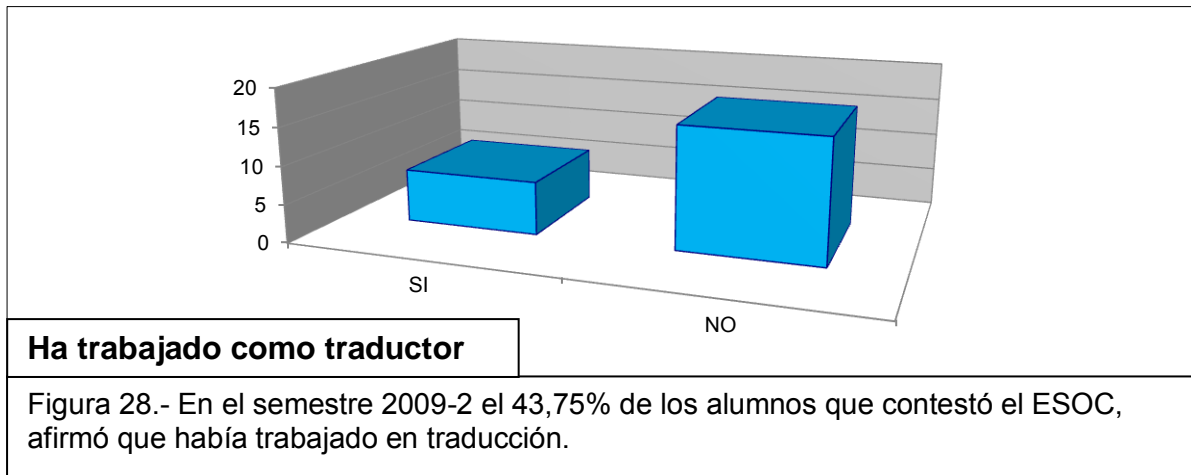
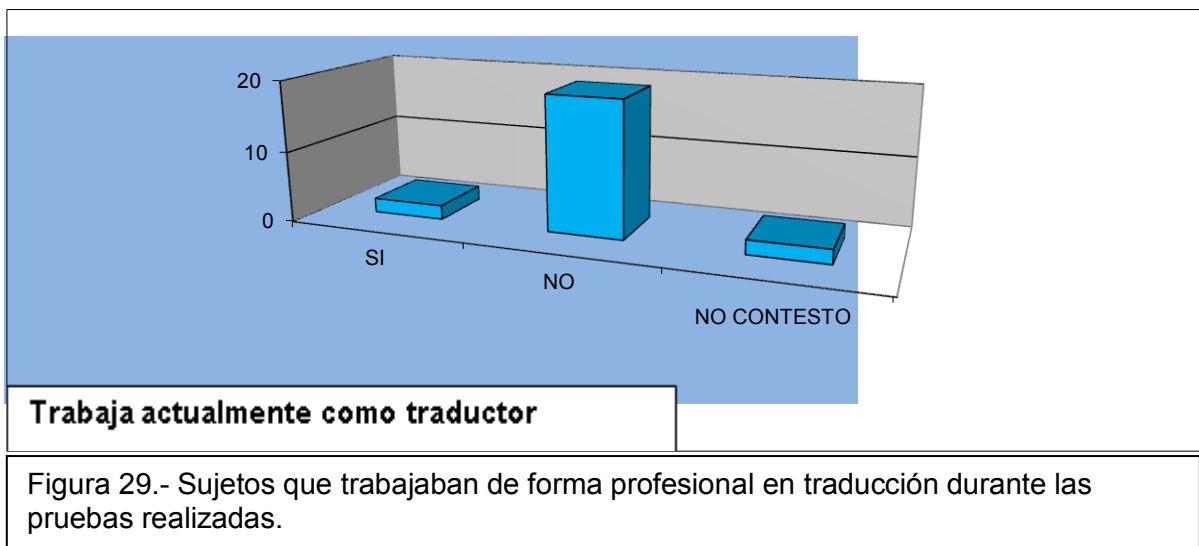


Figura 27.- La tabla muestra lo expresado por los sujetos de la muestra sobre su potencial para comunicarse en español.

En cuanto a su competencia comunicativa en español (Figura 27), sólo un 23,07% manifestó un potencial comunicativo de 75%, mientras que del resto dijo comunicarse perfectamente en el idioma español.



Aunque originalmente se trató a todo el grupo como una muestra completa, no todos los alumnos aportaron datos para las matrices ESOC, CT y algunas otras variables, por lo que en la Figura 28 vemos 16 individuos de un grupo total de 23 estudiantes (22 al finalizar el experimento semestral) durante el semestre 2009-2 que sí contestaron algunas preguntas. Sin embargo, al final la muestra se estableció en 13 sujetos, y los demás se fueron eliminando por no participar en todas las pruebas. En esta etapa, el 43,75% de los sujetos trabajaba en forma profesional en la traducción, mientras que el resto, un 69,56% sólo se dedicaba a estudiar.



En el semestre 2009-2, el 8,69% estuvo trabajando profesionalmente en la traducción (Figura 29).

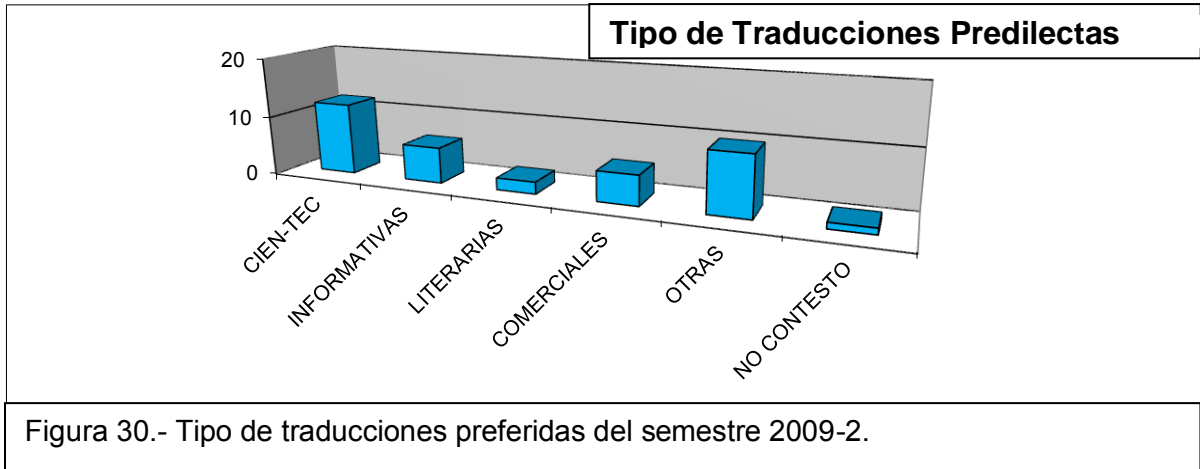


Figura 30.- Tipo de traducciones preferidas del semestre 2009-2.

Como podemos ver (Figura 30), las traducciones científico-técnicas son las de más agrado entre los sujetos, con un 54,54%, seguidas de las informativas 27,27% y literarias 22,72%. En cuanto a las traducciones de otros tipos, como la traducción de páginas web, videojuegos, subtítulos, etc., representaron un 4,54%.

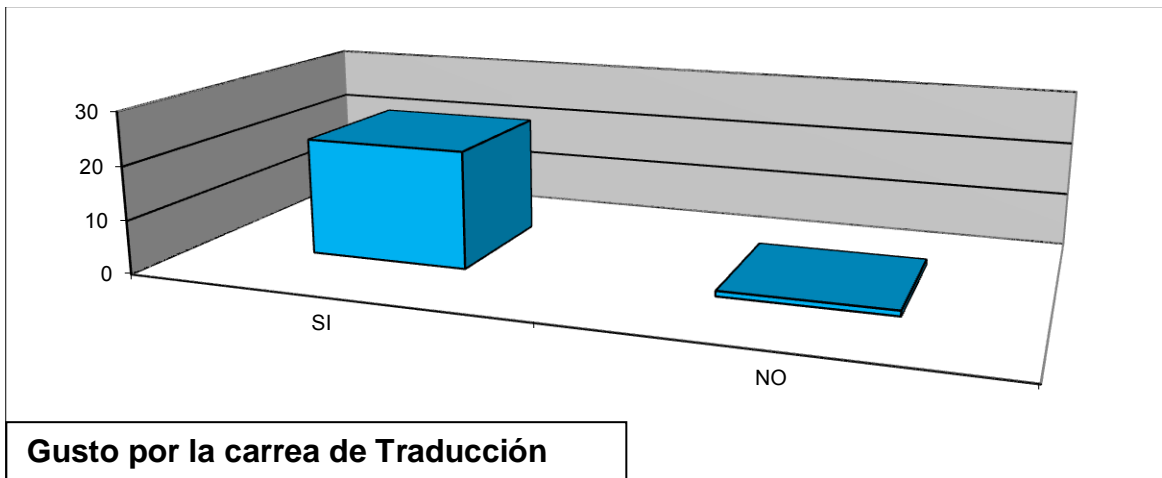


Figura 31.- De acuerdo al ESOC a casi todos los alumnos del semestre 2009-2 les gustaba lo que estudiaban.

En cuanto a si la carrera es del gusto de los estudiantes (Figura 31), sólo el 4,54% dijo que no, (irónicamente, el sujeto que dijo no, en la actualidad se

desempeña como profesor de interpretación en la ciudad de Ensenada, Baja California¹²²). El 95,45% afirmó que lo que estudiaba era de su agrado.

La Tabla 8 presenta los problemas de traducción más recurrentes en el semestre analizado:

Alumno (a)	Problema de traducción	Minutos /Segundos/ Centésimas de Segundo/
ALUMNA 1	Short-sightedness	01.24.04
	High degree myopia	02.01.41
	Later life	02.28.98
	To run in	01.04.10
ALUMNA 2	Short-sightedness	08.36.06
	Resulting from the eye being	01.43.10
	Steeply curved	01.13.55
	Mismatch	01.43.41
	Length of the eye	01.32.72
ALUMNA 3	Lens	01.05.40
	Short-sightedness	01.48.89
	Steeply curved	01.56.42
	Lens	01.12.17
	Focusing power	01.53.79
	Mild degree, medium degree or high degree	02.08.16
ALUMNA 4	Will stop getting	01.02.80
	Close work	01.12.24
	Short-sightedness	01.61.09
	Steeply curved	01.10.40
	Mismatch	01.25.09
	Blurred	02.05.31
ALUMNA 5	Mild degree	02.55.36
	Medium degree	03.38.60
	Headache and tired eyes	01.05.07
	Close work	01.36.57
	Short-sightedness	04.49.57
	Resulting from the eye being	01.14.82
	Steeply curved	02.56.94
	Mild degree, medium degree or high degree	02.56.94
ALUMNA 6	Headache and tired eyes	01.11.37
	Around puberty	01.26.45
	Close work	01.09.76
	Short-sightedness	01.14.50
	Mismatch	01.02.89
	Short-sightedness	08.57.11
	Resulting from the eye being	02.71.74
ALUMNA 7	Length of the eye	02.14.95
	Steeply curved	01.57.38
	Mismatch	02.47.16
	Focusing power	02.07.41
	Blurred	01.04.96
	Short-sightedness	02.26.40
	Blurred	07.34.55
ALUMNA 8	Will stop getting	02.09.93
	Optometrist	01.18.87
	Full-time education	01.39.27
	Eye chart	01.21.76
	Short-sightedness	03.20.19
	Whilst	01.26.42
ALUMNO 9	Can still be seen	04.42.94
	Book in	01.09.82
	Short-sightedness	02.42.36
ALUMNA 10	Steeply curved	01.21.38

¹²² El autor de este estudio tuvo el puesto de responsable de la Licenciatura en Traducción del 2009 al 2013, por lo que tuvo acceso a mayor información.

	Mismatch Mild degree, medium degree or high degree. Optometrist Around puberty High degree myopia	01.32.66 03.68.95 01.18.80 01.24.32 01.69.55
ALUMNA 11	Short-sightedness Resulting from the eye being Allows light in Steeply curved Mild degree, medium degree or high degree. High degree myopia To run in	02.14.59 01.45.69 01.10.08 02.51.71 02.90.74 01.28.43 01.10.29
ALUMNA 12	Resulting from the eye being Allows light in Mismatch Mild degree, medium degree or high degree. Britain Close work Increased curvature	03.12.57 02.43.01 02.47.79 01.42.98 01.04.23 01.16.41 01.21.98
ALUMNA 13	Short-sightedness Mild degree, medium degree or high degree. Eye chart	01.50.92 01.17.61 01.39.01

Tabla 8.- Problemas de traducción en el grupo de V semestre 2009-2.

Mediante la revisión visual de las traducciones elaboradas en Word, y capturadas dentro del programa Translog2000 registramos las pausas enlistadas en la Tabla 8. En cuanto a los registros de las pausas, como referentes para analizar los problemas de traducción, Butterworth (1980, p. 165; apud De Rooze, 2008, p. 11) descubrió que los ciclos de pausas y segmentos de producción de lenguaje suelen durar de 18 a 30 segundos. Para su estudio, agrega De Rooze, Jakobsen aplicó una definición ad hoc en la segmentación de las traducciones utilizadas en el experimento, por la que un segmento se delimita por dos pausas de cinco segundos o más.

4.4.3 Los problemas individuales

En nuestro análisis mostramos los problemas de traducción que causaron las mayores pausas, ya sea para dar una solución inmediata, solución no inmediata, o soluciones pospuestas, como las enlistadas por el grupo PACTE (2003, p. 89). Con el fin de visualizar claramente la relación entre la pausa y el problema de traducción, hemos graficado la distribución del tiempo utilizado en buscar el significado de cada término o frase, es decir en llevar a cabo la terminología puntual (TP). El criterio tomado en cuenta para la presentación de los datos fue

el número de sujetos (de mayor a menor) que tuvieron el mismo problema de traducción. La Tabla 9 (infra) enlista los 27 problemas de traducción por consumo máximo de tiempo, es decir en el que gastaron el mayor y menor tiempo.

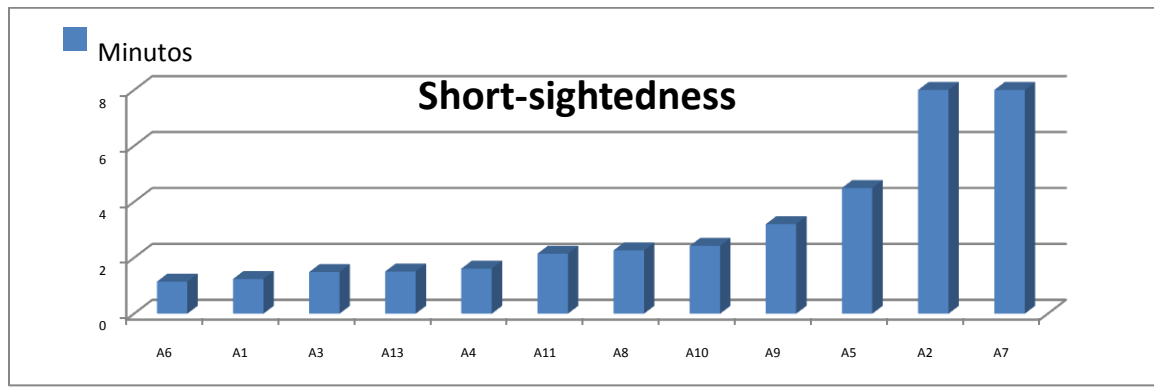


Figura 32.- Distribución del tiempo en minutos que consumieron los sujetos para traducir el título short-sightedness.

Traducir el título del texto absorbió, en promedio, 3,20 minutos a los sujetos que participaron en la medición de la CT (Figura 32). El rango se desplazó del 1,14 a los 8,57 minutos. Por tanto, sigue vigente la sugerencia que se les hace a los alumnos de dejar la traducción del título del texto hasta que éste se ha comprendido bien. El sujeto 12 no tuvo este problema de traducción. El experimento tenía una duración de 100 minutos (duración de una clase), incluido el tiempo para contestar de los Cuestionarios 1 y 2 (Anexo 3 y 4), por lo que es muy significativo que los sujetos 2 y 7 consumieran en buscar un solo término el 8,36% y el 8,57%, respectivamente, del tiempo estipulado para realizar el proyecto. En este caso, podemos inferir que la metodología que tienen los sujetos para abordar un proyecto de traducción es deficiente, o al menos consume mucho del tiempo que debería dedicarse a la Terminología Puntual (TP) misma, o a la corrección del texto.

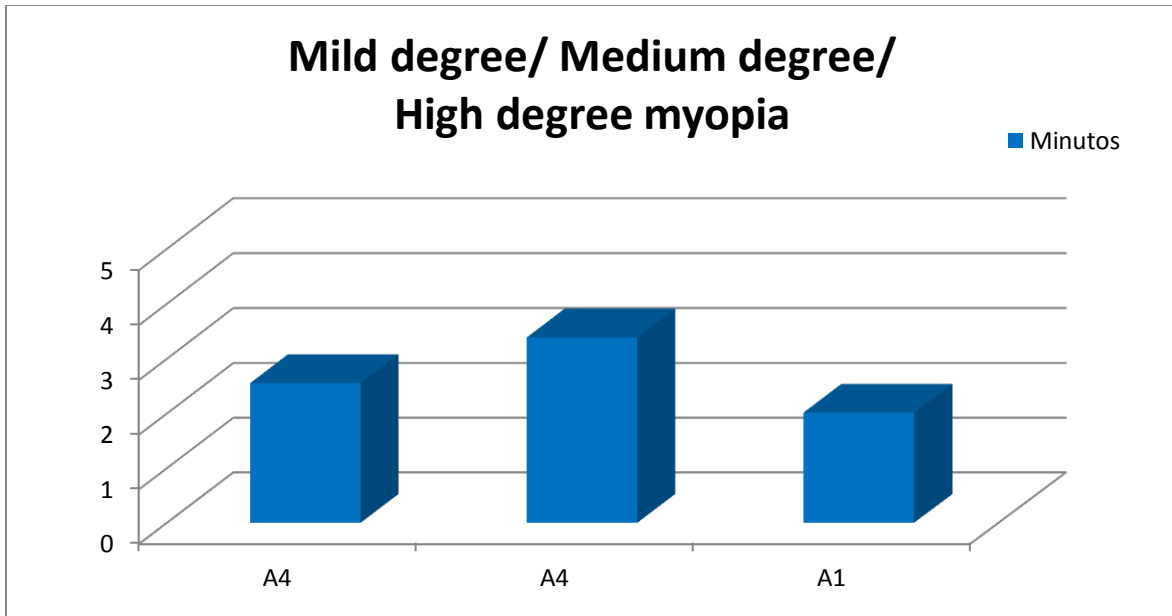


Figura 33.- Distribución del tiempo en minutos que utilizaron los sujetos para resolver el problema de traducción de los términos: Mild, Medium y High degree myopia por separado.

Los problemas de traducción mild, medium y high degree myopia (Figura 33), presentes en los sujetos 1 y 4, fueron resueltos en hasta un máximo de 3,38 minutos. La forma de abordar la frase “Mild degree, medium degree or high degree” fue distinta entre los sujetos, pues un 25% optó por traducir cada término por separado, y el resto como una frase completa, lo que representa el 75% de los sujetos de la muestra que tuvieron algún problema con este grupo de términos.

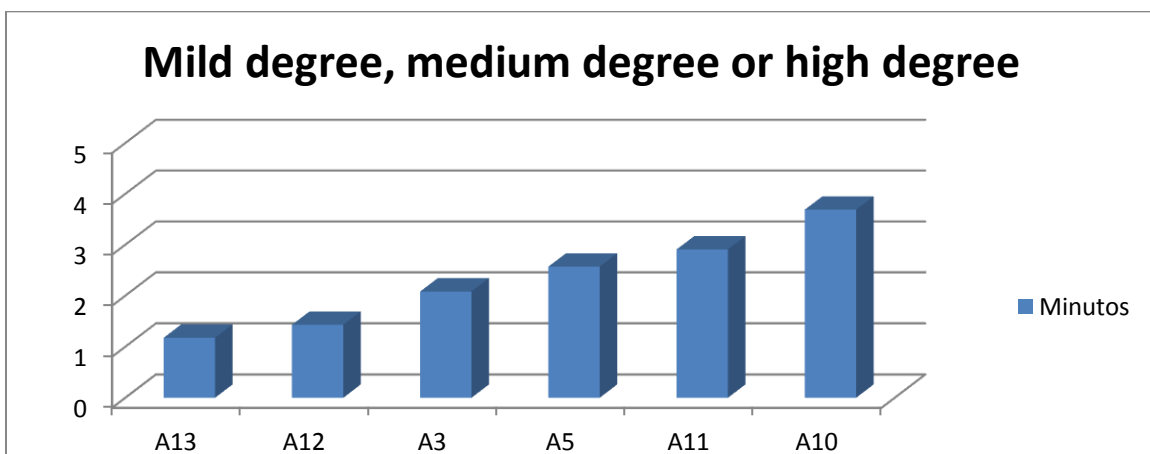


Figura 34.- La frase fue abordada como un todo a la hora de traducirla por la mayoría de los sujetos.

El 61,53% de los sujetos de la muestra tuvo algún problema para traducir en “Mild degree, medium degree or high degree” (Figura 34). Este problema resultó ser el primer problema de traducción de importancia, después del título del texto, con ocho recurrencias.

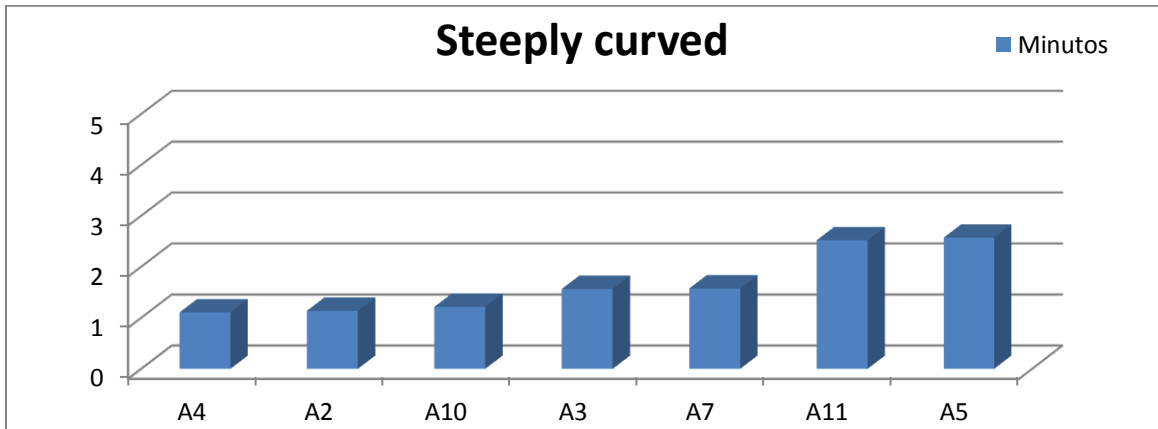


Figura 35.- Distribución del tiempo que llevó a los siete sujetos resolver el segundo problema de traducción “Steeply curved”.

El 61,53% “ v ” q f resuelto en un lapso de 1,10 a 2,56 minutos (Figura 35). La frase compuesta de un adverbio y un participio que funciona como adjetivo, se colocó como el segundo problema de traducción en cuanto al número de individuos que lo tuvieron, y el tiempo que les tomó resolverlo, que fue mayor a un minuto.

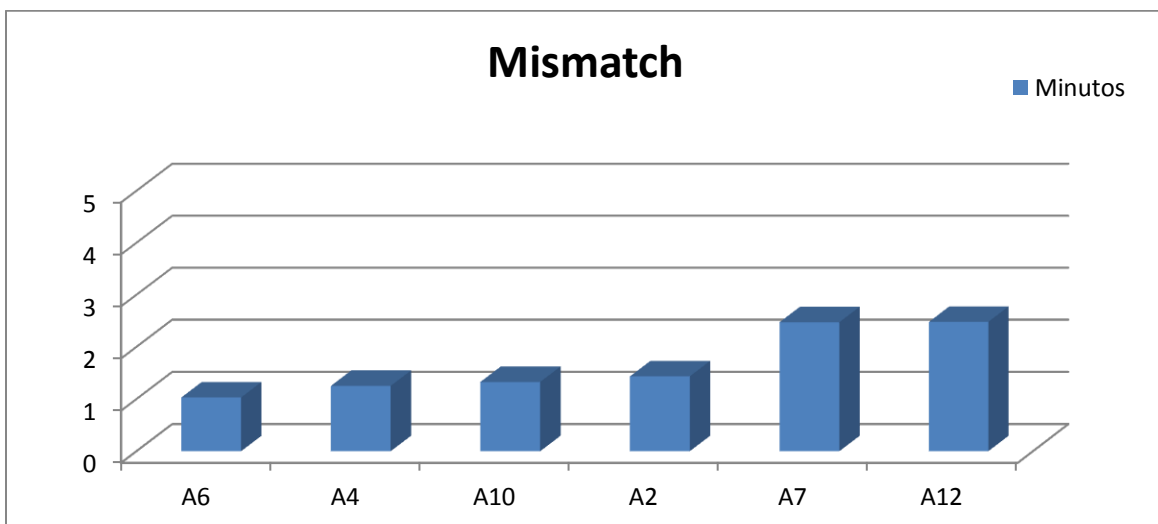


Figura 36.- Distribución del tiempo que llevó a los seis sujetos resolver el tercer problema de traducción “Mismatch”.

Es é “ ” (Figura 36) ocasionó que los sujetos realizaran pausas que fueron del 1,10 a 2,56 minutos del tiempo de la traducción. El grupo que tuvo este problema de traducción representa el 46,15% de los sujetos de la muestra.

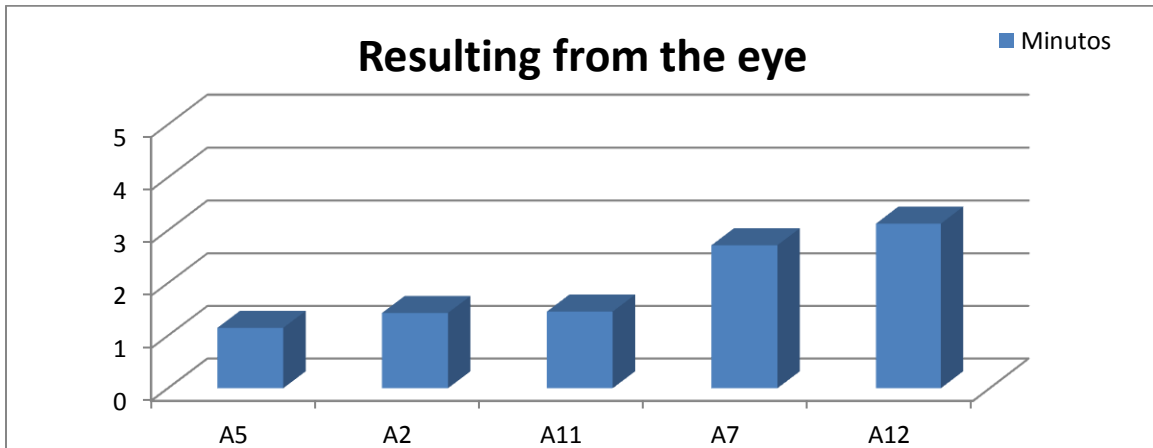


Figura 37.- Distribución del tiempo que tomó a los cinco sujetos resolver el cuarto “R g f ”.

La gráfica (Figura 37) muestra a un 38,46% de los sujetos de la muestra, que v g f “R g f ”. É entre 1,14 a 3,12 minutos del tiempo establecido para realizar la traducción.

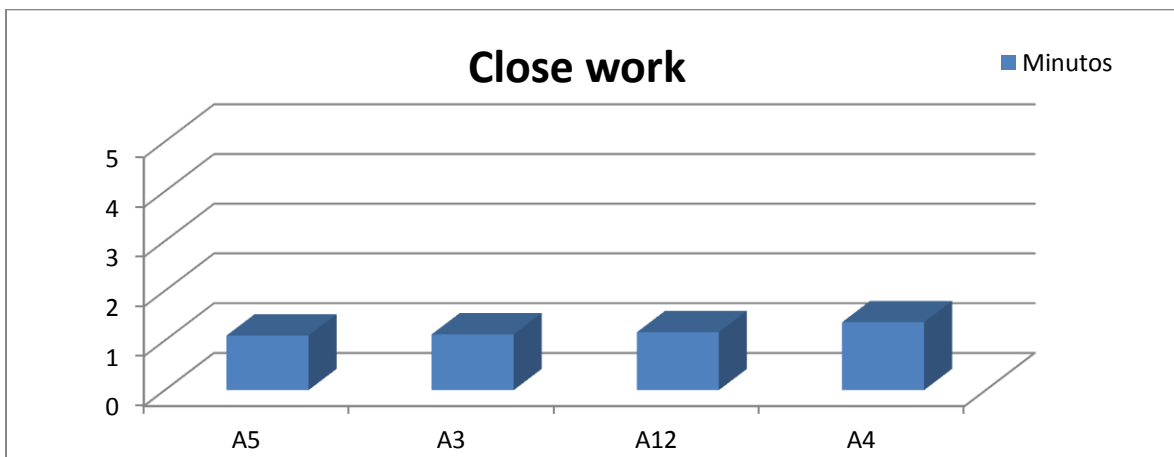


Figura 38.- Distribución del tiempo que consumieron los cuatro sujetos para resolver el quinto problema de traducción: “ w k”.

E 30 76% v f “C w k” (Figura 38), que alcanzó un tiempo máximo de 1,36 minutos para resolverse.

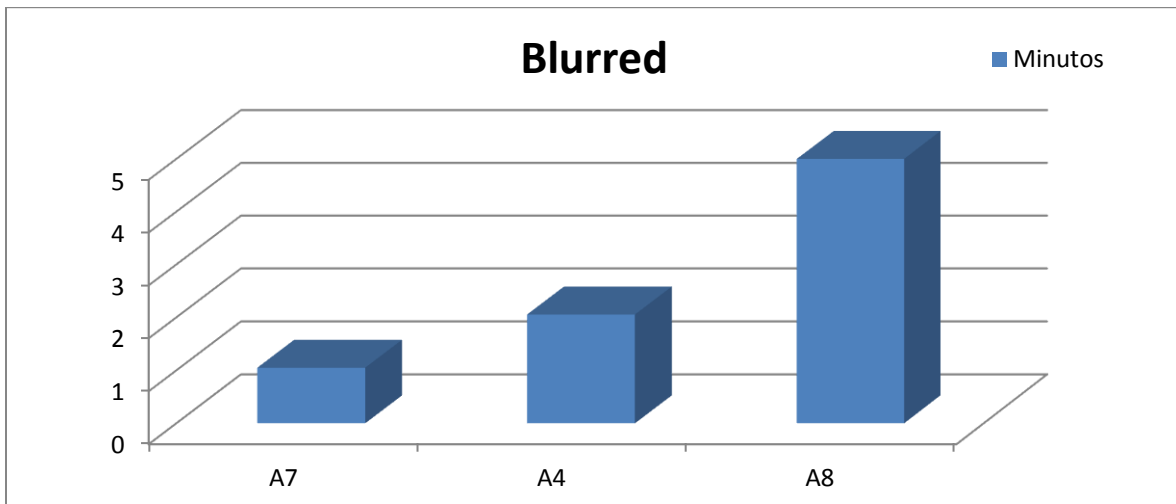


Figura 39.- Distribución del tiempo utilizado por los tres sujetos para traducir el término "Blurred", que fue el sexto problema de traducción.

23 07%

é " "

7 34

minutos (en el sujeto 8), de la hora con 40 minutos que tenían para efectuar la traducción (Figura 39).

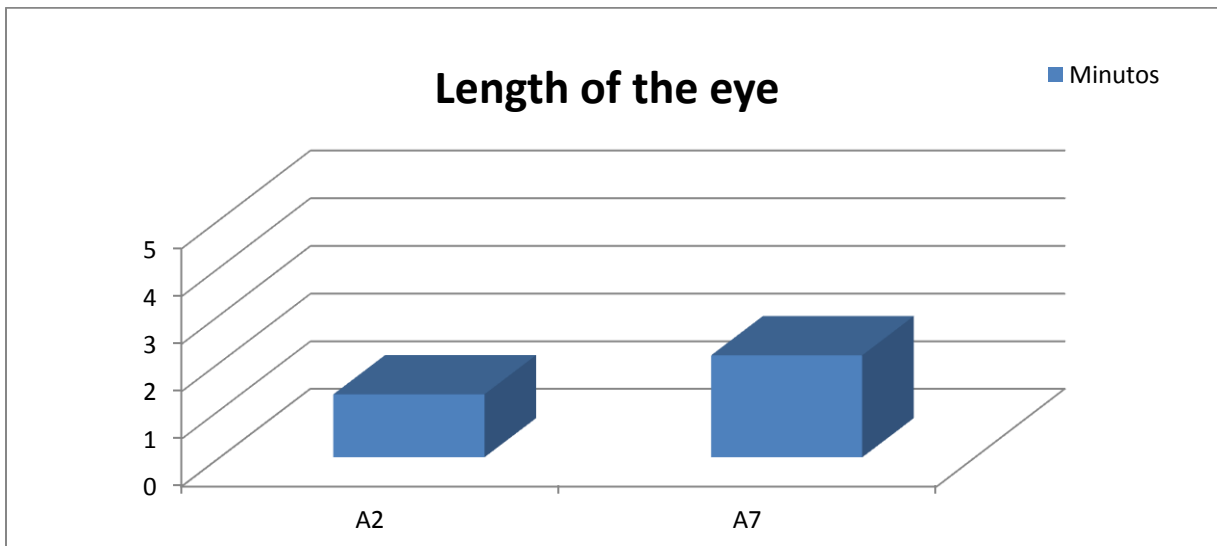


Figura 40.- Distribución del tiempo del séptimo problema de la muestra, la frase "Length of the eye".

La frase "Length of the eye", sólo le causó retraso al 15,38% de los sujetos de la muestra, y el lapso fue de 1,32 a 2,14 minutos como máximo (Figura 40).

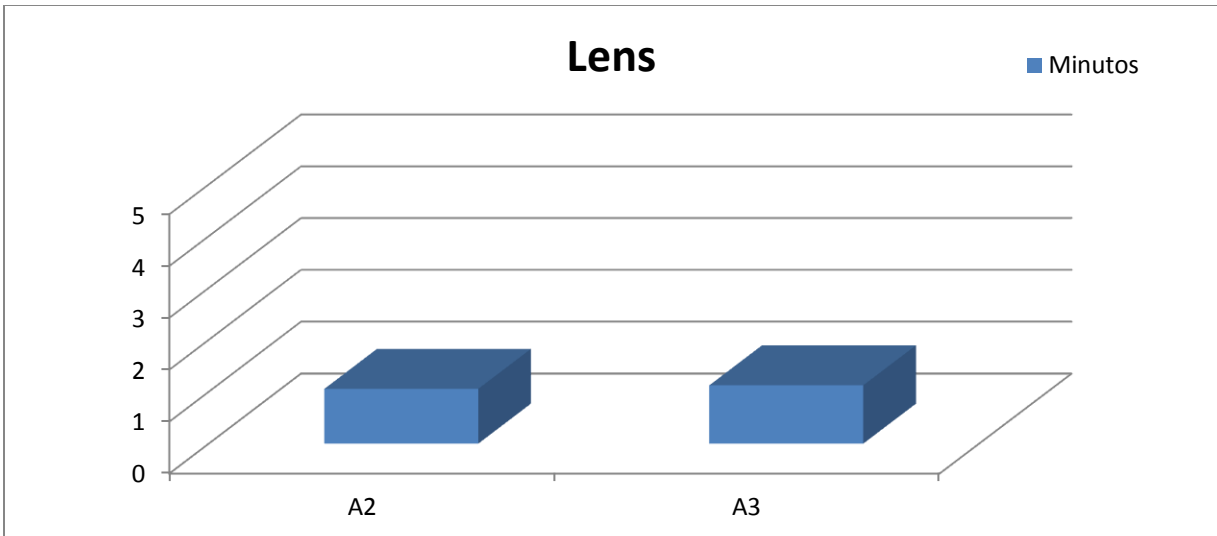


Figura 41.- Distribución del tiempo que utilizaron los sujetos 2 y 3 para traducir el término "Lens", el problema número ocho.

E f v q é " " con 1,05 y 1,12 minutos al 15,38% de los sujetos de la muestra (Figura 41).

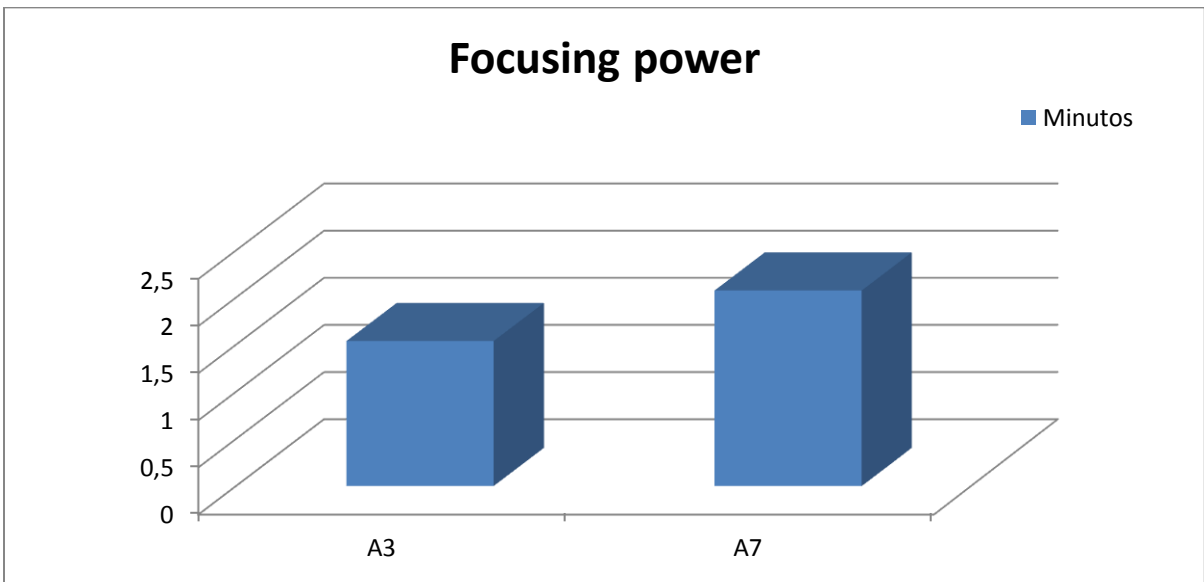


Figura 42.- Distribución del tiempo que utilizaron los sujetos para resolver el noveno problema: "Focusing power".

El sujeto 7 necesitó un máximo de 2,07 minutos para traducir el término "F g w " q ñ lo hizo en 1,53 (Figura 42).

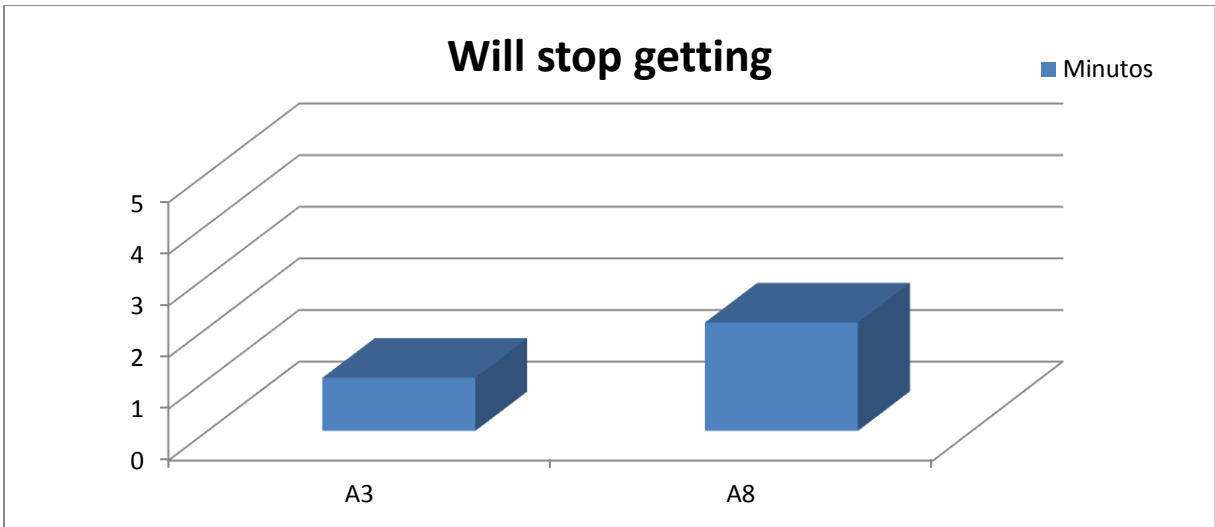


Figura 43.- Distribución del tiempo que necesitaron los dos sujetos para resolver la traducción de la frase “Will stop getting”.

El décimo problema de traducción fue la resolución de la frase “Will stop getting” (Figura 43), con un máximo de 2,09 minutos, y sólo se presentó en el 15,38% de la muestra.

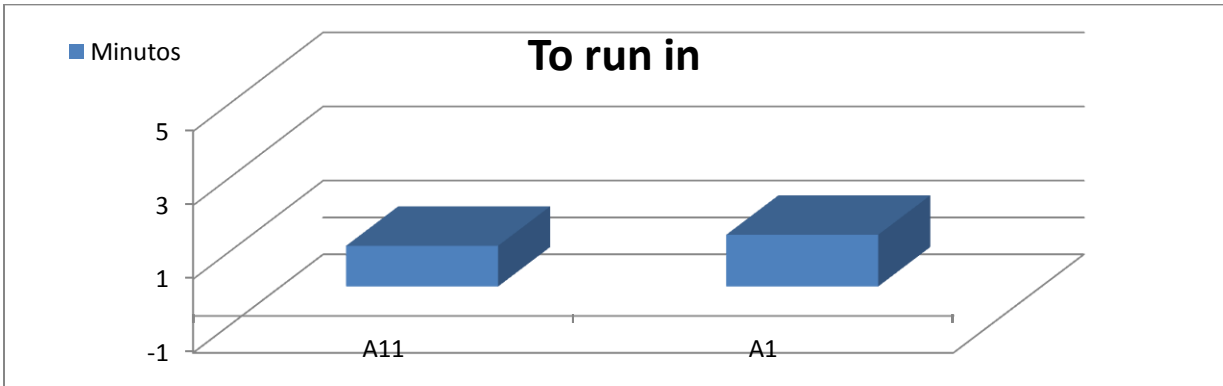


Figura 44.- Distribución del tiempo que consumió la frase “To run in”, décimoprimer problema de traducción.

O 15 38% f “ ” (Figura 44), el cual fue traducido en un tiempo máximo de 1,40 minutos por el

sujeto 1.

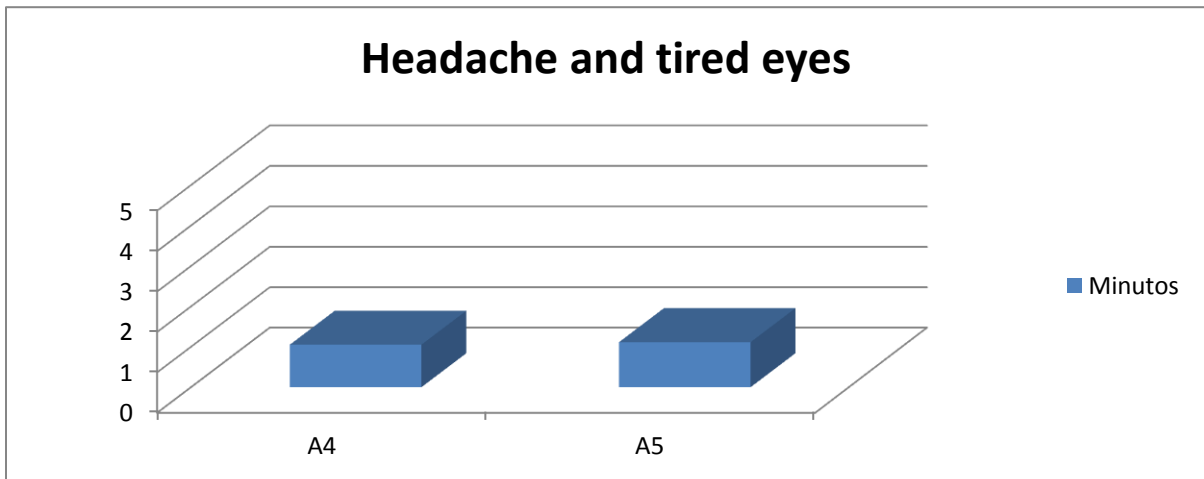


Figura 45.- Distribución del tiempo que consumió "Headache and tired eyes".

é g " "; F g 45)

1,11 minutos fue el tiempo máximo para que el 15,38% de los sujetos tradujeran la frase durante la sesión de medición de la CT de los alumnos del semestre 2009-2 de Lic. en Traducción.

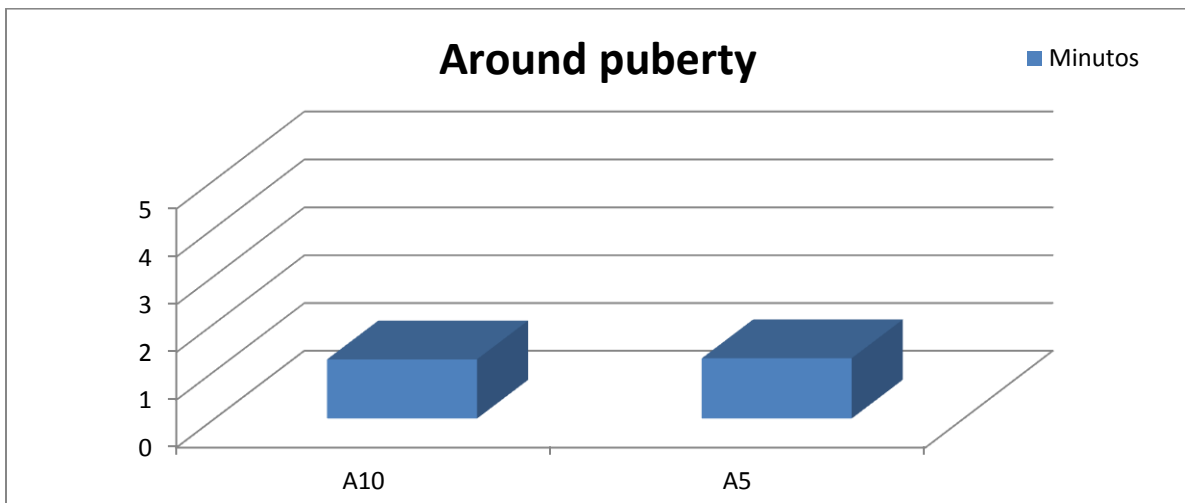


Figura 46.- Distribución del tiempo que consumieron los dos sujetos para resolver el problema de traducción "Around puberty"; el número 13.

"Around puberty" fue una frase que le tomó 1,26 minutos para traducir al sujeto 5, quien junto con el sujeto 10, forman el 15,38% de la muestra (Figura 46).

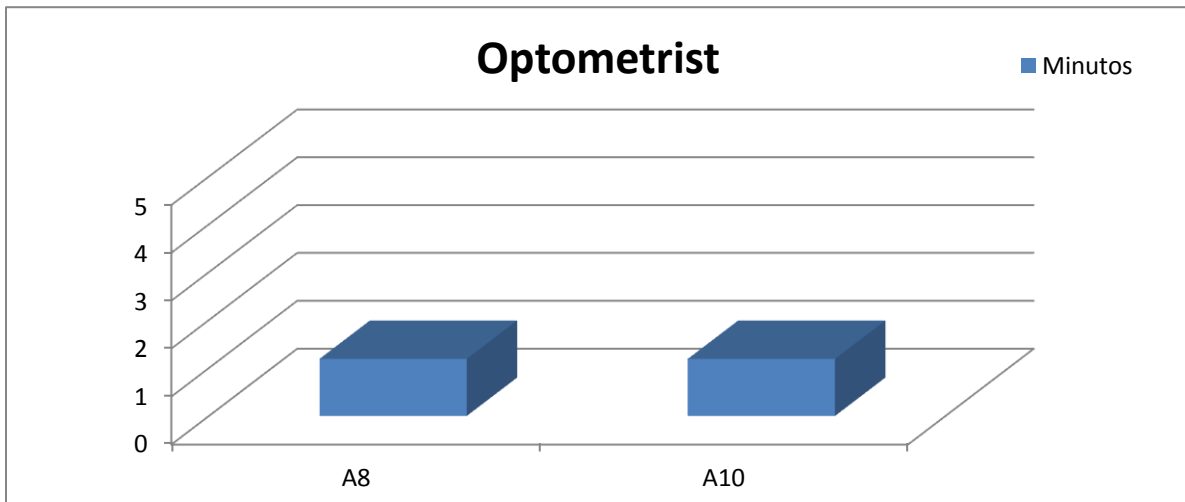


Figura 47.- Distribución del tiempo que tomó a los sujetos resolver el problema de traducción "Optometrist", problema 14.

“O ” fue un término que le tomó 1,24 minutos para traducir al sujeto 10 de la muestra y 1,18 al sujeto 8 (Figura 47).

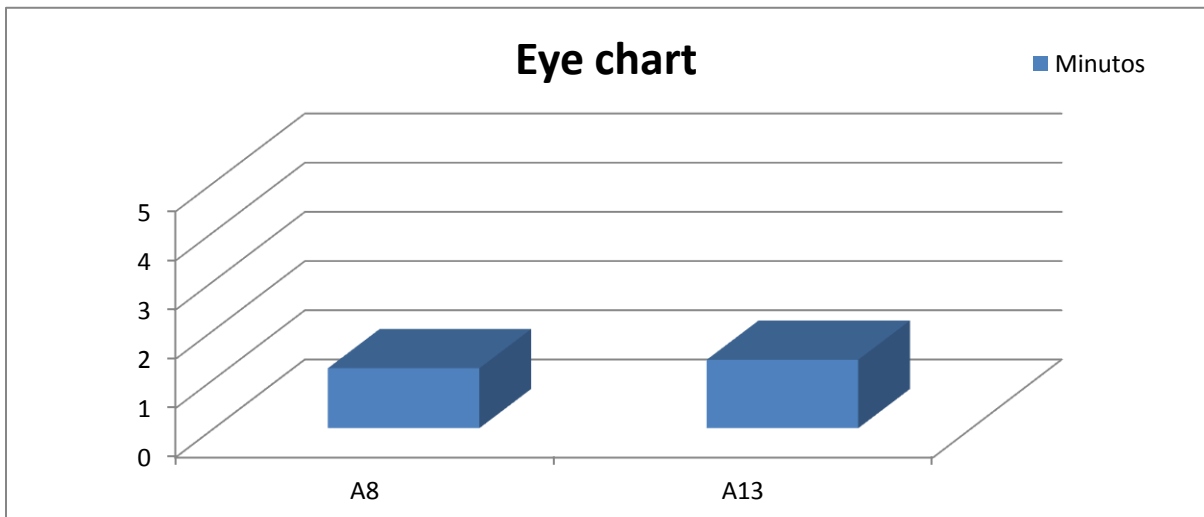


Figura 48.- Distribución del tiempo que llevó a los sujetos resolver el problema de traducción "Eye chart"; problema 15.

“Eye chart” tomó a los sujetos un máximo de 1,39 minutos para ser resuelto, y sólo fue mencionado por el 15,38% de la muestra (Figura 48).

q “ k ” 25 1 09 . E q v v
 el 6,77% de su tiempo disponible en solucionarlos.

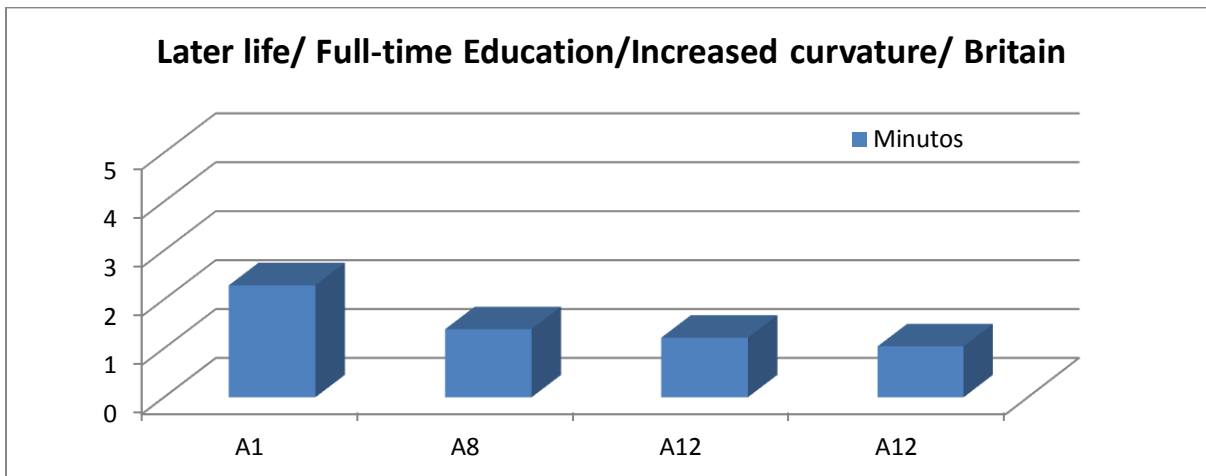


Figura 51.- Distribución del tiempo que utilizaron tres sujetos para resolver los problemas de traducción “Later life/ Full-time Education/Increased curvature/ Britain”, que sólo ocurrieron una vez.

En la (Figura 51) se puede ver claramente que de los problemas de traducción que sólo tuvieron una mención, dos de ellos se presentaron en el sujeto 12.

En la Tabla 9 se puede ver con precisión el porcentaje de tiempo invertido en la terminología puntual por término.

Problemas de Traducción por tiempo invertido en minutos					
Frase/ término		Tiempo Máximo	Frase/ término		Tiempo Máximo
1	Short-sightedness	8,5711	15	High degree myopia	2,0141
2	Blurred	7,3455	16	Full-time education	1,3927
3	Can still be seen	4,4294	17	Eye chart	1,3901
4	Mild degree, medium degree or high degree	3,6895	18	Close work	1,3657
5	Medium degree	3,3860	19	Around puberty	1,2645
6	Resulting from the eye	3,1257	20	Whilst	1,2642
7	Steeply curved	2,5694	21	Increased curvature	1,2198
8	Mild degree	2,5536	22	Optometrist	1,1880
9	Mismatch	2,4779	23	Lens	1,1217
10	Allows light in	2,4301	24	Headache and tired eyes	1,1137
11	Later life/	2,2898	25	Book in	1,0982
12	Length of the eye	2,1495	26	Britain	1,0423
13	Will stop getting	2,0993	27	To run in	1,0410
14	Focusing power	2,0741			

Tabla 9.- Distribución de los 27 problemas de traducción por tiempo utilizado para resolverlos.

En la Tabla 9 podemos apreciar en forma descendente el tiempo que les tomó a los sujetos resolver la traducción de las palabras clave en minutos. El número de los distintos problemas fue de 27, pero contabilizadas las recurrencias dan un total de 75 problemas de traducción que manifestaron tener los 13 sujetos de la muestra.

Sujetos Sesión 2009-2	Número de Problemas de Traducción	Tiempo utilizado en resolverlos (En minutos)	Porcentaje del tiempo total de la Traducción	Competencia Traductora	Competencia en inglés (Pre-Toefl)
ALUMNA 4	8	14,3749	14,37%	99	90
ALUMNA 13	3	4,0754	4,07%	99	60
ALUMNA 10	7	12,7802	12,78%	80	82
ALUMNA 5	7	14,2585	14,25%	80	69
ALUMNA 1	4	6,5853	6,58%	80	62
ALUMNA 2	6	14,7424	14,74%	80	53
ALUMNA 6	2	2,1739	2,17%	70	90
ALUMNO 9	4	9,9937	9,99%	70	73
ALUMNA 8	6	15,5078	15,50%	70	61
ALUMNA 3	7	7,7943	7,79%	70	59
ALUMNA 11	7	12,5153	12,51%	65	47
ALUMNA 12	7	12,8897	12,88%	30	66
ALUMNA 7	7	20,6071	20,60%	30	60

Tabla 10.- Comparativo entre cantidad de problemas de traducción, tiempo consumido en resolverlos, y resultados de la CT y PT.

Aunque el abanico de colores a simple vista parece muy abigarrado en la Tabla 10, en realidad la dispersión y covarianza entre el tiempo invertido en la terminología puntual, la CT y el PT es muy lógica. Es decir, existe menor cantidad de problemas de traducción a partir del centro del arcoíris, cuyo justo medio es una alumna que realizó sus estudios preuniversitarios en EEUU (verde), con 70/100 de CT, e igual PT (90/100), que la del Mérito Escolar (sujeto 4). A partir de allí en el nivel superior (amarillo) están los mejores promedios de la generación, los sujetos 4 y 13, el sujeto 4 tiene una MCLL2, pues externó que tenía mayor problema con el español (supra), lo que se refleja en la Figura 21, donde muestra una calificación de 79/100 en ortografía en español. Mientras el sujeto 13 tiene una MCLL1, pues su PT quedó en 60/100.

La media en cuanto a problemas de traducción fue de 5,76 problemas por alumno, la moda fue de 7, de un gran total de 75 problemas que presentó el grupo al analizarse los archivos .log de Translog2000.

Dentro de esta polarización, en la parte más baja (en rosa, magenta y rojo) se encuentran dos sujetos que no terminaron el grado, con calificaciones no

aprobatorias. En este sector está el 37,33% del total de los problemas totales y vemos deficiencias claras tanto en la CT y el PT. Todos presentaron 7 problemas de traducción registrados, lo que en relación con la TP de otros semestres con buena CT, representa sólo un 25,92% del control de calidad aplicado por sujetos de otros semestres, por ejemplo el 2012-2.

En este grupo de sujetos con 7 problemas de traducción (eliminando los dos sujetos, 12 y 7, que no concluyeron el grado), encontramos que los sujetos 10, 5, y 3 tienen un balance negativo entre su CT y PT, y sus calificaciones en la CT van del 65 al 80/100, mientras que su PT va del 59 al 82/100 (los grises).

Luego tenemos al sujeto 8 con seis problemas y su CT de 70/100 y PT de 61/100, que están balanceados. Por otra parte, el sujeto 9 manifestó encontrar cuatro problemas, su CT fue de 70/100 y PT de 73/100. Pudiera decirse que la dispersión en cuanto al balance es normal, y las excepciones son el sujeto 1 (arriba) con buena CT (80/100), pero con 18 puntos de diferencia con su PT, de 62/100. Después tenemos al sujeto 11 (abajo) con los mismos 18 puntos de desbalance, en su CT de 65/100 y una calificación no aprobatoria de PT, 47/100 (rojo). Colocado casi al centro, pero con el mayor desbalance, tenemos al sujeto 2, con una CT de 80/100 pero un PT de 53/100 (rojo), lo que nos da una desproporción de 24 puntos porcentuales de diferencia. Huelga decir que la desproporción entre CT y PT es su MCLL1, y sus carencias y debilidades son en la lengua a traducir, en este caso el inglés.

En suma, podemos inferir que las competencias de algunos sujetos (grises), a excepción del sujeto 10, con PT de 82/100, son más propicias para la traducción directa, y sus debilidades se encuentran en la traducción inversa, pues falta un mayor porcentaje de dominio de la lengua a traducir. Para estar ciento por ciento seguros de ello, hubiera sido necesario aplicar los mismos instrumentos al mismo grupo con una traducción inversa, y evaluar sus competencias en el último semestre, antes de egresar. Cabe aclarar que el quinto semestre es precisamente la mitad de la carrera, es decir, esta fotografía se tomó a los grupos que habían cursado cuatro semestres completos (2 años), y que apenas iban a empezar con las traducciones e interpretaciones

especializadas, por lo que son traductores novatos, atendiendo a la definición de Hayes (Cfr. 2.4.8).

4.5 Semestre 2012-2

Los criterios tomados en cuenta para la presentación de los datos en este apartado son los mismos que en el semestre anterior: Por *recurrencia* del mismo problema en los sujetos y por consumo máximo de tiempo.

Considerando que los sujetos son novatos en la traducción, tomamos un minuto como límite para medir su eficiencia en la lectoescritura de los términos o frases y su correspondiente traducción, es decir en llevar a cabo la TP.

SUJETOS	CT	PRE-TOEFL	CANTIDAD DE PROBLEMAS DE TRADUCCIÓN	TIEMPO EN TP *	SUJETOS	CT	PRE-TOEFL	CANTIDAD DE PROBLEMAS DE TRADUCCIÓN	TIEMPO EN TP *
A 1	89,75	82	22	10,20 Mins.	A 7	82,50	65	11	6,53 Mins.
A 2	86,25	73	22	13,24 Mins.	A 8	82	67	8	2,69 Mins.
A 3	86,25	58	24	16,39 Mins.	A 9	80	92	10	5,20 Mins.
A 4	85,75	79	24	16,82 Mins.	A 10	77	57	3	2,69 Mins.
A 5	83,75	94	23	12,86 Mins.	A 11	NO/CONT. **	56	NO/CONT.	NO/CONT.
A 6	82,75	69	6	2 Mins.	CLAVES: * TERMINOLOGÍA PUNTUAL / ** NO TERMINÓ LA TRADUCCIÓN.				

Tabla 11.- Comparativo entre CT y TP en el semestre 2012-2.

La Tabla 11 representa la muestra tomada del semestre 2012-2 cuyo universo fue de 16 individuos, por lo que representa un 68,75% de aquél. Entre las cosas a destacar están que los mejores promedios de CT tienen la mayor cantidad de consulta de palabras clave, ya sea para revisar su significado exacto o por desconocerlo. Si se observa con atención, hay un patrón donde los sujetos con CT de 83,75/100 a 89,75/100 son lo que más palabras revisaron (magenta), de ahí les siguen los sujetos del 6 al 9 con un máximo de 11 consultas (amarillo), aunque destacan los sujetos 6 y 8 con muy poco tiempo invertido en la TP total (un máximo de 2,69 minutos).

Hasta aquí todos los sujetos manifestaron una buena CT (80/100 y superior), y un control de calidad patente, al realizar la TP exhaustivamente. Después

tenemos el área de los grises, donde empieza a verse una CT regular y un PT no aprobatorio, sujetos 10 y 11 (en rojo). Queda patente que el tiempo invertido en la TP es de escaso a nulo, y esto se ve claramente reflejado en las notas obtenidas en sus traducciones.

4.5.1 Relación CT y terminología puntual

A continuación realizamos un desglose de los distintos problemas de traducción que se convirtieron en pausas, y en tiempo restado a los 100 minutos efectivos destinados para la realización de la traducción en sí.

La tabla 12 (sombreado en verde) enlista los diez problemas de traducción que consumieron el mayor tiempo, al menos a un sujeto de la muestra, y que pasan de los 60 segundos, que es el doble de los ciclos de pausas y segmentos de producción de lenguaje, de acuerdo a Butterworth (1980, De Rooze, 2008, p. 11).

Problemas de Traducción por tiempo invertido en minutos/ segundos							
Frase/ término		Tiempo Máximo	Recurrencia en sujetos	Frase/ término		Tiempo Máximo	Recurrencia en sujetos
1	Mild degree	4,666 Mins.	10	15	Will stop getting	0,4955 Segs	9
2	Short-sightedness	3,5427 Mins.	9	16	Can still be seen	0,4100 Segs	4
3	Book in	2,4315 Mins.	6	17	Blurred	0,4022 Segs	5
4	Steeply curved	2,2965 Mins.	5	18	Increased curvature	0,3821 Segs	4
5	Resulting from the eye	2,0631 Mins.	7	19	Headache and tired eyes	0,3785 Segs	6
6	Britain	2,0043 Mins.	7	20	Close Work	0,3710 Segs	7
7	Allows light in	1,3302 Mins.	5	21	Optometrist	0,3671 Segs	6
8	Medium degree	1,1408 Mins.	10	22	Focusing power	0,3366 Segs	6
9	High degree myopia	1,2550 Mins.	10	23	Lens	0,3301 Segs	3
10	Eye chart	1,0958 Mins.	6	24	Around puberty	0,3013 Segs	5
11	Later life	0,5529 Segs.	6	25	Full-time education	0,2122 Segs	5
12	Mismatch	0,5296 Segs	8	26	Cornea	0,2002 Segs	2
13	To run in	0, 5151 Segs	6	27	Lenght of the eye	0,1611 Segs	5
14	Whilst	0,5130 Segs	5	28			

Tabla 12.- Comparativo entre tiempo invertido en gestión terminológica y recurrencias en semestre 2012-2.

En la Tabla 12 existe otra coincidencia: los problemas de traducción 1 y 2 (en verde), además de ser los que más tiempo consumieron a alguno de los sujetos

de la muestra, también fueron de los primeros problemas en *recurrencia* (números de sujetos que tuvo el mismo problema, por tanto hizo pausa para buscar una solución; segunda columna en amarillo). En el primer caso toda la muestra hizo pausa, y en el segundo 9 sujetos. Las *recurrencias* marcan los mismos problemas a resolver en la terminología puntual. En el caso del tercer problema de traducción (por recurrencia) para 8 sujetos de la muestra fue “Mismatch”¹²³. En cuanto a tiempo consumido, el problema mencionado fue el número 12, sin embargo, en ningún caso llegó al minuto de tiempo invertido por los sujetos.

4.5.2 Desglose de problemas

Como se puede apreciar en la Tabla 12, los 10 sujetos de la muestra que sí participaron en la medición de la CT tuvieron algún problema con la frase “Mild degree, medium degree and high degree”, lo cual se refleja en una pausa mayor a un minuto de duración y con la recurrencia del problema (primer lugar); vemos que toda la muestra hizo la pausa.

En cuanto al tiempo consumido en la resolución del problema, 4,66 minutos como máximo por parte del sujeto 4, representa el 4,66% del tiempo destinado para llevar a cabo el proyecto total. Sin embargo el mismo sujeto utilizó 16,82 minutos para llevar a cabo la terminología puntual total de la traducción. Es decir, utilizó una cuarta parte del tiempo dedicado a la búsqueda de términos del experimento en una sola frase.

¹²³ Que lo presentó el equivalente al 50% del semestre 2012-2.

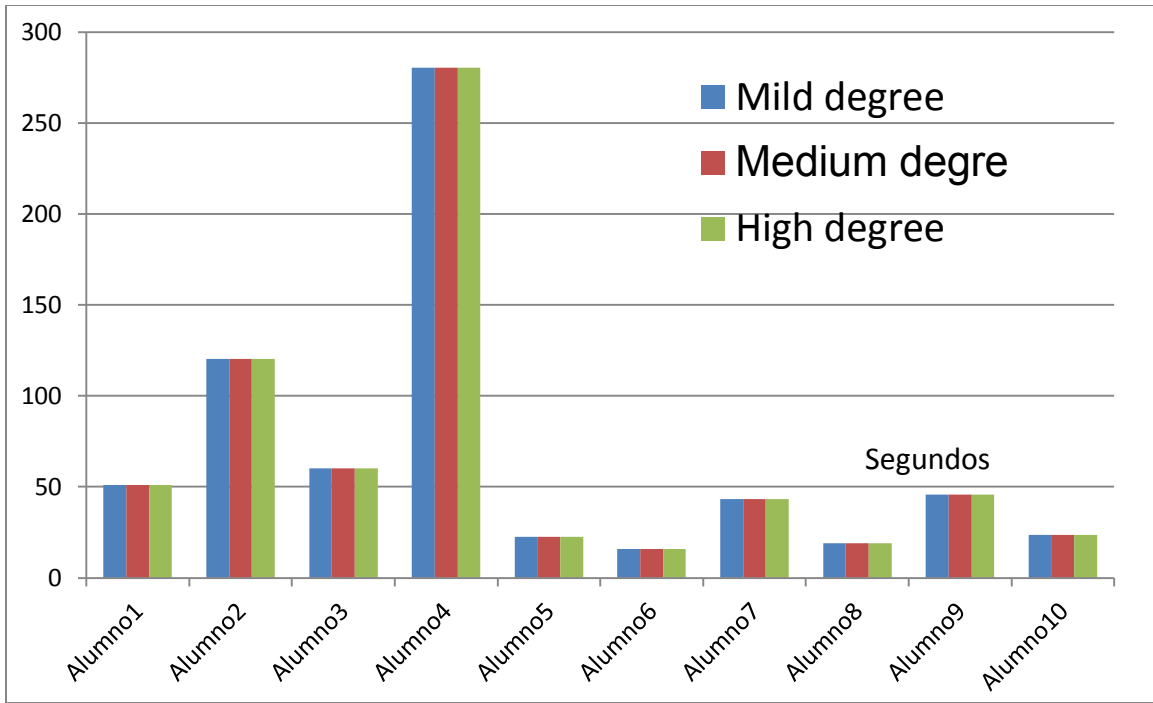


Figura 52.- Distribución en segundos utilizados para resolver "Mild degree, medium degree and high degree", que fue el mayor problema de traducción.

Mild degree fue el término que en solitario consumió el mayor tiempo de la TP por parte del sujeto 4, dentro de la muestra del semestre 2012-2 (Figura 52). Por recurrencia el problema se manifestó en 10 de los 11 sujetos de la muestra.

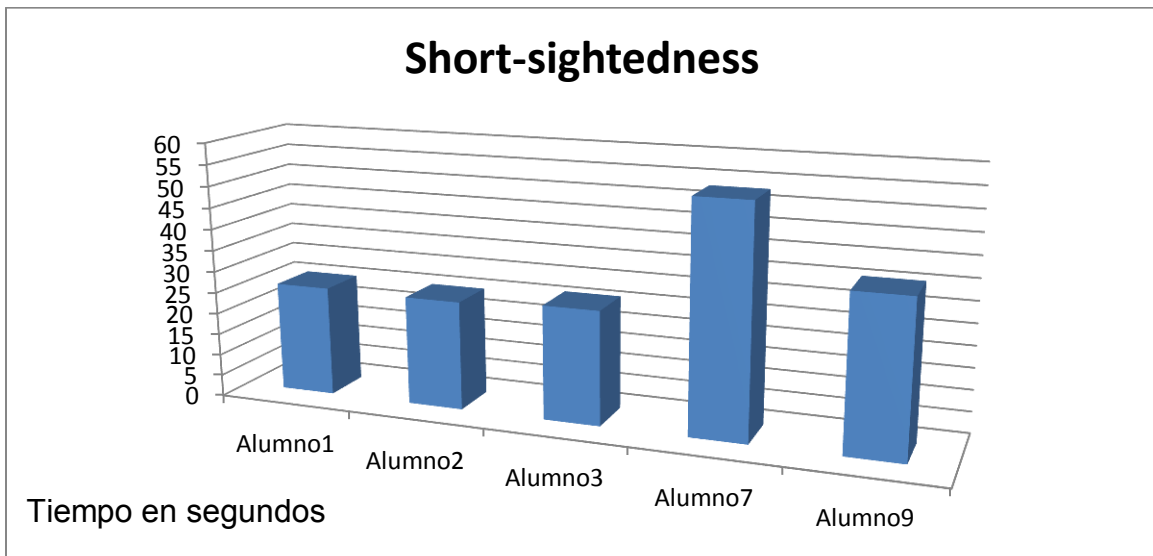


Figura 53.- La tabla muestra a los sujetos que resolvieron el segundo problema de traducción en máximo 53,21 segundos.

“Short-sightedness” es el título del texto traducido, y se enlistó en el segundo lugar por tiempo consumido en la Figura 53, y se dio en el 50% de los sujetos.

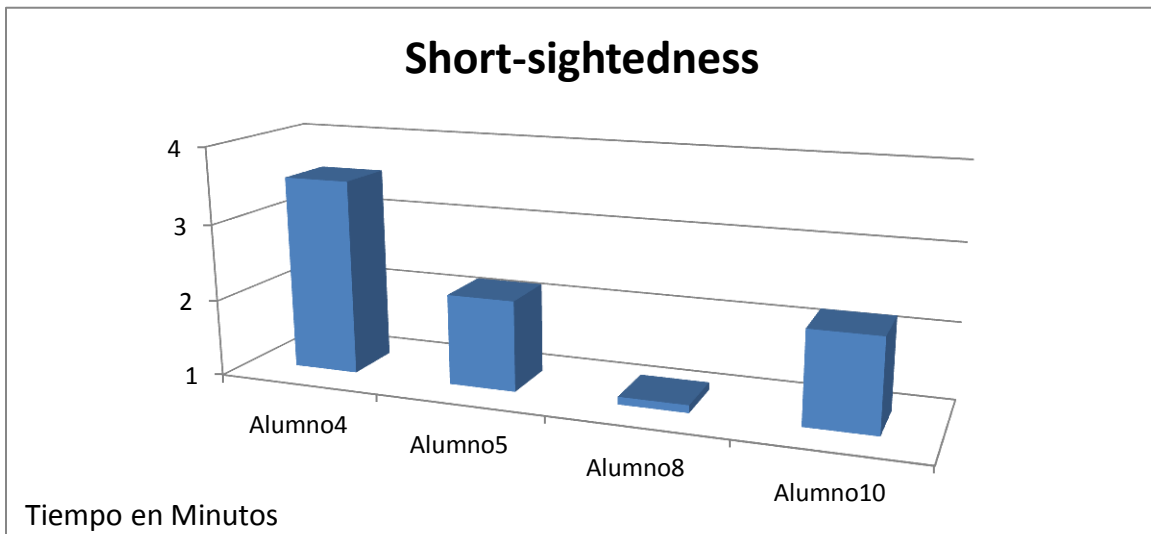


Figura 53 biz.- Sujetos que necesitaron un máximo de 3,54 minutos para resolver el segundo problema de traducción, “Short-sightedness”.

En esta gráfica se puede apreciar que el 40% de los alumnos de la muestra, tardó un máximo de 3,54 minutos en resolver el término “Short-sightedness” (Figura 53 biz). Extrapolando los resultados a la muestra, el 81,81% de los sujetos manifestaron desconocer o no estar seguros del significado del término.

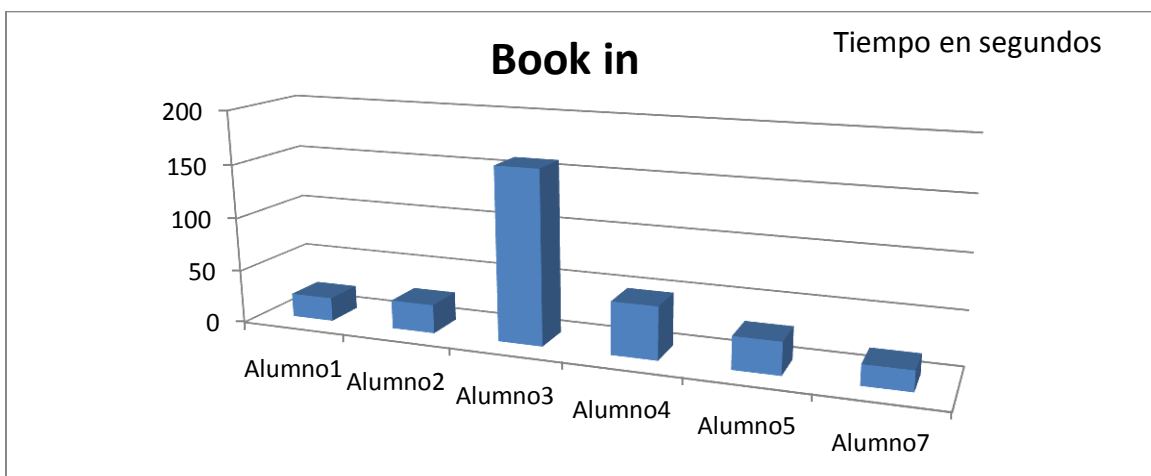


Figura 54.- En esta gráfica se muestra el tercer problema de traducción por consumo de tiempo, “Book in”, con 2,67 minutos.

En la Figura 54, el sujeto 3 necesitó 2,67% del tiempo destinado a la traducción para resolver la frase “Book in”.

Sin embargo, para resolver toda la terminología puntual necesitó del 16,39% de tiempo total del proyecto (16,39 minutos). En consumo de tiempo, “Book in” ocupa el tercer lugar como problema de traducción en la muestra.

Del total de la muestra, un 10% utilizó la técnica de omisión, y un 60% empleó de 18,1 a 160,43 segundos para resolver el problema. La recurrencia del problema en los sujetos fue del 60%.

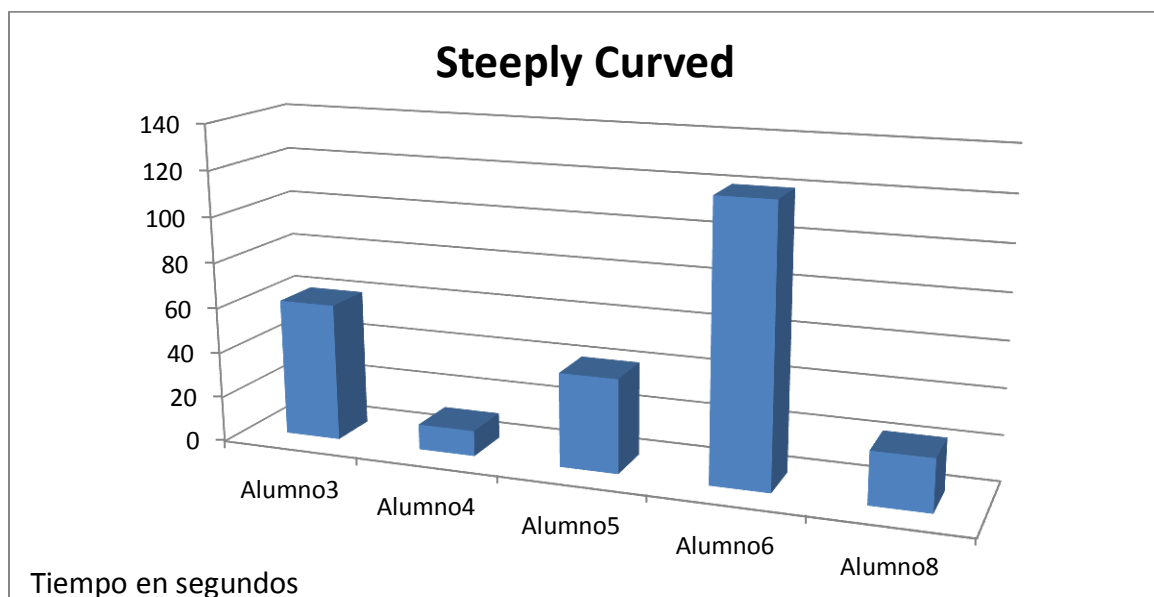


Figura 55.- El 50% de la muestra tuvo problemas con la frase “Steeply curved”, que se ubicó en el cuarto lugar por consumo de tiempo.

Vemos que el 50% de los sujetos invirtió de 11,24 segundos a 2 minutos como máximo en la resolución del problema “ v ” F g 55). En este caso el sujeto 6, fue quien requirió de la mayor cantidad de tiempo para la frase. Sin embargo, sólo necesitó un 3,62% del tiempo total del proyecto.

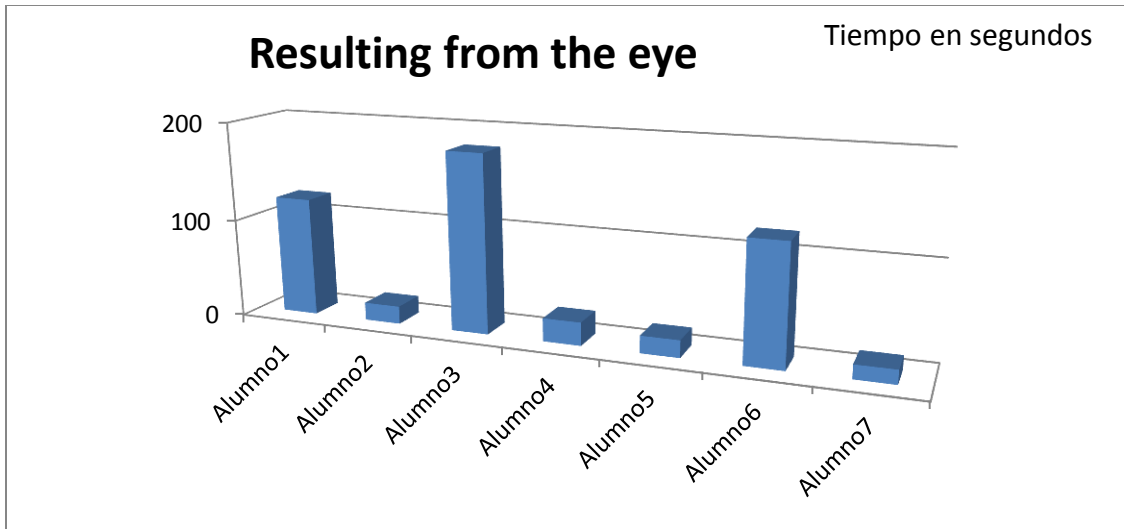
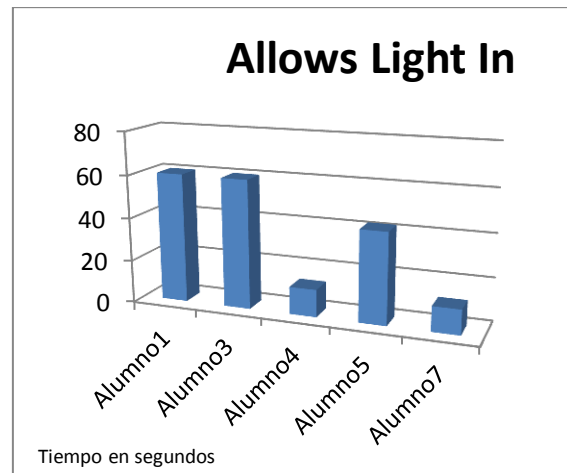
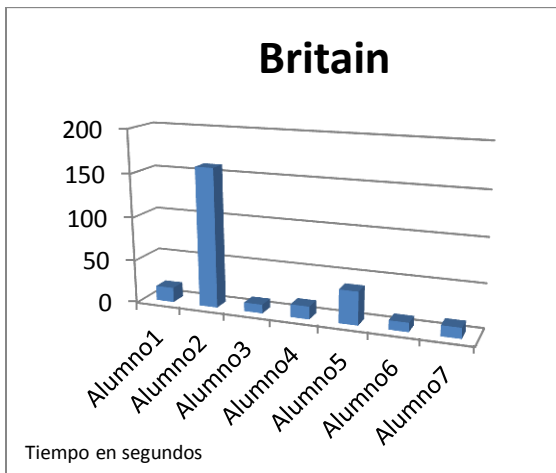


Figura 56.- La gráfica muestra que el 70% de la muestra tuvo problemas con la frase "Resulting form the eye".

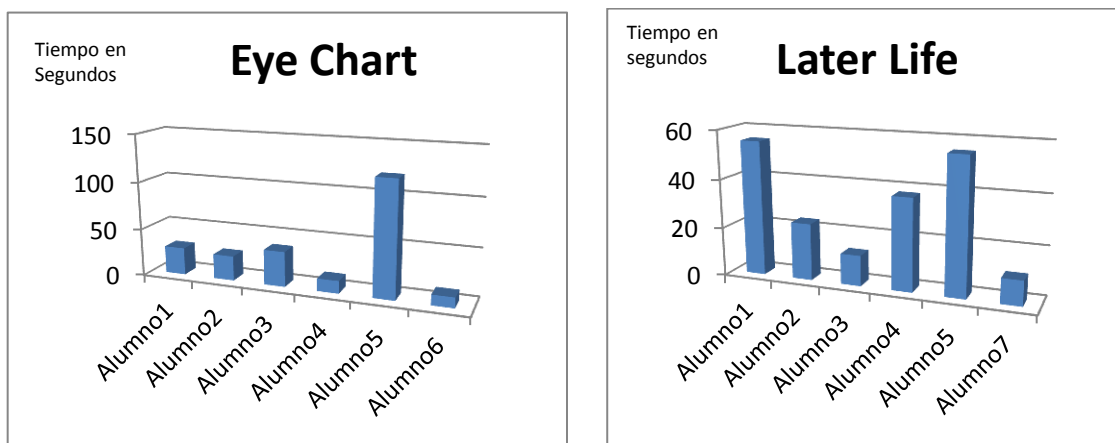
En la Figura 56 se aprecia claramente que el sujeto 3 necesitó un máximo de 3 minutos (de los 100 utilizados para la traducción del texto), en resolver la traducción de la frase mostrada.



Figuras 57 y 58.- Las gráficas muestran el sexto y séptimo lugar de la Tabla 12 por tiempo consumido.

Los problemas de traducción (Figuras 57 y 58) ocupan los lugares 6 y 7 por consumo de tiempo en resolverlos. En particular, podemos decir que los sujetos 1, 3 y 5 que tuvieron problema con la frase "Allows light in" consumieron 60,33, 60,07 y 42,27 segundos, respectivamente, para resolver el problema.

En cuanto a “Britain”, aunque su recurrencia fue del 70% de los sujetos, sólo consumió un máximo de 38,23 segundos en el sujeto 5.



Figuras 59 y 60.- En las gráficas se muestran el décimo y undécimo lugar de los problemas presentados.

Los problemas de traducción 8 y 9 (Medium degree y High degree myopia; Figura 52), aunque se contabilizaron individualmente en algunos sujetos, se tomaron en cuenta como una sola frase, y fue la más recurrente a traducir (Cfr. Tabla 12).

En cuanto al problema 11 (“Later life”; Tabla 12), los sujetos 1 y 5, necesitaron casi un minuto para traducirlo y su recurrencia fue del 60%. En el término “Eye Chart”, el sujeto 5 necesitó 2 minutos para su resolución.

También vale la pena mencionar que el término “Mismatch”, aunque consumió un máximo de 52,96 segundos, y en porcentaje de tiempo no llegó al minuto, sí fue recurrente en el 80% de los sujetos que consultó su significado en línea.

4.6 Desglose de la percepción pre y post-tarea del semestre 2013-2

A continuación realizamos el desglose de la percepción pre y post-tarea de los sujetos del semestre 2013-2.

4.6.1 Cuestionario I



Figura 61.- Tabla sobre la tipología textual.

Los sujetos en su mayoría calificaron el texto a traducir como "informativo", pero el 6% de la muestra identificó la especialidad a la que pertenece (Figura 61).

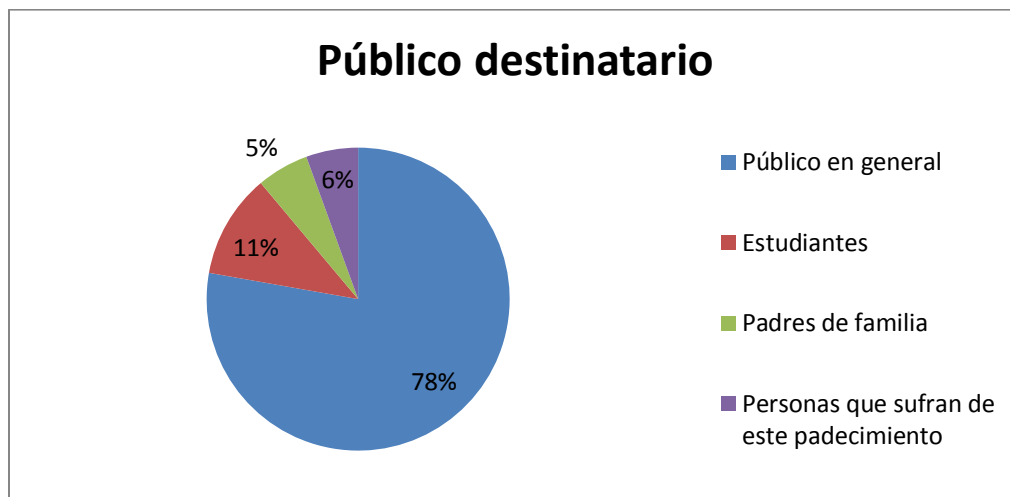


Figura 62.- Tabla que muestra al destinatario final de la traducción, según los sujetos.

El 78% de los sujetos coincidió en que el texto es de divulgación para el público en general (Figura 62).

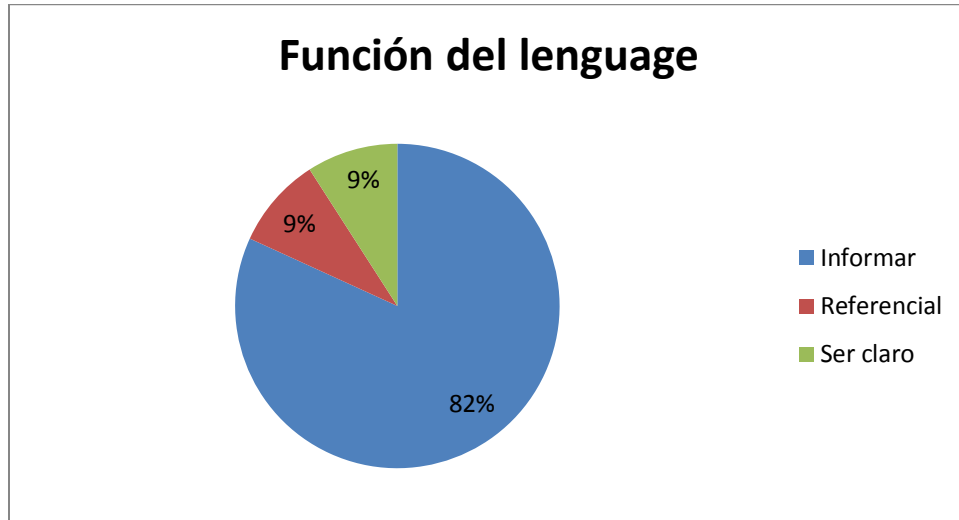


Figura 63.- Identificación de la principal función del texto.

La función informativa, según los sujetos, es la primordial del texto a traducir; lo indica el 82% del grupo que participó en la medición de la CT (Figura 63).

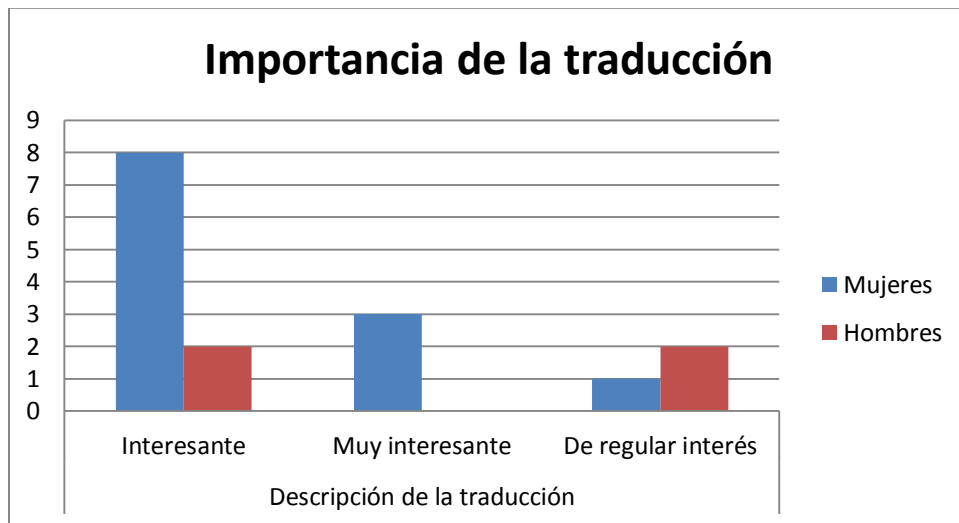


Figura 64.- Comparativo por sexo sobre el interés en la traducción.

Las mujeres calificaron la traducción de interesante a muy interesante, lo que conforma el 57,89% de la muestra. En contraste, el 10,52%, que son varones la encontró de regular interés. Otro porcentaje similar de hombres dijo que era interesante (Figura 64).



Figura 65.- Identificación de la traducción.

El 87% de los sujetos manifestó que la traducción era directa, mientras que el 13% dijo desconocerlo (Figura 65).

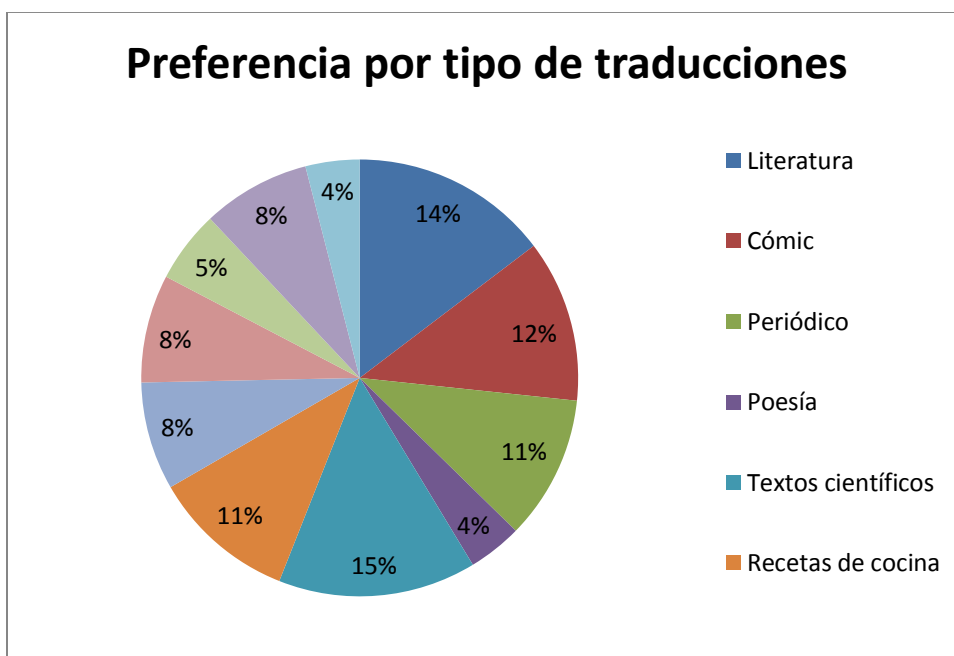


Figura 66.- Preferencias de la muestra por el tipo de traducciones.

La traducción de textos científicos lidera las preferencias en los sujetos del semestre 2013-2, seguidas por los textos literarios, periódicos y recetas de cocina (Figura 66).

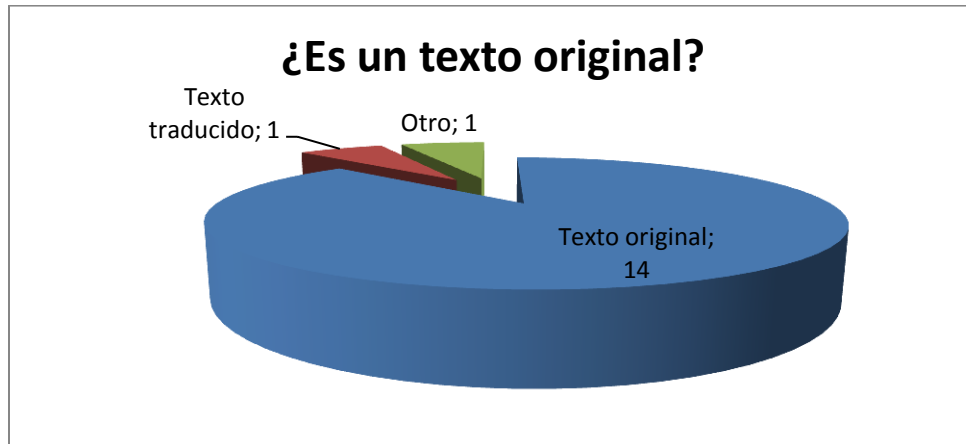


Figura 67.- Identificación de originalidad del texto fuente.

El 88% del grupo dijo estar ante un texto originalmente escrito en inglés (Figura 67), por lo que identificó las estructuras gramaticales de manera correcta.

4.6.2 Cuestionario II

A continuación presentamos las respuestas del grupo, una vez realizada la traducción, es decir la percepción de los sujetos post-tarea.

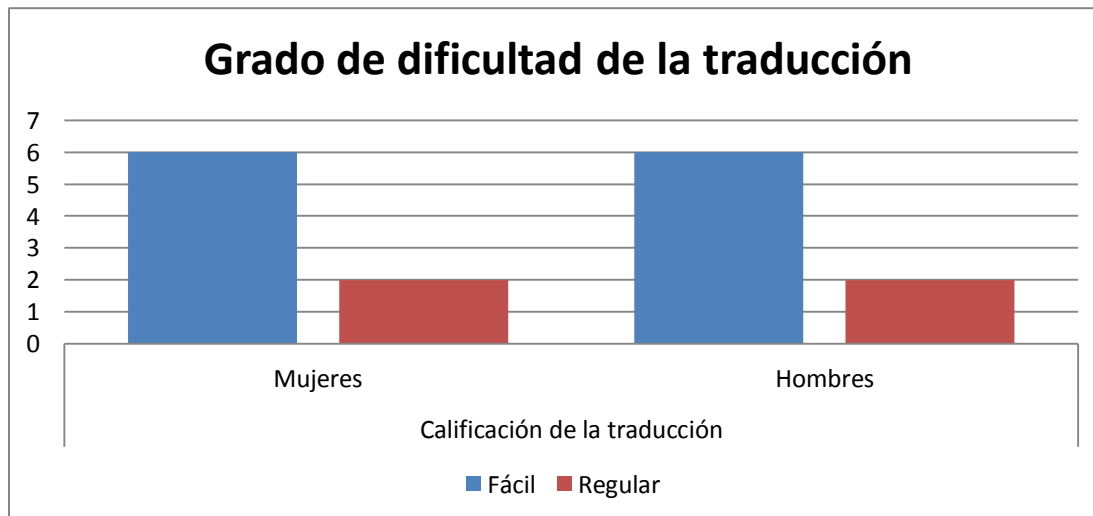


Figura 68.- Identificación del grado de dificultad de la traducción.

En la Figura 68 vemos que se divide la opinión de modo muy similar entre hombres y mujeres sobre el grado de dificultad del trabajo realizado, aunque la percepción generalizada es que fue una tarea fácil. Esto lo afirma el 63,15% de la muestra.

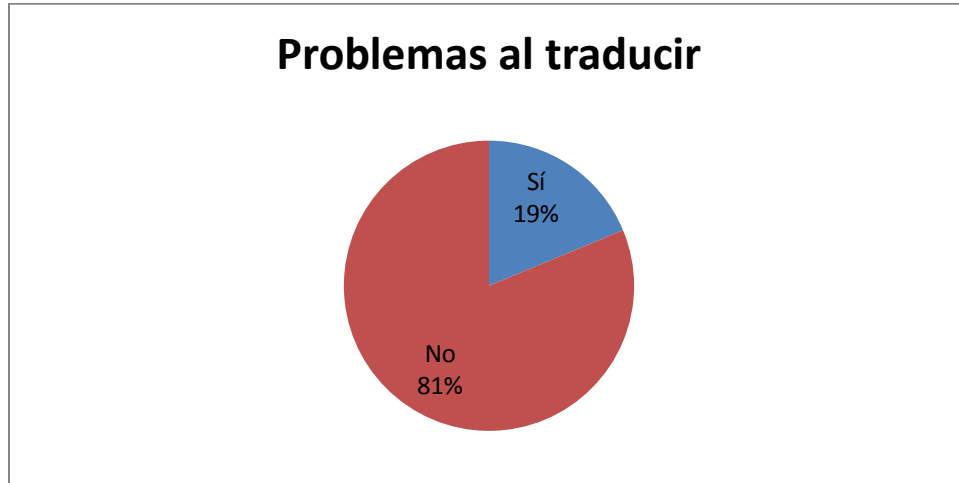


Figura 69.- Problemas al traducir de los sujetos.

El 81% de los sujetos afirmó que no tuvo problemas de traducción durante la sesión de la medición de la CT. En cambio a casi un 20% sí se le dificultó el proyecto (Figura 69).

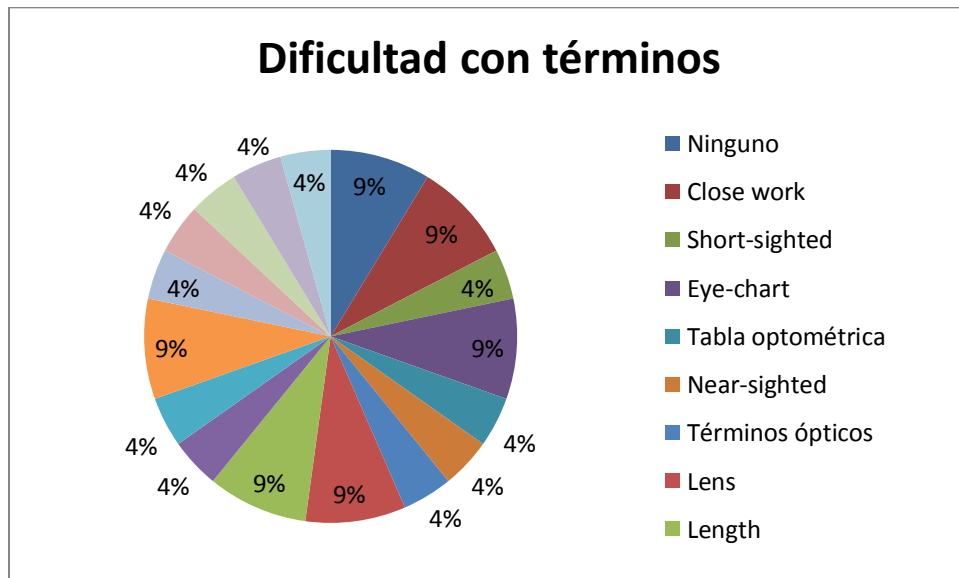


Figura 70.- Variedad de problemas de traducción presentados en el semestre 2013-2.

La Figura 70 muestra la variedad de términos que recuerdan los sujetos, que para ellos fueron un problema durante el trabajo de traducción. Más adelante examinaremos los términos específicos y el tiempo consumido por los sujetos en ellos al realizar la terminología puntual.

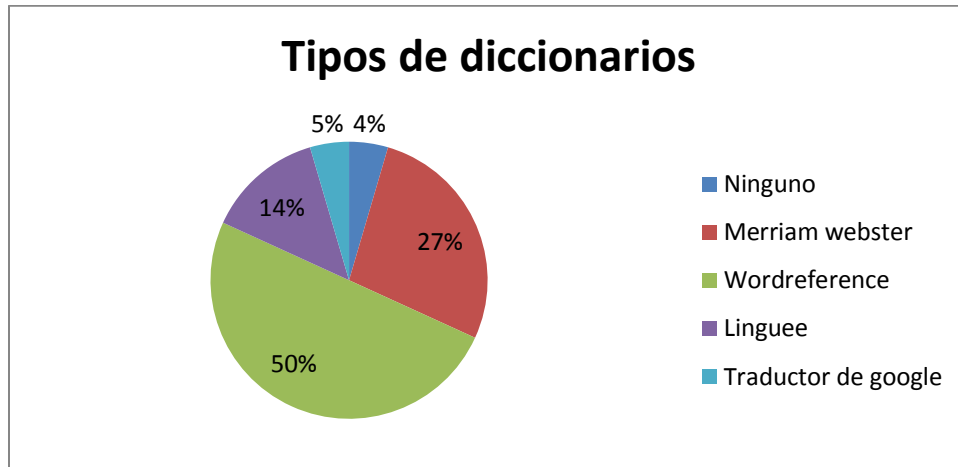


Figura 71.- Tipos de diccionarios consultados por los sujetos.

A diferencia de hace 8 años, donde todavía los diccionarios en papel eran comunes, los alumnos se decantaron por el uso de Google translate, Merriam Webster, y Linguee, de acuerdo a sus respuestas (Figura 71). El uso de más fuentes de información y de diccionarios en línea se hace patente en la actualidad.

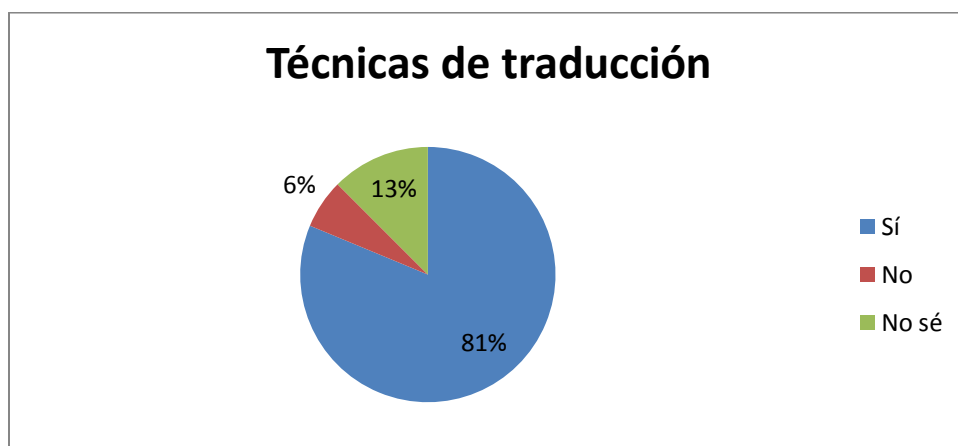


Figura 72.- ¿Utilizó de técnicas de traducción?

El 81% de los sujetos utilizó alguna técnica de traducción durante el proceso. Un 13% no sabe si lo hizo y un 6% dijo no haberlo hecho (Figura 72).

Este 19% no tiene bien cimentadas las bases de la materia “Introducción a la Teoría y Práctica de la Traducción” impartida en el tercer semestre, pues lo más seguro es que sí hayan utilizado alguna técnica, pero que no las recuerdan bien.

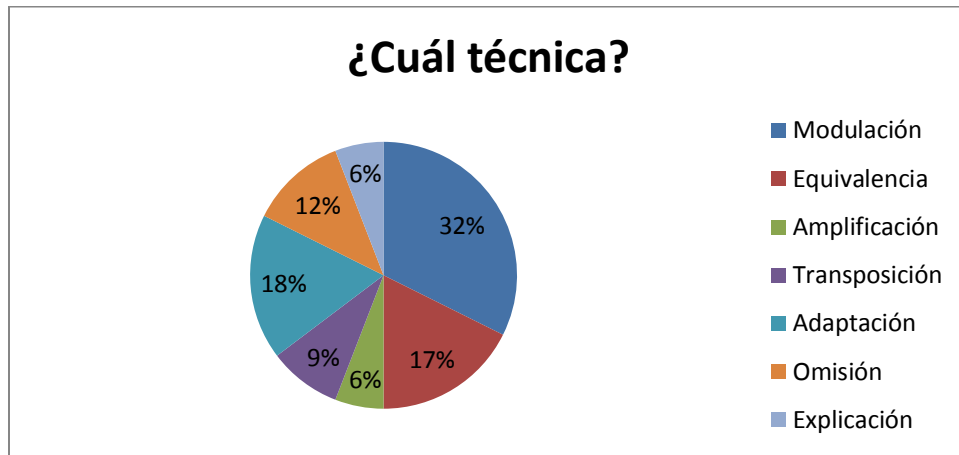


Figura 73.- Técnicas de traducción utilizadas en el semestre 2013-2.

La técnica más utilizada por el grupo fue la modulación, seguida de la adaptación y equivalencia (Figura 73). En cuarto lugar tenemos a la omisión y en quinto la transposición. Al final están la amplificación y la explicación con un 6% de las menciones. Esto último tiene sentido, pues el lenguaje denotativo utilizado en la ciencia no deja lugar para circunloquios, y debe ser claro y directo.

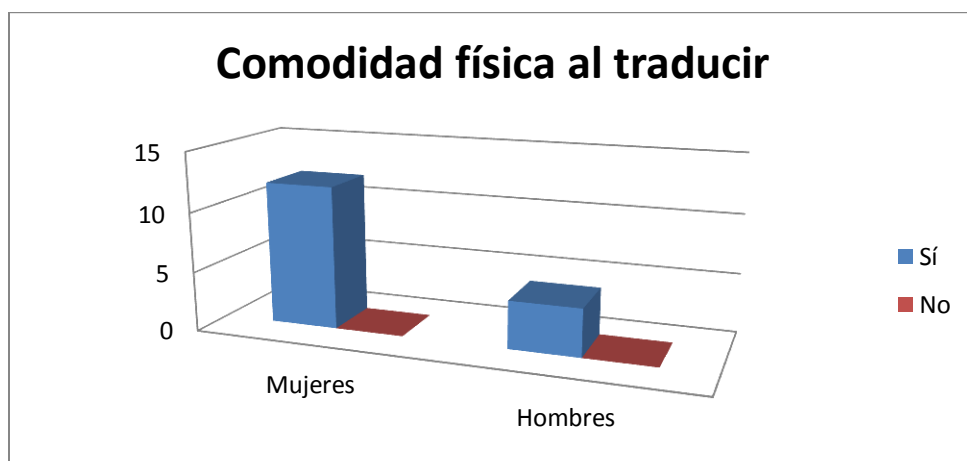
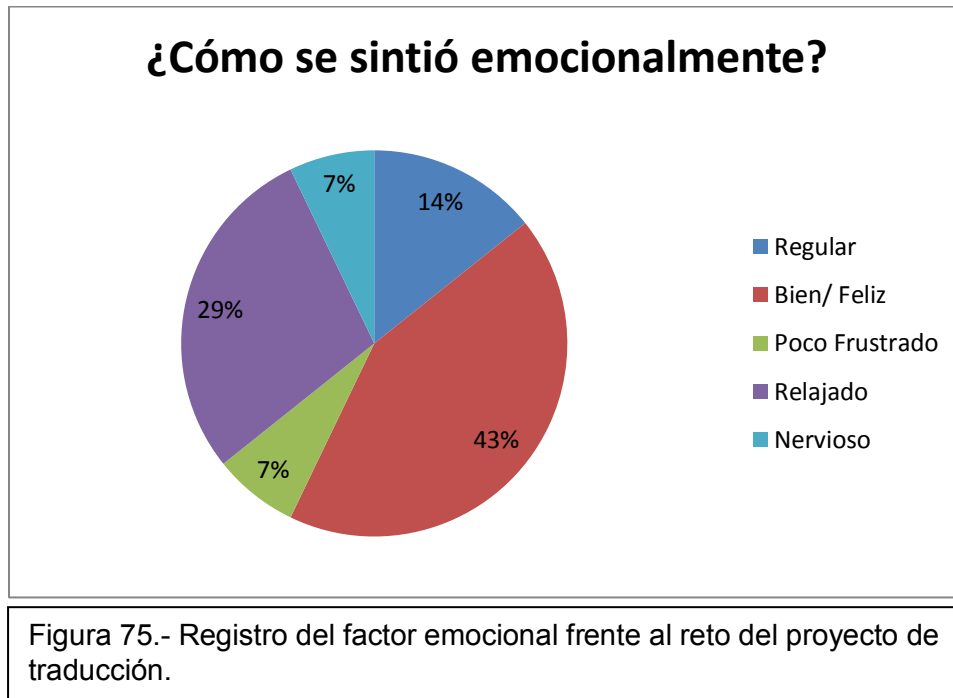


Figura 74.- Percepción del confort físico al traducir.

Todos los sujetos manifestaron haber estado cómodos a la hora de traducir, por lo que no fue un factor que interviniera en el resultado del proceso (Figura 74).



El factor emotivo estuvo presente (Figura 75), y los sujetos lo expresaron de la siguiente forma: un 43% del total lo consideró positivamente, mientras que un 29% lo tomó como cualquier tarea o encargo de traducción. Las otras opciones alcanzaron el 14% (“relajado”), y un 7% (“nervioso” al igual que “un poco frustrado”).

Lo anterior es lo expresado por los sujetos antes y después de la tarea de traducción. Ahora pasaremos a analizar los problemas de traducción tanto por el mayor tiempo consumido individualmente como por la *recurrencia* del mismo problema por cantidad de sujetos.

4.6.3 Relación entre la CT y control de calidad

SUJETOS	CT	PT	CANTIDAD DE PROBLEMAS DE TRADUCCIÓN	TIEMPO MAXIMO UTILIZADO POR TÉRMINO	SUJETOS	CT	PT	CANTIDAD DE PROBLEMAS DE TRADUCCIÓN	TIEMPO MAXIMO UTILIZADO POR TÉRMINO
A 1	93,33	62	27	1,87 Min.	A 6	87,33	90	27	43,43 Seg.
A 2	92,33	62	25	2,97 Min.	A 7	85	80	27	5,52,55 Min.
A 3	92	84	27	5,87 Min.	A 8	82	83	27	37,90 Seg.
A 4	91,66	80	27	1,55,93 Min.	A 9	79,33	71	2	1,93 Min.
A 5	87,66	78	27	20,84 Seg.	A 10	74	60	0	0 Min.
CLAVES: TP: Terminología Puntual CT: Competencia Traductora PT: Pre-Toefl.									

Tabla 13.- Registro de problemas de traducción de acuerdo al tiempo máximo consumido por término y CT en el semestre 2013-2.

La Tabla 13 enlista una muestra tomada del semestre 2013-2 cuyo universo fue de 19 individuos, por lo que representa un 52,63% de aquél. Entre otras cosas, podemos resaltar que los sujetos con mejores promedios de CT presentan una mayor cantidad de consulta de palabras clave, ya sea para revisar su significado exacto o por desconocerlo. Pero a diferencia de otros semestres, el tiempo máximo utilizado en un término no pasa de los 5,52,55 minutos (en amarillo).

El promedio de problemas de traducción se ubicó en 27, es decir el 70% de los sujetos con CT de 82/100 a 93,33/100. Esto asegura un buen control de calidad, pues las CT van de buena a muy buena. El rango mínimo de problemas resueltos mediante consulta fue de 2, y es notable que los sujetos 9 y 10 hicieran escasa o nula consulta de palabras clave (en naranja). Sin embargo, estos mismos sujetos quedaron al final de la tabla, por debajo de una buena CT (80/100), y se fiaron más en su bagaje y memoria semántica.

Como resultado, podemos establecer que un buen control de calidad de la traducción va ligada a una buena búsqueda de la TP, lo que resultó en una CT de buena a muy buena.

SUJETOS	CT	PT	CANTIDAD DE PROBLEMAS DE TRADUCCIÓN	TIEMPO UTILIZADO EN TP TOTAL	SUJETOS	CT	PT	CANTIDAD DE PROBLEMAS DE TRADUCCIÓN	TIEMPO UTILIZADO EN TP TOTAL
A 7	85	80	27	39,57 Min.	A 5	87,66	78	27	8,44 Min.
A 3	92	84	27	34,35 Min.	A 8	82	83	27	5,56 Min.
A 2	92,33	62	25	25, 85 Min.	A 6	87,33	90	27	5,54 Min.
A 1	93,33	62	27	12,61 Min.	A 9	79,33	71	2	2,14 Min.
A 4	91,66	80	27	11,15 Min.	A 10	74	60	0	0 Min.

CLAVES: TP: Terminología Puntual CT: Competencia Traductora PT: Pre-Toefl.

Tabla 14.- Distribución del tiempo invertido en la gestión de la TP total por alumno.

En cuanto al tiempo total utilizado en la búsqueda de la terminología puntual (Tabla 14), podemos decir que hay un patrón claro. Las altas calificaciones de CT (muy buena) tienen una correlación con un mayor control de calidad en la terminología puntual, es decir, hay una mayor consulta de palabras clave en los sujetos que obtienen mayores puntuaciones en su CT, en este caso los sujetos 1, 2 y 3 (en magenta), de los cuales, sólo el sujeto 3 tiene balance en su CT y PT. El sujeto 4, que tiene balanceadas las competencias con 91,66/100 en CT y 80/100 en PT, sólo utilizó el 11,15% de su tiempo en la TP (en amarillo). En el extremo superior tenemos al sujeto 7 (en azul), también con CT y PT balanceados (85/100 y 80/100, respectivamente), que utilizó casi el 40% del tiempo en la investigación de los términos.

A la derecha aparecen los verdes, con CT buena, y con poca inversión en la TP en tiempo consumido, mas no en recurrencias, que se mantienen similares. Al final tenemos a los sujetos 9 y 10 (grises), que tiene una CT de regular a pobre, aunque balanceados, su TP fue de escasa a nula, y eso se refleja en la calidad de sus traducciones.

4.6.4 Desglose de los problemas de traducción

Problemas de Traducción por tiempo invertido					
Frase/ término		Tiempo Máximo (Min, Seg, Milésimas de Seg.)	Frase/ término		Tiempo Máximo
1	Steeply curved	5,87,58	15	Blurred	1,3405
2	Short-sightedness	3,5366	16	Around puberty	1,3405
3	Mismatch	3,2491	17	Headache and tired eyes	1,3405
4	Focusing power	3,2425	18	Allows light in	0,5742
5	Length of the eye	2,5758	19	Full-time education	0,5404
6	Mild degree	2,5536	20	Later life/	0,5389
7	High degree	2,3231	21	Can still be seen	0,5333
8	Medium degree	2,3191	22	Whilst	0,5292
9	High degree myopia	2,2316	23	Close work	0,5283
10	Britain	2,2316	24	To run in	0,3823
11	Resulting from the eye	2,1061	25	Optometrist	0,3672
12	Increased curvature	2,1058	26	Book in	0,3672
13	Lens	2,0616	27	Eye chart	0,3419
14	Will stop getting	1,3405			

Tabla 15.- Distribución (de mayor a menor) de los problemas de traducción por tiempo máximo consumido en la búsqueda de cada término en el semestre 2013-2.

La Tabla 15 muestra los 27 problemas de traducción que tuvo la muestra del semestre 2013-2, donde el mayor consumo de tiempo lo tiene la frase “Steeply curved”, con el 5,8% del tiempo total de traducción, seguido del título de la traducción “Short-sightedness”, 3,53 minutos, que equivale al 3.53% del tiempo total para llevar a cabo el proyecto de traducción (100 minutos).

Por otro lado, el menor tiempo consumido es el de la frase “Eye chart”, que consumió sólo 0,34 segundos, lo que nos da un mínimo de 0,006% del tiempo total. El límite de los 60 segundos lo roza la frase “ Allows light in” con 0,5742 minutos. A partir de aquí, los problemas de traducción duran más de un minuto en ser resueltos.

En general, la muestra del grupo no invirtió un porcentaje considerable del tiempo en la investigación terminológica, por lo que es un grupo de sujetos que van de bueno a muy bueno, tomando en cuenta lo anterior, y sus puntuaciones en la CT.

En la Tabla 15, lo primeros diez problemas de traducción (señalados en verde) causaron algún tipo de pausa al 80% de la muestra, sin embargo, el control de calidad redundó en una mejor calidad del producto final, pues todos los sujetos terminaron el proyecto en el tiempo estipulado.

4.6.5 Revisión individual de los problemas de traducción

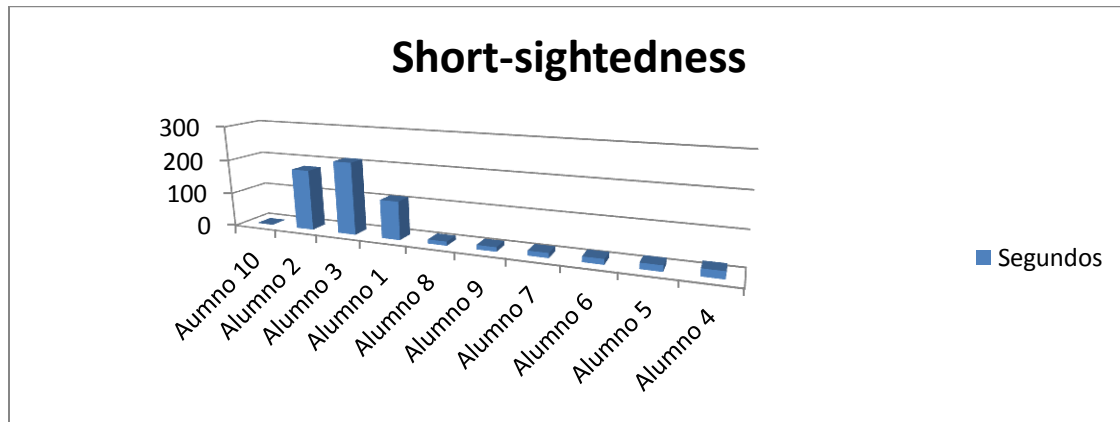


Figura 76.- Distribución del primer problema de traducción “Short-sightedness” entre la muestra de alumnos del semestre 2013-2.

La Figura 76 muestra el primer problema de traducción de acuerdo con la *recurrencia* entre los sujetos. En este caso, el 90% de los mismos tuvo que realizar una pausa ante el título de la traducción. Vemos que al sujeto 1 le costó 1,86 minutos resolverlo; el sujeto 2 utilizó 2,97 minutos y el sujeto 3 necesitó 3,53 minutos para traducir el título. El único sujeto que no tuvo problemas con el título fue el 10.

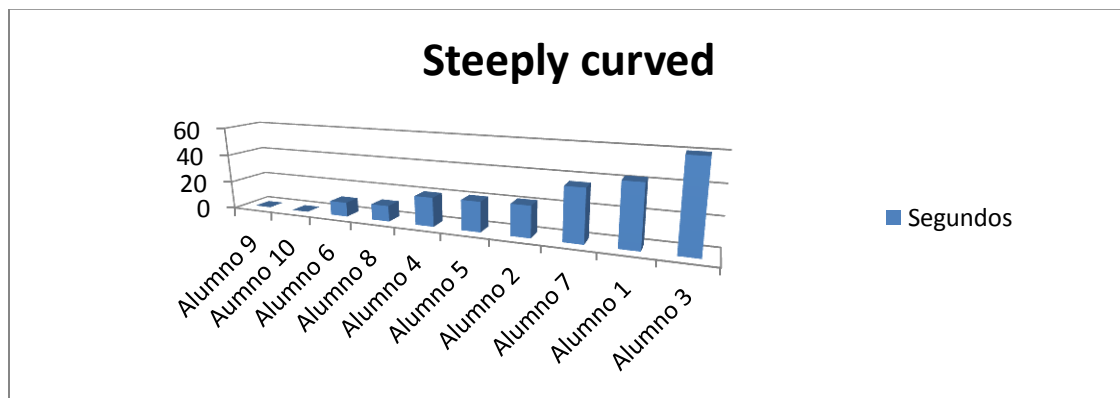


Figura 77.- Distribución del segundo problema de traducción “Steeply curved” entre la muestra de alumnos del semestre 2013-2.

En el segundo problema (Figura 77) sólo el sujeto 3 sobrepasó el minuto, con 5,87 minutos de tiempo utilizado en la TP. Aquí vemos una coincidencia entre el segundo problema de traducción, que afectó a ocho sujetos, y el primer lugar del mismo problema en la Tabla 15, por consumo de tiempo máximo. Es decir, fue el término más problemático para toda la muestra, de hecho, se replicó en el 80% de la muestra.

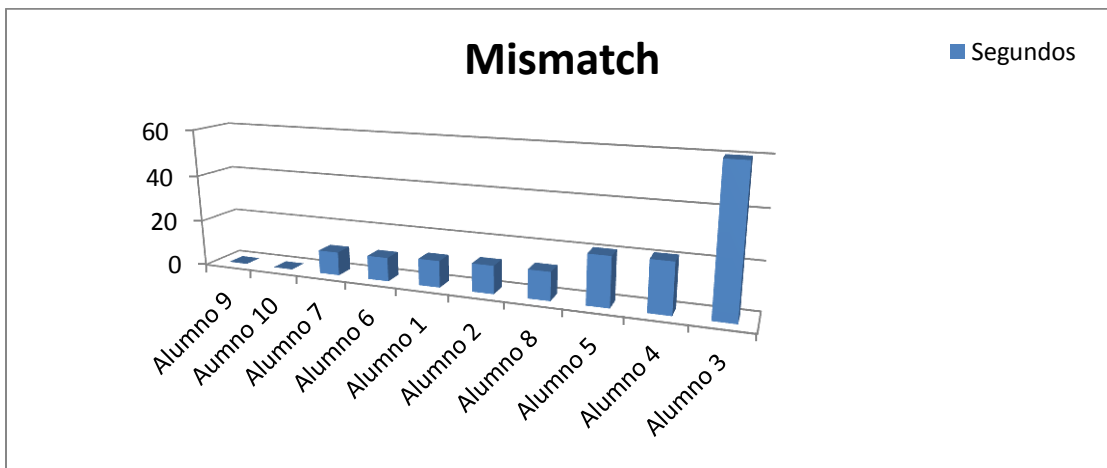


Figura 78.- Distribución del tercer problema de traducción "Mismatch" entre la muestra de alumnos del semestre 2013-2.

El tercer problema de traducción tomando en cuenta la recurrencia, fue "Mismatch" (Figura 78), que también coincidió con el tercer lugar en la Tabla 27, donde ocupa el tercer lugar por consumo de tiempo individualmente. El tiempo máximo lo alcanzó el sujeto 3, con 3,25 minutos.

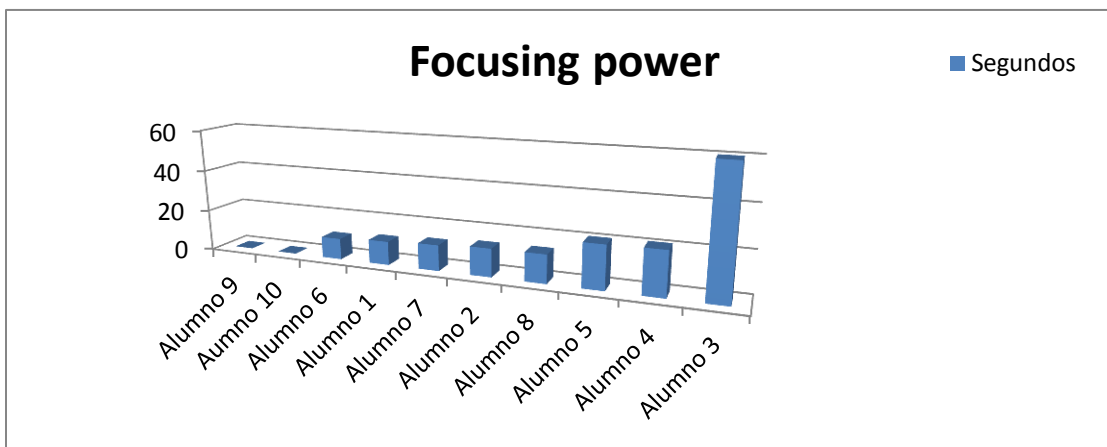


Figura 79.- Distribución del cuarto problema de traducción "Focusing power" entre la muestra de sujetos del semestre 2013-2.

El 90% de la muestra presenta un tiempo aceptable en la búsqueda del término “Focusing power” (Figura 79), mientras que el sujeto 3, consumió 3,23 minutos de su tiempo total para efectuar la traducción.

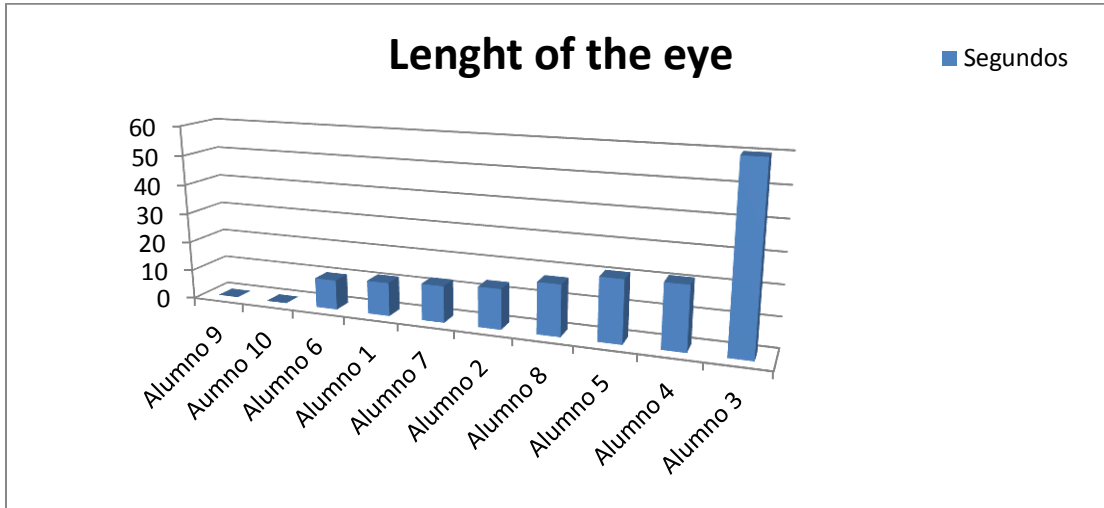


Figura 80.- Distribución del quinto problema de traducción “ g f ” entre la muestra de alumnos del semestre 2013-2.

El sujeto 3 (Figura 80) manifestó problemas con el término “Lenght of the eye”, con un tiempo de 2,57 minutos (Número 5 en la Tabla 15 por consumo de tiempo).

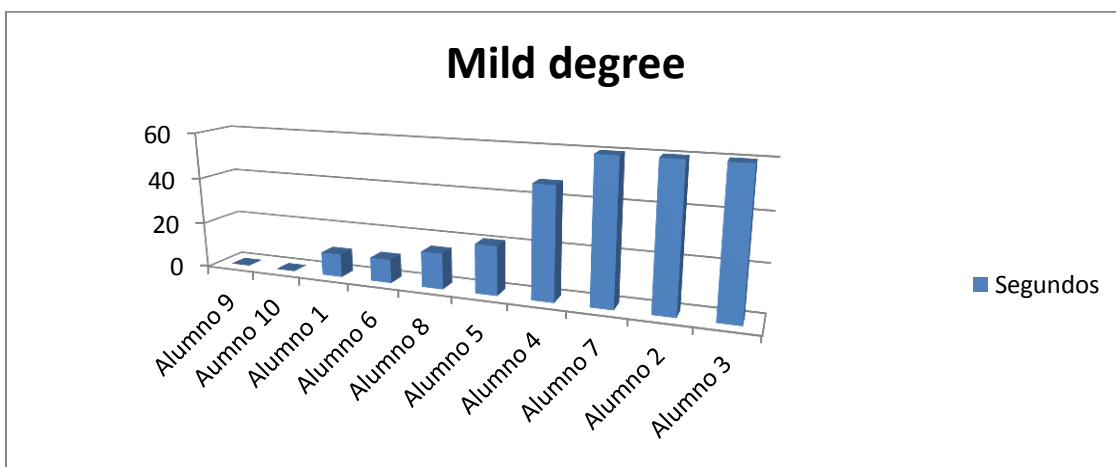


Figura 81.- Distribución del sexto problema de traducción “Mild degree” entre la muestra de alumnos del semestre 2013-2.

Atendiendo al criterio de *recurrencia* con el problema de traducción, vemos que el sujeto 3 necesitó 2,31 minutos para resolver el problema “Mild degree”; el sujeto 2 consumió 2,22 minutos, y el sujeto 7 necesitó 1,34 minutos (Figura 81). El resto lo resolvió en un máximo de 20,84 segundos, y dos de los sujetos no presentaron problema alguno con el término.

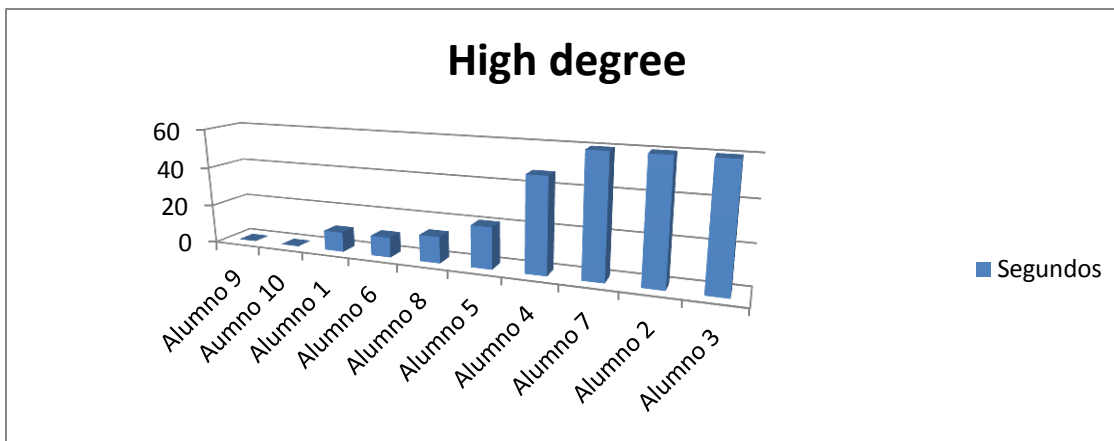


Figura 82.- Distribución del séptimo problema de traducción “ g g ” entre la muestra de alumnos del semestre 2013-2.

En el séptimo problema (Figura 82) se repiten los mismos sujetos y tiempos consumidos que en el sexto.

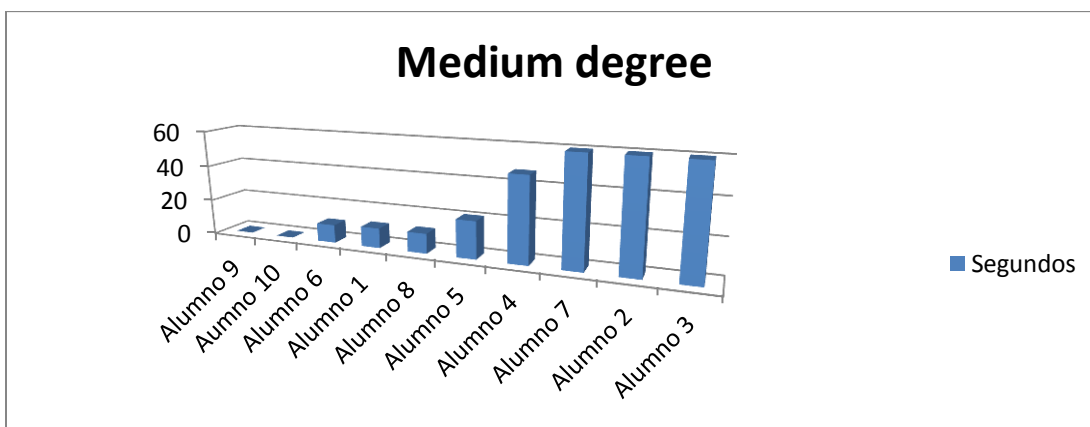


Figura 83.- Distribución del octavo problema de traducción “ g ” entre la muestra de alumnos del semestre 2013-2.

En el octavo problema de traducción (Figura 83), tenemos tres sujetos que sobrepasan el minuto en la resolución de la TP: son el sujeto 3, con 2,31 minutos, el sujeto 2, con 2,22, y el sujeto 7 con 1,34 minutos de tiempo consumido en traducir “Medium degree”. Lo anterior equivale al 30% de los

sujetos, que estuvo por encima del tiempo empleado por el resto, cuyo máximo utilizado fue de 47,23 segundos.

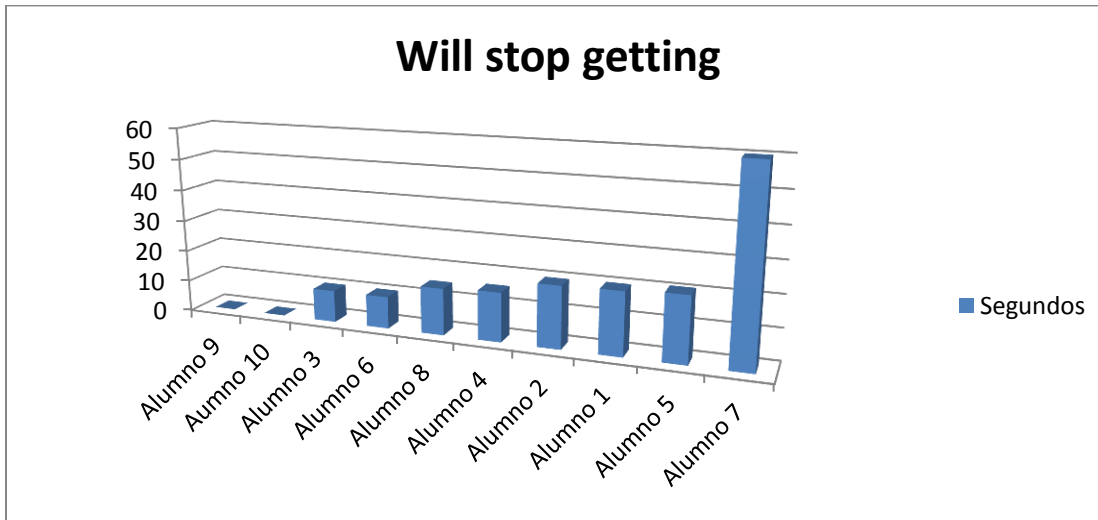


Figura 84.- Distribución del noveno problema de traducción "Will stop getting" entre la muestra de alumnos del semestre 2013-2.

En el noveno problema de traducción (Figura 84), el sujeto 7 consumió 1,34 minutos mientras que el sujeto 5 utilizó 20,89 segundos en traducir la frase "W g g".

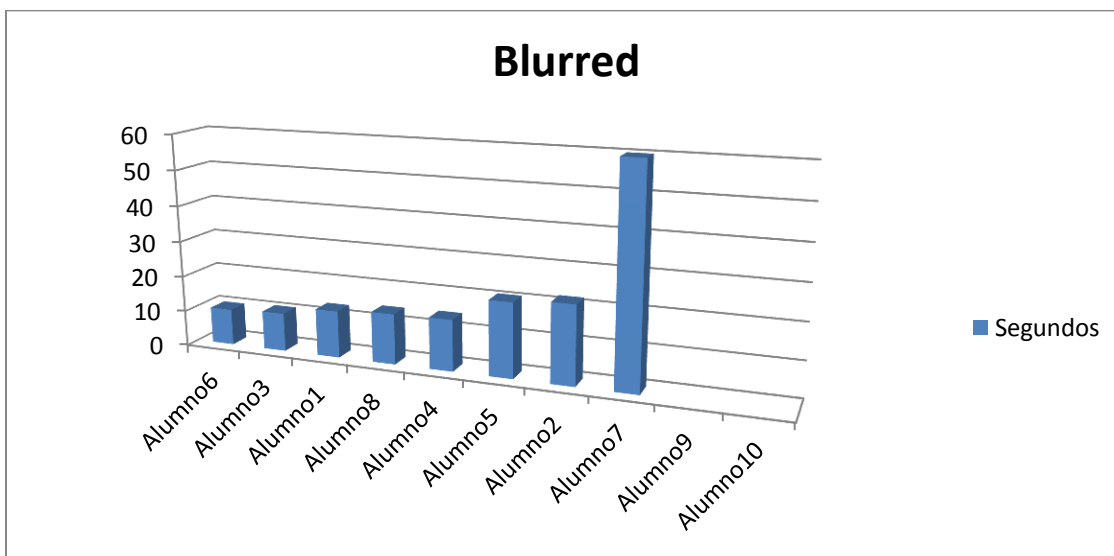


Figura 85.- Distribución del décimo problema de traducción "Blurred" entre la muestra de alumnos del semestre 2013-2.

En el término “Blurred” (Figura 85) vemos que el sujeto 7 consumió 1,34 minutos, comparado con el 2, que sólo utilizó 22 segundos para resolver el problema.

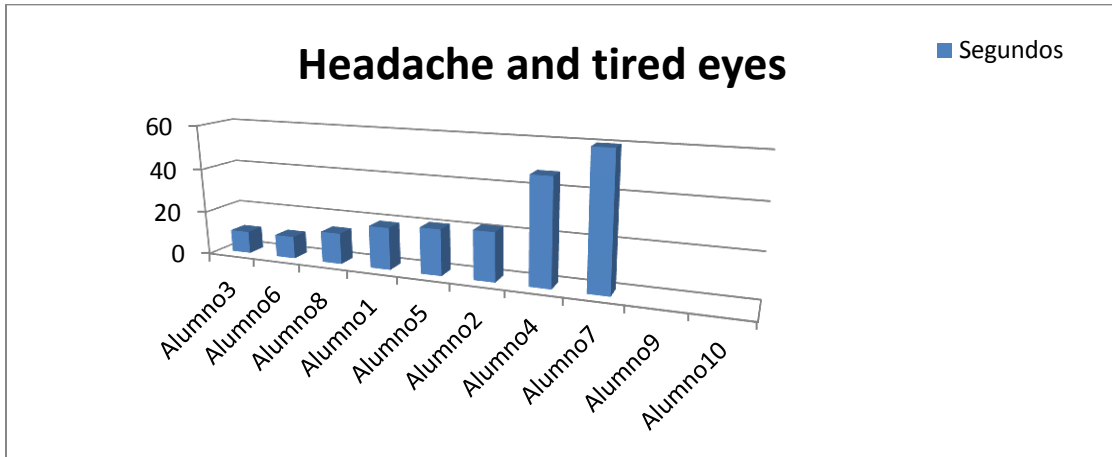


Figura 86.- Distribución del undécimo problema de traducción “Headache and tired

En el undécimo problema de traducción por recurrencia, “Headache and tired eyes”, el sujeto 7 necesitó 1,34 minutos para resolverlo, mientras que el sujeto 2, consumió sólo 22 segundos (Figura 86).

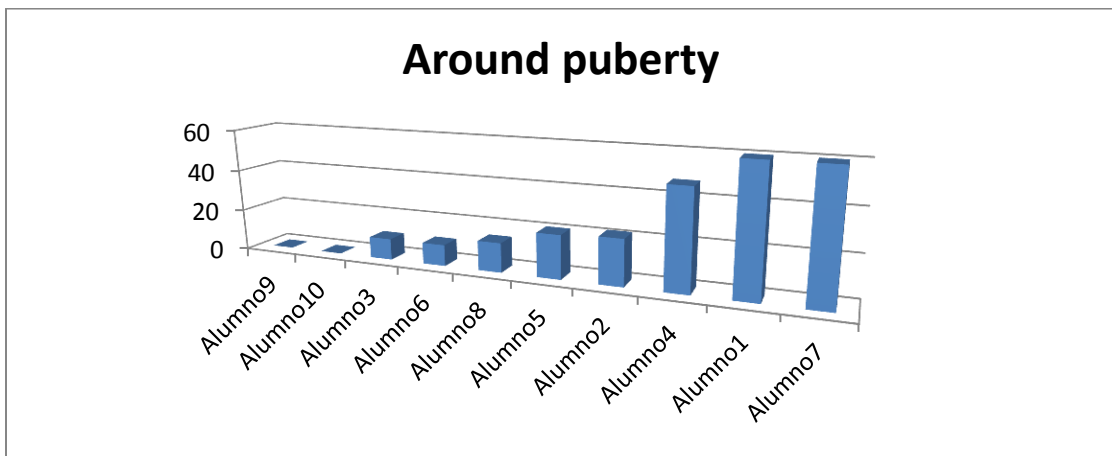


Figura 87.- Distribución del duodécimo problema de traducción “Around puberty” entre la muestra de alumnos del semestre 2013-2.

En el duodécimo problema de traducción por recurrencia, “Around puberty” (Figura 87) el sujeto 7 necesitó 1,34 minutos para resolverlo, mientras que el

sujeto 1 consumió 1,31 minutos. Por su parte, el sujeto 4 sólo requirió 47,31 segundos.

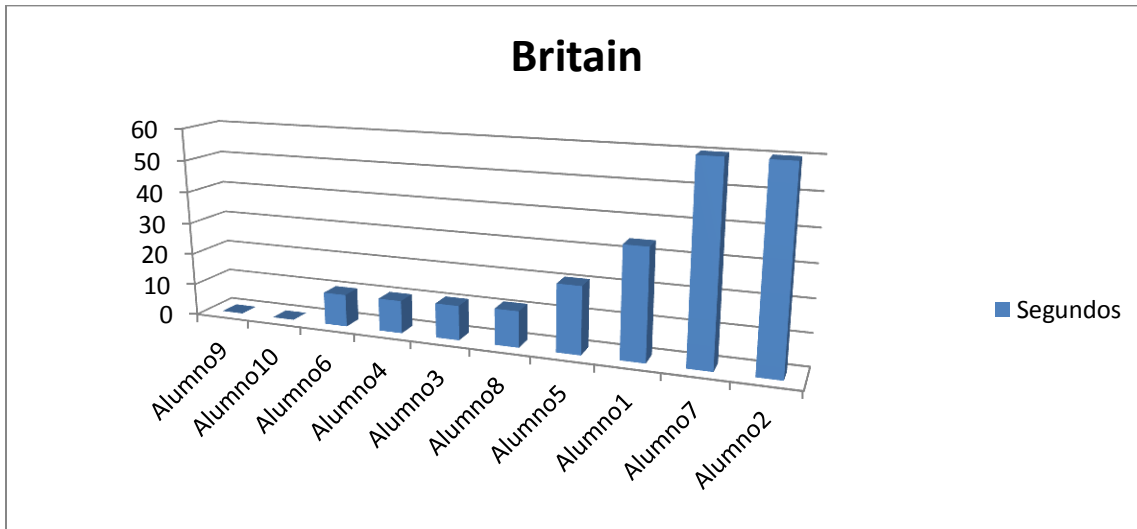


Figura 88.- Distribución del problema de traducción décimotercero, "Britain" entre la muestra de alumnos del semestre 2013-2.

En cuanto al problema 13 por *recurrencia* (Figura 88), sólo los sujetos 2 y 7 tuvieron problemas significativos con el término "Britain", con 2,27 y 1,34 de minutos consumidos para traducirlo, respectivamente. En contraste, el sujeto 1 lo resolvió en 34,02 segundos y el seis en sólo 10,19.

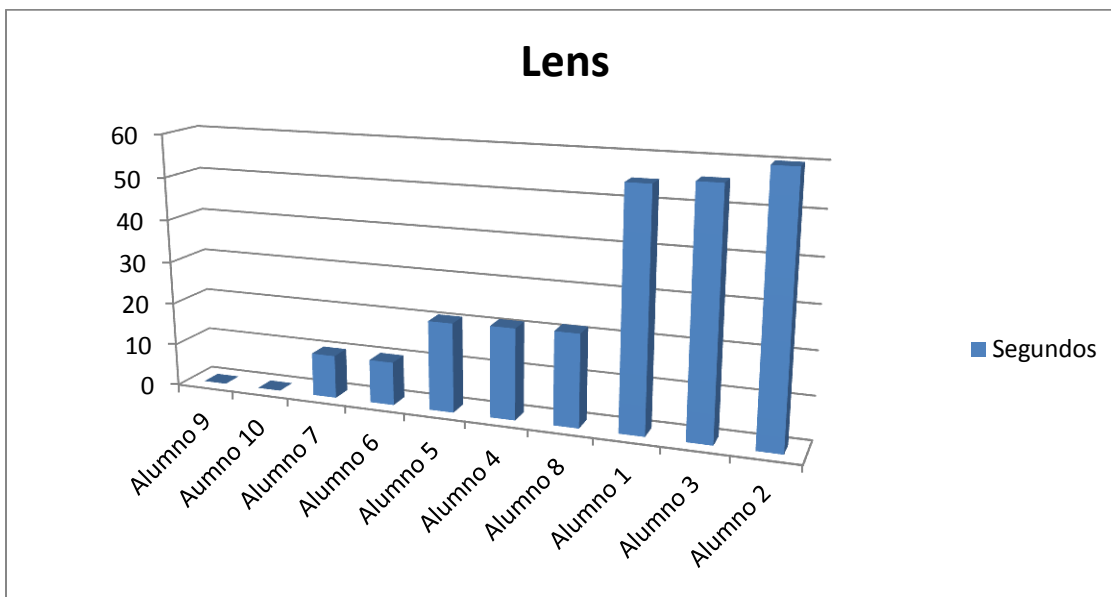


Figura 89.- Distribución del décimocuarto problema de traducción "Lens" entre la muestra de alumnos del semestre 2013-2.

En este problema de traducción, vemos que el sujeto 2 presenta el máximo tiempo consumido en un término, que es “Lens”, con 2,05 minutos (Figura 89).

Los términos “Increased curvature” y “Cornea”, tuvieron los mismos consumos de tiempo de los sujetos 7 y 3, que fueron 1,7 minutos y 34,19 segundos respectivamente, por lo que representaron los problemas 14 y 15, donde el 80% de los sujetos hicieron pausa para resolver la TP.

Como podemos observar, en este semestre, hubo coincidencia tanto en el consumo de tiempo por término, como en la recurrencia de los problemas de traducción por sujeto. Uno de los resultados más interesantes, y que podría sonar a verdad de perogrullo, es que los sujetos con mejor CT, que realizan una TP exhaustiva o meticulosa, tienen como resultado mejores notas en sus traducciones que aquellos que sólo confían en su intuición, inferencia, o de plano no la realizan.

Los datos recabados pueden orientarnos, como docentes de traducción, en la búsqueda de nuevos métodos de enseñanza que pongan énfasis en el reforzamiento de la competencia terminológica.

Es pertinente recordar que el título “Short-sightedness” se enlistó en el primer lugar de los problemas de traducción en el semestre 2009-2 y estuvo en segundo lugar en los semestres 2012-2 y 2013-2, por lo que la máxima de dejar para el final la traducción del título sigue siendo válida.

5 RESULTADOS Y DISCUSION

5.1 Los datos

La mayor parte de los promedios más altos de calificación, aunque no es exclusivo, se dieron en los proyectos de traducción de los alumnos que alcanzaron en el estudio socioeconómico el nivel que iba de los 10 a 20 mil pesos y más de 20 mil pesos de ingreso mensual familiar (ver Tabla 5), nivel C según AMAI (supra). Esto significaría que el nivel educativo, en teoría, se halla más desarrollado.

Otro resultado importante, es que los estudios que realizaron los padres de los alumnos más destacados fluctúan en un rango de preparatoria a doctorado. Es decir, tienen claro que la educación es un factor de movilidad social ascendente.

SEMESTRES REVISADOS	SUJETO	VAR. 11	VAR. 12	VAR. 13	VAR. 21	VAR. 22
2006-1 / 2006-2 2007-1/ 2007-2	ALUMNO	INGRESOS	ESTUDIOS DE LA MADRE	ESTUDIOS DEL PADRE	CT	PRE-TOEFL
1 ***	ALUMNA 1	MÁS DE 20 MIL	UNIVERSIDAD	MAESTRIA	100	82
2 MÉRITO ESCOLAR ¹ ***	ALUMNA 2	MÁS DE 20 MIL	UNIVERSIDAD	UNIVERSIDAD	100	76
3 **	ALUMNA 3	20 MIL	UNIVERSIDAD	UNIVERSIDAD	100	71
4 †	ALUMNO 4	NO/CONT.	NO/CONT.	NO/CONT.	100	N/CONT
5 †	ALUMNA 5	NO/CONT.	UNIVERSIDAD	UNIVERSIDAD	90	82
6 †	ALUMNO 6	10 MIL	PREPARATORIA	SECUNDARIA	88	N/CONT
7 †	ALUMNO 7	NO/CONT.	PREPARATORIA	UNIVERSIDAD	80	80
8 †	ALUMNO 8	NO/CONT.	PREPARATORIA	MAESTRIA	80	79
9 **	ALUMNA 9	20 MIL	PREPA	DOCTORADO	80	75
10 MÉRITO ESCOLAR **	ALUMNA 10	20 MIL	NO/CONT.	UNIVERSIDAD	80	85
11 **	ALUMNO 11	20 MIL	SECUNDARIA	UNIVERSIDAD	61	90
12 ***	ALUMNO 12	MÁS DE 20 MIL	SECUNDARIA	SECUNDARIA	60	85
13 **	ALUMNO 13	20 MIL	PREPARATORIA	UNIVERSIDAD	95	83
14 **	ALUMNA 14	20 MIL	PREPARATORIA	PREPARATORIA	81.66	75
15	ALUMNA 15	10 MIL	NORMAL *	PREPARATORIA	85	80
16 ***	ALUMNA 16	MÁS DE 20 MIL	PREPARATORIA	UNIVERSIDAD	80	71
17	ALUMNA 17	10 MIL	PRIMARIA	NO/CONT.	74	60
18	ALUMNA 18	10 MIL	UNIVERSIDAD	PREPARATORIA	71.66	83

Claves: ** Ingresos de 20 mil pesos
 *** Ingresos mayores a 20 mil pesos
 † Ingresos de 10 mil pesos.
 N/Cont.: No contestó

DOCTORADO MAESTRIA
 * Normal Fronteriza Urbana Federal (Carrera para profesores de preescolar, primaria y secundaria)
 UNIVERSIDAD
 PREPARATORIA
 SECUNDARIA
 PRIMARIA

Tabla 16.- Muestra de 18 sujetos (de un universo de 39 estudiantes) durante el periodo de 2006-1, 2006-2, 2007-1, 2007-2.

Dentro de los cuatro semestres incluidos en la Tabla 16, podemos ver que los cuatro sujetos marcados con 3 asteriscos (color beige), se encuentran en un nivel socioeconómico de clase media-alta, E1, donde sus ingresos familiares

rebasan los 20 mil pesos (más de 1,536¹²⁴ dólares americanos), y donde dos de los sujetos tienen la característica de mostrar una competencia traductora solvente (100 de calificación, y un rango en el idioma a traducir de 71 a 85 puntos sobre 100. Sólo uno de los cuatro obtuvo 60 de Competencia Traductora (CT), pero los rebasó en el Pre-Toefl (PT), con 85/100 y el otro obtuvo 80/100 de CT y 71/100 de PT.

Cabe recordar que Mexicali colinda con ciudades de Estados Unidos como San Diego, el Valle Imperial, Calexico, Yuma, entre otras, y algunos de nuestros estudiantes tienen doble nacionalidad, por lo que han realizado parte de sus estudios en ese país. La lengua materna de casos como el sujeto 12 es el inglés, por tanto su Mayor Competencia Lingüística es en la Lengua 2¹²⁵ (MCLL2) y se pone de manifiesto en su PT de 85/100 y su baja CT de 60/100.

En segundo lugar, en la clase media-media, E2 (color café), tenemos seis alumnos cuyos ingresos familiares son de entre 10 y 20 mil pesos. En este nivel, la CT tiene un rango que va del 80 al 100/100, con un caso de 61/100 (curiosamente con PT de 90/100), lo que nos remite a lo ya dicho.

En el E3, clase media baja (sin color), cuyo ingreso es de menos de 10 mil pesos (768 dólares americanos), la CT fluctúa entre 71 a 88/100.

Aquí lo destacable son dos cosas:

1. Que el promedio más alto de PT fue un sujeto miembro del E2, y
2. Que en los E1 y E2, se encuentran los dos promedios más altos de su generación: el mérito escolar.

El Mérito Escolar “se otorga anualmente a los alumnos de cada generación a nivel profesional, que tengan el más alto promedio de calificación de la carrera, siempre que sea superior a ocho [...]”¹²⁶

El hecho que los mejores promedios de cada generación de grado estén también en las calificaciones más altas de la CT, es un refuerzo a los resultados de nuestro estudio, pues es coherente con él.

¹²⁴ Recuperado de <http://www.cambiodolar.mx/>, el día 25 de noviembre de 2013.

¹²⁵ Mayor Competencia Lingüística en la Lengua 2 en todo este estudio, equivale a la lengua inglesa.

¹²⁶ Recuperado de http://escolar.mx/uabc.mx/servicios_estudiantiles.html el 18 de marzo de 2014.

5.2 Semestres 2006-1, 2006-2, 2007-1 y 2007-2



Figura 90.- Mayor población femenina en los alumnos de la Lic. en Traducción durante los semestres 2006-1, 2006-2, 2007-1, 2007-2.

Como podemos observar el sexo femenino es mayoría en la muestra tomada de los estudiantes de la Lic. en Traducción durante los cuatro semestres (Figura 90).

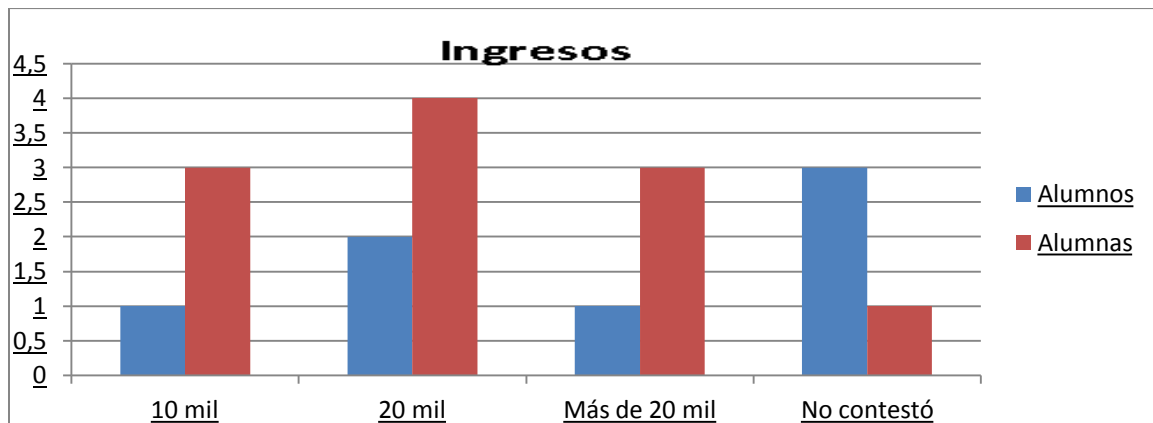


Figura 91.- Ingresos por sexo durante el periodo de 2006-1, 2006-2, 2007-1, 2007-2.

La gráfica (Figura 91) coloca a más del doble de las mujeres en situación económica más favorable que los varones.

Tradicionalmente la mujer, en la sociedad mexicana, no está obligada a trabajar fuera de casa, pero es bien visto que estudie y se prepare para cuando llegue el momento, trabaje o contraiga matrimonio; mientras tanto apoya en los deberes del hogar a la madre. Esto contribuye, en cierto modo, a que las mujeres jóvenes tengan las mismas oportunidades de estudiar una licenciatura

que cualquier varón, sin embargo en los resultados de nuestro estudio, las mujeres fueron mayoría en todos los semestres analizados. Por otro lado, los varones están más obligados socialmente a contribuir con el gasto familiar.

Según datos de la Encuesta Nacional de la Juventud 2010¹²⁷, de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México, de la población de 12 a 29 años: 38,8% de las y los jóvenes (sic) se dedican sólo a estudiar, y 10,9% de las y los jóvenes estudian y trabajan simultáneamente (Figura 91).

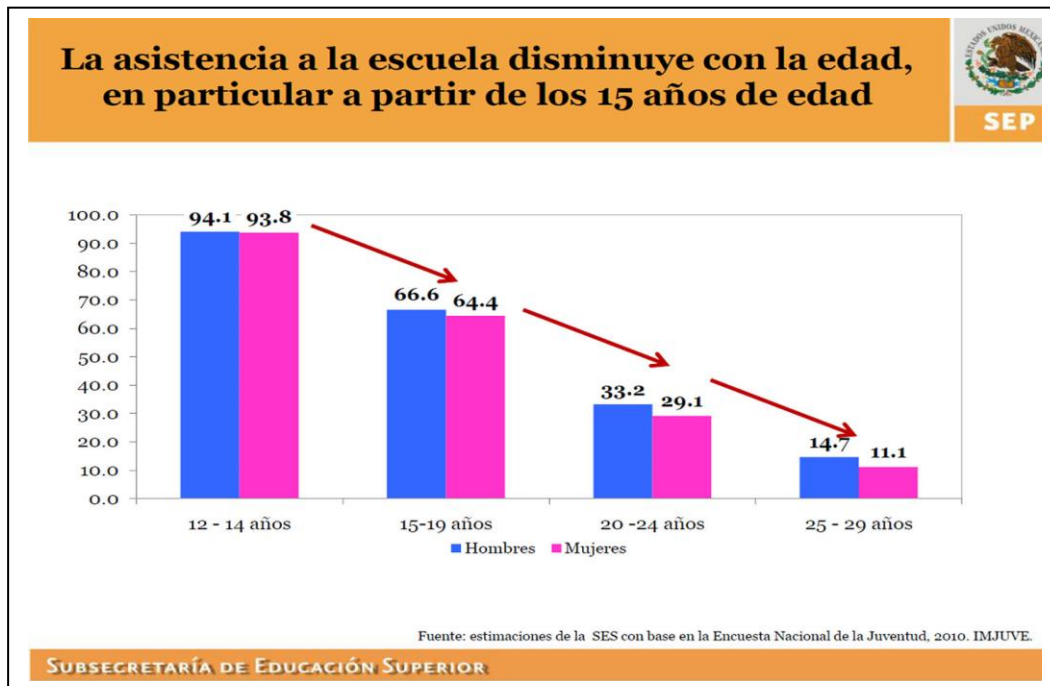


Figura 92.- Permanencia en la escuela de los jóvenes mexicanos por sexo. Fuente: Estimaciones de la SES con base en la Encuesta Nacional de la Juventud, 2010, IMJUVE.

La gráfica (Figura 92) muestra cómo la mujer ha alcanzado mayor presencia en los distintos niveles educativos del México contemporáneo.

¹²⁷ Recuperado de <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2249/1/images/vf-jovenes-educacion-ninis.pdf> el 18 de marzo de 2014.

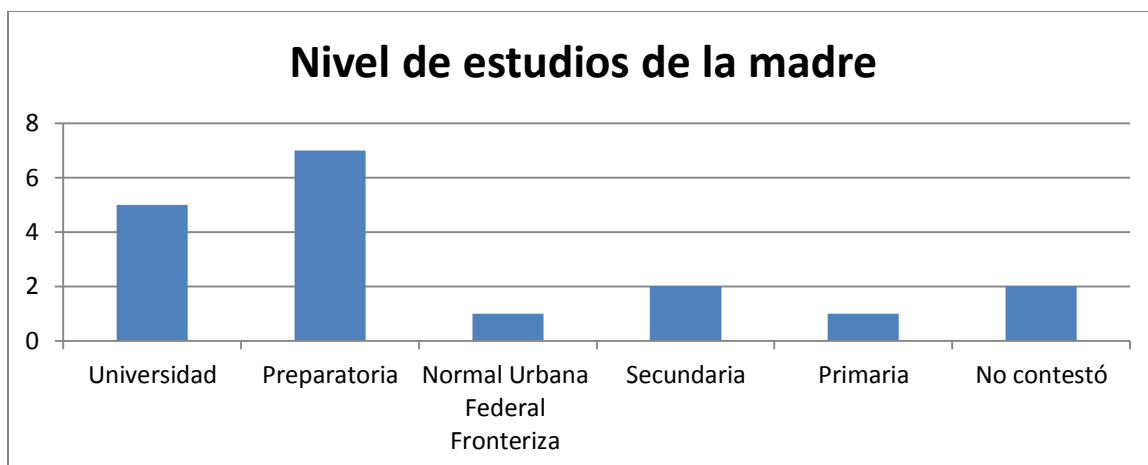


Figura 93.- Nivel de estudios de la madre de 2006-1, 2006-2, 2007-1, 2007-2.

En la gráfica (Figura 93) se refleja un nivel de estudios más elevado que el tradicional, donde la encargada de la educación de la familia por antonomasia, la madre, posee un nivel que va de la preparatoria a la universidad, por lo que tiene claro la importancia de la educación como herramienta de progreso. Sólo una madre, egresada de la Normal Urbana Federal Fronteriza, trabaja como profesora de primaria/secundaria, que es una profesión en sí.

De hecho, la Revista Iberoamericana de Educación (1994), en su número seis¹²⁸, ya informa que:

La participación femenina en el nivel superior, tanto universitario como no universitario, experimentó un incremento significativo en toda la región. En efecto, en el promedio latinoamericano, el porcentaje de mujeres jóvenes en la matrícula universitaria aumentó, entre 1970 y 1985, de un 35 a un 45%.

En cuanto a la manutención de las universitarias en México, la Subsecretaría de Educación Superior de la SEP reporta en 2010 que el 80,4% de las mujeres en la Universidad son apoyadas económicamente por su familia, así como el 91,5% en Educación Media Superior (Preparatoria) y en básica el 94,3%.

En contraste, sólo el 77,5% de los varones universitarios recibe manutención escolar: 87% de los preparatorianos y 92,9% en educación básica. Cabe aclarar que en México, la educación básica es obligatoria por ley, y abarca desde preescolar hasta secundaria.

¹²⁸ Recuperado de <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie06a01.htm> el 18 de marzo de 2014.

Cómo vemos, sí hay un porcentaje que favorece la educación en las mujeres, lo cual lo vemos reflejado los profesores en las aulas universitarias.

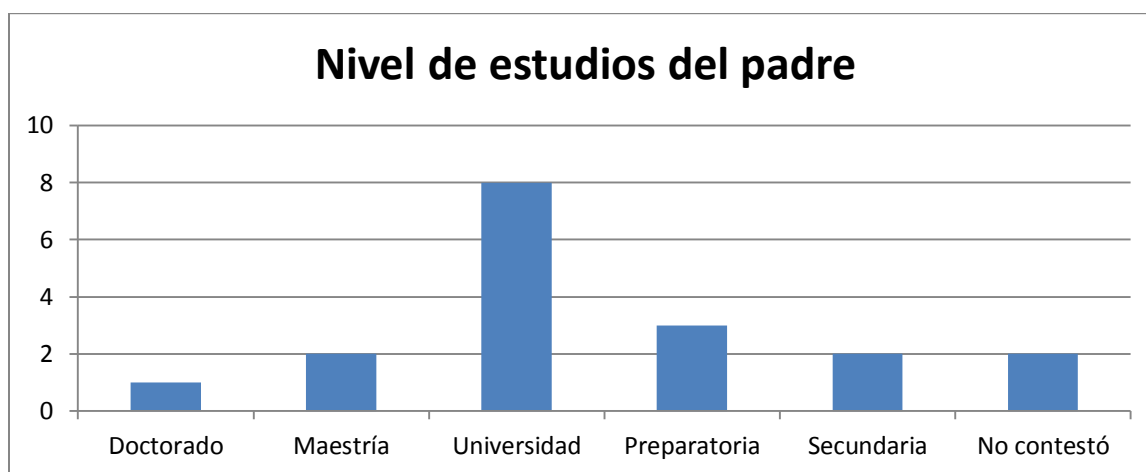


Figura 94.- Nivel de estudios del padre de 2006-1, 2006-2, 2007-1, 2007-2.

En la Figura 94 sobresalen los padres con estudios universitarios.

Según un estudio publicado en la Revista Electrónica de Investigación Educativa¹²⁹, durante el primer semestre de 2008 se realizó una investigación con alumnos de reciente ingreso a la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales (FCAYS) Campus Ensenada de la UABC, y los resultados arrojaron que la mayoría de los estudiantes son mujeres (2 de 3).

Por otra parte, la revista electrónica Monitor Económico de Baja California¹³⁰, en su portal publica que:

La situación es que en los últimos cinco años se consolidó una tendencia hacia la feminización de la matrícula estudiantil de la UABC, cuyo portal reporta que para el ciclo escolar 2013-1 el 52% de los alumnos inscritos son mujeres.

Por campus, Tijuana registra el mayor porcentaje con el 53%, seguido de Ensenada con el 52%, mientras que Mexicali en números redondos registra una distribución por igual al 50%.

¹²⁹ Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412012000100003&script=sci_arttext el 18 de marzo de 2014.

¹³⁰ Recuperado de <http://monitoreconomico.org/noticias/2013/dec/11/registra-feminizacion-matricula-de-la-uabc-52-de-los-alumnos-son-mujeres/> el 18 de marzo de 2014.

Luis Levar, quien firma la nota, agrega que en lo que se refiere a las unidades académicas, algunas presentan una mayoría abrumadora de mujeres como sucede en Mexicali con Pedagogía, Enfermería y Ciencias Humanas con el 73, 70 y 65%, respectivamente. Cabe señalar que en la Facultad de Ciencias Humanas se cursan las carreras de Educación, Comunicación, Psicología, Sociología e Historia y en todas domina el sexo femenino.

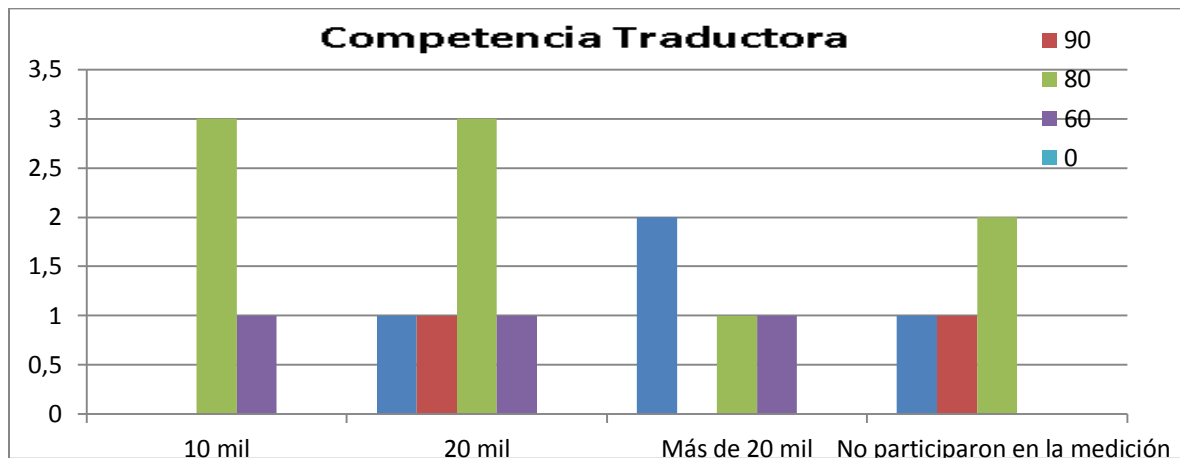


Figura 95.- Medición de la CT de 2006 a 2007.

Como se puede apreciar (Figura 95), los rangos de 80 a 100/100 de calificación en la CT, están presentes en los estratos 1 y 2 de los semestres 2006-1, 2006-2, 2007-1, 2007-2.

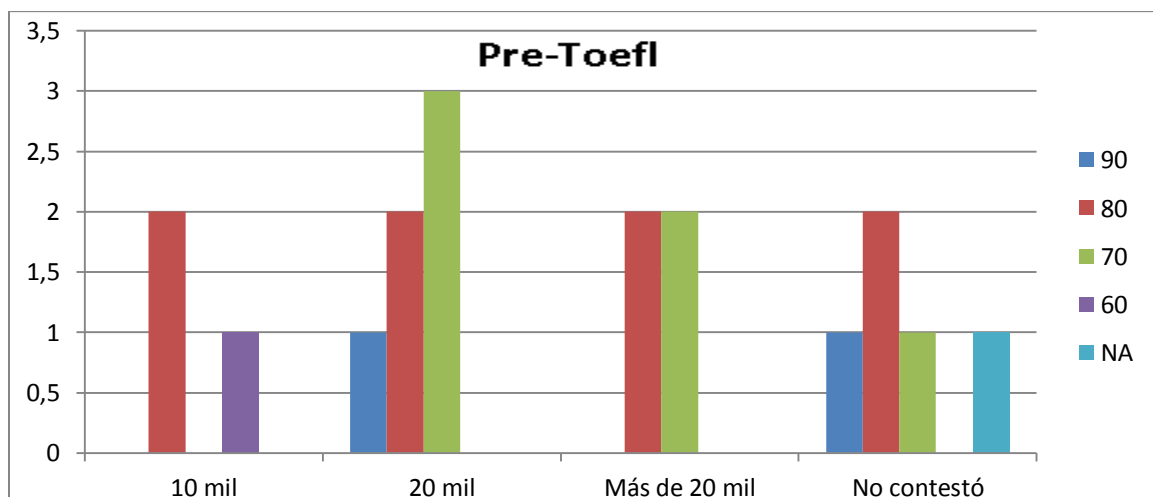


Figura 96.- Resultados del Pre-Toefl en los años 2006 y 2007.

En la Figura 96 podemos apreciar que las puntuaciones más altas del PT se hallan dentro de los estratos 1 y 2. En retrospectión, reflexionando sobre los sujetos que aportaron los datos recabados, nos damos cuenta ahora, de que los estudiantes más involucrados en su desarrollo académico también son los más participativos en estudios como el presente. Aunque, somos conscientes de que para los alumnos es delicado aportar datos personales, por alguno u otro motivo.

Muchos de los sujetos no participaron de todas las sesiones, por lo que su inclusión fue imposible. Es así que de los 39 estudiantes que participaron en los dos años, sólo 18 quedaron en la muestra.

Para efectos de interpretación de los datos, se tomó el grado de estudios más alto, sea el del padre o de la madre, como modelo a seguir del sujeto, conviniendo que en el hogar se sabe de la importancia de los estudios como detonante de un mejor estatus social.

5.3 Semestre 2008-2

SUJETOS	VAR. 11	VAR. 12	VAR. 13	VAR. 21	VAR. 22
ALUMNOS 2008-2	SUELDO PADRES	NIVEL ESTUDIOS-MADRE	NIVEL ESTUDIOS-PADRE	COMPETENCIA TRADUCTORA	PRE-TOEFL
ALUMNO 1	10,000	PREPARATORIA	UNIVERSIDAD	95	64
ALUMNA 2	20,000	UNIVERSIDAD	MAESTRIA	90	75
ALUMNA 3 (MÉRITO ESCOLAR)	10,000	UNIVERSIDAD	UNIVERSIDAD	90	83
ALUMNA 4	10,000	SECUNDARIA	SECUNDARIA	90	61
ALUMNA 5	10,000	PRIMARIA	UNIVERSIDAD	85	58
ALUMNO 6	10,000	MAESTRIA	PREPARATORIA	85	82
ALUMNA 7	20,000	UNIVERSIDAD	NO/CONT	80	89
ALUMNA 8	10,000	UNIVERSIDAD	PREPARATORIA	75	72
ALUMNO 9	20,000	PREPARATORIA	SECUNDARIA	60	62

Tabla 17.- Muestra de sujetos del semestre 2008-2.

La muestra es de 9 sujetos de un universo de 16 estudiantes durante el semestre 2008-2 (Tabla 17). En este periodo vemos tres sujetos en el E2 cuyo rango de CT va de 60 a 90/100 de calificación, es decir, sólo la tercera parte de

los sujetos estudiados salió del rango 80 a 100/100 de CT. Sin embargo, la puntuación más alta la alcanza un sujeto de E3, y empieza a ser patente un fenómeno de Pre-Toefl de regular a pobre (60-70/100) y CT buena, muy buena y excelente (80-100/100), que hemos nombrado Mayor Competencia Lingüística en Lengua 1 (MCLL1, Cfr. 5.9.3). El sujeto 1 dijo que sus padres estudiaron preparatoria y universidad, lo que es un factor digno de tener en cuenta, pues favorece la motivación extrínseca para que siga los pasos del padre.

Dos sujetos de E2 (2 y 7) manifiestan tener padres con estudios superiores, mientras que el sujeto 9 con 60/100 en la CT y PT de 62/100, tiene padres con preparatoria y secundaria. Este factor podría incidir en la falta de motivación para alcanzar notas más altas. En contraste el sujeto 6 del E3, con madre que cursó una maestría, muestra una CT de 85/100 y un PT de 82/100, que lo que nos plantea un buen balance entre las variables y una buena CT. Además, están los casos del sujeto 4 con un PT de 61/100 y una CT de 90/100, y del sujeto 5 que marcó 58/100 en el PT y 85/100 en la CT en el mismo E3.

En esta generación el Mérito Escolar fue para el sujeto 3 del estrato 3, por lo que la respuesta se tiene que buscar en la motivación intrínseca y su deseo de superación, aunque sigue presente el factor que podríamos llamar de “modelaje” o “espejo”¹³¹ de padres universitarios, como en el caso del que obtiene el primer lugar en la CT, el sujeto 1. Es decir, los hijos quieren ser como sus padres, los toman como modelos a seguir y buscan igualar o superar el estatus. De los sujetos estudiados en el E2, el que alcanzó la puntuación más alta en la CT (90/100) dijo que su padre estudió una maestría.

A fin de cuentas, los datos siguen apoyando nuestra hipótesis ya que la mayoría de los sujetos con mayores ingresos están en los primeros lugares.

¹³¹ Se denominan neuronas espejo a una cierta clase de neuronas que se activan cuando un animal o persona ejecuta una acción y cuando observa esa misma acción al ser ejecutada por otro individuo, especialmente un congénere. Las neuronas del individuo imitan como "reflejando" la acción de otro: así, el observador está él mismo realizando la acción del observado, de allí su nombre de "espejo". Tales neuronas habían sido observadas en primer lugar en primates, y luego se encontraron en humanos y algunas aves. En el ser humano se las encuentra en el área de Broca y en la corteza parietal. Recuperado de http://es.wikipedia.org/wiki/Neurona_espejo el 18 de marzo de 2014.

Distribución por sexo del semestre 2008-2

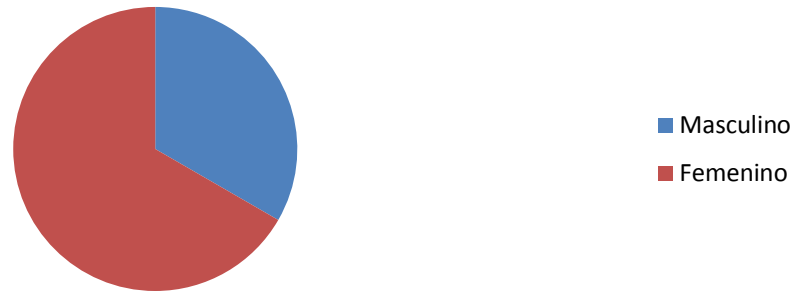


Figura 97.- El sexo femenino es mayoritario en este semestre.

En este semestre (Figura 97), una tercera parte de la muestra está compuesta por varones, lo que reitera la feminización de las muestras.

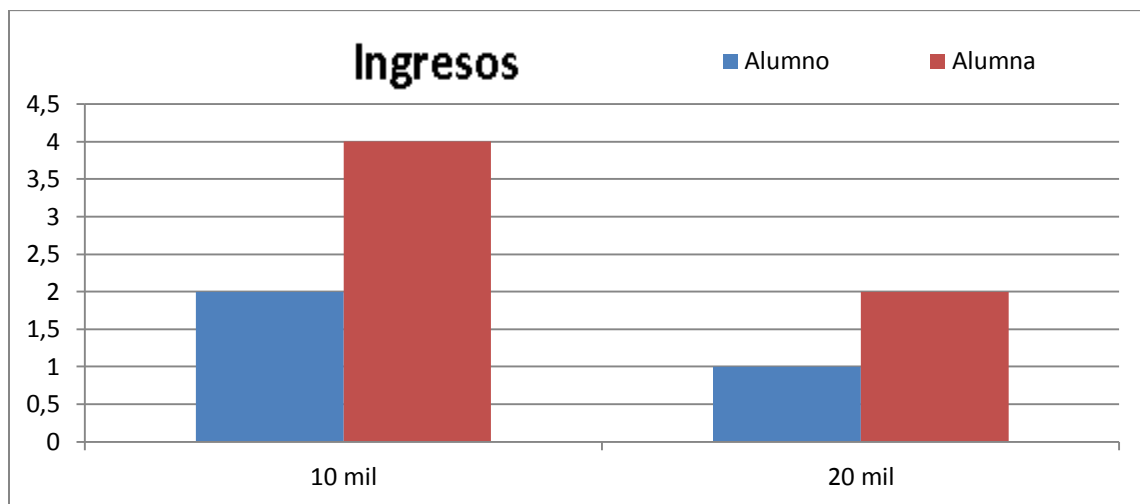


Figura 98.- Existe mayor población femenina en ambos estratos, E2 y E3, en el V semestre 2008-2.

Es evidente que las universitarias acaparan los estratos con mayores ingresos (Figura 98), por tanto, con un mayor acceso a la cultura en general.

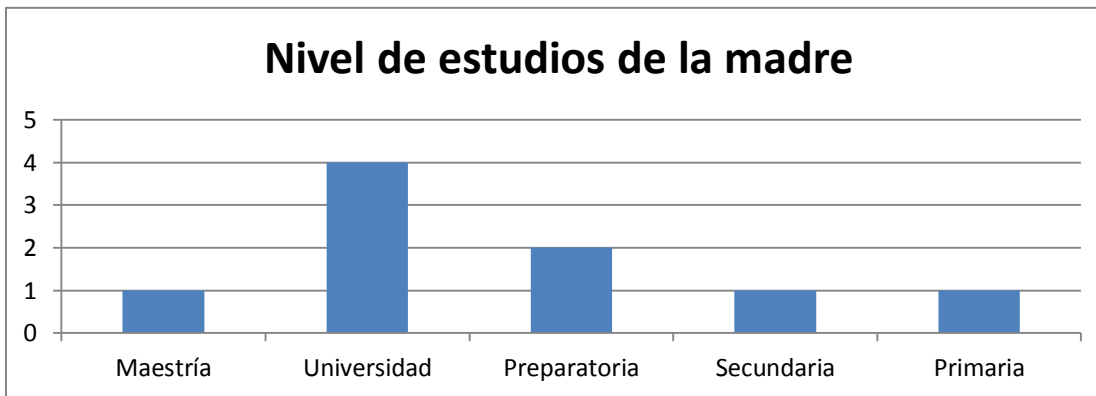


Figura 99.- El 44,44 % de los sujetos tiene una madre universitaria, lo que abre nuevas perspectivas en su cognición social.

En este semestre (Figura 99) vemos que 4 sujetos de la muestra tienen madres con estudios universitarios, lo que ha favorecido su constructo positivo hacia los estudios superiores.

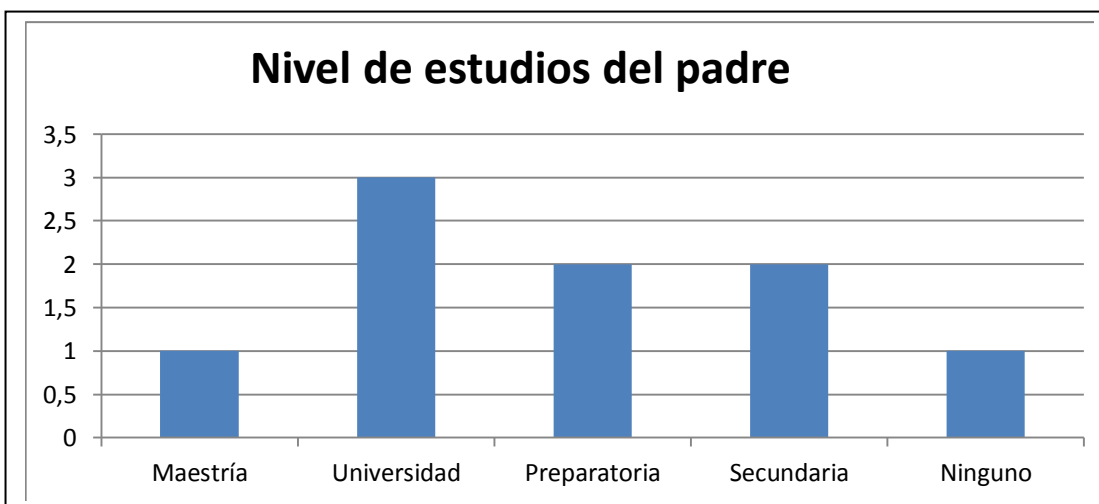


Figura 100.- Preeminencia de padres con estudios universitarios y de posgrado en el semestre 2008-2.

Cuatro sujetos de la muestra (Figura 100), de un universo de 16, manifestaron tener un padre con estudios superiores, lo que favorece un entorno propicio para su futuro desarrollo.

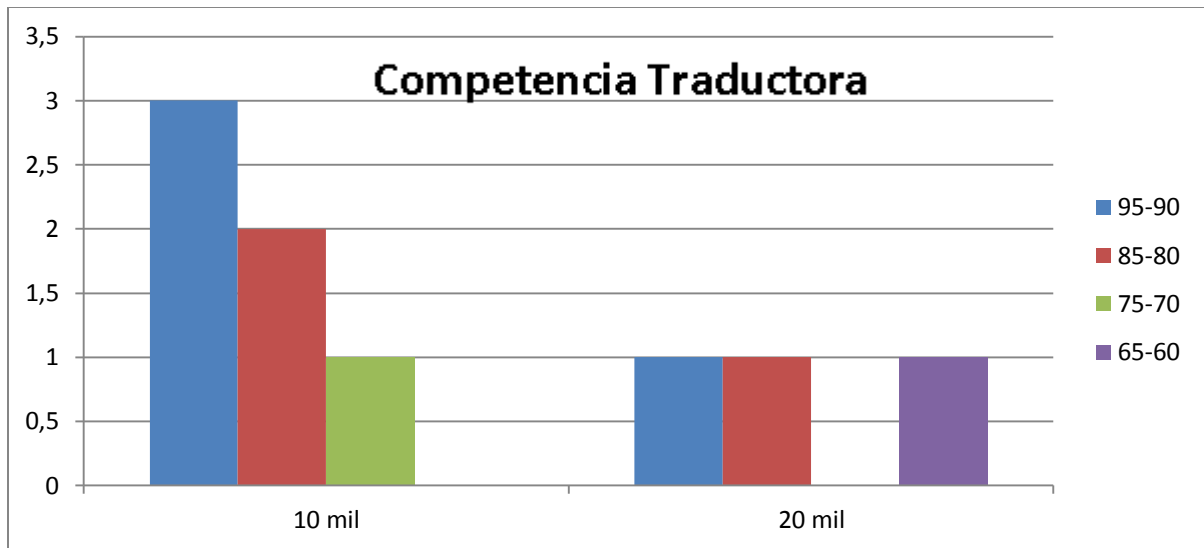


Figura 101.- Los sujetos de los E1 y E2 mantienen su presencia en las puntuaciones altas de CT.

Dos terceras partes de uno de nuestros estratos de interés (E2) se hallan en un rango aceptable de la CT (Figura 101). La excepción que rompe la regla es el sujeto 9, pues los otros dos integrantes del E2, se mantienen en el rango de 80 a 90/100 en la CT. En el sujeto 9, aunque su puntuación es baja, hay una correlación “equilibrada” entre su CT y su PT, sólo varía 2 puntos.

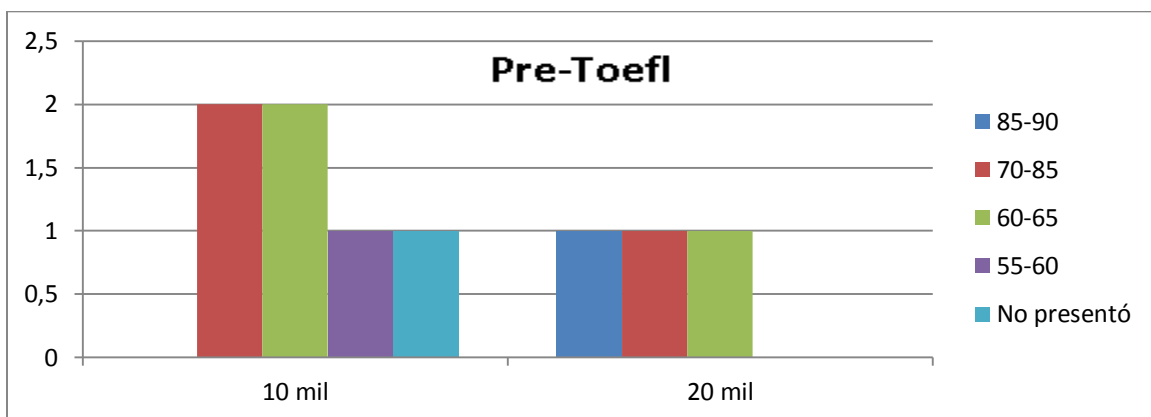


Figura 102.- El Estrato 3 acaparó las puntuaciones del PT desde el 58 al 83/100.

Con relación a las puntuaciones del PT (Figura 102), la más alta de la muestra le corresponde al sujeto 7 del E2, de 89/100, quien manifestó que sus ingresos familiares son de 10 a 20 mil pesos mensuales, lo que sugiere un mayor acceso a la cultura.

5.4 Semestre 2009-2

SUJETOS	VAR. 11	VAR. 12	VAR. 13	VAR. 21	VAR. 22
SEMESTRE 2009-2	SUELDO PADRES	NIVEL ESTUDIOS-MADRE	NIVEL ESTUDIOS-PADRE	COMPETENCIA TRADUCTORA	PRE-TOEFL
ALUMNA 1 (CASI MERITO ESCOLAR)	20,000	PREPARATORIA	UNIVERSIDAD	99	60
ALUMNA 2 (MERITO ESCOLAR)	20,000	UNIVERSIDAD	MAESTRIA	99	90
ALUMNA 3	10,000	PREPARATORIA	UNIVERSIDAD	80	82
ALUMNA 4	10,000	UNIVERSIDAD	UNIVERSIDAD	80	62
ALUMNA 5	10,000	SECUNDARIA	UNIVERSIDAD	80	53
ALUMNA 6	10,000	PRIMARIA	PRIMARIA	80	69
ALUMNA 7	10,000	PREPARATORIA	MAESTRIA	70	61
ALUMNO 8	10,000	UNIVERSIDAD	UNIVERSIDAD	70	73
ALUMNA 9	10,000	UNIVERSIDAD	MAESTRIA	70	59
ALUMNA 10	10,000	UNIVERSIDAD	UNIVERSIDAD	70	90
ALUMNA 11	10,000	UNIVERSIDAD	PREPARATORIA	65	47
ALUMNA 12	NO/CONT	UNIVERSIDAD	UNIVERSIDAD	30	66
ALUMNA 13	10,000	PREPARATORIA	UNIVERSIDAD	30	60

Tabla 18.- En este semestre 2009-2, se hace patente nuestra hipótesis, aunque surgen también otros fenómenos interesantes.

Los datos (Tabla 18) muestran con más claridad el fenómeno de Mayor Competencia Lingüística de la Lengua 2 (MCLL2) en los sujetos, es decir mayor puntuación en el examen Pre-Toefl con una correspondiente menor Competencia Traductora. Sin embargo, también el fenómeno detectado anteriormente: la existencia de una Mayor Competencia Lingüística de la Lengua 1 (MCLL1), en este caso el español, que manifiesta una menor puntuación en el PT y una correspondiente mayor CT.

Los sujetos del E2, además de ocupar los primeros lugares de su clase (uno de ellos Mérito Escolar), manifestaron que sus padres estudiaron en la universidad, y uno de éstos la maestría. Uno de los sujetos del E2 también entra dentro de la categoría de MCLL1, pues alcanzó un puntaje de 60 en el PT, lo que ya se vuelve una constante en los semestres analizados. Al parecer el fenómeno inverso, la MCLL2, se da en los alumnos que hicieron sus estudios

pre-universitarios en Estados Unidos, en las ciudades vecinas, aledañas a Mexicali, como el sujeto 10.

Por la naturaleza de nuestro estudio, sólo registramos su existencia, e intentamos dar una explicación basada en los datos obtenidos, por lo que para buscar una causal más precisa de por qué se difumina su competencia gramatical a la vez que se fortalece su competencia traductora, se necesitaría una investigación enfocada concretamente a ello.

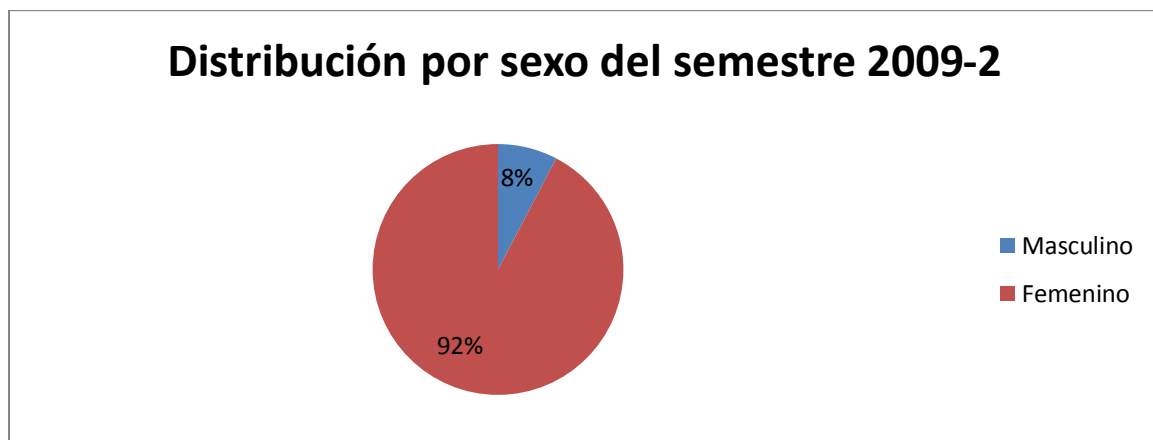


Figura 103.- El 92% de la muestra de los sujetos son mujeres.

En esta gráfica (Figura 103) queda clara una abrumadora mayoría de universitarias en clase. Además, son mujeres las que han obtenido los dos mejores promedios de la generación.



Figura 104.- Distribución de los ingresos por sexo.

Como se aprecia (Figura 104) el 92% de la muestra son mujeres, y un 15,38% de la muestra está en el E2.

Organista, McAnally y Henríquez (2012) afirman en su estudio “Clasificación de estudiantes de nuevo ingreso a una universidad pública, con base a variables de desempeño académico, uso de tecnología digital y escolaridad de los padres” (donde su muestra fue de 438 estudiantes a los que se aplicó una encuesta de uso tecnológico), que de acuerdo con sus resultados la mayoría de los estudiantes son mujeres (2 de 3) y que 4 de cada 5 tienen equipo computacional en casa. Además los autores encontraron que cerca del 80% de los estudiantes mostraron un nivel intermedio de manejo de la tecnología computacional y de la Web.

La polarización en los ingresos, según la tabla, se patentiza, y lo que sugiere un mayor ingreso es un mayor acceso a la tecnología y a la inmediatez de la información académica y de entretenimiento.

Los mismos autores explican que:

El éxito académico de los estudiantes es un objeto de estudio donde confluyen múltiples variables que se relacionan entre sí. Algunos estudios [...] señalan la importancia de ciertas variables, como los antecedentes académicos del estudiante y la escolaridad de los padres, son factores que inciden mayormente para este logro. En otr [...] se sugiere que el entorno tecnológico institucional, las capacidades de acceso y usos de Internet conforman los nuevos determinantes del rendimiento académico (Organista, McAnally y Henríquez, 2012, p. 1).

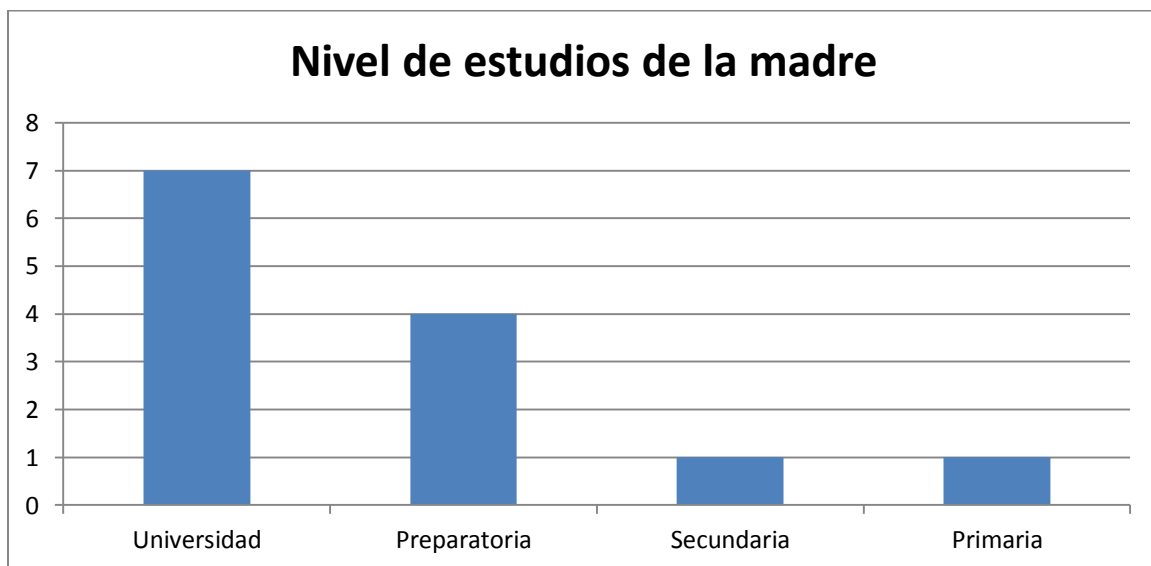


Figura 105.- Preeminencia de madres universitarias en el semestre 2009-2.

En el semestre 2009-2 (Figura 105), siete sujetos de un universo de 13 tienen una madre universitaria, lo que significa un aumento gradual pero constante en el nivel educativo en el ámbito familiar. El tener una madre universitaria abre a los sujetos una perspectiva totalmente alejada de la cosmovisión anterior, de una madre con estudios de primaria o secundaria, cuya obligación e imaginario social era casarse, formar una familia y reproducirse; porque ese era el ideal hasta hace unas décadas.

Según el Conapo (Consejo Nacional de Población)¹³² en 1990, la tasa de fertilidad en México era de 3,36 hijos, mientras que en 2009 se redujo a 2,32. Otro referente, en este caso, el INEGI (Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática)¹³³, muestra un total de 63,709 nacimientos registrados en 1990 en el estado de Baja California (Figura 106), y para el año 2011, se ve una reducción a 61,988, contrario a lo que ocurre en otros estados del país.

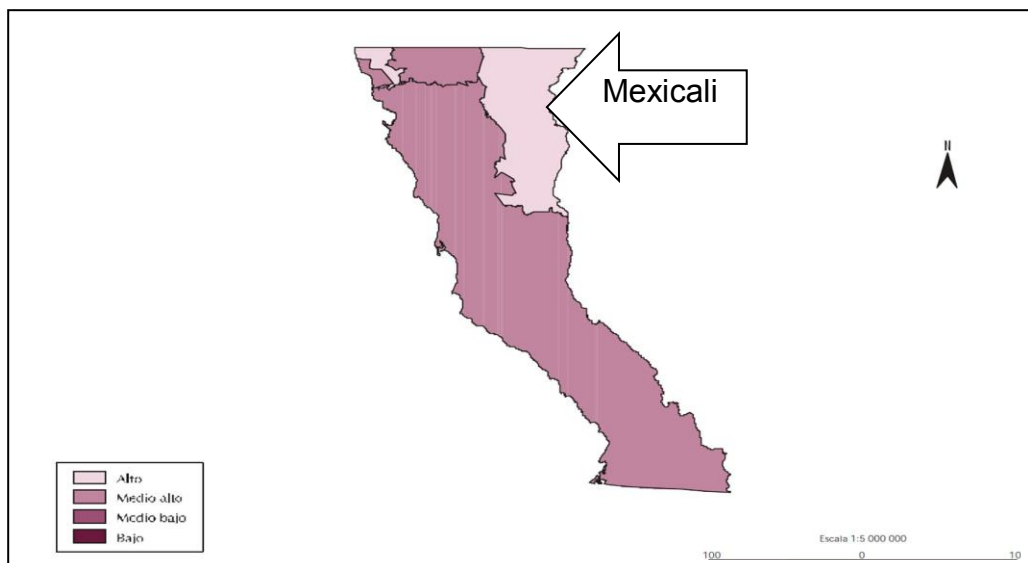


Figura 106.- Baja California: índice de desarrollo humano municipal, 2000. Mexicali, en el extremo derecho, con IDH alto. Fuente: Conapo, 2000.

¹³² Recuperado de http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Indicadores_Demograficos_Basicos_1990-2010 el 18 de marzo de 2014.

¹³³ Recuperado de <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/sisept/Default.aspx?t=mdemo23&s=est&c=17526> el 18 de marzo de 2014.

Una madre universitaria busca su desarrollo personal, su propio ingreso y no supedita su vida a una dependencia económica de una pareja. Esto en base a lo que Conapo (2001, p. 25) define como Índice de Desarrollo Humano (IDH).

El Índice de Desarrollo humano (IDH) es un indicador creado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) con el fin de determinar el nivel de desarrollo que tienen los países del mundo. Fue ideado con el objetivo de conocer, no sólo los ingresos económicos de las personas en un país, sino también para evaluar si el país aporta a sus ciudadanos un ambiente donde puedan desarrollar mejor o peor su proyecto y condiciones de vida. Para esto, el IDH tiene en cuenta tres variables:

1. Esperanza de vida al nacer. Analiza el promedio de edad de las personas fallecidas en un año.
2. Educación. Recoge el nivel de alfabetización adulta y el nivel de estudios alcanzado (primaria, secundaria, estudios superiores).
3. PIB per cápita (a paridad de poder adquisitivo). Considera el producto interno bruto per cápita y evalúa el acceso a los recursos económicos necesarios para que las personas puedan tener un nivel de vida decente.

El IDH aporta valores entre 0 y 1, siendo 0 la calificación más baja y 1 la más alta. En este sentido, la PNUD clasifica a los países en tres grandes grupos:

- Países con Alto desarrollo Humano ("*High Human Development*"). Tienen un IDH mayor de 0,80.
- Países con Medio desarrollo Humano ("*Medium Human Development*"). Tienen un IDH entre 0,50 y 0,80.
- Países con Bajo desarrollo Humano ("*Low Human Development*"). Tienen un IDH menor de 0,50¹³⁴.

Así como el IDH no es homogéneo en el país, tampoco lo es en el estado de Baja California, por lo que sólo los municipios de Mexicali y Tijuana, según

¹³⁴ Recuperado de <http://economy.blogs.ie.edu/archives/2009/10/%C2%BFque-es-el-indice-de-desarrollo-humano-idh.php> el 18 de marzo de 2014.

Conapo, muestran un IDH alto, los tres municipios restantes están clasificados dentro de un IDH medio bajo.

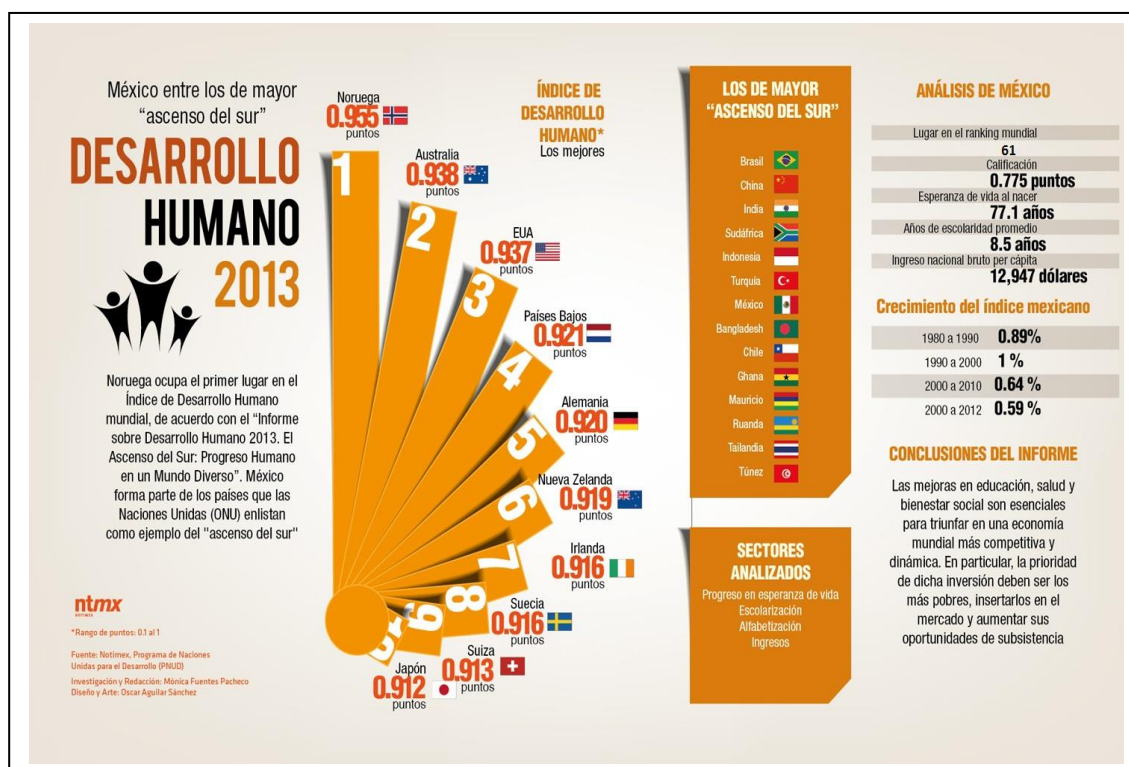


Figura 107.- é “ ”
Índice de Desarrollo Humano.
Fuente: Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo y Notimex (Agencia Mexicana de Noticias).

La Figura 107 muestra los países desarrollados que lideran los primeros lugares de IDH, donde los indicadores tomados en cuenta para su tabulación son: ingresos, alfabetización, escolarización y progreso en la esperanza de vida. Los primeros tres lugares los ocupan Noruega, Australia y Estados Unidos. En cuanto a México, obtuvo en 2013 el lugar 61 del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD)¹³⁵, por debajo de Uruguay, Cuba y Panamá. En contraste, Brasil, nación que durante el sexenio del presidente de México, Felipe Calderón (2006-2012) fue señalada como el modelo a seguir para México, se ubicó en la posición 85.

¹³⁵ Según el periódico diario Excélsior en línea, recuperado de <http://www.excelsior.com.mx/2013/03/15/889147> el 19 de marzo de 2014.

Uruguay ocupa el lugar número 51 del ranking, Cuba el 59 y Panamá el 60. En educación, la población de Cuba tiene una escolaridad promedio de 10.2 años; Panamá, de 9.4 años, y México, de 8.5 años, al igual que Uruguay, agrega el diario.

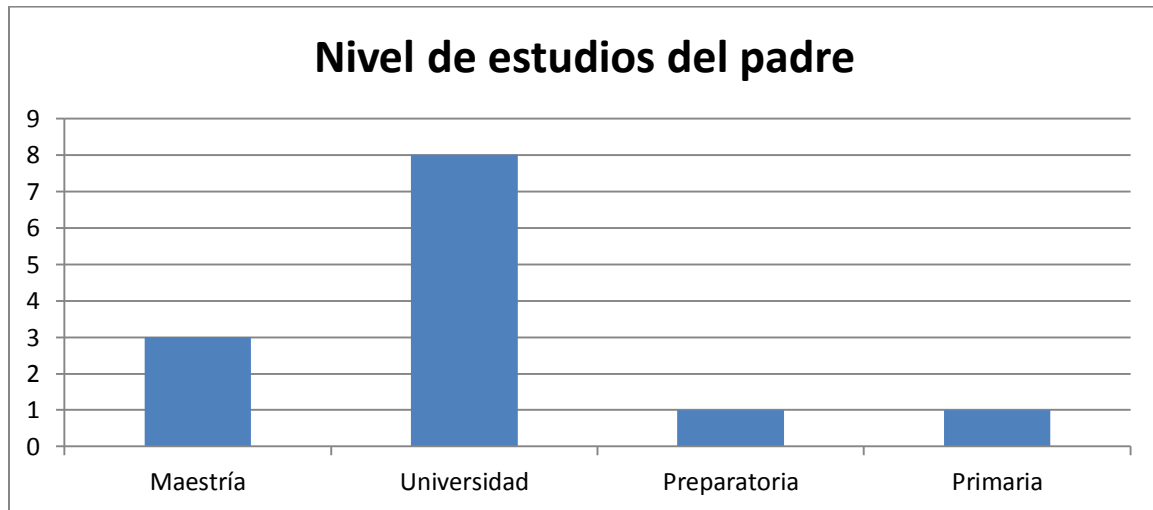


Figura 108.- Aquí se describe claramente el aumento de escolaridad de los padres de los sujetos analizados, con 8 egresados de la universidad, y 3 con nivel de maestría, de un universo de 13 sujetos.

Retomando nuestra interpretación de los datos (Figura 108), aunque la adquisición de la educación no sea lineal, ni es una regla que los hijos deban estudiar el mismo nivel que los padres, las condiciones, al menos en 11 de las familias, están dadas para que influyan positivamente en los sujetos. Los sujetos pueden aprovechar su entorno y alcanzar al menos el nivel escolar de sus padres. Por lo que se pensaría que en esos once ámbitos familiares existe mayor cultura y conocimiento del mundo.

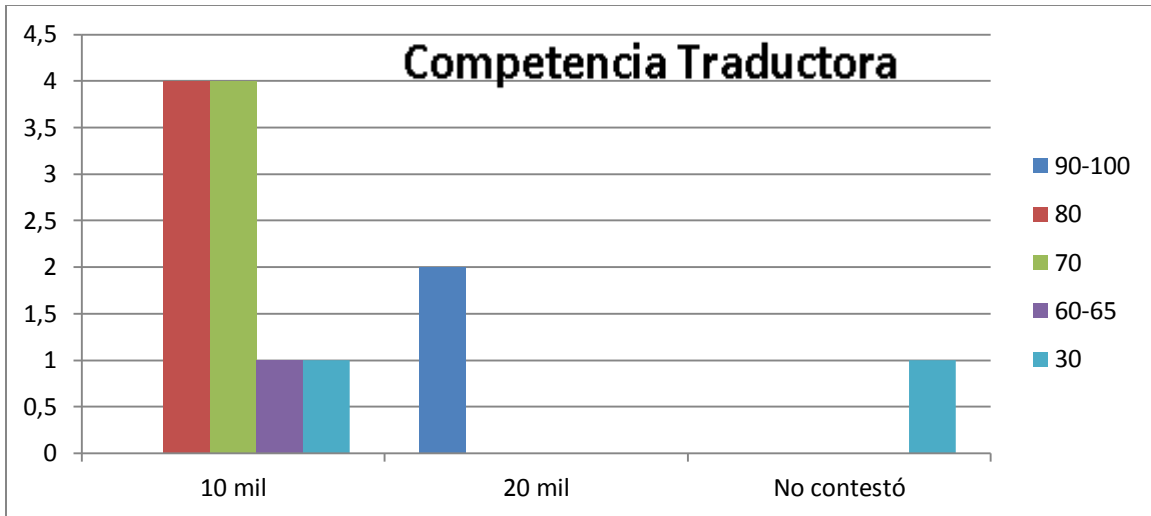


Figura 109.- En la gráfica vemos la CT distribuida en los dos extremos: el E2 con 99/100 y el E3 con 30-80/100 de calificación.

Las dos mejores puntuaciones de CT, 99/100, están ubicadas en el E2, y las dos peores 65 y 30/100 se ubican en el E3, mientras que el 61,53% de la muestra fluctúa entre el 70/100 al 80/100 de CT, todo correspondiente al E3 (Figura 109).

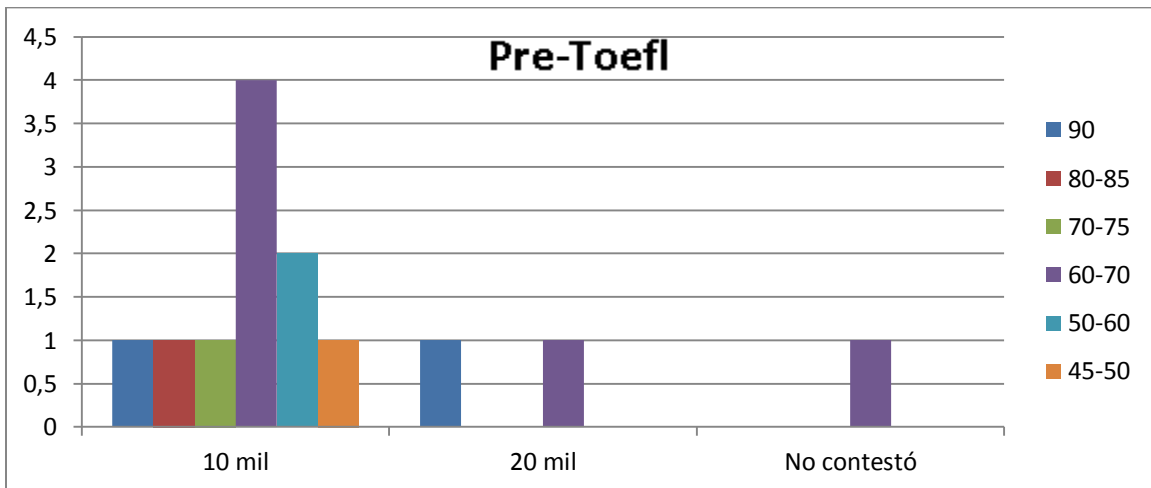


Figura 110.- El E2 y E3 lideran las puntuaciones del PT en el semestre 2009-2.

Los más altos promedios en el PT (Figura 110) se encuentran en ambos estratos, E2 y E3 con 90/100, pero el sujeto 10, del E3, obtuvo 70/100 en la CT, lo que indica un fenómeno de MCLL2 (Tabla 18). El caso del sujeto 1 (Tabla 18) es otra recurrencia de la MCLL1, y esto, a nuestro modo de ver, se da porque la competencia gramatical fue “olvidada” por los alumnos y sustituida por las

competencias estratégica, textual y terminológica, es decir ha ido adquiriendo las competencias necesarias para su futura profesión.

Cabe recordar que tomamos como significativa una diferencia de al menos 15 puntos entre el PT y la CT, es decir, no hay un equilibrio entre el manejo de un promedio y otro. En el apartado 5.9.3 trataremos de dar una explicación a este fenómeno lingüístico, pero se requiere de un estudio más riguroso para determinar con exactitud el grado de covarianza entre ambas, directa e inversa, y si hay alguna especie de “sustitución” de la Competencia Gramatical (CG) por las otras subcompetencias mencionadas como la estratégica, textual, terminológica y la misma supercompetencia traductora, como rectora del proceso. Es pertinente mencionar, que la competencia en la segunda lengua la adquieren los alumnos antes de ingresar al grado y es reforzada en los dos primeros niveles (Anexo 11).

5.5 Semestre 2011-2

SUJETOS	VAR. 11	VAR. 12	VAR. 13	VAR. 21	VAR. 22
SEMESTRE 2011-2	SUELDO PADRES	NIVEL ESTUDIOS-MADRE	NIVEL ESTUDIOS-PADRE	COMPETENCIA TRADUCTORA	PRE-TOEFL
ALUMNO 1	MÁS DE 20,000	UNIVERSIDAD	PREPARATORIA	93	86
ALUMNA 2	20,000	UNIVERSIDAD	DOCTORADO	93	78
ALUMNO 3	10,000	UNIVERSIDAD	UNIVERSIDAD	91	85
ALUMNA 4	MÁS DE 20,000	MAESTRIA	UNIVERSIDAD	90	85
ALUMNA 5	MÁS DE 20,000	PREPARATORIA	UNIVERSIDAD	90	78
ALUMNO 6	20,000	MAESTRIA	PREPARATORIA	90	84
ALUMNA 7	10,000	PREPARATORIA	PREPARATORIA	90	73
ALUMNA 8 (MÉRITO ESCOLAR)	10,000	PREPARATORIA	SECUNDARIA	90	77
ALUMNA 9	10,000	PREPARATORIA	UNIVERSIDAD	86	87
ALUMNA 10	20,000	PREPARATORIA	UNIVERSIDAD	77	76

Tabla 19.- La gráfica muestra 3 sujetos en E1 y 3 en E2, así como 4 sujetos en el E3, de un universo de 13 sujetos en el semestre 2011-2

Como vemos arriba (Tabla 19) el Mérito Escolar recae en el E3, por lo que existió gran motivación intrínseca para lograrlo por parte del sujeto 8, y se repite

el MCLL1 en al menos seis sujetos. Desglosando los datos, los sujetos del E1 mantienen el rango de CT en 90-93/100, y un PT del 65 al 86/100. El E2 maneja un rango del 77 al 93/100 en la CT y del 76 al 84/100 en el PT, con menor variabilidad que los sujetos del segmento anterior, es decir un mayor balance entre las variables. Por su parte, el E3 tiene una CT del 86-91/100, y un PT 65-77/100, que muestra una polarización de ambas variables, por lo tanto se repite el fenómeno de MCLL1 en casi todo el E3, con excepción del sujeto que obtuvo el Mérito Escolar, que sólo muestra un desbalance entre CT y PT de 13/100 puntos porcentuales. Esto puede indicar una menor CG, pero una CT de buena a muy buena.

Otro dato registrado es que el 30% de la muestra de los sujetos es del sexo masculino, y que el mejor promedio en CT, lo obtuvo una alumna del E3.



Figura 111.- De un universo de 13 sujetos, 10 participaron en la muestra, y en la misma las mujeres siguen siendo mayoría.

La gráfica (Figura 111) hace patente que casi el 75% de la muestra estuvo compuesto por mujeres.

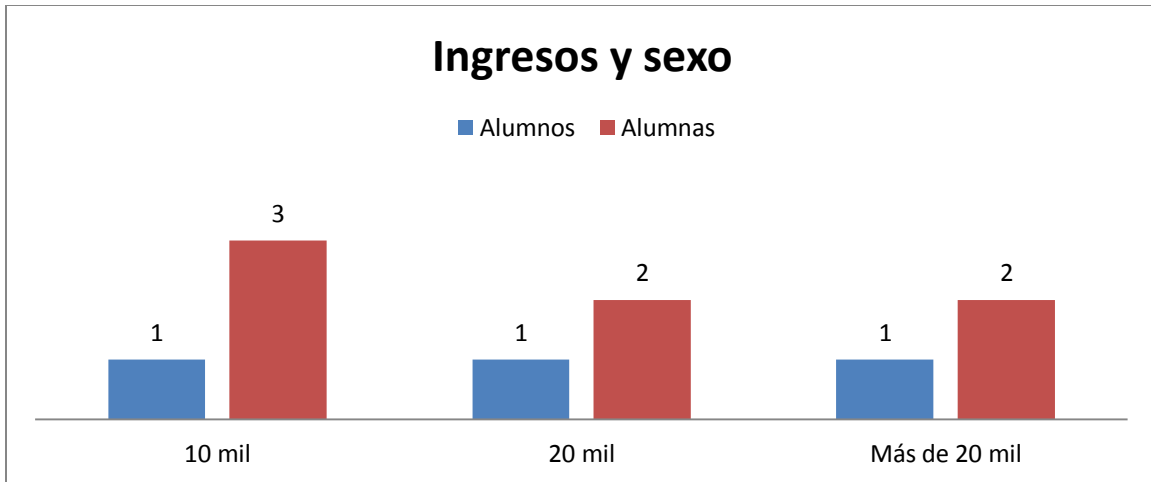


Figura 112.- El 60% del grupo se encuentra en los E1 y E2.

En cuanto a la relación ingresos y sexo, se repite la preeminencia de las mujeres en los estratos de mayores recursos, y un equitativo 10% de varones en cada estrato (Figura 112).

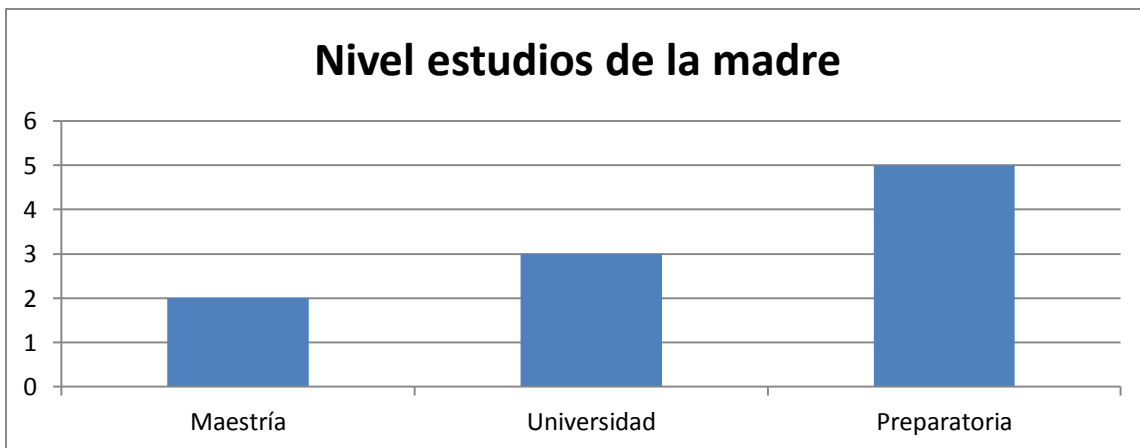


Figura 113.- El fenómeno de mayor escolaridad en las madres se refleja de manera patente. Vemos que la preparatoria ha rebasado al nivel básico.

En esta gráfica (Figura 113) vemos una emergencia de madres más preparadas, con mayor cultura y educación, que por lógica se verá reflejada en las expectativas de desarrollo personal de sus hijos. Lo curioso, en este semestre, fue que en cada hogar de los sujetos de la muestra, el grado mínimo de estudios de la madre fue el de preparatoria y el máximo de maestría, lo que es muy positivo para su constructo sobre la importancia de la educación.

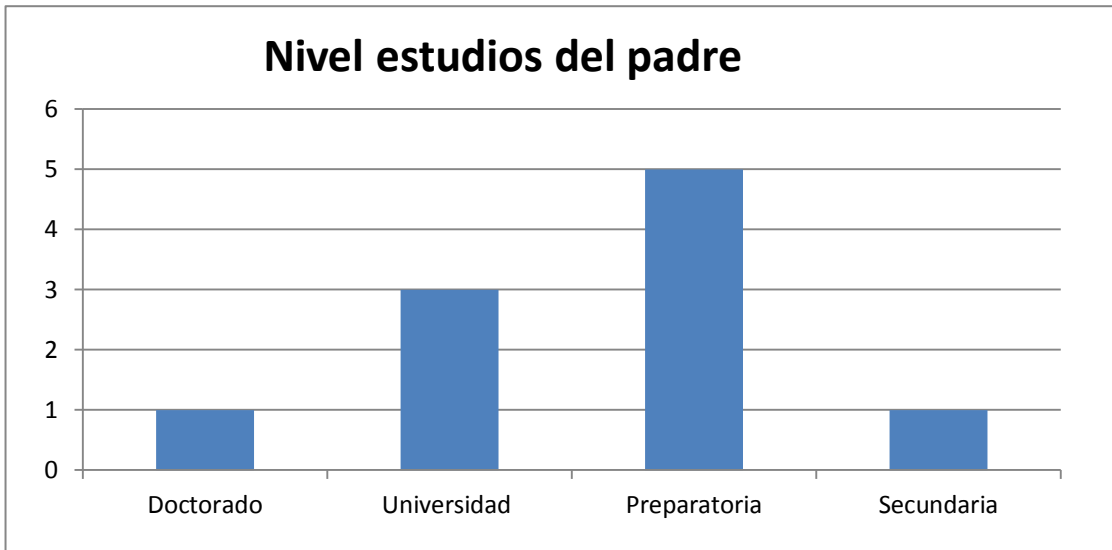


Figura 114.- También para los padres de los sujetos de la muestra, el nivel de secundaria se está dejando atrás, favoreciendo un mayor nivel de escolaridad.

En esta variable podemos apreciar una polarización en el nivel educativo de los padres (Figura 114) donde la media corresponde al nivel de preparatoria (50% de la muestra) y el resto se reparte en un máximo con doctorado y un mínimo con secundaria. Esta situación, de mayor nivel educativo, es favorecida por la demanda de personal capacitado en la frontera México-Estados Unidos, pues la competitividad en productos y servicios obliga a sus habitantes a mantenerse actualizados.

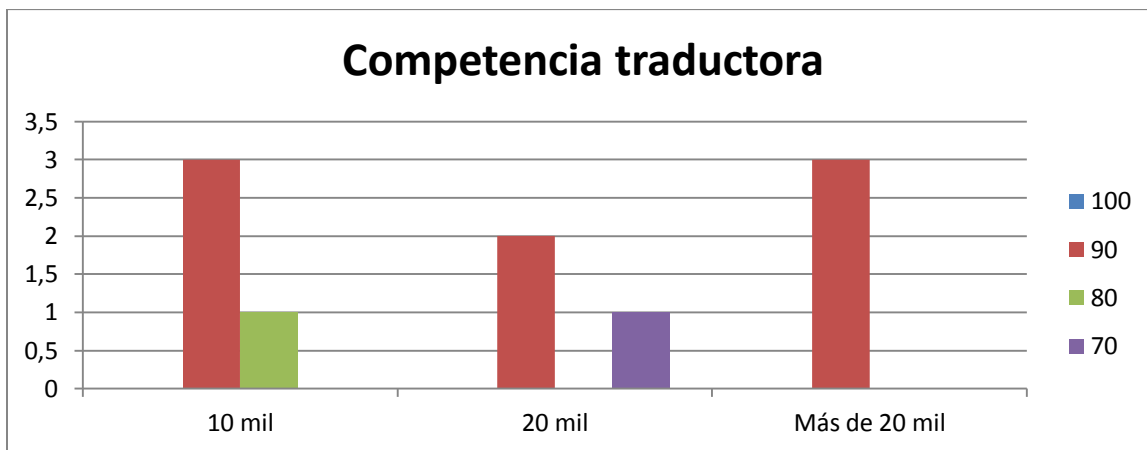


Figura 115.- Sólo un 30% de la muestra, correspondiente al E3, alcanzó una CT muy buena.

El 46,15% del grupo de la muestra que se encuentra en los E1 y E2 alcanzó los 90-93/100 de CT (Figura 115) y sólo 3 sujetos del E3 se ubican en el rango de 90-91/100 de CT, lo que equivale al 30% de la muestra. Los E1 y E2 siguen

manteniendo las mayores puntuaciones de CT en el semestre 2011-2, como se ve en la gráfica.

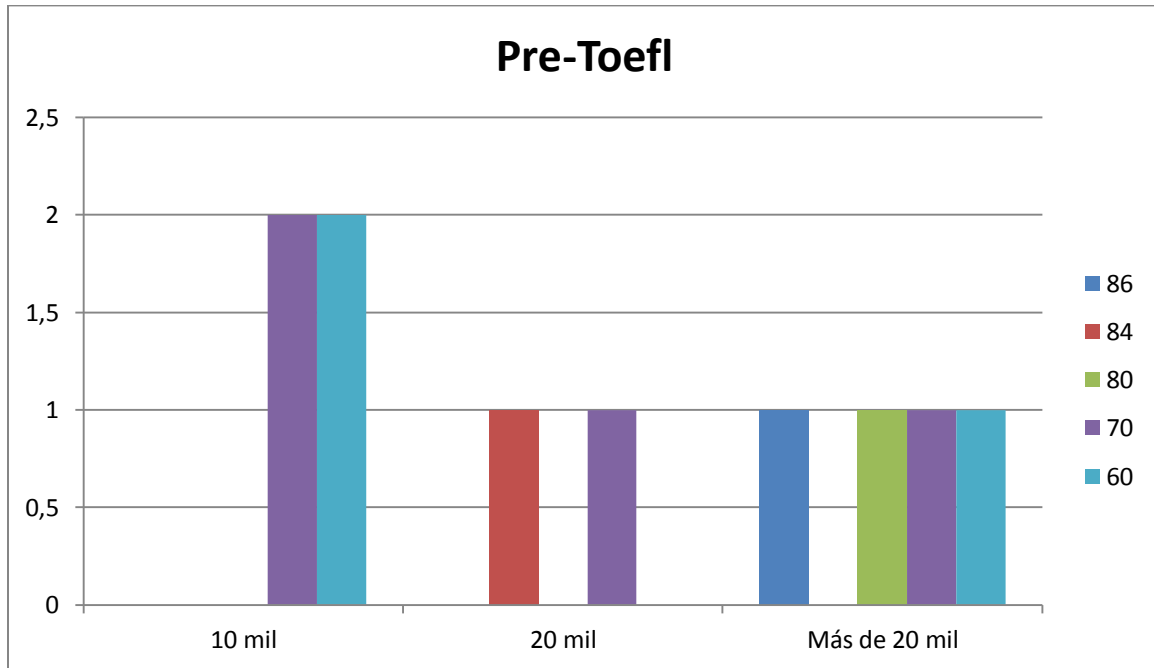


Figura 116.- Puntuaciones del Pre-Toefl en el semestre 2011-2.

En el E3 se aprecia el 40% de sujetos de la muestra con rangos de 60-70/100 en PT. Por su parte los E1 y E2, muestran un 30% que obtiene de 80 a 86/100, un 20% 70/100 y un 10% 60/100 (Figura 116). La gráfica muestra que las máximas puntuaciones se encuentran en el E1 y E2, respectivamente: 86 y 84/100 en PT.

En el E2 existe un caso que muestra la excepción a la regla o a la “normalidad”, que es el sujeto 10, que a pesar de tener balanceada su CT (77/100) y su PT (76/100), su rendimiento escolar se aprecia bajo. Los datos no nos dan mayor margen de explicación, pues su padre cuenta con estudios universitarios. Otro caso, ahora en el E1, es el sujeto 4, que manifiesta 25 puntos de varianza entre su CT (90/100) y el PT (65/100), aunque su CT es muy buena, lo que lo ubica en otro caso de MCLL1.

5.6 Semestre 2012-2

SUJETOS	VAR. 11 ESOC	VAR. 12	VAR. 13	VAR. 21	VAR. 22
SEMESTRE 2012-2	SUELDO PADRES	NIVEL ESTUDIOS-MADRE	NIVEL ESTUDIOS-PADRE	COMPETENCIA TRADUCTORA	PRE-TOEFL
ALUMNA 1	20,000	UNIVERSIDAD	UNIVERSIDAD	89.75	82
ALUMNA 2	20,000	PREPARATORIA	UNIVERSIDAD	86.25	73
ALUMNO 3	10,000	UNIVERSIDAD	PREPARATORIA	86.25	58
ALUMNA 4	10,000	UNIVERSIDAD	PREPARATORIA	85.75	79
ALUMNO 5	20,000	PREPARATORIA	PREPARATORIA	83.75	94
ALUMNA 6	No /Cont.	UNIVERSIDAD	UNIVERSIDAD	82.75	69
ALUMNA 7	10,000	UNIVERSIDAD	PREPARATORIA	82.50	65
ALUMNA 8	20,000	PREPARATORIA	UNIVERSIDAD	82	67
ALUMNA 9	20,000	UNIVERSIDAD	UNIVERSIDAD	80	92
ALUMNO 10	10,000	SECUNDARIA	SECUNDARIA	77	57
ALUMNA 11	10,000	SECUNDARIA	PREPARATORIA	No/Cont.	56

Tabla 20.- En el semestre 2012-2, cinco sujetos de una muestra de once formaron parte del E2, lo que representa un 45,45% de la misma.

La muestra en el semestre 2012-2 está integrada por 11 sujetos, de un universo de 16 (Tabla 20). Vemos aquí que el E2 alcanza un rango que va del 80 al 89,75/100 en la CT. Entre éstos se encuentra la puntuación más alta. Aunado a esto, los promedios más altos de PT están en el E2, que fluctúa de 67-94/100, visiblemente mayores a los del E3. A excepción del sujeto 8, en el E2, que rebasa los 15/100 en variación, vemos que su CT y PT están más equilibrados que los del E3.

Cabe aclarar que esta generación y las siguientes (2013-1/2013-2), aún se encuentran cursando el grado, por lo que no hay datos del Mérito Escolar. Detectamos que los sujetos 3, 7, 8 y 10 presentan una MCLL1, por consiguiente el registro de su CT es mayor que el de su competencia gramatical. Creemos que este E2 podría ser el más representativo de la comprobación de nuestra hipótesis en general, debido a que muestra las puntuaciones más altas de CT y

PT, así como un equilibrio entre ambas, que no rebasa los 15/100 puntos de diferencia.



Figura 117.- En la distribución por sexo de la muestra el 72,72% son mujeres.

De acuerdo a los datos recabados, sólo el 27,27% de la muestra son varones (Figura 117).

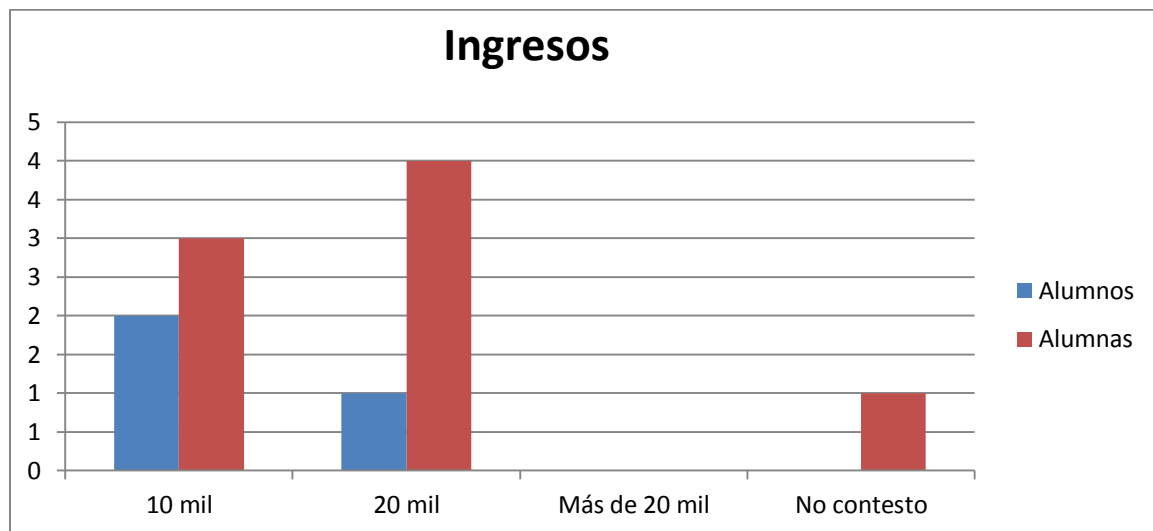


Figura 118.- Según la gráfica, las mujeres cuentan con un entorno económico más favorable.

El 36,36% de la muestra son mujeres y se ubica en el E2 (Figura 118) mientras que sólo el 9,09% de la muestra son varones, y se halla en el mismo

nivel económico. Por tanto, el sexo femenino se sigue viendo favorecido en oportunidades para acceder a la movilidad social.

El patrón de mujeres con mejor entorno económico se hace evidente, y en este semestre se llevan las puntuaciones más elevadas de CT y PT.

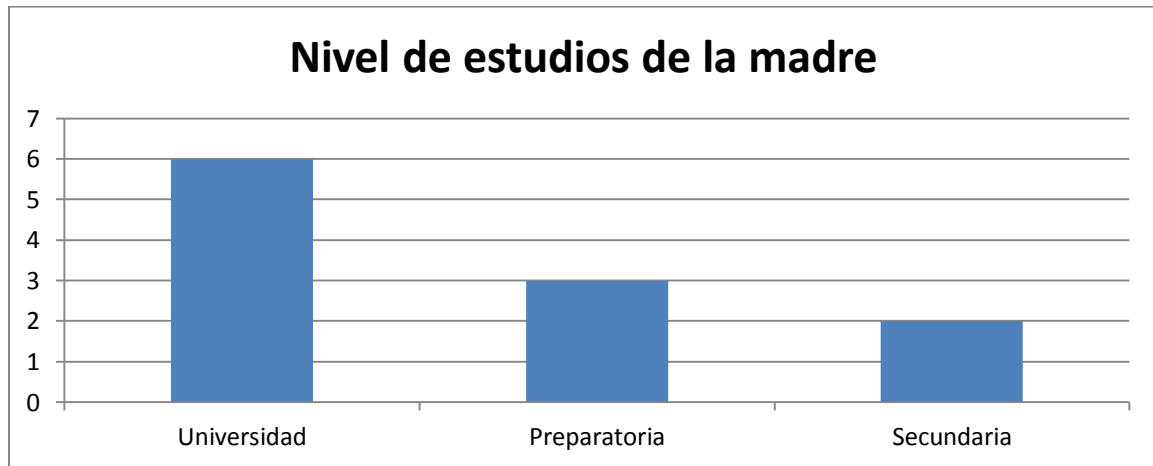


Figura 119.- El 54,54% de la muestra de sujetos tiene una madre universitaria.

Más de la mitad de la muestra tiene un entorno favorable a la educación universitaria, por lo que es un ambiente propicio para los sujetos que participaron en las mediciones (Figura 119).



Figura 120.- En la muestra, el 45,45% de los alumnos tiene padres con estudios universitarios.

En este mismo grupo ocurre que en casi la mitad de los hogares de los sujetos se cuenta con un padre universitario (Figura 120).



Figura 121.- El E2 tiene el mayor número de sujetos con una buena CT.

Las mayores puntuaciones de CT se encuentran en el E2, favoreciendo la comprobación de nuestra hipótesis (Figura 121). Los cinco sujetos se ubican en 80 al 89/100. El 45,45% de la muestra lo manifestó en la medición.

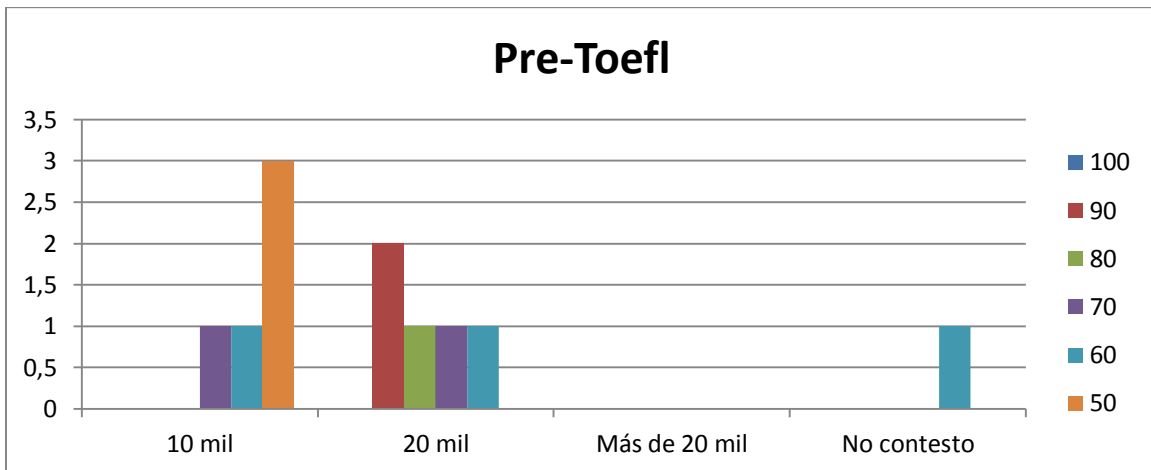


Figura 122.- Las tres puntuaciones más altas en PT las acapara el E2. De hecho, las calificaciones más bajas y no aprobatorias, están en el E3.

Los resultados del semestre 2012-2 (Figura 122) son un ejemplo de como el nivel socioeconómico, la mayor educación de los padres, y un ambiente más favorable a la cultura y el aprendizaje, puede propiciar en los sujetos una mayor adquisición de la CT. En este semestre también se mostró mayor solvencia del

E2 en el PT, y los resultados más bajos en el E3, que fueron de regulares a pobres (dos alumnos no aprobaron el PT).

5.7 Semestre 2013-2

SEMESTRE 2013-2	VAR. 11	VAR. 12	VAR. 13	VAR. 21	VAR. 22
SUJETOS	SUELDO DE LOS PADRES	NIVEL ESTUDIOS-MADRE	NIVEL ESTUDIOS-PADRE	COMPETENCIA TRADUCTORA	PRE-TOEFL
ALUMNA 1	10,000	SECUNDARIA	UNIVERSIDAD	93.33	62
ALUMNA 2	10,000	SECUNDARIA	PREPARATORIA	93	72
ALUMNA 3	10,000	CARRERA TÉCNICA	SECUNDARIA	92.33	63
ALUMNA 4	20,000	UNIVERSIDAD	UNIVERSIDAD	92	84
ALUMNA 5	20,000	PREPARATORIA	MAESTRÍA	92	84
ALUMNA 6	20,000	UNIVERSIDAD	UNIVERSIDAD	92	84
ALUMNA 7	10,000	UNIVERSIDAD	PREPARATORIA	91.66	80
ALUMNA 8	20,000	NO/CONT	NO/CONT	91.33	60
ALUMNA 9	10,000	UNIVERSIDAD	PREPARATORIA	90	83
ALUMNA 10	10,000	PRIMARIA	PREPARATORIA	90	72
ALUMNA 11	10,000	PRIMARIA	PRIMARIA	89.33	55
ALUMNO 12	20,000	PREPARATORIA	SECUNDARIA	88	71
ALUMNA 13	10,000	PREPARATORIA	UNIVERSIDAD	87.66	78
ALUMNO 14	10,000	SECUNDARIA	NO/CONT	87.66	73
ALUMNO 15	10,000	UNIVERSIDAD	PREPARATORIA	87.33	90
ALUMNA 16	10,000	PRIMARIA	SIN ESTUDIOS	85.66	71
ALUMNO 17	20,000	UNIVERSIDAD	UNIVERSIDAD	82	83
ALUMNO 18	10,000	PREPARATORIA	UNIVERSIDAD	77.66	64
ALUMNA 19	10,000	SECUNDARIA	NO/CONT	75	78

Tabla 21.- En el semestre 2013-2 tres sujetos se mostraron reacios a informar sobre el nivel de estudios del padre y uno de estos mismos sobre el estatus de la madre.

En este semestre (Tabla 21) vemos que 6 sujetos forman parte del E2, de un universo de 19, y el fenómeno del MCLL1 sigue presente en todos los estratos. Las calificaciones de la CT en el sector analizado va del 82 al 92/100, lo que sigue sosteniendo nuestra hipótesis. De hecho, en ningún semestre los resultados contradijeron la hipótesis inicial. Como vemos, en este semestre se repite que los ingresos y CT tienen una covarianza, o al menos los sujetos en los E1 y E2, mantienen promedios dentro de un rango mayor de 80 al 100/100¹³⁶ en los semestres analizados.

¹³⁶ En el Artículo 106 del Estatuto Escolar de la UABC, se estipula

g : ...III.
85;...

El PT en 2013-2 varía del 60 al 84/100. Sin embargo, cabe resaltar el equilibrio que muestran los sujetos analizados en su CT y PT. De hecho, la polarización y falta de equilibrio es más patente en el E3 que en el E2, el cual representa sólo el 31,57% del universo.

En este semestre, el máximo promedio (93,33) y el mínimo (75) de la CT, están en el E3, por lo que inferimos que es la motivación intrínseca la que llevó a los sujetos 1, 2, 3 y 7 a estar en los primeros lugares.

Ahora, en perspectiva, creemos que quizá una entrevista personal estructurada con los sujetos de los primeros lugares nos hubiera dado un panorama más completo sobre los móviles personales que llevan a un estudiante a destacar en su aprovechamiento escolar.

Es prudente recordar que el grupo de análisis desde el principio de esta investigación han sido los E1 y E2, y que en ningún momento han reprobado las mediciones, ni se han comportado de forma extraña, pues siempre se han mantenido arriba en la tabla como grupo. Las excepciones a la regla han sido las calificaciones de 60/100 en CT o PT.



Figura 123.- El 26,31% del universo son varones, el resto mujeres.

En el E2 se ubican dos estudiantes varones que alcanzaron una puntuación de 88 y 82/100 de CT, mientras que tres alumnas del mismo estrato alcanzaron 92/100, y una cuarta 91,33/100.

En contraparte, los tres primeros lugares de CT en el E3 van del 92,33 al 93,33/100, así como el séptimo, noveno y décimo: 91,66 al 90/100 (Tabla 21).

Esto es un reflejo de la mayor presencia femenina en el grado (Figura 123) pues a excepción de los dos varones del E2, los primeros diez lugares de CT están ocupados por mujeres.

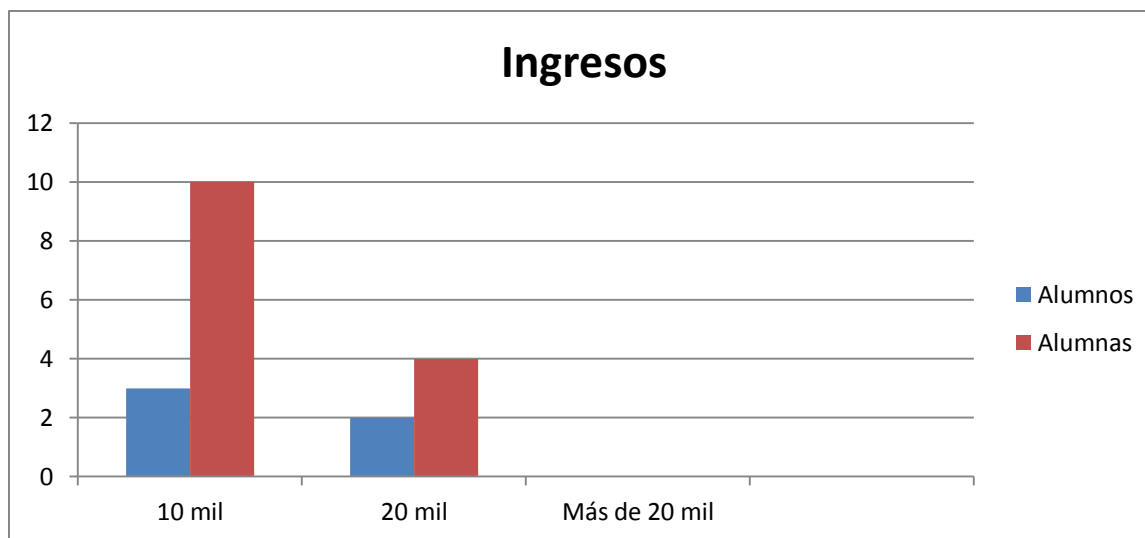


Figura 124.- Preeminencia de las mujeres en la muestra del semestre 2013-2

Las mujeres en el E2 son el 21,05% del universo analizado, mientras que el 63,15% está en el E3 (Figura 124). Por su parte 10,52% de los varones compone el E2, y 15,78% el E3.

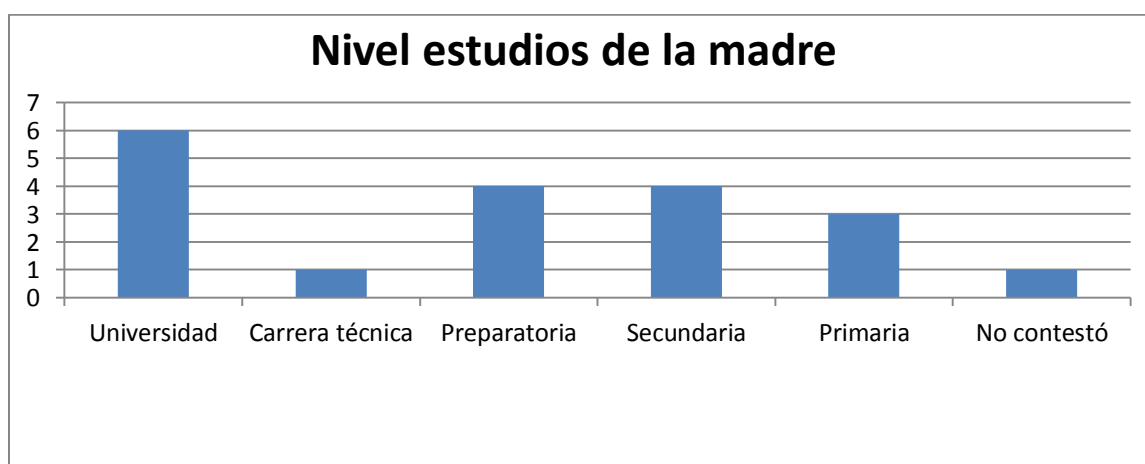


Figura 125.- En la gráfica destaca el número de sujetos con madres egresadas de la Universidad.

En este semestre, vemos que el 31,57% del universo de sujetos analizado dijo tener una madre universitaria (Figura 125), lo que garantiza ese conocimiento del mundo en 6 hogares. Existe un 21,05% que tiene una madre con estudios de preparatoria y otro porcentaje igual de secundaria. También hay un 15,78% que tiene madres con sólo primaria y el 5,26% con carrera técnica. Un 5,26% no contestó a la pregunta.

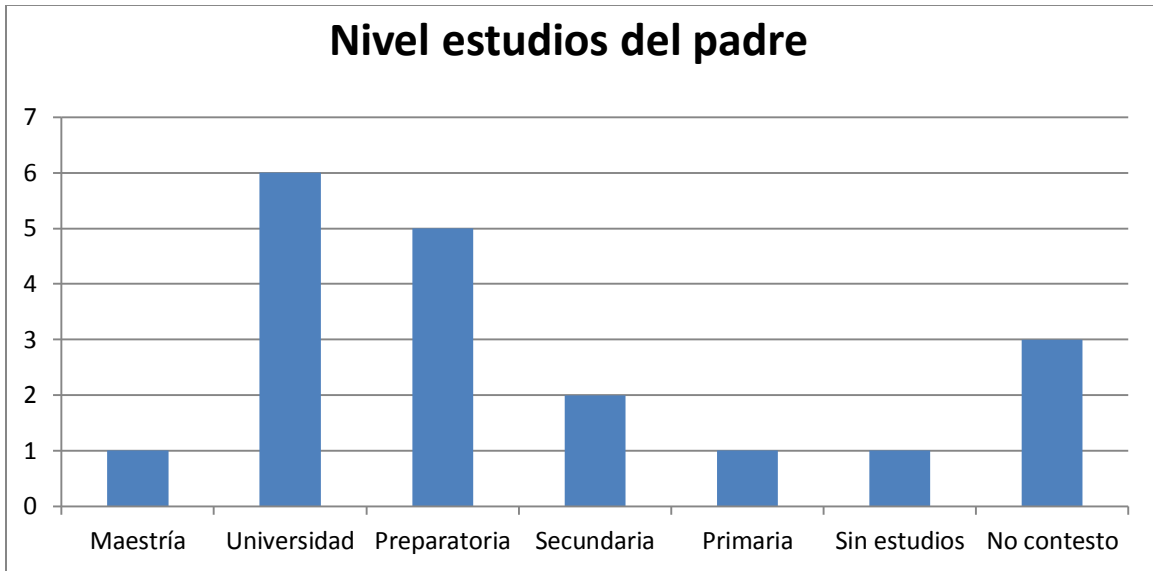


Figura 126.- Estudios del padre de los sujetos del semestre 2013-2

Aunque los padres con estudios universitarios siguen encabezando la lista (31,57%), les siguen muy de cerca los padres que estudiaron sólo preparatoria (26,31%). Vemos que el respeto a la figura paterna hace mostrar discreción a los sujetos sobre el status escolar de sus progenitores, dando como tercer lugar un “no contestó” (Figura 126).

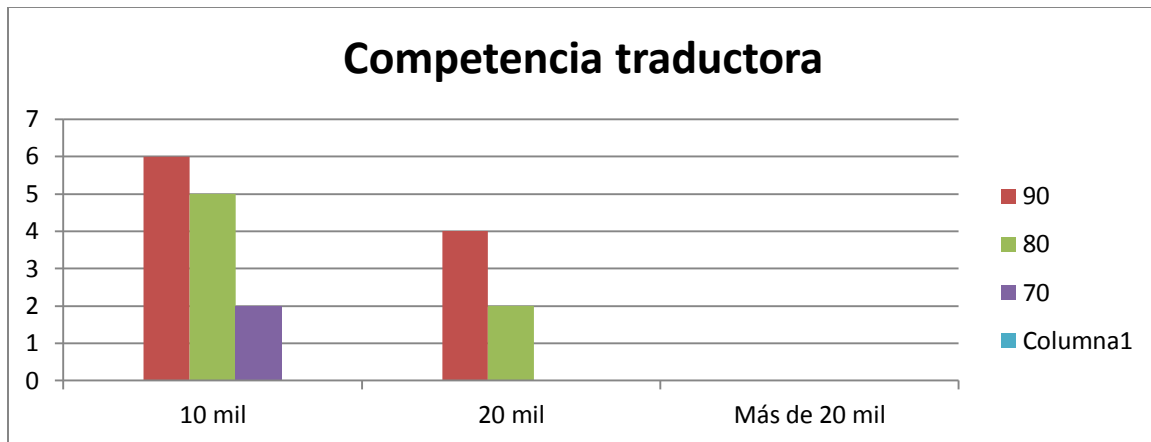


Figura 127.- Competencia Traductora en el semestre 2013-2.

La gráfica (Figura 127) muestra que los sujetos ubicados en el E2, y que son el 31,57% del universo, obtuvieron un rango que va del 82 al 92/100 de CT, comparado con los integrantes del E3, que representan el 57,89% del mismo universo, y que alcanzaron una CT que va de 85,66% a 93,33%. Esto significa que en todo el E2, el 100%, mantiene una buena y muy buena CT, mientras que el E3, el 57,89%, mostró una CT que va de buena a muy buena. Aquí lo destacable es que el E2 mantiene su posición en la calidad de su CT.

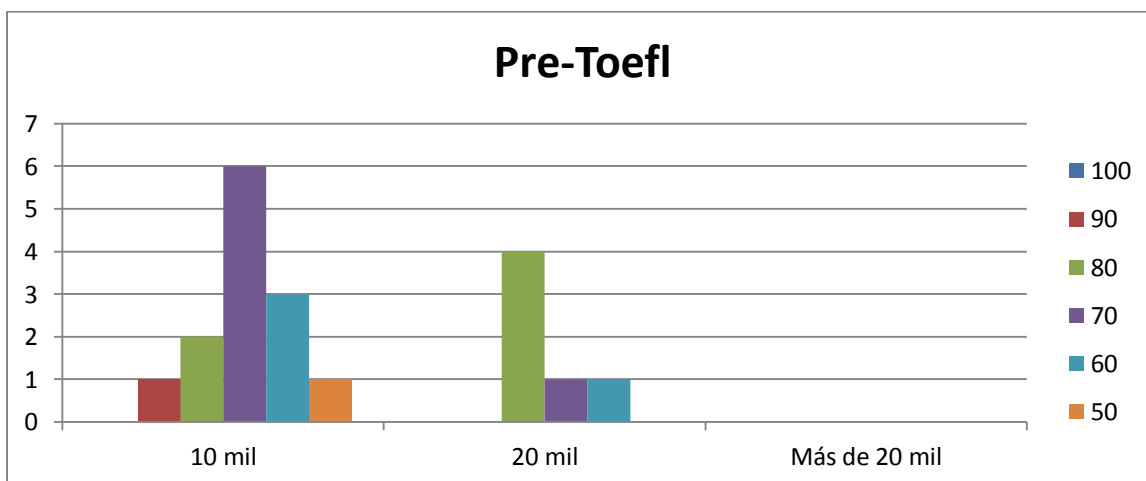


Figura 128.- Proyección de los resultados del Pre-Toefl en el semestre 2013-2

Como se puede apreciar (Figura 128) en el E3 se halla la puntuación más alta del PT (90/100), el 52,63% del universo, que obtuvo una puntuación menor

a 80/100, y un sujeto que obtuvo calificación no aprobatoria. Por su parte, en el E2, el 31,57% del universo, alcanzó puntuaciones de 82 a 83/100, 5.26% un 70/100 y el restante 5.26%, un 60/100.

Algo importante que resaltar es que la CT y el PT se encuentran más equilibradas en el E2, donde sólo el 10.52% del universo, muestra un desbalance entre su CT y PT, mientras que el 36,84% del mismo universo, ubicado en el E3, tiene polarizada su CT y PT en más de 15 puntos porcentuales. Además el sujeto 11 del E3, no obtuvo calificación aprobatoria en el PT (55/100); lo cual no ocurrió en el E1 y E2, en ningún semestre. La cultura y mayor conocimiento del mundo del E1 y E2, debido a una situación socioeconómica más favorable, les permitió mantener su sitio en la tabla.

5.8 Factores desconocidos

A continuación enlistamos los resultados que quedaron fuera del rango esperado de CT 80-90/100 en los E1 y E2, de todos los grupos analizados, y cuyos factores causales escapan a la interpretación de este estudio. Esto puede deberse a falta de interés en su desarrollo académico, otras actividades que ocupen su tiempo, o diversos factores que los llegan a desmotivar (Tabla 22):

Semestre	Sujeto	Calificación en CT	Estrato
2006-1/2007-2	11	61	E2
2006-1/2007-2	12	60	E1
2008-2	9	60	E2
2011-2	10	77	E2

Tabla 22.- CT de regular a pobre en los E1 y E2. Sólo cuatro sujetos de los 9 semestres analizados quedaron por debajo del 80/100 de calificación en su CT, lo que representan el 5,06% de la muestra.

Sólo en la matriz 2006-1/2007-2 tenemos la certeza de que el sujeto 12 del E1 obtuvo una CT de 60/100, porque sus estudios pre-universitarios fueron hechos en Estados Unidos. Tiene una MCLL2, pues su lengua materna es el inglés.

5.9 Análisis global de la muestra

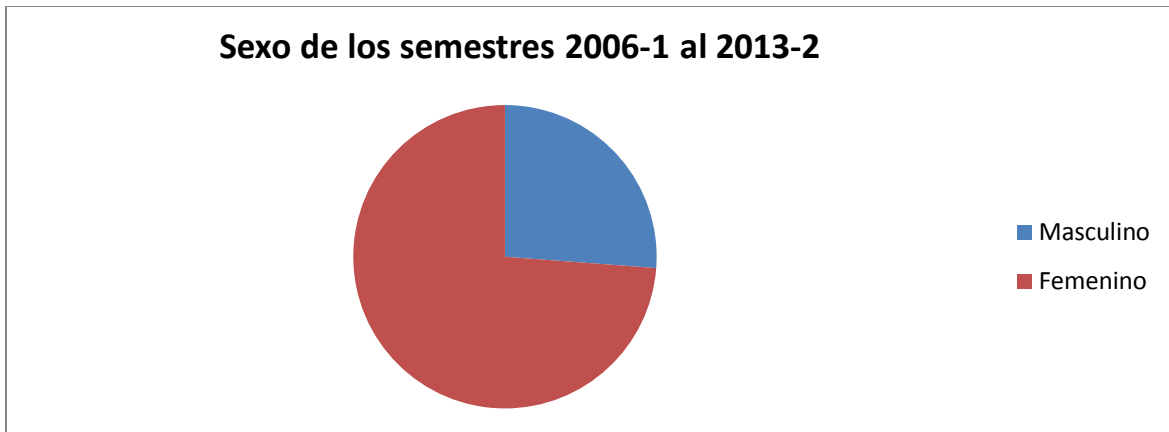


Figura 129.- Como puede apreciarse en la gráfica, en nueve semestres, sólo el 17.6% de los estudiantes de quinto semestre son varones.

A lo largo de este estudio longitudinal hemos sido testigos de la deserción y abandono de los estudios por parte de los alumnos del grado. Una vez que cursan y terminan el tercer nivel, es más probable que egresen. De manera personal, cuatro estudiantes varones y una mujer nos dijeron que habían optado por trabajar y estudiar, por lo que dejaron de asistir regularmente.

Afortunadamente, sólo dos varones no egresaron de la carrera.

Sin embargo, y aunque existe un Departamento de Apoyo Psicopedagógico, algunos simplemente dejan de asistir. Lo anterior, aunque sólo sea una referencia anecdótica nos hace reflexionar sobre el tema.

En nuestra muestra vemos que el 82.4% son mujeres y 17.6% varones (Figura 129) lo que representa que por cada hombre que egrese del grado, habrá tres mujeres que se dedicarán a la traducción e interpretación.

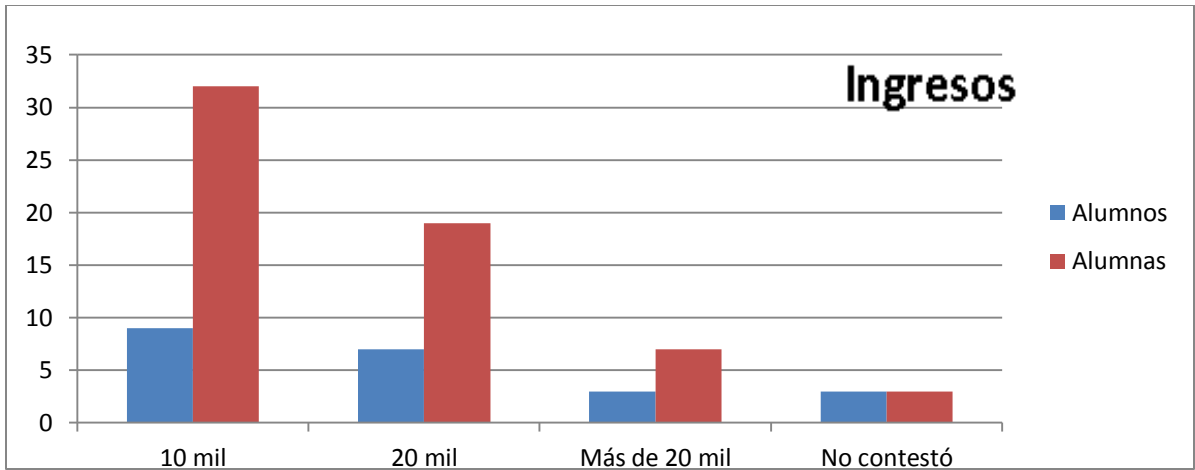


Figura 130.- 74,39% de la muestra son mujeres, de las cuales el 31,70% están en los E1 y E2, y el mayor número de alumnas lo compone el E3, con el 39,02%.

En el E3, el 39,02% son mujeres, por lo que comparado con el 11,11% de los varones, están en relación de 3 a 1. En el E2 los varones forman el 7,40%, y en el E1 apenas alcanzan el 3,70%, que son los estratos con mayores ingresos (Figura 130).

Por lo anterior, es clara la tendencia hacia la feminización de la carrera de traducción y el perfil de los futuros egresados en la Unidad Mexicali de la Facultad de Idiomas.

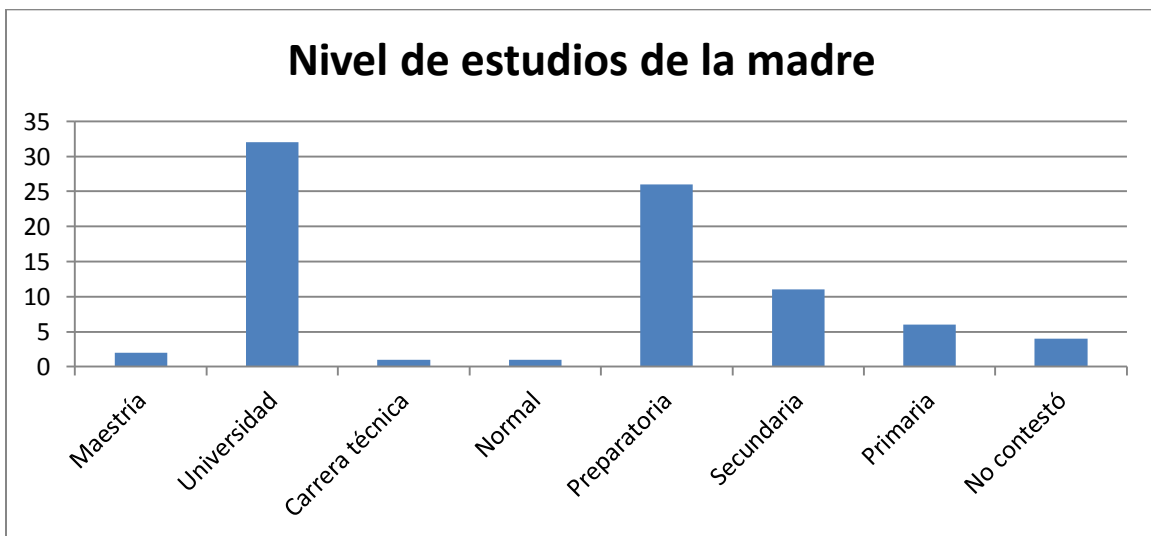


Figura 131.- Preeminencia de sujetos con madres egresadas de la Universidad.

De acuerdo con la Figura 131, el nivel educativo dominante en las madres de los sujetos de la muestra es el de universidad, seguido de los estudios de preparatoria. Esta tendencia favorece el modelaje de una madre educada, profesionalista, y con una mayor cultura. Cabe mencionar que la maestría es el grado máximo entre las madres de los sujetos.

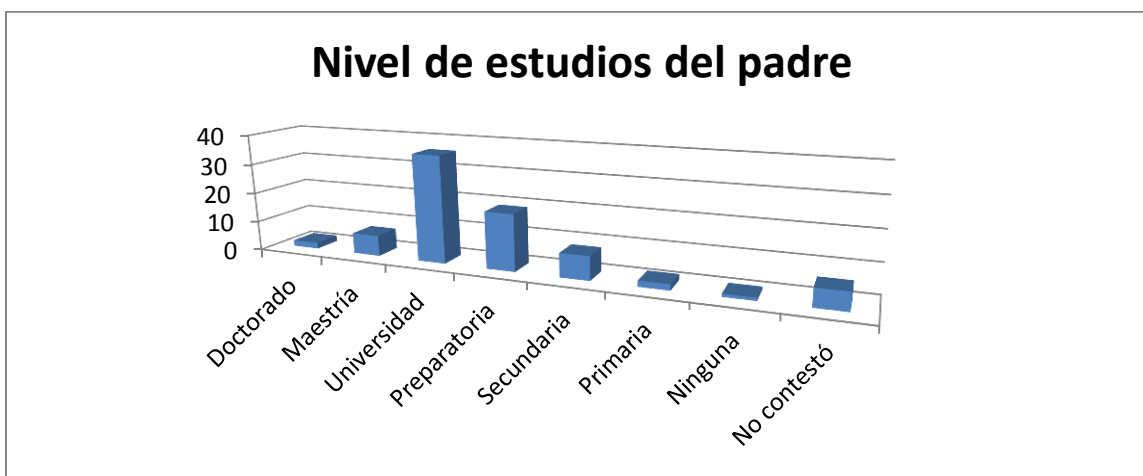


Figura 132.- También los padres con estudios universitarios de los sujetos estudiados forman mayoría frente a los otros niveles de la muestra.

En cuanto a los padres de los sujetos (Figura 132), aparece el doctorado como límite educativo, prevaleciendo aquéllos con estudios universitarios, seguidos de los egresados de preparatoria, lo que en sí, es una tendencia favorable para el desarrollo futuro de los estudiantes.

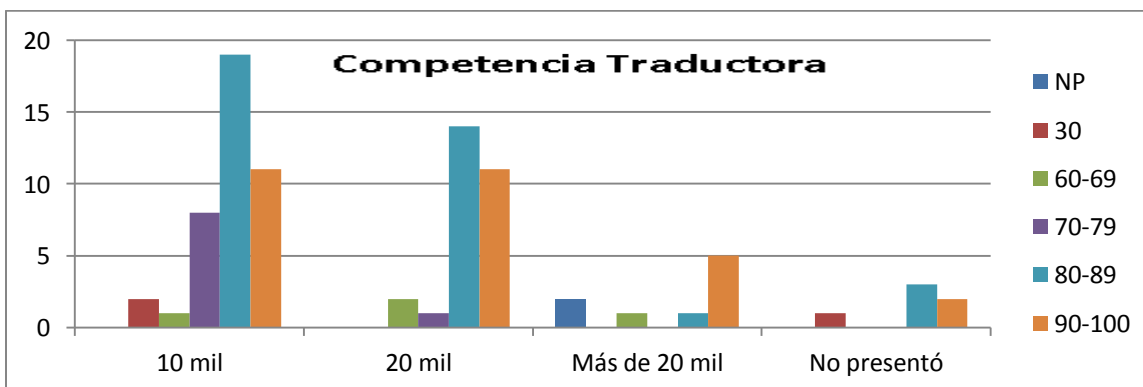


Figura 133.- El bloque más equilibrado de CT se halla en el E2, seguido del E1.

Como se puede ver en la Figura 133, los rangos más altos de CT: 90 a 100/100 los tienen los E1 y E2 y alcanzan en conjunto un 39,74%, como

anticipamos en nuestra hipótesis, mientras el E3 llega a un 37,17%. Cabe aclarar que el E3 forma un 53,84% de la muestra total, mientras que los E1 y E2, son el 47,53%.

También es importante la presencia de los rangos 80-89/100 en todos los estratos, y destacar que sólo cuatro sujetos: tres de 60/100 y uno en 70/100, son la excepción de la regla en los E1 y E2.

Por su parte, el E3 tiene la hegemonía en el rango de 80/100 de la CT, con el 24,35% de la muestra. El E3 iguala en el rango 90/100 de CT al E2 (en solitario), con un 14,10%, pero unidos E1 y E2 superan al E3 con 19.75% de la muestra total, es decir hay muy buena CT, y en mayor cantidad, en los E1 y E2.

También en el E1 y E2 hay un 1,23% de la muestra total con 70/100, y 3,70% en el rango 60/100 de CT.

Proporcionalmente, los tres estratos lucen una buena CT, de no ser porque en el E3 hay sujetos no aprobados, que no alcanzaron ni el 60/100.

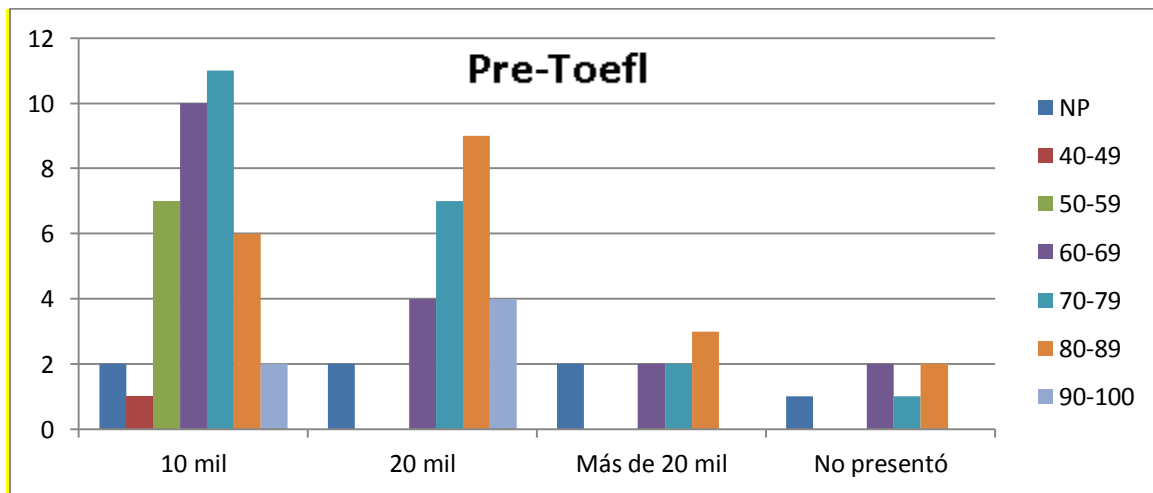


Figura 134.- Las puntuaciones más altas de Pre-Toefl, se encuentran en los E2 y E3.

Como se puede apreciar (Figura 134), las puntuaciones más altas de Pre-Toefl se encuentran en los E2 y E3, del 80-89/100 y 90/100, que son el 17,80% y el 10,95%, respectivamente de la muestra total. Esto pone de nuevo las puntuaciones más altas donde hay más recursos económicos, en el caso de los E1 y E2 (Tabla 22), donde se hallan los sujetos que perciben ingresos familiares de más de 20 mil y de 10 a 20 mil pesos, respectivamente. Y en el caso del E3,

el móvil de sus notas altas es una fuerte motivación interna por superar su situación económica menos favorable, donde sus ingresos familiares no pasan de los 10 mil pesos mensuales. Como un ejemplo resaltable de motivación intrínseca podemos mencionar al sujeto 16 (Tabla 24, infra), quien a pesar de contar con una madre con sólo estudios de primaria y un padre sin alfabetización formal, alcanzó una CT de 85,66/100 y un PT de 71/100; esto sería la otra cara de la moneda.

SUJETO	VAR. 11	VAR. 12	VAR. 13	VAR. 21	VAR. 22
SEMESTRES 2006-1/ 2006-2/ 2007-1/ 2007-2/ 2011-2	SUELDO PADRES	NIVEL ESTUDIOS- MADRE	NIVEL ESTUDIOS- PADRE	COMPETENCIA TRADUCTORA	PRE-TOEFL
ALUMNA 1	MÁS DE 20 MIL	UNIVERSIDAD	MAESTRÍA	100	82
ALUMNA 2 (MÉRITO ESCOLAR)	MÁS DE 20 MIL	UNIVERSIDAD	UNIVERSIDAD	100	76
SEMESTRE 2012-2	20 MIL PESOS	PREPARATORIA	PREPARATORIA	83.75	94
ALUMNO 5					

Tabla 22.- Mejores promedios de CT y PT en los E1 y E2.

Con relación al fenómeno de desequilibrio entre la CT y el PT en toda la muestra podemos afirmar que:

1. Sólo el 3,70% de la muestra global, que se encuentra en el E1, presenta un desequilibrio entre ambas variables. Curiosamente tiene las puntuaciones más altas de CT y un PT que va de regular a bueno, lo que significa que este estrato mantiene niveles aceptables en ambas competencias.
2. Un 7,40% de la muestra total, ubicados en el E2, mostró también un desbalance entre CT y PT mayor a los 15/100 puntos. Pero lo más importante es que todos los sujetos aprobaron la medición de ambas variables.
3. El 20,98% de la muestra total presenta el mismo desbalance, y se encuentra en el E3. Además en este sector están los únicos sujetos que no han aprobado el PT. Esto es muy significativo, pues es un fenómeno que no se registra en el E1 ni en el E2.

5.9.1 Los mínimos en E1 y E2

Semestre	Mínima CT	Estrato	Mínimo PT	Estrato
2006-1/2007-2	60	E1	71/71	E1/E2
2008-2	60	E2	62	E2
2009-2	99	E2	60	E2
2011-2	77	E2	65	E1
2012-2	80	E2	67	E2
2013-2	82	E2	60	E2

Tabla 23.- Puntuaciones mínimas mostradas por el E1 y E2, objeto de este estudio.

La Tabla 23 muestra que desde el semestre 2006-1 al 2013-2 los E1 y E2 se han mantenido en una calificación aprobatoria tanto en la CT como en el PT, cuya mínima en ambos es de 60/100. Esto nos dice, que como grupo, han salido mejor en la medición de las variables que el E3, que es mucho más numeroso. Cabe señalar que las calificaciones mínimas de CT desde el 2009-2, se han mantenido por arriba de los 77/100, lo cual muestra una evolución positiva. Por otra parte las mínimas en el PT de los E1 y E2 mantienen un retroceso de 71/100 en 2006-1 hacia 60/100 en 2013-2. Esto nos habla también del cambio de los métodos de enseñanza del idioma inglés, donde ingresan al grado alumnos insertos en el método comunicativo de enseñanza del inglés, con una edad promedio de 21 años, y con menos conocimiento del mundo, a diferencia de los estudiantes que aprendieron el idioma con el método gramatical (estructuralista) con mayor edad al ingresar al grado, y con experiencia laboral en alguna área del conocimiento (leyes, ingeniería, etc.).

5.9.2 Mayor educación en padres, mayor CT y PT

En este apartado analizamos sólo al E3 y los sujetos cuya puntuación en la CT es de 80/100 y mayor (Tabla 24). Buscamos alguna relación, a partir de los datos, entre la educación de sus padres y su rendimiento escolar. Aunque no es el estrato que nos ayudó a comprobar nuestra hipótesis, sí resultaron datos interesantes que abonan a nuestra teoría.

SUJETOS del E3	VAR. 11	VAR. 12	VAR. 13	VAR. 21	VAR. 22
SEMESTRE	SUELDO PADRES	NIVEL ESTUDIOS-MADRE	NIVEL ESTUDIOS-PADRE	COMPETENCIA TRADUCTORA	PRE-TOEFL
ALUMNO 1	10 MIL	PREPARATORIA	UNIVERSIDAD	95	64
ALUMNA 2	10 MIL	SECUNDARIA	UNIVERSIDAD	93.33	62
ALUMNA 3	10 MIL	SECUNDARIA	PREPARATORIA	93	72
ALUMNA 4	10 MIL	CARRERA TÉCNICA	SECUNDARIA	92.33	63
ALUMNA 5	10 MIL	UNIVERSIDAD	PREPARATORIA	91.66	80
ALUMNO 6	10 MIL	UNIVERSIDAD	UNIVERSIDAD	91	65
ALUMNA 7 (MÉRITO ESCOLAR)	10 MIL	UNIVERSIDAD	UNIVERSIDAD	90	83
ALUMNA 8	10 MIL	UNIVERSIDAD	PREPARATORIA	75	83
ALUMNA 9 (MERITO ESCOLAR)	10 MIL	PREPARATORIA	SECUNDARIA	90	77
ALUMNA 10	10 MIL	PREPARATORIA	PREPARATORIA	90	73
ALUMNA 11	10 MIL	PRIMARIA	PREPARATORIA	90	72
ALUMNA 12	10 MIL	SECUNDARIA	SECUNDARIA	90	61
ALUMNA 13	10 MIL	PRIMARIA	PRIMARIA	89.33	55
ALUMNO 14	10 MIL	PREPARATORIA	SECUNDARIA	88	NO/CONT.
ALUMNA 15	10 MIL	PREPARATORIA	UNIVERSIDAD	87.66	78
ALUMNO 16	10 MIL	SECUNDARIA	NO/CONT	87.66	73
ALUMNO 17	10 MIL	UNIVERSIDAD	PREPARATORIA	87.33	90
ALUMNO 18	10 MIL	UNIVERSIDAD	PREPARATORIA	86.25	58
ALUMNA 19	10 MIL	PREPARATORIA	UNIVERSIDAD	86	67
ALUMNA 20	10 MIL	UNIVERSIDAD	PREPARATORIA	85.75	79
ALUMNA 21	10,000	PRIMARIA	SIN ESTUDIOS	85.66	71
ALUMNO 22	10 MIL	MAESTRIA	PREPARATORIA	85	82
ALUMNO 23	10 MIL	ESCUELA NORMAL FRONTERIZA PARA MAESTROS	PREPARATORIA	85	80
ALUMNA 23	NO /CONT.	UNIVERSIDAD	UNIVERSIDAD	82.75	69
ALUMNA 25	10 MIL	UNIVERSIDAD	PREPARATORIA	82.50	65
ALUMNA 26	10 MIL	PREPARATORIA	UNIVERSIDAD	80	82
ALUMNA 27	10 MIL	PRIMARIA	UNIVERSIDAD	85	58
ALUMNA 28	10 MIL	PRIMARIA	PRIMARIA	80	69
ALUMNA 29	10 MIL	UNIVERSIDAD	UNIVERSIDAD	80	62
ALUMNA 30	10 MIL	SECUNDARIA	UNIVERSIDAD	80	53

Tabla 24.- Matriz de la CT buena y muy buena en E3.

La Tabla 24 muestra que el 38,46% de la muestra, ubicado en el E3, tiene una CT de buena a muy buena, y además en este sector se ubican dos premios

al Mérito Escolar. Con el fin de interpretar los datos, tomamos como referente el nivel de estudio más alto alcanzado, ya sea por el padre o la madre, de los sujetos del E3 incluidos en la Tabla 24, que es un concentrado de todos los semestres analizados en este estudio, pero sólo del E3, con una CT de 80/100 y mayor.

Ante esto, podemos establecer las siguientes premisas:

1. Dentro de los diez primeros lugares en la CT, en este sector del E3, podemos decir que seis sujetos, manifestaron tener al menos un progenitor con estudios universitarios, es decir, en seis de esos hogares se tiene el “conocimiento del mundo” y la visión de un universitario. Y además eso se repite en el 55,17% de todo este sector del E3.
2. En los diez primeros lugares el segundo nivel educativo que predomina en los padres de los sujetos es la preparatoria. A nivel del sector, la preparatoria ocupa un 17,24%. Sólo un sujeto cuya madre estudió una carrera técnica ocupa el lugar número 4 en la tabla, lo cual parece demostrar una fuerte motivación intrínseca.
3. El tercer nivel educativo que predomina en los hogares del sector es la primaria, ya sea en uno o en ambos padres, con un 10,34%. Aquí cabe destacar la fuerte motivación de los sujetos 13, 21 y 28 quienes a pesar de no contar con padres en niveles superiores de educación, presentan CT de 80 a 89.33/100, y PT de 69 a 90/100. Ellos son la excepción a la regla, y su deseo por destacar los ha llevado a esas puntuaciones, quizá con una serie de variables en su contra, como la misma economía.
4. En el cuarto nivel de educación encontramos la secundaria con 6,89%.
5. En un 3,44% ubicamos la maestría, y la carrera técnica antes mencionada, lo que sumados, da un total de 6,88%.
6. Además de los dos sujetos (7 y 9) que obtuvieron el Mérito Escolar (con padres que estudiaron universidad y preparatoria como referentes) dentro del E3, podemos destacar los logros de los sujetos 4, 12, 13, 16, 21, y 28, quienes, a pesar de que los niveles educativos de sus padres van de cero a carrera técnica, comprendieron que la herramienta de movilidad social por tradición ha sido la educación. Esto les proporcionará mayores oportunidades de desarrollo profesional en su futuro.

7. Otro dato a destacar es que 4 de los primeros 10 sujetos aparecen con una madre que cursó estudios universitarios, lo que coincide con la oportunidad creciente de acceso de las mujeres a la educación superior que hemos estado percibiendo en la matrices.
8. Sobre los casos de MCLL1, de acuerdo a la Tabla 24, diez sujetos con CT de buena a muy buena presentan un PT de pobre a deficiente.
9. Además hay cuatro casos de sujetos con buena y muy buena CT que tienen una CG nula, pues es insuficiente para aprobar el examen Pre-Toefl.
10. Lo anterior nos lleva a establecer que de la Matriz de CT buena a muy buena en el E3 (sin contar los de menor CT) sólo el 46,66% tiene un equilibrio entre su CT y PT.
11. En esta misma matriz, existe un 46,66% de sujetos con una CG de pobre a insuficiente. Este fenómeno, creemos requiere de un estudio en sí mismo.

Por supuesto que la realidad no es lineal, pero lo que hemos percibido hasta ahora es un reflejo de cómo una educación ascendente en los padres puede ayudar a que los hijos suban en la escala social por medio de la educación. Esta correlación de cómo el nivel educativo de los padres sí influye positivamente como motivación extrínseca en los hijos, modelando sus deseos de autorrealizarse, es patente.

Durante el análisis de los datos obtenidos de los E3, hemos deducido la existencia de variables motivacionales que emergen de los distintos estratos como:

- a) Estudiar para ascender en la escala social.
- b) Alcanzar o superar el nivel de desarrollo de los padres.

Sin embargo, la medición exacta del fenómeno nos llevaría al campo de la psicología de la motivación, con lo que se requieren baremos específicos y una entrevista estructurada personal, lo cual implicaría una investigación completa en sí misma.

SUJETOS DEL E3		VAR. 11	VAR. 12	VAR. 13	VAR. 21	VAR. 22
		INGRESO	NIVEL ESTUDIOS-MADRE	NIVEL ESTUDIOS-PADRE	CT	PT
1	ALUMNO 14	10 MIL	UNIVERSIDAD	PREPARATORIA	87.33	90
2	ALUMNA 4 (MÉRITO ESCOLAR)	10 MIL	UNIVERSIDAD	UNIVERSIDAD	90	83
3	ALUMNA 5	10 MIL	UNIVERSIDAD	PREPARATORIA	90	83
4	ALUMNO 18	10 MIL	MAESTRIA	PREPARATORIA	85	82
5	ALUMNA 21	10 MIL	PREPARATORIA	UNIVERSIDAD	80	82
6	ALUMNA 5	10 MIL	UNIVERSIDAD	PREPARATORIA	91.66	80

Tabla 25.- Mejores promedios en PT que van de 80 a 90/100 en el E3.

La Tabla 25 muestra los seis mejores lugares de calificación en el Pre-Toefl del E3 con mayor puntuación en la CT, y con un mejor balance entre las dos variables medidas. Cabe recordar que el E3, presenta ingresos hasta un máximo de 10 mil pesos. En cuanto a la variable 22 (Tabla 25), y su relación con la 12 y 13, podemos mencionar que:

1. Entre los primeros lugares de puntuación en el Pre-Toefl se halla uno de los sujetos que obtuvo el Mérito Escolar.
2. La CT y el PT se encuentran equilibrados en el sector analizado.
3. Las variables 11 y 12 que encajan con el factor “padre universitario” están presentes en la tabla de los Mejores Promedios en PT, pues 5 de los seis sujetos manifestaron tener ese estatus, y en el caso restante, la madre cuenta con nivel de maestría. El otro sector del E3 quedó por debajo de 80/100 en el PT.
4. En este análisis vimos aún más clara la relación entre el rendimiento escolar y la importancia de la educación de los padres en el desarrollo futuro de los sujetos.
5. Sólo dos sujetos varones entraron en la tabla.

5.9.3 Los fenómenos MCLL1 y MCLL2

La correlación inversa entre una CT buena o muy buena y un PT pobre o no aprobado, la hemos planteado como un fenómeno de una Mayor Competencia Lingüística en la Lengua 1, en este caso el español. Lo más fácil sería decir que

los sujetos tienen un deficiente dominio del inglés para zanjar la cuestión. Sin embargo, las puntuaciones alcanzadas en las traducciones realizadas y calificadas por el grupo de revisores, nos lleva a pensar que no es algo tan simple.

El fenómeno es patente. Baste ver las puntuaciones de los sujetos 13, 18, 27 y 30, que van del 89,33/ 86.25 y 80/100 (Tabla 24, en amarillo) de promedio alcanzado (el promedio fue el resultado de dividir las cuatro calificaciones dadas por los revisores).

Sin embargo, la correlación negativa que tienen estas puntuaciones es que en el PT alcanzaron calificaciones no aprobatorias para los estándares de la UABC, es decir, el 13% del universo tiene una CG insuficiente. Otro 23,33% obtuvo puntuaciones menores al 65/100.

Aun cuando 65/100 en PT es una calificación aprobatoria, es un resultado pobre.

Pero si nos vamos a la Tabla 26, es más patente el desbalance entre la CT y el PT, pues una CT de 65/100 con un PT de 47/100, no es lo ideal ni remotamente en un nivel intermedio. Parece que en el único sujeto que hay un “equilibrio” entre CT y PT, es en el 5 (Tabla 26), mas no aprobó el PT.

En el resto percibimos una alta polarización de hasta más de 30 puntos de diferencia.

Nuestra percepción es que en los casos que se muestra CT de buena a muy buena (en verde) la competencia gramatical se difumina y entran la supercompetencia traductora, con la competencia estratégica, textual y terminológica para hacerse cargo del proyecto, y sacarlo adelante.

En el resto, de los grises hacia abajo, no existe una competencia traductora solvente, y además las estructuras gramaticales del lenguaje a traducir no están bien cimentadas para enfrentar el reto de la traducción.

De hecho ambos sujetos no terminaron el grado y dejaron trancos sus estudios en sexto semestre.

CRUZAMIENTO CT y PT EN E3	VAR. 11	VAR. 12	VAR. 13	VAR. 21	VAR. 22
SUJETOS	SUELDO DE LOS PADRES	NIVEL ESTUDIOS-MADRE	NIVEL ESTUDIOS-PADRE	COMPETENCIA TRADUCTORA	PRE-TOEFL
ALUMNA 1	10,000	PRIMARIA	PRIMARIA	89.33	55
ALUMNO 2	10,000	UNIVERSIDAD	PREPARATORIA	86.25	58
ALUMNA 3	10,000	SECUNDARIA	UNIVERSIDAD	80	53
ALUMNO 4	10,000	SECUNDARIA	SECUNDARIA	77	57
ALUMNA 5	10,000	UNIVERSIDAD	MAESTRIA	70	59
ALUMNA 6	10,000	UNIVERSIDAD	PREPARATORIA	65	47
ALUMNA 7	NO/CONT	UNIVERSIDAD	UNIVERSIDAD	30	66
ALUMNA 8	10,000	PREPARATORIA	UNIVERSIDAD	30	60
ALUMNA 9	10,000	SECUNDARIA	PREPARATORIA	NO/CONT.	56

Tabla 26.- Polarización entre la Competencia Traductora y el Pre-Toefl en el E3

Es curioso que la correlación negativa se acentúe al aumentar la puntuación de CT entre los sujetos, la que se ve inversamente disminuida en el PT por debajo de la línea de equilibrio. Luego vemos que del sujeto 6 (Tabla 26) hacia abajo, la polarización es negativa en las dos variables. Sin embargo la más afectada es la CT, pues esos bajos registros muestran una grave deficiencia en los alumnos del grado. .

CRUZAMIENTO 2	Var. 11	Var. 12	Var. 13	Var. 21	Var. 22
SUJETOS	SUELDO DE LOS PADRES	NIVEL ESTUDIOS-MADRE	NIVEL ESTUDIOS-PADRE	COMPETENCIA TRADUCTORA	PRE-TOEFL
ALUMNA 1	NO/CONT	UNIVERSIDAD	UNIVERSIDAD	30	66
ALUMNO 2	10,000	PREPARATORIA	UNIVERSIDAD	30	60
ALUMNA 4	10,000	UNIVERSIDAD	MAESTRIA	70	59
ALUMNO 5	10,000	UNIVERSIDAD	PREPARATORIA	86.25	58
ALUMNA 6	10,000	SECUNDARIA	SECUNDARIA	77	57
ALUMNA 7	10,000	SECUNDARIA	PREPARATORIA	NO CONCLUYÓ EL PROYECTO.	56
ALUMNA 8	10,000	PRIMARIA	PRIMARIA	89.33	55
ALUMNA 9	10,000	SECUNDARIA	UNIVERSIDAD	80	53
ALUMNA 10	10,000	UNIVERSIDAD	PREPARATORIA	65	47

Tabla 27.- El fenómeno de MCLL2 se manifestó en las puntuaciones más altas del sector en PT, y un rendimiento muy pobre en CT, dentro del E3.

Aunque no todos los alumnos resultan brillantes en su desempeño, sí es destacable que un 33,33% de los sujetos de la Tabla 27 no sepan aún traducir un texto del inglés al español, y un 55%, aunque con una CT de regular a buena, su competencia gramatical no llega al mínimo aprobatorio, lo que nos indica que, probablemente, sólo podrán realizar traducciones directas de calidad si no subsanan sus carencias.

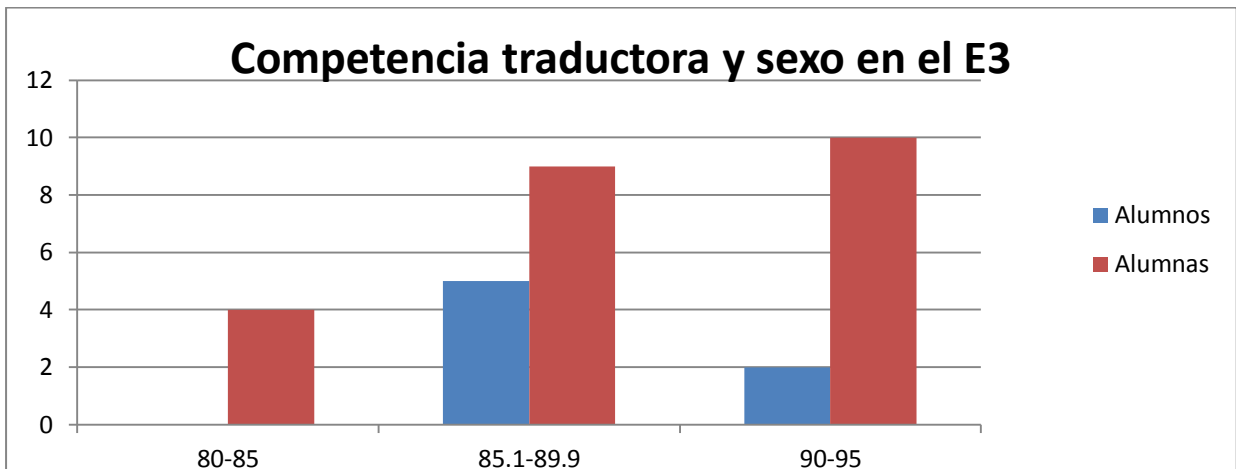


Figura 135.- La gráfica muestra que las mujeres del E3 acaparan el primer lugar.

Existe mayor presencia del sexo femenino en el E3 en CT buena y muy buena, dejando sólo el 23,33% para los varones. Las notas más altas en CT están entre las mujeres (Figura 135).

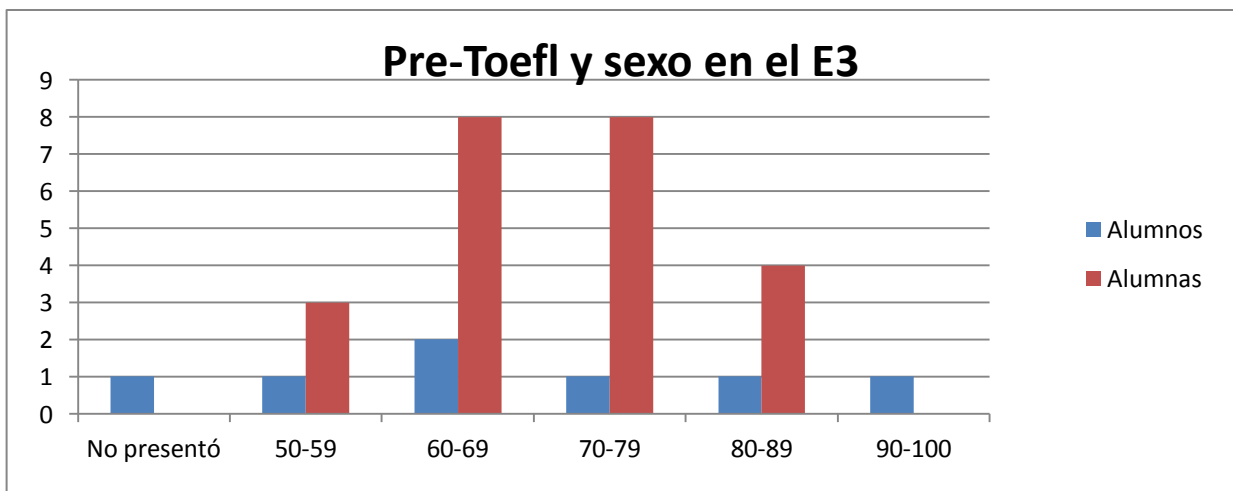


Figura 136.- Los mejores promedios del PT están entre las alumnas.

Aunque el mejor promedio de PT fue de un alumno con 90/100, la media de calificación del PT entre los varones del E3 fue de 60-69/100. Por otro lado, 53,33% de las alumnas, alcanzó el rango de 60-79/100, y un 13,33% la puntuación de 80-89/100 (Figura 136).

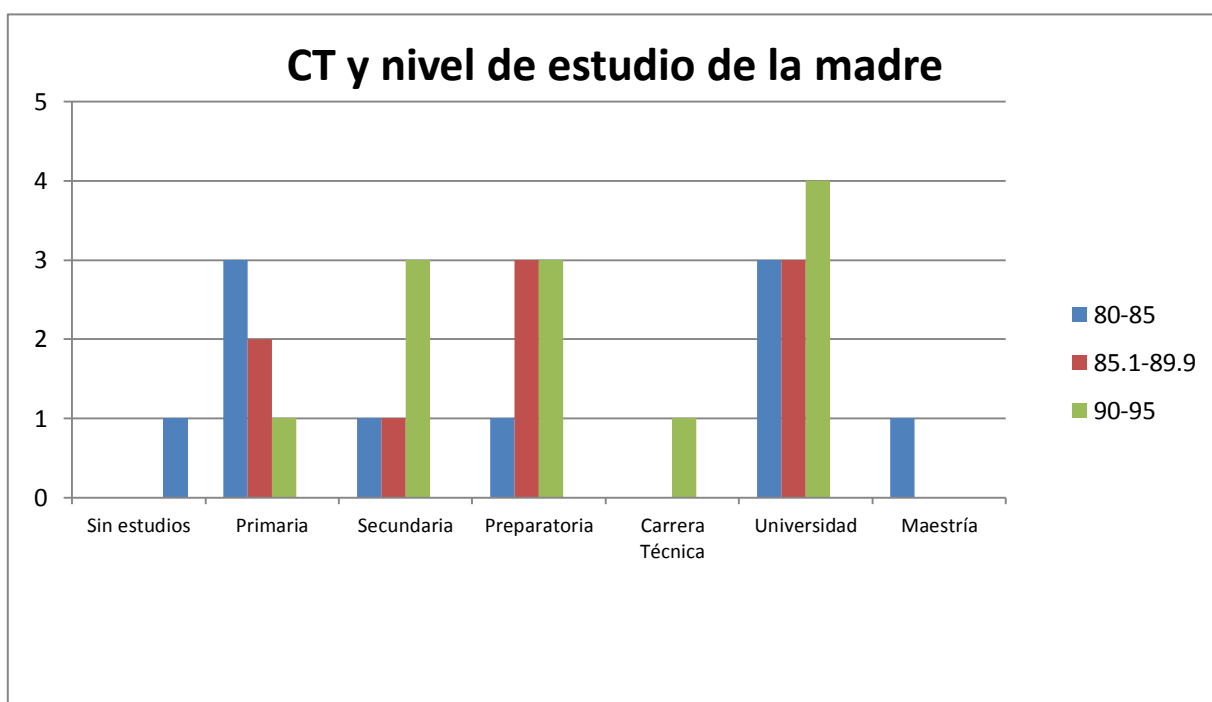


Figura 137.- Mejor CT y estudios de las madres de los sujetos en el E3.

En cuanto al nivel de estudios de la madre (Figura 137), destaca una polarización de mayor calidad en la CT (en verde) presente en los sujetos con madres egresadas de la universidad. Cabe mencionar un honroso lugar de los sujetos con madres que estudiaron sólo la primaria, pues se ve una buena motivación por destacar, de hecho alcanzan 80-85/100 de CT. Los sujetos con madres que estudiaron secundaria o preparatoria solamente registran una CT de 90 a 95/100, que también es digna de mención.

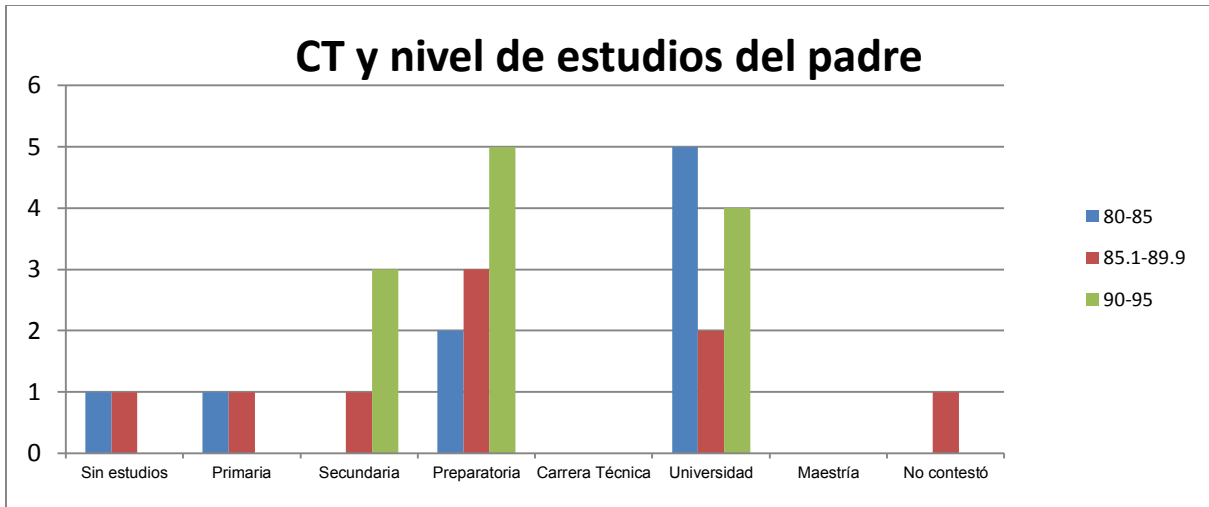


Figura 138.- Distribución de la CT, donde las puntuaciones más altas, 90-95/100, se dan en sujetos con padres que estudiaron preparatoria, universidad y secundaria, respectivamente.

Aunque a simple vista parece que hay un empate entre hijos de padres con estudios universitarios y preparatorianos, la verdad es que las puntuaciones más altas se encuentran en los sujetos con padres que cuentan con preparatoria (rango 90-95/100, con 16,66%) y les siguen los sujetos con padres egresados de universidad con 13,33% (Figura 138). En tercer lugar, en el mismo rango se hallan los hijos de padres que estudiaron sólo secundaria, con un 10%.

En el cuarto lugar (rango 85-89/100) se hallan los sujetos con padres egresados de universidad que lideran la puntuación con el 16,66%, y en el quinto lugar los sujetos hijos de padres preparatorianos, con un 10%. Cabe destacar que los hijos de los padres preparatorianos y con secundaria doblan la cantidad de alumnos con padres egresados de universidad en el rango 90-95/100. Mientras que los hijos de padres universitarios en rango 80-85/100 son más del doble que los hijos de padres con preparatoria.

Aquí lo importante es que el 56,66% del E3, con una CT buena o muy buena, están dentro del fenómeno de MCLL1, por lo que valdría la pena examinarlos en una traducción inversa del español al inglés para conocer su CT. De todo el E3, sólo el 36,66%, resultó con una CT y PT equilibrados.

A pesar de que el “factor padre universitario” se presenta, existe un rendimiento menor en su CT. Aquí hay dos variables que no fueron medidas,

pero que pudieran aportar una explicación para este fenómeno en trabajos subsiguientes: Existe una fuerte motivación en los hijos de padres preparatorianos y con sólo secundaria para superar el estatus en el que se encuentran sus padres y aprovechar al máximo la oportunidad de acceder a la educación superior, por lo que buscan destacar en su aprovechamiento.

La otra lectura es: ¿acaso los hijos de padres universitarios se encuentran cómodos con su modo de vida?, ¿tienen menos presión por sobresalir con notas más altas en la escuela? Sería interesante conocer las respuestas.

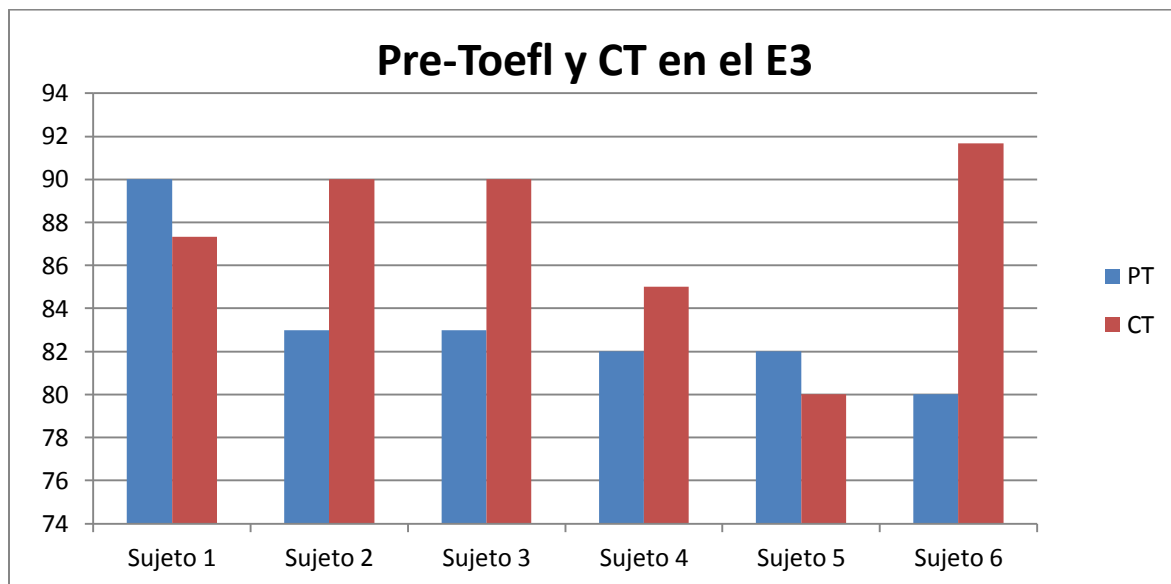


Figura 139.- Concentrado de los 6 primeros lugares de CT y PT del E3.

La Figura 139 muestra un comparativo de la CT y PT de los primeros seis lugares con mejor CT del E3. Claramente se aprecia un balance entre ambas variables, al grado que las más polarizadas son las del primer lugar en CT con 91.66/100 y un PT con 80/100, es decir la competencia gramatical se encuentra en balance proporcional a la CT, cosa que no se da en el 63,34% de la muestra total del E3.

5.9.4. Predominio de E1 y E2

SUJETO	VAR. 11	VAR. 12	VAR. 13	VAR. 21	VAR. 22
SEMESTRES 2006-1/ 2006-2/ 2007-1/ 2007-2	SUELDO PADRES	NIVEL ESTUDIOS- MADRE	NIVEL ESTUDIOS- PADRE	COMPETENCIA TRADUCTORA	PRE-TOEFL
ALUMNA 1 2006-1/ 2006-2/ 2007-1/ 2007-2	MÁS DE 20 MIL	UNIVERSIDAD	MAESTRIA	100	82
ALUMNA 2 2006-1/ 2006-2/ 2007-1/ 2007-2	MÁS DE 20 MIL	UNIVERSIDAD	UNIVERSIDAD	100	76
ALUMNA 3 2006-1/ 2006-2/ 2007-1/ 2007-2	20 MIL	UNIVERSIDAD	UNIVERSIDAD	100	71
ALUMNA 4 (MÉRITO ESCOLAR) 2009-2	20,000	UNIVERSIDAD	MAESTRIA	99	90
ALUMNA 5 (CASI MÉRITO ESCOLAR) 2009-2	20,000	PREPARATORIA	UNIVERSIDAD	99	60
ALUMNO 6 2006-1/ 2006-2/ 2007-1/ 2007-2	20 MIL	PREPARATORIA	UNIVERSIDAD	95	83
ALUMNO 7 2008-2	10,000	PREPARATORIA	UNIVERSIDAD	95	64
ALUMNA 8 2013-2	10,000	SECUNDARIA	UNIVERSIDAD	93.33	62
ALUMNA 9 2011-2	20,000	UNIVERSIDAD	DOCTORADO	93	78
ALUMNO 10 2011-2	MÁS DE 20,000	UNIVERSIDAD	PREPARATORIA	93	86
ALUMNA 11 2013-2	10,000	SECUNDARIA	PREPARATORIA	93	72
ALUMNA 12 2008-2	20 MIL	UNIVERSIDAD	MAESTRIA	90	75
ALUMNA 13 2012-2	20,000	UNIVERSIDAD	UNIVERSIDAD	89.75	82
ALUMNA 14 2012-2	20,000	PREPARATORIA	UNIVERSIDAD	86.25	73

Tabla 28.- Concentrado de los 14 primeros lugares de CT de la muestra.

En la Tabla 28, de los 14 primeros lugares de CT de la muestra, podemos apreciar que en su mayoría los E1 y E2 son los que mejor están representados entre los 14 primeros lugares. La forma de seleccionar a los integrantes de la Tabla 16 fue tomar las mayores puntuaciones de cada semestre incluido en el estudio y colocarlos de forma descendente. Los E1 y E2, representan el 71,42% de la tabla como un todo, mientras que el E3 es sólo el 21,42% de la misma.

En el concentrado, se puede apreciar que el 50% mantiene una CT y un PT equilibrados, mientras que en el resto se polariza más allá de los 15 puntos. Es de destacar que en tres hogares existe un padre con maestría, en otro uno con doctorado (los cuatro sujetos pertenecen al E1 y E2).

En nueve hogares uno o ambos padres tienen estudios universitarios. Y en un hogar (en el E3) un padre tiene preparatoria.

SUJETO	VAR. 11	VAR. 21	VAR. 22	VAR. 22	SUJETO
SEMESTRES 2006-1/ 2006-2/ 2007-1/ 2007-2	ESTRATO	COMPETENCIA TRADUCTORA	PRE-TOEFL	PRE-TOEFL DE MAYOR A MENOR	ORDEN DE LOS SUJETOS EN PRE-TOEFL DE MAYOR A MENOR
ALUMNA 1 2006-1/ 2006-2/ 2007-1/ 2007-2	E1	100	82	90	ALUMNA 4 (MERITO ESCOLAR) 2009-2
ALUMNA 2 2006-1/ 2006-2/ 2007-1/ 2007-2	E1	100	76	86	ALUMNO 10 2011-2
ALUMNA 3 2006-1/ 2006-2/ 2007-1/ 2007-2	E2	100	71	83	ALUMNO 6 2006-1/ 2006-2/ 2007-1/ 2007-2
ALUMNA 4 (MERITO ESCOLAR) 2009-2	E2	99	90	82	ALUMNA 1 2006-1/ 2006-2/ 2007-1/ 2007-2
ALUMNA 5 (CASI MERITO ESCOLAR) 2009-2	E2	99	60	82	ALUMNA 13 2012-2
ALUMNO 6 2006-1/ 2006-2/ 2007-1/ 2007-2	E2	95	83	78	ALUMNA 8 2013-2
ALUMNO 7 2008-2	E3	95	64	76	ALUMNA 2 2006-1/ 2006-2/ 2007-1/ 2007-2
ALUMNA 8 2013-2	E3	93.33	62	75	ALUMNA 12 2008-2
ALUMNA 9 2011-2	E2	93	78	73	ALUMNA 14 2012-2
ALUMNO 10 2011-2	E1	93	86	72	ALUMNO 11 2011-2
ALUMNA 11 2013-2	E3	93	72	71	ALUMNA 3 2006-1/ 2006-2/ 2007-1/ 2007-2
ALUMNA 12 2008-2	E2	90	75	64	ALUMNO 7 2008-2
ALUMNA 13 2012-2	E2	89.75	82	62	ALUMNA 8 2013-2
ALUMNA 14 2012-2	E2	86.25	73	60	ALUMNA 5 (CASI MERITO ESCOLAR) 2009-2

Tabla 28 Biz.- Concentrado de los 14 primeros lugares de CT de la muestra, con un anexo del PT mostrado en forma descendente.

En la Tabla 28 Biz se aprecia que el sujeto 4 tiene el cuarto lugar en CT, pero el primero en PT, mientras que el sujeto 5 en quinto lugar de la CT, quedó en el último lugar del PT, lo que manifiesta una MCLL1. El fenómeno de MCLL1 no necesariamente es el registro de un alumno con una formación deficiente o un futuro mal traductor, pues el sujeto 5 fue el segundo mejor promedio de la generación 2009-2, pero en el examen de su PT, su competencia gramatical no le ayudó a obtener una calificación buena o muy buena.

Una explicación más precisa sobre por qué se da este fenómeno va más allá de los alcances de este estudio, y requeriría de un análisis más personalizado, o la medición de otras variables para explorar los causales.

SUJETO	VAR. 11	VAR. 12	VAR. 13	VAR. 21	VAR. 22
SEMESTRES 2006-1/ 2006-2/ 2007-1/ 2007-2	SUELDO PADRES	NIVEL ESTUDIOS- MADRE	NIVEL ESTUDIOS- PADRE	COMPETENCIA TRADUCTORA	PRE-TOEFL
ALUMNO 1 2012-2	20 MIL	PREPARATORIA	PREPARATORIA	83.75	94
ALUMNA 2 2012-2	20 MIL	UNIVERSIDAD	UNIVERSIDAD	80	92
ALUMNA 3 (MÉRITO ESCOLAR) 2009-2	20 MIL	UNIVERSIDAD	MAESTRIA	99	90
ALUMNO 4 2013-2	10 MIL	UNIVERSIDAD	PREPARATORIA	87.33	90
ALUMNA 5 2009-2	10 MIL	UNIVERSIDAD	UNIVERSIDAD	70	90
ALUMNO 6 2006-1/ 2006-2/ 2007-1/ 2007-2	20 MIL	SECUNDARIA	UNIVERSIDAD	61	90
ALUMNA 7 2008-2	20 MIL	UNIVERSIDAD	NO/CONT	80	89
ALUMNO 8 2011-2	MAS DE 20 MIL	UNIVERSIDAD	PREPARATORIA	93	86
ALUMNA 9 2006-1/ 2006-2/ 2007-1/ 2007-2	20 MIL	NO/CONT.	UNIVERSIDAD	80	85
ALUMNO 10 2006-1/ 2006-2/ 2007-1/ 2007-2	MAS DE 20 MIL	SECUNDARIA	SECUNDARIA	60	85
ALUMNA 11 2013-2	20 MIL	UNIVERSIDAD	UNIVERSIDAD	92	84
ALUMNA 12 2013-2	20 MIL	PREPARATORIA	MAESTRIA	92	84
ALUMNA 13 2013-2	20 MIL	UNIVERSIDAD	UNIVERSIDAD	92	84
ALUMNO 14 2011-2	20 MIL	MAESTRIA	PREPARATORIA	90	84
ALUMNO 15 2006-1/ 2006-2/ 2007-1/ 2007-2	20 MIL	PREPARATORIA	UNIVERSIDAD	95	83
ALUMNA 16 (MÉRITO ESCOLAR) 2008-2	10 MIL	UNIVERSIDAD	UNIVERSIDAD	90	83

Tabla 29.- Concentrado de los 16 primeros lugares de PT de la muestra donde el predominio del E1 y E2 es evidente.

En la Tabla 29 se ve claramente el predominio del E1 y E2, al ocupar el 80% del concentrado de dicha tabla de los mejores PT. En contraparte, el E3 sólo forma el 20%, ocupando el lugar 4, 5 y 16 de PT. Huelga decir que las puntuaciones más altas quedan en el E2. Además, teniendo en cuenta las puntuaciones en su CT, que se distribuyen de mayor a menor en la Tabla 29 Biz, ocupan los lugares 8, 9 y 14.

SUJETOS	VAR. 11	VAR. 21	VAR. 22	VAR. 22	SUJETOS
SEMESTRES 2006-1/ 2006-2/ 2007-1/ 2007-2	ESTRATO	COMPETENCIA TRADUCTORA	PRE-TOEFL	COMPETENCIA TRADUCTORA DE MAYOR A MENOR	ORDEN DE MAYOR A MENOR EN COMPETENCIA TRADUCTORA
ALUMNO 1 2012-2	E2	83,75	94	99	ALUMNA 3 (MÉRITO ESCOLAR) 2009-2
ALUMNA 2 2012-2	E2	80	92	95	ALUMNO 15
ALUMNA 3 (MÉRITO ESCOLAR) 2009-2	E2	99	90	93	ALUMNO 8
ALUMNO 4 2013-2	E3	87,33	90	92	ALUMNO 12
ALUMNA 5 2009-2	E3	70	90	92	ALUMNO 11
ALUMNO 6 2006-1/ 2006-2/ 2007-1/ 2007-2	E2	61	90	92	ALUMNO 13
ALUMNA 7 2008-2	E2	80	89	90	ALUMNO 14
ALUMNO 8 2011-2	E1	93	86	90	ALUMNA 16 (MÉRITO ESCOLAR) 2008-2
ALUMNA 9 2006-1/ 2006-2/ 2007-1/ 2007-2	E2	80	85	87,33	ALUMNO 4
ALUMNO 10 2006-1/ 2006-2/ 2007-1/ 2007-2	E1	60	85	83,75	ALUMNO 1
ALUMNA 11 2013-2	E2	92	84	80	ALUMNO 2
ALUMNA 12 2013-2	E2	92	84	80	ALUMNO 7
ALUMNA 13 2013-2	E2	92	84	80	ALUMNO 9
ALUMNO 14 2011-2	E2	90	84	70	ALUMNO 5
ALUMNO 15 2006-1/ 2006-2/ 2007-1/ 2007-2	E2	95	83	61	ALUMNO 6
ALUMNA 16 (MÉRITO ESCOLAR) 2008-2	E3	90	83	60	ALUMNO 10

Tabla 29 Biz.- Concentrado de los 16 primeros lugares de PT de la muestra, donde se aprecia la CT en orden descendente que es acaparado por los E1 y E2.

En la Tabla 29 Biz se puede ver que sólo tres sujetos del E3 están presentes entre los 16 mejores lugares de PT. El caso del sujeto 16, que fue Mérito Escolar del semestre 2008-2, se puede interpretar como una excepción a la regla, donde la motivación intrínseca del sujeto y su deseo de superación lo llevó a alcanzar el primer lugar de su grupo con una CT de 90/100. En el caso del sujeto 3, que obtuvo el mismo premio, pero del E2, su calificación fue de 99/100 en CT y 90/100 en PT, lo que muestra un balance en sus competencias. De hecho, sólo los sujetos 10 y 6 de los E1 y E2, y el sujeto 5, del E3, muestran un desbalance en sus competencias mayor de 15 puntos porcentuales (en verde).

SEMESTRES	EVOLUTIVO HISTORICO DEL MAYOR GRADO DE ESTUDIOS DE LOS SUJETOS POR HOGAR						TOTAL DE HOGARES
2006-1/ 2006-2/ 2007-1/ 2007-2	UNIVERSIDAD (10) 55,55%	MAESTRIA (2) /PREPARATORIA (2)	DOCTORADO (1)	NORMAL (1)	PRIMARIA (1)	NO/CON T (2)	18
2008-2	UNIVERSIDAD (5) 55,55%	MAESTRIA (2)	PREPARATORIA (1)	SECUNDARIA (1)			9
2009-2	UNIVERSIDAD (9) 69,23%	MAESTRIA (3)	PRIMARIA (1)				13
2011-2	UNIVERSIDAD (5) 50%	MAESTRIA (2)	PREPARATORIA (2)	DOCTORADO (1)			10
2012-2	UNIVERSIDAD (8) 80%	PREPARATORIA (1)	SECUNDARIA (1)				10
2013-2	UNIVERSIDAD (10) 52,63%	MAESTRIA (1)	PREPARATORIA (3)	SECUNDARIA (2)	PRIMARIA (2)	NO/CON T (2)	19
TOTAL	47 SUJETOS: 59,49% DEL TOTAL DE LA MUESTRA						79

Tabla 30.- Evolutivo histórico del mayor grado de estudios en los hogares de los sujetos de la muestra, inscritos en el V semestre de la Licenciatura en Traducción.

De acuerdo con la Tabla 30, en los hogares de los sujetos de la muestra, al menos uno de los padres había cursado estudios universitarios. Esto representa que en más de la mitad de los hogares de los estudiantes de la muestra (59,49%), se contaba con una visión y conocimiento del mundo a nivel de grado, lo cual es muy favorable para la motivación extrínseca del sujeto.

5.10 Conocimiento del mundo

Los estudiantes que posean conocimientos sobre el campo o disciplina que están traduciendo a menudo entienden mejor lo que están leyendo, que los que tienen poco conocimiento sobre la especialidad. El conocimiento del mundo permite hacer conexiones rápidas entre contenidos nuevos, con los almacenados previamente en la memoria semántica y en la representacional. El conocimiento del mundo, así como de la especialidad, permite a los traductores darles sentido a las combinaciones de palabras y términos, así como elegir entre varios significados posibles, hacer conexiones con todo el texto (textualidad holística) y realizar inferencias. Si los sujetos son capaces de acceder a su conocimiento del mundo de manera efectiva y adecuada, son más propensos a relacionar lo que saben con los textos que están leyendo. Vital para la

comprensión de un texto, es el conocimiento que el traductor lleva consigo mismo, el solo conocimiento del idioma no es suficiente.

Estudiosos sobre el desarrollo de la lectura en la lengua materna afirman que “wide reading not only increases word-meaning knowledge but can also produce gains in topical and world knowledge that can further facilitate reading comprehension” (Harris, A. y Sipay, E., 1990, p. 533).

Nuestro “ ”
“conocimiento social” o “cognición social” (*social cognition*), que estudia el pensamiento sobre objetos sociales (supra), vinculándolo con los cambios en las capacidades cognitivas en general, y mostrando que los aspectos sociales están muy relacionados con las capacidades cognitivas en su conjunto (Cfr. Teoría de la Mente). ¿Por qué es importante? Porque los hijos reproducirán los medios de producción imperantes en su entorno, pues su ejemplo a seguir es el padre y/o madre, a quienes intentarán emular consciente o inconscientemente.

Por otra parte, surgió un fenómeno curioso y constante al cruzar las variables 22 y 21, pues en algunos casos, quienes alcanzaron calificaciones muy bajas o no aprobatorias en el Pre-Toefl, mostraron una competencia traductora muy solvente.

5.10.1 Variables intervinientes

Algunos sujetos en nuestro estudio han mostrado recurrencias de la MCLL1, y en menor medida del caso inverso MCLL2, que atribuimos a los estudiantes cuya lengua materna es el inglés. El fenómeno en los casos de MCLL1, a nuestro modo de ver, se da porque la competencia gramatical, mencionada por Bachman (1990; apud Brown, 1994, p. 229) en su esquema de la competencia comunicativa, se va diluyendo en los estudiantes de traducción y se va integrando a la supercompetencia traductora.

El conocimiento gramatical (Bachman y Palmer, 2004, p. 68) está involucrado en producir o comprender oraciones o expresiones formalmente exactas. Esto incluye el conocimiento de vocabulario, sintaxis, fonología y grafología.

Creemos que el análisis contrastivo que realizan los alumnos en esta etapa deja ya de ser tan gramatical (en quinto nivel, ya entran de lleno en la práctica

traductora) para ser más pragmático, dirigido por las competencias estratégica, textual y terminológica.

Según Lorenzo (2004, p. 39):

[...] el conocimiento gramatical explícito ha demostrado ser fácil presa del olvido en plazos que algunos autores cifran en unos tres meses (Zobl, 1995). El conocimiento gramatical implícito, sin embargo, se muestra como un conocimiento esencialmente distinto, mucho más resistente a la erosión, similar por tanto al conocimiento de la primera lengua donde el fenómeno de desgaste normalmente conocido como atrición es prácticamente inexistente.

Es decir, la competencia lingüística se decanta por la pragmática, y no por la competencia organizacional¹³⁷, se deja de lado la morfología como un fin en sí misma y la habilidad de organizar el idioma sólo a nivel oracional, para adquirir una capacidad de análisis holístico de la textualidad durante el proceso de la traducción.

Sin embargo, con relación a la competencia organizacional, que se desprende de la competencia comunicativa, el traductor se queda con la competencia textual, que es la habilidad de organizar el lenguaje a nivel de composición, con coherencia, cohesión, y demás reglas de la textualidad (Faber y Jiménez, 2004, pp. 130-137)¹³⁸. El traductor también se queda con la habilidad para utilizar el lenguaje de maneras socialmente apropiadas (pragmática y funcionalidad de la traducción o *skopós*).

Sobre la competencia pragmática Arnold y Fonseca (2004, p. 46) dicen que “ *g f gū* objetivo comunicativo del hablante y se compone de la competencia ilocutiva y la *so gū* ”.

La competencia ilocutiva es según Bachman (1990, apud Arnold y Fonseca, 2004 . 46 “ *f v* ”

¹³⁷ Habilidad para acomodar morfemas, palabras y oraciones de manera lógica, característica de los alumnos de Docencia en Idiomas.

¹³⁸ Los criterios de textualidad de Beaugrande y Dressler (1981), además incluyen: aceptabilidad (actitud del receptor); informatividad (información nueva); situacionalidad (relación con los factores que hacen que un texto sea relevante); intertextualidad (secuencia de oraciones se relaciona por forma o significado con otra secuencia de oraciones).

en cualquier mensaje y está relacionada con las distintas funciones para las cual ”.

Para los fines de la traducción, la competencia textual y el conocimiento de las funciones del lenguaje son las herramientas necesarias y equivalen a la competencia ilocutiva. Sin embargo, al ser la traducción un producto social, en su realización está implicada la competencia sociolingüística, que da cuenta de los dialectos, registro, tono, tenor, y los aspectos culturales (lo que implica adherirse a las expectativas de la cultura a traducir, incluidas las figuras retóricas, códigos, protocolos sociales y al propio espacio-tiempo).

Por otra parte, dentro de la competencia terminológica, los estudiantes se dan cuenta de la especialización en los lenguajes, y dependen menos de los diccionarios lexicográficos y más de los temáticos. Además, en la competencia estratégica se ubica nuestra capacidad heurística, que nos dice si un texto se lee

“ ” g f v . E

una de las razo “ v ”

traducción de la competencia gramatical, y su falta de pericia para contestar exámenes como el Pre-Toefl.

En resumen, la competencia gramatical, en los estudiantes de traducción, se convierte en una subcompetencia pragmático-textual, guiada por la subcompetencia estratégica y apoyada por la terminológica (o de documentación).

5.10.2 Mayor CT y PT= mayor calidad en las traducciones

Entre los resultados obtenidos en el análisis individual de los problemas de traducción de los semestres 2009-2/ 2012-2 y 2013-2, podemos enlistar los siguientes:

1. La covarianza entre el tiempo invertido en la terminología puntual, la Competencia Traductora y el Pre-toefl es muy lógica. Es decir, existe mayor cantidad de revisiones de palabras clave (problemas de traducción) entre los sujetos que alcanzan las mayores notas (mayor control de calidad en el trabajo).
2. En los casos en los que existe poca gestión terminológica por parte del sujeto con una buena CT, el hecho es proporcional a una mayor puntuación en el PT.

3. Por tanto, según los datos, existe una correlación entre el control de calidad de la traducción (búsqueda real de términos clave o terminología puntual) y la CT de los sujetos. Esto es, los sujetos con mejor CT, que realizan una TP exhaustiva o meticulosa, tienen como resultado mejores notas en sus traducciones que aquellos que sólo confían en su intuición, inferencia, o que no la realizan.
4. Sin embargo, también existe una correlación negativa, donde los sujetos con hasta 24 problemas de traducción tienen una calificación de PT de 58/100. Esto nos habla de deficiencias en la lengua a traducir. Otro fenómeno patente son los sujetos que no pudieron llevar a cabo la tarea por deficiencias en el idioma y que no reportaron problemas de traducción. Los sujetos que quedan al final de la tabla del registro de los problemas de traducción tienen, generalmente, baja puntuación en el PT, y poca o nula gestión de términos.
5. De acuerdo a nuestros resultados, podemos establecer que se necesitan reforzar o actualizar las técnicas de lectoescritura necesarias para la traducción de textos, así como la competencia terminológica, para que el traductor novato gestione con mayor rapidez la terminología de los proyectos y no pierda tanto tiempo (hasta el 17% del total, en alguno de los casos), en llevarla a cabo.

Creemos que el conocer las consistencias de los problemas de traducción, y cómo influyen en el mismo Protocolo Previo de Traducción (PPT), nos dará luces, para en un futuro, diseñar estrategias de traducción que ayuden a los estudiantes a mejorar los tiempos de lectoescritura y a hacer más eficiente la búsqueda de terminología.

5.11 Propuesta

Con relación al 14,81% de alumnos con una CT de regular a deficiente, creemos que se pueden diseñar y llevar a cabo estrategias que vayan de acuerdo con el Plan de Estudios 2006-2 de Licenciado en Traducción de la Facultad de Idiomas, Unidad Mexicali, que “integradora”. “ g ” f práctica si el alumno reúne y puede demostrar las competencias adquiridas en el semestre inmediato anterior (Anexo 11). Los alumnos son evaluados por un

grupo de cinco profesores que les impartieron clases durante el semestre y deben demostrar con la elaboración de un producto que son competentes en, por ejemplo, crear un banco de términos, una traducción inversa, un ensayo argumentativo, etc., dependiendo del semestre que cursaron. El grupo de profesores debe dar su visto bueno sobre la suficiencia de las competencias adquiridas y demostradas por el alumno, con el fin de que pueda acceder al siguiente semestre (que puede ser de segundo a tercero, de cuarto a quinto semestre, etc.). Como resultado del dictamen, si los alumnos tienen una calificación no aprobatoria, se deben inscribir sólo en materias que no tengan seriación en el mapa curricular, repetir la materia no aprobada, y asistir a cursos remediales del idioma a traducir. También se les debe asignar tutores para que hagan el seguimiento de la mejora en sus deficiencias, tales como lectoescritura y métodos de investigación (competencia investigativa), y los ayuden a mejorar sus competencias.

Aunque es una muy buena idea, no se ha llevado a la práctica, al menos desde que se reestructuró el Plan de Estudios de Licenciado en Traducción en 2006-2. Creemos que es una estrategia que no consume más recursos materiales y en cambio elevaría la calidad de los estudiantes previo a su egreso de la Facultad. Vale la pena hacer un esfuerzo para llevarla a la práctica. Esperamos que este estudio ayude en algo a paliar este problema.

6 CONCLUSIONES

6.1 Finalmente, la economía sí influye

Para hacer patente la correlación entre el nivel socioeconómico, y su influencia en la CT y el PT de los sujetos, nos basamos en nuestras tres matrices, donde encontramos que sólo cuatro sujetos de los E1 y E2 (los dos estratos conforman el 46,83% de la muestra total) obtuvieron menos de 80/100 en la CT, lo que consideramos muy significativo, pues sólo forman el 4,93%.

Dentro del E1 y E2 combinados, hay sólo un 11,53% de sujetos con 70-79/100 de PT, y un 7,69%, en el rango de 60-69/100 de la muestra total.

Por su parte, el E3 muestra un 16,84% de sujetos en el rango de 70-79/100 de PT, y un 12,82% de sujetos con 60-69/100 en PT, lo sobrepasa al E1 y E2 en este rango. Esto significa que el E3 tiene un 29% de alumnos con un PT de regular a deficiente, en comparación a los E1 y E2.

Por otro lado, 26 de los 41 sujetos del E3 (equivalente al 32,91% de la muestra) obtuvieron una puntuación entre 80 y 93/100 en la CT, lo que es muy positivo. Pero un 14,81% de la muestra total, que pertenece al E3, manifestó una CT de regular (70/100) a deficiente (60/100).

Mediante el análisis general realizado, y apoyados por las Tabla 28, Tabla 28 biz, Tabla 29 y Tabla 29 biz, podemos establecer que:

1. El E1 y E2 tienen las puntuaciones más altas de CT: 100/100.
2. Las mejores seis calificaciones de CT pertenecen a los E1 y E2. De hecho, de los 14 primeros lugares de CT, sólo en tres destacan sujetos del E3 con puntuaciones del 93 al 95/100.
3. Los tres sujetos del E3 (7, 8 y 11) en la Tabla 28, ocupan los lugares 6, 10 y 12 de PT en la misma Tabla 28 biz (Según la misma columna de PT, pero en orden de mayor a menor). Es decir, su nivel en el PT va de regular a deficiente, y su subcompetencia lingüística en inglés no está balanceada con su CT.
4. Los E1 y E2, con mayor solvencia económica, son mayoría en la Tabla 28, y ninguno de ellos obtuvo calificaciones en la CT y PT menores a 60/100.

En cuanto a la correlación entre el nivel de estudios de los padres, y su influencia en la CT y el PT, según los datos que arroja la Tabla 29:

1. De los 15 lugares con las más altas puntuaciones en el Pre-Toefl, los sujetos 4, 5 y 16, que pertenecen al E3, cuentan con uno o ambos padres con estudios universitarios. Su PT fue de 90/100 (4 y 5) y 83/100 (16, Mérito Escolar), y su CT se ubicó en noveno, décimosexto y octavo lugar de la Tabla 29 biz (orden de mayor a menor en CT). Los tres representaron el 18,75% del concentrado de la Tabla.
2. Se repite la influyente variable “padre universitario”, como predominante en los sujetos de la Tabla 29 del PT. De hecho, el 73,33% de los sujetos del concentrado manifestó que al menos uno de sus padres estudió la universidad, y un 20% dijo tener un padre con nivel de maestría. En uno de los hogares, el nivel máximo alcanzado por los padres fue de preparatoria y en otro secundaria, por lo que representan el 2,22% cada uno.
3. El sujeto que obtuvo la más alta puntuación en el PT (94/100) manifestó que sus padres sólo estudiaron la preparatoria, sin embargo pertenece al E2, y su CT fue de 83,75/100, que es buena.
4. Por todo lo anterior podemos inferir que existe una relación de causa-efecto: A mayor nivel escolar de los padres mayor será el rendimiento escolar de los hijos. En este caso, cuanto mayor sea el nivel cultural y educativo de los padres, mayor competencia traductora (de buena a muy buena) y subcompetencia lingüística en el segundo idioma, tendrán los hijos, según los datos.
5. El grado predominante de los padres de los sujetos en la Tabla 29 es el universitario (al menos uno de los cónyuges lo es) o con posgrado, a excepción de los sujetos 1 y 10, que representan el 12,5% del concentrado total de la Tabla 29. De hecho el 59,49% de la muestra tiene un padre universitario. Destacan dos padres con el grado de maestría y uno con el de doctorado.
6. El sujeto 10 (Tabla 29) manifestó que su madre tenía un nivel escolar de secundaria, y pertenece al E1. En este caso vemos una influencia contraria del nivel educativo de los padres, pues aunque sus ingresos son mayores de 20 mil pesos mensuales, quizá la fuente de los mismos no implique un nivel educativo alto. El sujeto obtuvo 60/100 en CT y 85/100 en PT.
7. Ninguno de los sujetos (de los concentrados) manifestó tener un padre con sólo estudios de primaria.

8. Por todo lo anterior, podemos establecer que hay una relación directa causa-efecto entre las variables “nivel socioeconómico” y “nivel de estudios de los padres” sobre las variables “competencia traductora” y “subcompetencia lingüística en el segundo idioma (inglés)”.

Retomando nuestra hipótesis, podemos establecer que: Cuanto mayor sea el nivel socioeconómico de los padres, mayor será el rendimiento escolar de los hijos, que se verá reflejado en su mayor competencia traductora y mayor subcompetencia lingüística en el segundo idioma. De igual manera, un mayor nivel cultural y educativo de los padres, redundará en una mayor competencia traductora y una mayor subcompetencia lingüística en el segundo idioma de los sujetos, pues propicia el modelaje hacia éstos para alcanzar al menos el mismo estatus económico de los padres.

Esto sin lugar a duda favorece positivamente nuestra hipótesis planteada desde el inicio de nuestra investigación. Sin embargo, existe un fenómeno por el que hay sujetos que no han aprobado el PT, que se registra únicamente en el E3, y que representa un 10,25% de los sujetos de la muestra total. Esto es muy significativo, pues el fenómeno no se registra en el E1 ni en el E2. Lo anterior nos lleva a establecer que al menos en la Facultad de Idiomas-Mexicali, los alumnos con un ingreso familiar mensual mayor de 10 mil pesos (E1 y E2) se mantienen en un rango aceptable de competencia traductora e inglés.

En cuanto a nuestra hipótesis, donde la situación socioeconómica influye directamente en la adquisición de la competencia traductora, esto es, mientras más favorable sea el entorno económico y cultural del alumno en su desarrollo, mayor será su competencia traductora integral y más fácilmente adquirirá la pericia como traductor, vemos que ambas variables manifiestan su influencia tanto en la CT como en el PT y se encuentran bien representadas en las tablas de cada semestre.

Recapitulando, nuestra contribución a la traductología empírica consiste en haber encontrado una correlación entre el nivel de ingreso familiar del estudiante de traducción de V semestre y su competencia traductora. El fenómeno se explica de la siguiente manera:

1. En el E1 y E2, 41,77% de los sujetos que manifestaron que su ingreso familiar era de 10 hasta 20 mil o más de 20 mil pesos, se hallan ubicados en un rango de 80 al 100/100 de CT. Ambos estratos representan el 46,83% de la muestra total.
2. Todos los sujetos de la muestra de los E1 y E2 aprobaron la medición de la CT y del PT.
3. Sólo hubieron notas excelentes (100/100) de CT en los E1 y E2.
4. Las puntuaciones más altas de PT las obtuvo el E2, seguido del E3 (PT bueno y muy bueno). El E1 no figuró en este baremo.
5. El 32,91% de la muestra, ubicado en el E3, alcanzó una buena y muy buena CT (80-90/100). El E3 representa el 53,17% de la muestra total.
6. El 10,25% de la muestra, ubicado en el E3, no obtuvo calificación aprobatoria en el PT.
7. El 2,56% de la muestra, ubicado en el E3, no obtuvo calificación aprobatoria en CT.
8. Los del E1 y E2 pasaron las mediciones de CT y PT con al menos 60/100.

Un dato curioso, e importante en cuanto al perfil de egreso del grado es que la mujeres superan a los varones 3 a 1 en la Licenciatura en Traducción, por lo que por cada cuatro traductores que egresen de la Facultad, tres serán mujeres.

1. Al analizar los problemas de traducción de los semestres 2009-2/ 2012-2 y 2013-2, también descubrimos que los sujetos con mejor CT, que realizan una terminología puntual exhaustiva o meticulosa, tienen como resultado mejores notas en sus traducciones que aquellos que sólo confían en su intuición, inferencia, o que no la realizan. Esto puede orientarnos, como docentes de traducción, en la búsqueda de nuevos métodos que refuercen la competencia terminológica (o de documentación) de los estudiantes para que el traductor novato no pierda tanto tiempo (hasta el 17% del total, en alguno de los casos), en llevar a cabo la terminología puntual. Así como actualizar las técnicas de lectoescritura necesarias para la traducción de textos.
2. De acuerdo a lo anterior existe una covarianza positiva entre la realización de una terminología puntual adecuada (control de calidad de la traducción) y la calidad del producto entregado por los sujetos, por tanto esto se refleja en una CT, buena, muy buena o excelente.

3. Otro dato que surgió fue que existe una correlación negativa, donde los sujetos con hasta 24 problemas de traducción, tienen una calificación en Pre-Toefl de 58/100, así como el caso de los sujetos que no pudieron llevar a cabo la tarea por deficiencias en el idioma, que reportaron escasa o nula gestión.
4. Creemos que el conocer las consistencias de los problemas de traducción, y cómo influyen en el mismo Protocolo Previo de Traducción, nos dará luces, para en un futuro, diseñar estrategias de traducción que ayuden a los estudiantes a mejorar los tiempos de lectoescritura, hacer más eficiente la búsqueda de terminología. Este estudio exploratorio algo puede aportar al respecto.

Por lo anterior podemos afirmar que hay una correlación positiva entre el nivel de ingreso familiar de los estudiantes de V semestre de la licenciatura en Traducción de la Facultad de Idiomas-Mexicali, de la UABC, y su adquisición de su competencia traductora. Es decir, el poder adquisitivo de los padres y su nivel escolar pueden ser detonantes para que el estudiante adquiera una mayor cultura y educación, por tanto una mejor competencia traductora.

6.3 Limitantes

Antes que nada, hay que ser realistas, y reconocer que nuestro estudio no deja de ser una fotografía tomada en un espacio-tiempo determinado, para medir el pulso de un acontecimiento, y como todos los estudios tuvo sus errores y tiene sus limitaciones. Entre éstas destaca que no hubo grupo de control cada semestre, donde se diera la falsabilidad de la metodología. La comparación de los resultados que se ha hecho, ha sido sobre la adquisición de la competencia traductora entre semestres distintos, por lo que a pesar de ser un estudio longitudinal, no deja de ser meramente descriptivo sobre los hechos registrados.

Nuestra aportación real consistió en mostrar la existencia de un fenómeno compuesto de dos variables (ingreso familiar y educación de los padres) que influye en otras dos, (competencia traductora y Pre-Toefl), pero sólo hemos puesto los datos sobre la mesa. Futuras investigaciones, con más imaginación sociológica y mayores recursos, tendrán que ahondar en el tema.

Pensamos que el cierre de la investigación se hubiera dado al replicar el experimento en el último semestre de la carrera, con el fin de saber hasta qué punto la CT de los mismos alumnos se vio mejorada.

Además, somos conscientes de que nos faltó medir la CT de los sujetos mediante una traducción inversa, lo que hubiera redondeado el estudio.

Creemos que con un estudio de caso, o entrevistas estructuradas personales, diseñadas ex profeso, se recabarían más datos sobre la motivación intrínseca que lleva a sujetos con nivel económico bajo a sobresalir en los grupos de traducción donde hay alumnos con mayores ventajas económicas.

6.4 Futuras líneas de investigación

Sobre las muchas cuestiones que quedan por estudiar están:

1. En qué grado la motivación intrínseca lleva a un sujeto que vive en una situación económica menos favorecida a alcanzar, por ejemplo, el Mérito Escolar, o una solvencia de 100 en la competencia traductora, y/o una alta puntuación en el Pre-Toefl, a pesar de ésta u otras circunstancias desfavorables.
2. En qué grado, tener padres con un nivel educativo inferior al universitario puede motivar a los hijos a obtener un mayor desempeño escolar que los hijos de padres universitarios, como se vio en el E3 .
3. Qué factores influyen para que el 14,81% de nuestra muestra, tomada de los estudiantes de traducción de V nivel de la Facultad de Idiomas-Mexicali, tenga una competencia traductora de regular (70/100) a pobre (60/100).
4. Sobre la explicación de la competencial gramatical en atrición o difuminada explícitamente, y transformada en competencia gramatical implícita en las competencias textual, terminológica y estratégica (heurística), nos parece un nicho interesante de investigación como fenómeno en sí. Creemos que conocer de manera más cercana en qué subcompetencias de la competencia comunicativa (por las que se decantan los traductores) debemos poner mayor énfasis a la hora del proceso de enseñanza de la traducción, nos daría más luz para diseñar estrategias y metodologías adecuadas para su mejor desarrollo.

Referencias

Abuín, M. (2004) Problemas y estrategias en la interpretación consecutiva: consideraciones metodológicas. Puentes No. 3, enero. pp. 19-28. Recuperado de <http://www.ugr.es/~greti/puentes/puentes3/02%20Marta%20Abuin.pdf> el 5 de marzo de 2014.

AFNOR (1996), *Association française de Normalisation*, Organización nacional francesa para la estandarización y miembro de la Organización Internacional para la Estandarización.

Alves. F. (2001). “In search of a definition of translation competence: the structure and development of an ongoing research project”. *Quaderns. Revista de traducción*, 6, pp.46-49. Recuperado de <http://ddd.uab.cat/pub/quaderns/11385790n6p46.pdf> el 13 de mayo de 2014.

Andrews L. (1999) Does HECS Deter? Factors affecting university participation by low SES groups. Occasional Paper Series. 80(3), pp. 437–469, Recuperado de <http://rer.sagepub.com/content/80/3/437> el 10 de marzo de 2014.

Annone, J. M., Lee-Jahnke, H.L. y Sturm A. (2012). Neurocognitive Aspects of Translation. *Meta* 57(1), pp. 96-107, Recuperado de <http://doc.rero.ch> el 10 de marzo de 2014.

Argüelles, A. (2012) (Comp.) Competencia laboral y educación basada en normas de competencia, México, D.F.: Limusa.

Arnold, J. y Fonseca, M.C. (2004) Reflexiones sobre aspectos del desarrollo de la competencia comunicativa oral en el aula de español como segunda lengua, en *La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje del español como segunda lengua*, Ruhstaller, S. y Lorenzo, F. (Coor.), pp. 45-48. Universidad Pablo de Olavide. Sevilla: Editorial Edinumen, Recuperado de http://books.google.com.mx/books?id=ytC6PUYNnboC&pg=PT38&lpg=PT38&dq=competencia+gramatical+Bachman&source=bl&ots=_eI3CUqWRI&sig=QDz zhNa9AYtc48oBaOuQRdImh9A&hl=es-419&sa=X&ei=SzaVUv2MC9XYoATBoYKoCQ&ved=0CEwQ6AEwBA#v=onepage&q=competencia%20gramatical%20Bachman&f=true el 10 de marzo de 2014.

- Bachman, L. F. y Palmer, A. (2004) *Language Testing in Practice: Designing Developing Useful Language Tests*. New York: Oxford University Press.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Basich, K. E. (2012) *La formación de profesores de traducción. Reflexiones desde un caso mexicano*. Mexicali: UABC.
- Bell, R. (1991). *Translation and Translating*. Londres: Longman.
- Bernardini, S. (2001). Think-aloud protocols in translation research: Achievements, limits, future prospects. *Target*, 13(2), pp.241–263. Recuperado de <http://www3.uji.es/~aferna/EA0921/3c-TAPs.pdf> el 10 de marzo de 2014.
- Bloom, B. (1985) (Ed) *Developing Talent in Young People*. New York: Ballantine.
- Brown, H. D. (1994) *Principles of language learning and teaching* (3ra. ed.). Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall Regents.
- Bruner J. (2004) *Desarrollo Cognitivo y Educación*. Selección de textos por Jesús Palacios. Madrid: Morata.
- Cabré, María Teresa (1993), *La terminología. Teoría, metodología, aplicaciones*, Barcelona: Editorial Antártida/Empuries.
- Carro, R., y González D. (2012) *Diseño y Selección de Procesos*. Administración de las Operaciones. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Universidad Nacional de Mar del Plata. Recuperado de http://nulan.mdpu.edu.ar/1613/1/08_diseno_procesos.pdf el 10 de marzo de 2014.
- Castells, M. (1999) *Globalización, tecnología, trabajo, empleo y empresa*, Revista La Factoría. Octubre – Enero, 7. Recuperado de <http://www.revistalafactoria.eu/articulo.php?id=102> el 10 de marzo de 2014.
- Castillo, R. y Rodríguez L. (2009) *Movilidad socioeconómica y educación superior en México*. Comercio Exterior 59(8), pp. 715-723, Recuperado de http://www.revistacomercioexterior.com/rce/magazines/130/4/715_Castillo_Rodriguez.pdf el 10 de marzo de 2014.
- Celaya, R., (2013) *Educación realmente superior*. Ciudad Obregón: Instituto Tecnológico de Sonora.
- Cenoz, J. (1997-2013) *Enfoque comunicativo. Antologías didácticas*. Centro Virtual Cervantes. Recuperado de

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/cenoz01.htm el 10 de marzo de 2014.

Chinoy, E. (2002) *Introducción a la Sociología. Conceptos básicos y aplicaciones*. México, D.F.: Paidós.

Chomsky (1974). *Estructuras sintácticas* (12a ed.) Ed. Siglo XXI: México, D.F.

Chomsky (1975). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. (2da reimp.) Ed. Aguilar: Madrid.

Chomsky, Noam. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Ma: MIT Press.

CINTERFOR, (1983), *Formación en la Empresa, "Competencias Laborales"* (Montevideo, OIT-CINTERFOR) Recuperado de http://cmap.upb.edu.xo/rid=1133967433770_979963846_282/ el 10 de marzo de 2014.

Clark, A. (1999) *Estar ahí. Cerebro, cuerpo y mundo en la nueva ciencia cognitiva*. Barcelona: Paidós.

Conapo (2001) Consejo Nacional de Población. *Índices de desarrollo humano, 2000*. 1ra. ed. 2001, pp. 9-65. Recuperado de http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/Resource/211/1/images/desarrollo_humano.pdf el 10 de marzo de 2014.

CONOCER (1996), *Reglas Generales y Específicas de los Sistemas Normalizado y de Certificación de Competencia Laboral* (México, CONOCER).

CONOCER (2000) Fraustro, M. *CONOCER: Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral*, 3 (7), 1-6 pp., Recuperado de http://ingenierias.uanl.mx/7/pdf/7_Manuel_Fraustro_Conocer el 11 de marzo de 2014.

Cortez, J., Basich, K. y Sánchez, I. (2013) *Subcompetencia Instrumental, vital en la formación de traductores*. Encuentro Pedagógico de Lenguas en la Educación Profesional: Teorías y prácticas de la didáctica de lenguas, 14 de junio de 2013: Por publicar. Recuperado de <https://mail-attachment.googleusercontent.com/attachment/u/0/?ui=2&ik=c30d4553b3&view=att&th=13efba6985af08e6&attid=0.1&disp=inline&safe=1&zw&sadssc=1&sad>

nir=1&saduie=AG9B_P_RsY45mDLckjdA64QQx2VO&sadet=1394562708395
&sads=YoYaGmuhDXbY-dIKrYtndZozIPE el 11 de marzo de 2014.

Cortez, J., Sánchez F. y Luna, N. (2013b) “Competencia traductora y subcompetencia tecnológica” en *Literacidad y traducción*. García, C. y Solís L. J., (Comps.), pp. 85-111, Estado de México: Universidad Autónoma del Estado de México.

Cortez, J., Basich, K. y Sánchez, I. (2012, agosto) *La subcompetencia instrumental/profesional en la formación de traductores*. Trabajo presentado en el V Congreso Internacional de Traducción e Interpretación. Traduciendo Culturas: Más que un desafío. Mexicali. Recuperado de <http://idiomas.mxl.uabc.mx/citi/Memoria%20CITI5%2031%20de%20agosto%202012%20Editorial.pdf> el 10 de marzo de 2014.

Cortez, J. (2010) “*El corpus ad hoc como herramienta de traducción*”. Trabajo presentado en el VI Foro de Estudios en Lenguas Internacional (FEL 2010). Quintana Roo, pp. 73-95. Recuperado de <http://idiomas.mxl.uabc.mx/citi/Memoria%20CITI5%2031%20de%20agosto%202012%20Editorial.pdf> el 10 de marzo de 2014.

Cortez, J. (2009) “Nuevas metodologías en enseñanza de la traducción: Una perspectiva cognitiva”. *Mutatis Mutandis*, 2 (2), (pp. 282-294). Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/mutatismutandis/article/view/Article/1755> el 10 de marzo de 2014.

Cortez, J. (2007) Reporte Técnico de la Investigación: “Hacia un cambio en la metodología de la enseñanza de la traducción en la Facultad de Idiomas-Unidad Mexicali de la UABC: Una perspectiva cognitivista”. Investigación y Posgrado, UABC. Mexicali. México. 87 pp.

Cozma, M. (2012) Perceptions of Cultural Competence: the trainees’ perspective , en *Professional communication and translation studies*, 5 (1-2) , pp. 67-74, Recuperado de <http://www.cls.upt.ro/files/conferinte/proceedings/vol%205%20din%202012/08%20Cozma%20final.pdf> el 10 de marzo de 2014.

Croft, W. y Cruse, A. (2004). "Cognitive Linguistics". Cambridge: Cambridge University Press.

Cuenca, M. J. y Hilferty J. (1999). Introducción a la Lingüística Cognitiva. Barcelona: Editorial Ariel.

Danks, J., Shreve, G., Fountain, S. y McBeath, M. (1997) (Eds): Cognitive Processes in Translation and Interpreting, Thousand Oaks, SAGE Publications.

De Rooze, B. (2008) La Traducción contra Reloj, en *Aproximaciones Cognitivas al Estudio de la Traducción y la Interpretación*, Fernández M. y Muñoz Martín R. (Eds.), pp. 1-28, Comares: Granada.

Dervin, F. y Gao, M. (2012) Constructing a fairy tale around intercultural couplehood on Chinese television. *Language and Intercultural Communication*. 12(1), febrero, pp. 6-23. Abingdon: Routledge, Taylor & Francis Group.

Díaz Barriga F. y Hernández Rojas G., (2001). Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo, Bogotá: McGraw-Hill.

Ducci, M.A., (1997) Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional. Recuperado de <http://www.oitcinterfor.org/banco-competencias-laborales/inicio> el 10 de marzo de 2014.

Eggen, D y Kauchak, D. (2009) Estrategias Docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Faber, P. Y Jiménez, C. (2004). "Traducción, lenguaje y cognición". Granada: Comares.

Fraser, J. (1996). The Translator Investigated. Learning from Translation Process Analysis. *The Translator*. 2 (1), pp.65-79.

Fromkin, V, y Rodman, R. (1974) An Introduction to Language. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

Gaddis, M. (Ed.), (1981). Translation Spectrum, Essays in Theory and Practice. Albany: State University of New York Press.

García, A. M. (2011) Evaluando la metacognición sobre la traducción en el aula: diseño de un cuestionario de preguntas abiertas, *Redit*, 6, pp. 1-19, Recuperado de <http://www.redit.uma.es/Archiv/n6/1.pdf> el 10 de marzo de 2014.

García, A. y Jacinto, C. (2010) Equidad y educación superior en América Latina: el papel de las carreras terciarias y universitarias, en Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), México, IISUE-UNAM/Universia, 1(1), pp. 58-75, Recuperado de <http://ries.universia.net.mx/index.php/ries/article/view/28/equidad>, el 10 de marzo de 2014.

García, A. M. (2004/2012) Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina. Debate 5. Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina del IPE-UNESCO Buenos Aires y OEI. pp. 2-17, Recuperado de <http://www.siteal.iipe-oei.org> el 11 de marzo de 2014.

García, E. et al. (2007). Teoría de la mente y ciencias cognitivas. Nuevas perspectivas científicas y filosóficas sobre el ser humano. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/8607/1/ASINJA.%2520Teoria%2520de%2520la%2520ment> e.pdf el 10 de marzo de 2014.

Geertz, C. (1957) Ritual and Social Change: A Javanese Example, *American Anthropologist*, 59 (1), pp. 32–54, Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/aman.1957.59.issue-1/issuetoc> el 10 de marzo de 2014.

Geertz, C. (1973). Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura, en *La interpretación de la cultura*. pp. 19-40. Barcelona: Gedisa.

Gil, A. (2008) Procedimientos, técnicas y estrategias: Operadores del proceso traductor, Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2072/8998> el 10 de marzo de 2014.

Gile, Daniel (1995): Basic Models for Interpreter and translator Training. John Benjamins: Amsterdam

Goldrick-Rab, S. (2010) Challenges and Opportunities for Improving Community College Student Success. *Review of Educational Research*, 80(3), pp. 437–469. Recuperado de <http://rer.sagepub.com/content/80/3/437> el 10 de marzo de 2014.

Gomezjara, Francisco (2004) Sociología. México, D.F.: Editorial Porrúa.

Göpferich, S. (2011) From multidisciplinary to transdisciplinarity: The investigation of competence development as a case in point, en *Electronic proceedings of the KäTu symposium on translation and interpreting studies 5*, pp. 1-24, Recuperado de http://www.sktl.fi/@Bin/85366/G%F6pferich_MikaEL2001.pdf el 10 de marzo de 2014.

Göpferich, S. y Jääskeläinen, R. (2009). Process research into the development of translation competence: Where are we, and where do we need to go? *Across Languages and Cultures 10* (2) , pp. 169-191. Recuperado de

Gough, I (1998) What are Human Needs? en *Social Policy and Social Justice*, Franklin, (Ed.), pp. 50-56, Cambridge: Polity Press.

Guajardo, A. G. (2013) Modelo multifuncional de la evaluación de la traducción. (Tesis doctoral inédita) Facultad de Traducción e Interpretación. Universidad de Granada. Recuperado de digibug.ugr.es/bitstream/10481/30321/1/22208562.pdf el 15 de mayo de 2014.

Grupo PACTE (2001). “La competencia traductora y su adquisición”. *Quaderns. Revista de Traducción*, 6, pp. 39-45. Recuperado De <http://www3.uji.es/~aferna/H44/Translation-competence.pdf> el 10 de marzo de 2014.

Hansen, G. (2003). Controlling the process: Theoretical and metodological reflections on research into translation processes, en Alves, F. (Ed.). *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research*, pp. 25-42, Amsterdam: John Benjamins.

Hatim, B. (2001) *Teaching and Researching Translation*. Longman: England.

Hayes, John R. (1989) *Complete Problem Solver*. Hillsdale (New Jersey): Lawrence Erlbaum.

Herrero, J. (2002) ¿Qué es cultura?, pp. 1-4 Recuperado de [Http://www-01.sil.org/training/capacitar/antro/cultura.pdf](http://www-01.sil.org/training/capacitar/antro/cultura.pdf) el 10 de marzo de 2014.

Hymes, D.H (1966). “Two types of linguistic relativity”, en Bright, W. *Sociolinguistics*. The Hague: Mouton. Pp. 114-158.

Johnstone, B. (2010) *Dell Hymes and the Ethnography of Communication*. Recuperado de

http://works.bepress.com/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=barbara_johnstone el 10 de marzo de 2014.

Kelly, D. (2002): “La competencia traductora: bases para el diseño curricular”. *Puentes* 1, pp. 9-20. Recuperado de <http://www.ugr.es/~greti/puentes/puentes1/02%20Kelly.pdf> el 25 de mayo de 2014.

Kelly, D. (2005): *A Handbook for Translator Trainers*. St. Jerome Publishing: Manchester.

Kiraly, D. (2001). “Towards a constructivist approach to translators education”. *Quaderns. Revista de Traducción*, 6, pp. 50-53, Recuperado de <http://ddd.uab.cat/pub/quaderns/11385790n6p50.pdf> el 11 de marzo de 2014.

Kiraly, D. (2000). “A Social Constructivist Approach to Translator Education”. Manchester: St. Jerome.

Klimenko, O. (2009) La enseñanza de las estrategias cognitivas y metacognitivas como una vía de apoyo para el aprendizaje autónomo en los niños con déficit de atención sostenida. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte, Colombia*. 27, pp. 1-19, Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN> el 11 de marzo de 2014.

Klingler, C. Y Vadillo G. (1997). “Psicología Cognitiva, Estrategias en la práctica docente”. México, D.F.: McGraw-Hill.

Kohler, J. (2005) Importancia de las estrategias de enseñanza y el plan curricular. *Revista de Psicología Liberabit*. 11,2005, pp. 25-34. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/686/68601104.pdf> el 10 de marzo de 2014.

Kohler, J. Estrategias de organización: Importancia para el aprendizaje. pp. 256-275, Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1729-48272005000100004&script=sci_arttext el 12 de marzo de 2014.

Koletnik, M. (2002). “The Internet, Google Translate and Google Translator Toolkit-Nuisance or Necessity in Translator Training?” *Trilogy* [En línea], Session 3 –Training translators / La formation du traducteur, Recuperado de URL: <http://lodel.irevues.inist.fr/tralogy/index.php?id=113&format=print>. el 10 de marzo de 2014.

Lakoff, G. y Johnson, M. (1980) *Metaphors we live by*. Chicago: the University of Chicago Press.

Langacker, R. (2006) *The Conceptual Basis of Grammatical Structure en Cognitive Approaches to Advanced Language Learning*, Byrnes, H., Weger-Guntharp, H. y Sprang, K, (Eds), pp. 17-39, Georgetown University Press: Washington, D.C.

Langacker, R. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar, vol I: Theoretical Prerequisites*, Standford (Cal.): Standford University Press.

Langacker, R. (1987b). *The Cognitive Perspective*. CRL Newsletter February, 1 (3). Recuperado de <http://crl.ucsd.edu/newsletter/01/1-3.pdf> el 26 de mayo de 2014.

Lee-Jahnke, H. (2005). "New Cognitive Approaches in Process-Oriented Translation Training", *Meta : journal des traducteurs / Meta: Translators Journal*, 50(2), pp. 358-377. Recuperado de <http://www.erudit.org/revue/meta/2005/v50/n2/010942ar.pdf> el 28 de mayo de 2014.

León, P. (2008) *Representación Multidimensional del Conocimiento Especializado*, en *Aproximaciones Cognitivas al Estudio de la Traducción y la Interpretación*, Fernández M. y Muñoz Martín R. (Eds.), pp. 205-255, Comares: Granada.

Llácer, E. (1997) *Introducción a los Estudios sobre la Traducción. Historia, teoría y análisis descriptivos*. Departamento de Filología Inglesa y Alemana, Facultad de Filología. Universitat de València.

Lorenzo, F. (2004) *Atención a la forma/ atención al significado: implicaciones metodológicas para el desarrollo de la competencia gramatical en el aula del español como L2*, en *La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje del español como segunda lengua*. Ruhstaller, S. y Lorenzo F. (Coord.), pp. 33-44. Universidad Pablo de Olavide, Sevilla: Editorial Edinumen, Recuperado de http://books.google.com.mx/books?id=ytC6PUYNnboC&pg=PT38&lpg=PT38&dq=competencia+gramatical+Bachman&source=bl&ots=_eI3CUqWRl&sig=QDz zhNa9AYtc48oBaOuQRdImh9A&hl=es-419&sa=X&ei=SzaVUv2MC9XYoATBoYKoCQ&ved=0CEwQ6AEwBA#v=on

epage&q=competencia%20gramatical%20Bachman&f=true el 10 de marzo de 2014

Lorenzo, M.P. (2001). El proceso de traducción: un viaje menos desconocido Proyecto del Grupo TRAP, publicado en *LSP & Professional Communication*, 1(2), pp. 1601-1929, Recuperado de <http://rauli.cbs.dk/index.php/LSP/article/viewFile/1928/1931> el 11 de marzo de 2014.

Lörscher W. (2005) “The Translation Process: Methods and Problems of its Investigation”. *Meta : journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*, 50(2), pp. 597-608. Recuperado de <http://www.erudit.org/revue/meta/2005/v50/n2/011003ar.pdf> el 25 de mayo de 2014.

Lörscher, W. (1993) “Translation Process Analysis”, en Gambier Y. y Tømmola J. (eds) *Translation and Knowledge: Proceedings of the 1992 Scandinavian Symposium on Translation Theory*, Turku: Centre for Translation and Interpreting, University of Turku.

Lörscher, W. (1992) “Investigating the Translation Process”, *Meta* 37(3), 426-39. Recuperado de <http://www.erudit.org/revue/meta/1992/v37/n3/003517ar.pdf> el 25 de mayo de 2014.

Lörscher, W. (1992b) “Process-oriented Research into Translation and Implications for Translation Teaching”, *Traduction, Terminologie, Rédaction* 5(1), 145-61. Recuperado de <http://www.erudit.org/revue/ttr/1992/v5/n1/037110ar.pdf> el 25 de mayo de 2014.

Lörscher, W. (1991) *Translation Performance, Translation Process and Translation Strategies. A Psycholinguistic Investigation*. Tübingen: Gunter Narr.

Lyons, John (1978). *Noam Chomsky (Revised edition)*. Harmondsworth: Penguin Books.

McAlester G. (1992). Teaching translation into a Foreign Language- Status, Scope and Aims. En Dollerup C. y Loddegaard A. (Eds.) *Teaching Translation and Interpretings. Training, talent and experience* (pp.291-297). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Medina, M.A. (2009) CINTEFOR –OIT “Competencia laborales”, Recuperado de http://cmap.upb.edu.co/rid=1133967433770_979963846_282/ el 10 de marzo de 2014.

Mertens L. (1999) “Labour competence: emergence, analytical frameworks and institutional models”. Montevideo: International Labour Organisation (Cinterfor/ILO) Recuperado de URL: http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/mertens_eng.pdf el 10 de marzo de 2014.

Mertens L. (1996) Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos, Montevideo: Organización Internacional del Trabajo (Cinterfor/OIT).

Montero, S. y Faber, P. (2008). Terminología para traductores e intérpretes. Granada: Ediciones Tragacanto.

Munday, Jeremy (2009): *The Routledge Companion to Translation Studies* (Revised edition), Routledge: London & New York.

Muñoz Martín, R. (2008). Apuntes para una traductología cognitiva, 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*. Barcelona, 22-24 de marzo de 2007. Barcelona: PPU. 2, pp. 65-75. Recuperado de http://www.aieti.eu/pubs/actas/III/AIETI_3_RMM_Apuntes.pdf el 12 de marzo de 2014.

Muñoz Martín, R. (2007). Translation Strategies. Somewhere over the rainbow, en *Investigating Translation*, Beeby, A., Ensiger, D. y Presas, M. (Eds.), pp. 129-140, Amsterdam: John Benjamins.

Muñoz Martín, R. (2007). Traductología cognitiva y traductología empírica, Recuperado de http://www.academia.edu/1375881/Traductologia_cognitiva_y_traductologia_empirica el 10 de marzo de 2014.

Muñoz Martín, R. (2006). “Pericia y entorno de la traducción”. *Corcillum. Estudios de traducción, lingüística y filología dedicados a Valentín García Yebra*. García, C. y Hernández, P., (Eds.), pp. 131-146, Madrid: Arco/Libros.

Muñoz Martín, R. (2000): *Pericia y Entorno de la Traducción*. (PETRA HUM 815 JA). Neubert Albrecht & Shreve Gregory M. (1992). "Translation as Text". Kent, Ohio: The Kent State University Press.

Murray, S., O' Brien, M., y O' Campo, P. (2008) *School Adjustment in the Early Grades: Toward an Integrated Model of Neighborhood, Parental, and Child Processes*. *Review of Educational Research*, 78(1), pp. 3-32. Recuperado de <http://rer.sagepub.com/content/78/1/3> el 10 de marzo de 2014.

Neubert, A. (1994). *Competence in translation: a complex skill, how to study and how to teach it*, en Mary Snell Hornby, Franz Pöchhacker y Klaus Kaindl (Eds.) *Translation Studies. An Interdiscipline* (pp. 411-420). Amsterdam: John Benjamins.

Nikitin P. (1983) *Economía política*. México, D.F.: Editorial Época.

Nord, C. (2005). "Text Analysis in Translation. Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis", Trad. del alemán de C. Nord y P. Sparrow. Second Edition. Amsterdam: Rodopi.

Nord, C. (1991). "Text Analysis in Translation. Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis", Trad. del alemán de C. Nord y P. Sparrow, Amsterdam, Rodopi.

O'Brien, S. (2013) *The Borrowers: Researching the Cognitive Aspects of Translation*, pp. 1-21, Recuperado de http://doras.dcu.ie/18286/1/1_OBrien_final.pdf el 10 de marzo de 2014.

Ocegueda, J.M. (2006) *La restricción externa al crecimiento económico de México: El impacto de las reformas estructurales*. Mexicali: UABC.

Olk, H. (2009) *Translation, Cultural Knowledge and Intercultural Competence* en *Journal of Intercultural Communication*, 20, mayo, Recuperado de <http://www.immi.se/intercultural/nr20/olk.htm> el 10 de marzo de 2014.

Ordudari, M. (2007) *Translation procedures, strategies and methods* en *Translation Journal* 11(3) Recuperado de <http://www.bokorlang.com/journal/41culture.htm> el 10 de marzo de 2014.

Organista, J., McAnally, L. y Henríquez, P. (2012) *Clasificación de estudiantes de nuevo ingreso a una universidad pública, con base a variables de desempeño académico, uso de tecnología digital y escolaridad de los padres*.

Revista electrónica de investigación educativa, 14 (1), Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412012000100003&script=sci_arttext el 10 de marzo de 2014.

Orozco M. y Hurtado A. (2002). “Measuring Translation Competence Acquisition”. *Meta journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*. 47(3), pp. 375-402. Recuperado de URI: <http://id.erudit.org/iderudit/008022ar> el 10 de marzo de 2014.

PACTE (2003). *Building a Translation Competence Model*, en Alves, F. (Ed.). *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research*, pp. 77-102, Amsterdam: John Benjamins.

PACTE (2005) “Investigating Translation Competence: Conceptual and Methodological Issues”. *Meta : journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*, 50 (2) , pp. 609-619. Recuperado de URI: <http://id.erudit.org/iderudit/011004ar> el 14 de marzo de 2014.

PACTE (2011) “Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: Translation Project and Dynamic Translation Index”, en: O'Brien, S. (Ed.) *IATIS Yearbook 2010*, Londres: Continuum. Recuperado de http://grupsderecerca.uab.cat/pacte/sites/grupsderecerca.uab.cat.pacte/files/2011_PACTE_Continuum.pdf el 14 de marzo de 2014.

Panitz , T. (1996). “A Definition of Collaborative vs. Cooperative Learning” London Metropolitan University. London. Recuperado de http://fel.uqroo.mx/adminfile/files/memorias/cortez_godinez_jose.pdf el 12 de marzo de 2014.

Paradis, C. (2005) *Ontologies and construals in lexical semantics*. Springer. *Axiomathes* (2005) 15:541–573. Recuperado de <http://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordOid=1583571&fileOid=1590149> el 10 de marzo de 2014.

Paradis, C. (2001). *A dynamic construal approach to antonymy*. The Department of English in Lund: *Working Papers in Linguistics –Volume One*. Recuperado de <http://www.englund.lu.se/images/stories/pdf-files/workingspapers/vol01/Cim.pdf> el 2 de septiembre de 2013.

Pérez-Díaz, I, Hiriart, M., Olivares-Reyes, A. y Robles-Díaz, G. (2006) Receptores para la angiotensina II diferentes a los clásicos receptores membranales AT1 y AT2: características y su papel en el funcionamiento celular, 25(2), pp. 55-60. Recuperado de http://www.facmed.unam.mx/publicaciones/ampb/numeros/2006/02/f_55_AngiotensinaII.pdf el 10 de marzo de 2014.

Plascencia, I (2007) Liberalización económica y distribución de ingreso salarial de la población ocupada. Evolución y relación en 12 de las principales áreas urbanas de México. Mexicali: UABC

Pomerantz E., Moorman, E., y Litwack, S. (2007) The How, Whom, and Why of Parents' Involvement in Children's Academic Lives: More Is Not Always Better. *Review of Educational Research*, 77(3), pp. 373–410, Recuperado de <http://rer.sagepub.com/content/77/3/373> el 10 de marzo de 2014.

Premack D. y Woodruff G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1 (4), pp. 515-526. Recuperado de <http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=7131588> el 10 de marzo de 2014.

Presas, M (2000). "Biligual Competence and Translation Competence". *Developing Translation Competence*, Schäffner C, y Adab, A., (Eds), Amsterdam: John Benlamins, pp.19-32.

Pym, A. (2003) Redefining Translation Competence in an Electronic Age. *META*, XLVIII, 4. Recuperado de URL: http://usuaris.tinet.cat/apym/online/training/Pym_competence_meta.pdf el 10 de marzo de 2014.

Pym, A.(1992). Translation error analysis and the interface with language Teaching. En Dollerup C. y Loddegaard A. (Eds.) *Teaching translation and interpretations. Training, talent and experience* (pp.279-288). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Pym, A.(1992b). Translation and Text Transfer. An Essay on the Principles of Intercultural Communication, pp. 13-215. Recuperado de http://usuaris.tinet.cat/apym/publications/TTT_2010.pdf el 10 de marzo de 2014.

Robinson D. (1997). "Becoming a translator". London & New York: Routledge.

Rojas, R. (2006) Guía para realizar investigaciones sociales. 33 ed., Plaza y Valdez: México, D.F.

Rumelhart, D. & Norman, D. (1976). Accretion, Tuning and Restructuring: Three modes of Learning, Center for Human Information Processing, La Jolla, California, Report 7602, UCLA en SD, pp. 1-34. Recuperado de <http://oai.dtic.mil/oai/oai?verb=getRecord&metadataPrefix=html&identifier=AD A030406> el 10 de marzo de 2014.

Ryan, R. M. & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, pp. 54-67. Recuperado de <http://mmrg.pbworks.com/f/Ryan,+Deci+00.pdf> el 10 de marzo de 2014.

Sández A. (2011) Estructura social y distribución del ingreso. Un estudio transversal de las disparidades en el nivel de vida de los hogares. El caso de Mexicali, Baja California. Mexicali: UABC.

Šeböková S. (2010) Comparing Translation Competence. Master's Diploma Thesis, pp. 106. Recuperado de http://is.muni.cz/th/146168/ff_m/?lang=en el 10 de marzo de 2014.

Séguinot, C. (1989). The translation process: An experimental study, in Séguinot, Candace (ed.) *The translation process*. pp.21-53. Toronto: H.G. Publications.

SEP (2010) Los jóvenes y la educación. Encuesta Nacional de la Juventud 2010. Recuperado de <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2249/1/images/vf-jovenes-educacion-ninis.pdf> el 10 de marzo de 2014.

Serrano L. C. (2010). Fundamentos teóricos en la didáctica de Terminología para la Traducción (francés-español). *Anales de Filología Francesa*, pp. 461-475, Universidad de Murcia, 18.

Shön, D. (1987): *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco: Jossey-Bass.

Shreve, G. (2007) *Cognition and the Evolution of Translation Competence*, *Cognitive Processes in Translation and Interpreting*, Danks J., Shreve G.,

Fountain S. & McBeath M. (Eds), Thousand Oaks, SAGE Publications, pp. 120-136.

Snell-Horby M. (1992). The professional translator of tomorrow: Language specialist or all-roun expert? En Dollerup C. y Loddegaard A. (Eds.) *Teaching Translation and Interpreting. Training, talent and experience* (pp.9-22). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Spradley J. P. & McCurdy, D.W. (2011) Culture and the Contemporary World. *Conformity & Conflict. Readings in cultural anthropology*. 7th, pp. 3-29. Edition. Macalester College. Recuperado de http://scholar.google.com.mx/scholar_url?hl=es&q=http://coe.csusb.edu/faculty/murillo/documents/ConformityandConflict-ReadingsinCulturalAnthropology.doc&sa=X&scisig=AAGBfm0TA5wZOhiuyDPAOZK7_V8S1iy4kg&oi=scholar&ei=1UJxUuHZDKGpigLm8YCYCw&ved=0CCoQgAMoADAA el 10 de marzo de 2014.

Steven J. Matthiesen, S. (1991) Preparing for the TOEFL, The Newbury House TOEFL Preparation Kit, Kennedy, D (Ed.), Thomson Learning EMEA, Limited.

Stevens, P. (2007) Researching Race/Ethnicity and Educational Inequality in English Secondary Schools: A Critical Review of the Research Literature Between 1980 and 2005. *Review of Educational Research*, 72(2), pp. 147-185. Recuperado de <http://rer.sagepub.com/content/77/2/147> el 10 de marzo de 2014.

Temas Selectos en Gestión de Conocimiento. *Laboratorio de Gestión del Conocimiento*. Universidad Autónoma de Baja California, Ciclo lectivo 2007-1. (Base de Datos Bibliográficos (CD-ROM). Mexicali: Dr. Luis Llorens.

Thagard, P. (2004) “Cognitive Science”, *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Edward N. Zalta (ed.), Recuperado de <http://plato.stanford.edu/entries/cognitive-science/> el 12 de marzo de 2014.

Tirkkonen-Condit, S. Jääskeläinen, R. (2000) Tapping and Mapping the Processes of Translation and Interpreting: Outlooks on Empirical Research. Tirkkonen-Condit, S. y Jääskeläinen, R. (Eds). Amsterdam: John Benjamins Publishing.

Toledo, D. y Cortez, J., (2011) “Cómo se desarrolla la competencia traductora”. *Memorias del VII Foro de Estudios en Lenguas Internacional (FEL*

2011). Recuperado de http://fel.uqroo.mx/adminfile/files/memorias/mem_2011/Toledo_David_et_al.pdf el 10 de marzo de 2014.

Torres del Rey, J. (2005) La interfaz de la traducción. Formación de traductores y nuevas tecnologías. Granada: Comares.

Torres, C. A. (2013) El neoliberalismo como un nuevo bloque histórico: un análisis Gramsciano del sentido común neoliberal en educación. Conferencia con motivo de la incorporación del Dr. Carlos Alberto Torres a la Academia Mexicana de Ciencias como Miembro Correspondiente, Ciudad de México , Agosto 14, 2013, UNAM. Recuperado de <http://www.amc.edu.mx/p5/ATNConferencia.pdf> el 10 de marzo de 2014.

Toury, G. (1984). The notion of “native translator” and translation teaching. En Wilss, W. y Thome, G. (Eds.) *Die Theorie des Übersetzens und ihr Aufschlusswert für die Übersetzungs– und Dolmetschdidaktik*. Tübinga: Narr.

Treiman, R., Clifton, C., Jr, Meyer, A. S., & Wurm, L. H. (2003). Psycholinguistics: Language comprehension and production, *Language comprehension and production*. Comprehensive Handbook of Psychology, 4: Experimental Psychology. New York: John Wiley & Sons, Inc., pp. 527-548. Recuperado de <http://people.umass.edu/cec/languagecomprehension.pdf> el 10 de marzo de 2014.

Vargas, F. (2004) 40 preguntas sobre competencia laboral. Montevideo: Cinterfor.

Vega J. (2005) Mentes híbridas: Cognición, representaciones externas y artefactos epistémicos. Revista de Antropología Iberoamericana, Ed. Electrónica. Noviembre- diciembre. Madrid: Antropólogos Iberoamericanos en Red, pp. 1-36, Recuperado de <http://www.aibr.org/antropologia/44nov/articulos/nov0517.php> el 10 de marzo de 2014.

Vienne J. (1998) Vous avez dit compétence traductionnelle?, *Meta : journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*, 43(2), pp. 187-190. Recuperado de URL: <http://id.erudit.org/iderudit/004563ar> el 10 de marzo de 2014.

Waddington, C. (2001). "Different Methods of Evaluating Student Translations: The Question of Validity", *Meta : journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*, 46(2), pp. 311-325. Recuperado de <http://www.erudit.org/revue/meta/2001/v46/n2/004583ar.pdf> el 10 de marzo de 2014.

Wiggan, G. (2007) Race, School Achievement, and Educational Inequality: Toward a Student-Based Inquiry Perspective Review of Educational Research, 77(3), pp. 310-333, Recuperado de <http://rer.sagepub.com/content/77/3/310> el 10 de marzo de 2014.

Wills, W. (1988) La ciencia de la traducción. Problemas y métodos. México, D.F.: UNAM.

Wright, J. y Wiediger, V. (2007) Motivated Behaviors: The Interaction of Attention, Habituation and Memory. en *Psychology of Motivation*, Brown, L. (Ed.). New York: Nova Science Publishers.

Zabalbeascoa, P. (1997-2013). La didáctica de la traducción: desarrollo de la competencia traductora. Aproximaciones a la traducción. Madrid: Instituto Cervantes. Recuperado de <http://cvc.cervantes.es/lengua/aproximaciones/zabalbeascoa.htm> el 10 de marzo de 2014.

Zhou, Y. y Lin Y. (2012). Probe into Translation Process Based on Think-aloud Protocols. *Theory and Practice in Language Studies*, Academy Publisher, 2 (7), pp. 1376-1386.

Zhou, L. (2011). A Cognitive Investigation into Translation Thinking and Translation Instruction, *Redit*, 6, pp. 20-37. Recuperado de http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/title/cognitive-investigation-into-translation-thinking-and-translation-instruction/id/56740689.html el 9 de marzo de 2014

ANEXO 1

ELC Translog - User - TEXTO MIOPIA BUENO.tlp

File Edit About

Short-sightedness

Myopia (short-sightedness) is a vision defect resulting from the eye being too long from front to back, or from the cornea (the clear part of the front of the eye which allows light in) being too steeply curved. The result is that there is a mismatch between the length of the eye and the focusing power of the cornea and lens.
Myopia causes distant objects to appear blurred, whilst close objects can still be seen clearly.
Myopia can be classed as mild degree, medium degree or high degree. Approximately 30% of people in Britain are short-sighted and approximately 5% of those have high degree myopia.

Symptoms

The main symptom of myopia is distant objects appear blurred, while near objects can still be seen clearly. Other symptoms can include headache and tired eyes.
Myopia usually appears around puberty, but may appear at any age from early childhood up to the age of 25. In most cases, myopia will stop getting worse when the growth process has been completed.
Some children who develop myopia may not realise at first that their vision has been affected. They may be able to read books and do 'close work' well, but may find it difficult to see distant objects, such as the blackboard at school. They may think this is 'normal' and not tell anyone.
Children may be given regular sight tests at school, but if not parents should book their children in for a test with an optometrist (optician). These are free for children under 16 and for those under 19 in full-time education. Children should have their eyes tested at least every two years.
The earlier myopia starts, the more severe it is likely to become. Myopia that starts in early childhood often gets worse in adult life, and may become very severe. Known as high degree myopia (or sometimes as pathological myopia), it can create problems in later life because of its association with changes at the back of the eye.

Causes

There is a tendency for myopia to run in families. Children have about a 30% chance of developing myopia if one of their parents has the con

Diagnosis

Myopia is usually diagnosed with a simple vision test using an eye chart .

Treatment

Myopia can usually be corrected with glasses (spectacles) or contact lenses. These cancel out the increased curvature of your cornea or the increased length of your eye so that distant objects no longer appear blurred.

start | Microsoft Office... | SourceTexts | Search Results | Translog 2000 - User | Internet Explorer | 10:53 AM

CEDULA DE OBSERVACION FECHA _____ FOLIO _____

FACULTAD DE IDIOMAS (UNIDAD MEXICALI)
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE BAJA CALIFORNIA

LICENCIATURA EN TRADUCCION DEL IDIOMA INGLES

SEMESTRE _____ GRUPO _____ SALON _____

TURNO MATUTINO HORA: INICIO _____ FINAL _____

TUTOR (ES) _____

CICLO LECTIVO 2005-1 NRO. DE ALUMNOS OBSERVADO _____

NOMBRE DE LA TRADUCCION _____

TIPO DE TRADUCCION _____

CARACTERES _____ CUARTILLAS _____

OBSERVACIONES _____

PROCESO

PRIMER LECTURA	SEGUNDA LECTURA	BUSQUEDA DE PALABRAS CLAVE	PROBLEMAS DE TRADUCCION	PROBLEMAS CON IDIOMS
SI	SI	SI	SI	SI
NO	NO	NO	NO	NO
OBSERVACIONES		TIEMPO DE PAUSAS		TIEMPO DE DESCANSO
TIEMPO EMPLEADO POR PARRAFO		TIEMPO POR CUARTILLA		TIEMPO TOTAL
PROCEDIMIENTO HAY PROTOCOLO	NO HAY PROTOCOLO	SE SALTAN LAS TECNICAS	USAN TECNICAS DE TRADUCCION	OTRO
USO DE DICCIONARIOS EN LINEA				
USO DE CORRECTORES EN LINEA	PALABRAS MAS FRECUENTES			

USO DE DICCIONARIO INGLES--ESPAÑOL	ACTITUD ANTE LA TRADUCCION LES GUSTA _____ NO LES GUSTA _____	
USO DE DICCIONARIOS EN ESPAÑOL	PROBLEMAS ESPECIFICOS DE TRADUCCION	
PREGUNTAS AL TUTOR O MAESTRO	NRO. DE ALUMNOS QUE PRESENTAN EL MISMO PROBLEMA DE TRADUCCION	
TERMINOLOGIA PUNTUAL BIBLIOGRAFICA	TERMINOLOGIA PUNTUAL EN LINEA	

AMBIENTE

PROBLEMAS TECNICOS
INSTRUCCIONES CLARAS A LOS ALUMNOS
COMODIDAD DE LOS ALUMNOS A LA HORA DE TRADUCIR
OTROS

OTRAS OBSERVACIONES:

ELABORO _____

ANEXO 3 CUESTIONARIO I

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE BAJA CALIFORNIA

FACULTAD DE IDIOMAS

MEXICALI, B. C. A _____ DE MARZO DEL 2005

1.- NOMBRE _____ GRUPO _____

2.- TIPO DE TEXTO _____

3.- A QUIEN VA DIRIGIDO _____

4.- QUE FUNCION TIENE EL LENGUAJE _____

5.- ¿COMO DESCRIBIRIA LA TRADUCCION?

A ___ **MUY INTERESANTE** B ___ **INTERESANTE**

C ___ **DE REGULAR INTERES** D ___ **POCO INTERESANTE** E ___ **ABURRIDA**

6.- ¿QUE TIPO DE TRADUCCION ES?

A ___ **DIRECTA** B ___ **INVERSA** C ___ **NO SE**

7.- ¿INDIQUE CON UNA X QUE TIPO DE TRADUCCIONES SON DE SU PREDILECCION?

I.- LITERATURA ()

II.- POESIA ()

III.- TEXTOS CIENTIFICOS ()

IV.- REVISTAS TECNICAS ()

V.- MANUALES DE PROCEDIMIENTOS ()

VI.- REVISTAS MEDICAS ()

VII.- PERIODICOS ()

VIII- TEXTOS JURIDICOS ()

IX.- RECETAS DE COCINA ()

X.- VIDEOJUEGOS ()

XI.- COMICS ()

XII.- OTRAS _____

8.- Piensa usted que el texto es

A.- Un texto original _____ B.- Un texto traducido _____ C.- Otro ().

D.- ¿Por qué?

APLICADOR _____

ANEXO 4

CUESTIONARIO II

1.- ¿COMO CALIFICARIA LA TRADUCCION?

A__ MUY FACIL **B**__ FACIL **C**__ REGULAR **D**__ DIFICIL **E**__ MUY DIFICIL

2.- ¿TUVO PROBLEMAS AL TRADUCIR?

SI____ **NO**____

OBSERVACION_____

3.- ¿CON QUE PALABRAS O TERMINOS TUVO DIFICULTAD?

4.- ¿QUE TIPO DE DICCIONARIOS CONSULTO?

DICCIONARIOS EN LINEA: MERRIAM-WEBSTER____ RAE____ OTROS_____

BRITANNICA _____

DICCIONARIOS IMPRESOS:

5.- ¿UTILIZO ALGUNA TECNICA DE TRADUCCION?

SI____ **NO**____ **NO SE**____

6.- ELIJA LA TECNICA QUE UTILIZO

a).- Transposición_____ B).- Modulación_____ c).- Equivalencia_____

D).- Adaptación_____ E).- Omisión____ F).- Ampliación_____

G).- Explicación_____ H).- Otra_____

7.- ¿ESTUVO COMODO A LA HORA DE TRADUCIR?

SI____ **NO**____ **POR QUE**_____

8.- ¿COMO SE SENTIO A LA HORA DE TRADUCIR?

APLICADOR_____

ANEXO 5

ESTUDIO SOCIOECONOMICO DE LOS ESTUDIANTES DE TRADUCCION

La información del presente cuestionario se manejará con absoluta discreción, por lo que se le pide a quien lo conteste, que lo haga de la manera más completa y honesta posible con el fin de que los resultados sean lo más representativos y confiables.

- 1.- Nombre: _____
- 2.- Edad _____ 3.- A).- Masculino ____ B).- Femenino ____
- 4.- ¿Trabaja? A).- Si ____ B).- No ____ C).- Realiza otra ocupación, ¿Cuál? _____
- 5.- Años que ha estudiado inglés _____
- 6.- Lee en inglés: A).- 25% ____ B).- 50% ____ C).- 75% ____ D).- 100% ____
- 7.- Lee en español: A).- 25% ____ B).- 50% ____ C).- 75% ____ D).- 100% ____
- 8.- Se comunica en inglés: A).- 25% ____ B).- 50% ____ C).- 75% ____ D).- 100% ____
- 9.- Se comunica en español: A).- 25% ____ B).- 50% ____ C).- 75% ____ D).- 100% ____
- 10.- Nivel de estudios cursado (terminados):
A).- IV semestre de la carrera de Traducción ____
B).- V semestre de la carrera de Traducción ____
- 11.- Nivel socioeconómico de los padres.
A).- Sus padres ganan menos de 10 mil pesos mensuales (910 dólares)* _____
B).- Sus padres ganan alrededor de 20 mil pesos mensuales (1,820 dólares) _____
C).- Sus padres ganan más de 20 mil pesos mensuales _____
- Nivel de estudios de los padres.
- 12.- Mi madre terminó sus estudios en:
A).- Primaria ____ B).- Secundaria ____ C).-Preparatoria ____
D).- Universidad E).- Maestría F).- Doctorado _____ G).- Sin ningún estudio ____
- 13.- Mi padre terminó sus estudios en:
A).- Primaria ____ B).- Secundaria ____ C).-Preparatoria ____
D).- Universidad E).- Maestría F).- Doctorado _____ G).- Sin ningún estudio ____
- 14.- ¿Sabe usted lo que es el Protocolo Previo de Traducción (PPT)?
A).- Sí ____ B).- No ____ C).- No contestó ____
- 15.- Lo ha aplicado en alguna traducción?

A).- Sí____ B).- No____ C).- No contestó____

16.- ¿Cree usted que el PPT es útil en su formación como traductor?

A).- Sí____ B).- No____ C).- No contestó____

17.- ¿Ha trabajado como traductor?

A).- Sí____ B).- No____ C).- No contestó____

18.- ¿Trabaja actualmente como traductor?

A).- Sí____ B).- No____ C).- No contestó____

19.- ¿Qué tipo de traducciones ha realizado?

A).- Científico-técnicas____ B).- Literarias____ C).- Comerciales____

D).- Informativas E).- Otras____

20.- ¿Le gusta la carrera de Licenciado en Traducción?

A).- Sí____ B).- No____ C).- No contestó____

* Una colegiatura promedio para un semestre en la Universidad costaba (211-227 dólares en el año 2005).

ANEXO 6

Lista de Calificaciones por Alumno (a)

MATRICULA:		NOMBRE:		
<input type="checkbox"/>	Etapa	Asig.	Calificación	Descripción
				* ESPAÑOL
<input type="checkbox"/>	OPT-LIBRE	78		COMPRESION Y ELABORACION DE TEXTOS
	OBL-DIS	3056		LECTURA Y ESCRITURA EN ESPAÑOL II
<input type="checkbox"/>	OBL-DIS	3068		REDACCION FORMAL AVANZADA
	OPT-LIBRE	4410		REDACCION EN ESPAÑOL AVANZADA
<input type="checkbox"/>	OPT-LIBRE	4292		COMPOSICION AVANZADA
	OPT-LIBRE	4168		ESPAÑOL COMERCIAL AVANZADO
	TOTAL			SUMATORIA DE HABILIDADES EN ESPAÑOL
				* HABILIDADES COGNITIVAS ESPECÍFICAS
	OBL-DIS	3054		INTRODUCCION AL ANALISIS CONTRASTIVO
<input type="checkbox"/>	TOTAL			SUMATORIA DE HABILIDADES EN LINGÜÍSTICA CONTRASTIVA
				* INGLÉS
	OBL-DIS	3055		LECTURA Y ESCRITURA EN INGLES II
	OBL-DIS	3057		TEORIA Y PRACTICA DE LA TRADUCCION INGLES-ESPAÑOL I
<input type="checkbox"/>	OBL-DIS	3061		TRADUCCION ESPAÑOL-INGLES I
<input type="checkbox"/>	OBL-DIS	3066		TRADUCCION INGLES-ESPAÑOL
	OBL-DIS	3071		TRADUCCION MULTIMEDIA
	OBL-DIS	3072		TRADUCCION AUTOMATIZADA
	OPT-LIBRE	3092		TRADUCCION COMERCIAL
	OPT-LIBRE	3093		TRADUCCION CIENTIFICA
<input type="checkbox"/>	OPT-LIBRE	3094		TRADUCCION JURIDICA
	OPT-LIBRE	3095		TRADUCCION PUBLICITARIA
	OPT-LIBRE	3096		TRADUCCION TECNICA
	OPT-LIBRE	3097		TRADUCCION LITERARIA
	OPT-LIBRE	4293		TRADUCCION DEL TRABAJO LITERARIO
<input type="checkbox"/>	TOTAL			SUMATORIA DE HABILIDADES EN INGLÉS
<input type="checkbox"/>				* DESTREZAS TECNOLOGICAS ESPECÍFICAS
<input type="checkbox"/>	OPT-LIBRE	3074		INTRODUCCION A LA COMPUTACION
	OPT-LIBRE	3075		COMPUTACION
<input type="checkbox"/>	OPT-LIBRE	3076		COMPUTACION AVANZADA
	OPT-LIBRE	3912		COMPUTACION ESPECIALIZADA
<input type="checkbox"/>	TOTAL			SUMATORIA DE DESTREZAS TECNOLOGICAS ESPECÍFICAS

ANEXO 7

Matriz ESOC

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O
	NOMBRE	EDAD	SEXO	ESTADO CIVIL	TRABAJA	OTRA OCUPACION	AÑOS DE INGLÉS	LEE EN INGLÉS	LEE EN ESPAÑOL	COMUNICA EN INGLÉS	COMUNICA EN ESPAÑOL	NIVEL ESTUDIOS CURSADO	SUELDO PADRES	NIVEL ESTUDIOS MADRE	NIVEL ESTUDIOS
1	Paulina Janeth Jiménez Rodríguez	22	F	X	NO	BECARIA	7	100%	100%	75%	100%	IV	-10.000	UNIVERSIDAD	PREPARATORIA
2	Brianda González Elenes	21	F	X	NO	NO	7	75%	100%	100%	100%	IV	-10.000	UNIVERSIDAD	PREPARATORIA
3	Esther Elena Gutiérrez Pérez	24	F	X	SI	X	3	75%	100%	50%	100%	IV	-10.000	SECUNDARIA	PREPARATORIA
4	Raúl Ulises Higuera Mathieu	20	M	X	NO	NO	6	75%	50%	50%	75%	IV	ALREDEDOR DE 20.000	UNIVERSIDAD	UNIVERSIDAD
5	Mercedes Lobo Rivas	20	F	X	NO	ESTUDIAR	3	75%	75%	50%	100%	V	-10.000	SECUNDARIA	NO CONTESTA
6	Mayra Cordero	20	F	X	NO	NO	8	50%	75%	50%	75%	IV	-10.000	PRIMARIA	PREPARATORIA
7	Pamela Melissa Pérez Cortez	20	F	X	NO	NO	3	50%	75%	50%	100%	IV	-10.000	PRIMARIA	PRIMARIA
8	Laura Montoya Marroquin	20	F	X	SI	NO	9	75%	100%	100%	100%	IV	-10.000	PREPARATORIA	UNIVERSIDAD
9	Hernández López Krishna Alfredo	22	M	X	NO	NO	7	100%	100%	75%	100%	V	-10.000	UNIVERSIDAD	PREPARATORIA
10	Luis Fernando Estrada Guzmán	20	M	X	SI	NO	12	75%	100%	75%	100%	IV	-10.000	PREPARATORIA	UNIVERSIDAD
11	Jesús Carlos Herrera Barajas	28	M	X	NO	NO	2	100%	100%	75%	100%	IV	ALREDEDOR DE 20.000	PREPARATORIA	SECUNDARIA
12	Stephany Varela García	20	F	X	NO	NO	7	75%	75%	75%	75%	IV	-10.000	SECUNDARIA	UNIVERSIDAD
13	Cristina García Torres	20	F	X	NO	NO	10	25%	50%	50%	100%	V	-10.000	CARRERA TÉCNICA	SECUNDARIA
14	Iveth Valenzuela Romero	20	F	X	NO	NO	3	100%	100%	100%	100%	IV	ALREDEDOR DE 20.000	PREPARATORIA	MAESTRIA
15															
16															
17															
18															
19															
20	NOMBRE														
21	Paulina Janeth Jiménez Rodríguez														
22	Brianda González Elenes														
23	Esther Elena Gutiérrez Pérez														
24	Raúl Ulises Higuera Mathieu														
25	Mercedes Lobo Rivas														
26	Mayra Cordero														
27	Pamela Melissa Pérez Cortez														
28	Laura Montoya Marroquin														
29	Hernández López Krishna Alfredo														
30	Luis Fernando Estrada Guzmán														
31	Jesús Carlos Herrera Barajas														
32	Stephany Varela García														
33	Cristina García Torres														
34															
35															
36															
37															
38															
39															
40															
41															
42															
43															
44															
45															
46															
47															
48															

ANEXO 8 Matriz de los Cuestionarios I y II

CUESTIONARIO 24 DE SEPTIEMBRE DE 2013 (1).xls [Modo de compatibilidad] - Microsoft Excel

	A	B	C	D	E	F	G
	NOMBRE	TIPO DE TEXTO	PUBLICO	FUNC DEL LENGUAJE	DESCRIBIR TRAD	TIPO DE TRAD	TRAD DE AGRADO
2	BRIANDA GONZALEZ ELENE S	INFORMATIVO	ESTUDIANTES/ PADRES DE FAM	X	MUY INTERESANTE	DIRECTA	LITERATURA/ COMICS
3	CAROLINA ZARATE CRUZ	INFORMATIVO	A TODO EL PUBLICO	INFORMAR	DE REGULAR INTERES	NO SE	LITERATURA/ POESIA/ TEXT CIENT/ RECETAS DE COCINA
4	ESTHER ELENA GUTIERREZ PEREZ	X	PUBLICO EN GENERAL	INFORMAR	INTERESANTE	X	LITERATURA/ TEXTOS CIENTIFICOS/ REVISTAS MEDICAS/ COMICS
5	IVETH VALENZUELA ROMERO	INFORMATIVO	PUBLICO EN GENERAL	REFERENCIAL	INTERESANTE	DIRECTA	LITERATURA/ PERIODICOS/ RECETAS DE COCINA/ VIDEOJUEGOS
6	JESUS HERRERA	INFORMATIVO	A TODO EL PUBLICO	X	INTERESANTE	DIRECTA	LITERATURA/ REVISTAS TECNICAS/ MANUALES DE PROCEDIMIENTO/ REVISTAS MEDICA
7	KRISHNA HERNANDEZ	MEDICO	PERSONAS QUE ESTUDIEN ALGO RELACIONADO O QUE TENGAN ESTE PADECIMIENTO	INFORMATIVA	DE REGULAR INTERES	DIRECTA	LITERATURA/ POESIA/ TEXT CIENT/ RECETAS DE COCINA/ VIDEOJUEGOS/ COMICS
8	LAURA MONTOYA	INFORMATIVO	A CUALQUIER PUBLICO	INFORMAR	INTERESANTE	DIRECTA	TEXTOS CIENTIFICOS/ REVISTAS MEDICAS/ RECETAS DE COCINA
9	LUIS FERNANDO ESTRADA GUZMAN	MEDICO	PUBLICO EN GENERAL	INFORMAR	DE REGULAR INTERES	NO SE	LITERATURA/ TEXTOS CIENTIFICOS/ PERIODICOS/ VIDEOJUEGOS/ COMICS
10	MAYRA ARACELY CORDERO AGUAYO	INFORMATIVO	PUBLICO EN GENERAL	INFORMAR	INTERESANTE	DIRECTA	TEXTOS CIENTIFICOS/ REVISTAS TECNICAS/ MANUALES DE PROCEDIMIENTOS/ REVISTA
11	MERCEDES LOBO RIVAS	CIENTIFICO	PUBLICO EN GENERAL	X	INTERESANTE	DIRECTA	LITERATURA/ TEXTOS CIENTIFICOS/ MANUALES DE PROCEDIMIENTOS/ PERIODICOS/ R
12	PAMELA MELISSA PEREZ CORTEZ	MEDICO/ OPTOMETRIA	PUBLICO EN GENERAL	INFORMAR	MUY INTERESANTE	DIRECTA	LITERATURA/ REVISTAS MEDICAS/ PERIODICOS/ COMICS
13	RAUL ULISES HIGAREDA MATHIEU	INFORMATICO	PUBLICO EN GENERAL	X	INTERESANTE	DIRECTA	LITERATURA/ TEXTOS CIENTIFICOS/ PERIODICOS/ VIDEOJUEGOS
14	SONIA PAOLA MARTINEZ ZAVALA	INFORMATIVO	PUBLICO EN GENERAL	FUNCION INFORMATIVA	INTERESANTE	DIRECTA	TEXTOS CIENTIFICOS/ REVISTAS TECNICAS/ MANUALES DE PROCEDIMIENTOS/ REVISTA
15	STEPHANY VARELA GARCIA	INFORMATIVO	PUBLICO EN GENERAL	SER CLARO	INTERESANTE	DIRECTA	REVISTAS TECNICAS/ PERIODICOS/ TEXTOS JURIDICOS/ RECETAS DE COCINA
16	DALILA ITZEL NIETO MERCADO	INFORMATIVO	PUBLICO EN GENERAL	X	MUY INTERESANTE	DIRECTA	TEXTOS CIENTIFICOS/ MANUALES DE PROCEDIMIENTOS/ PERIODICOS/ TEXTOS JURIDIC
17	MA. DE LOS ANGELES PEREZ HERNANDEZ	CIENTIFICO	PUBLICO EN GENERAL	INFORMATIVA	INTERESANTE	DIRECTA	LITERATURA/ POESIA/ MANUALES DE PROCEDIMIENTOS/ RECETAS DE COCINA/ VIDEOJ
18							
19							
20							
21							
22							
23							
24							
25							
26							
27							
28							
29							
30							
31							
32							
33							
34							
35							
36							
37							
38							
39							
40							
41							

Hoja1 / Hoja2 / Hoja3

start EXCEL ESTUDIO SOC... TRADUCCION, EDUC... ESC 2011-2.docx - Mi... EXPERIMENTO MART... YAHARA-ANDREA E... ESTUDIO SOCIOECONO... ESTUDIO SOCIOECONO... CUESTIONARIO 24 D...

ANEXO 9 Matriz del cruzamiento de variables 11, 12, 13, 21 y 22.

ESOC 2013-2.xlsx - Microsoft Excel

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q
	NOMBRE	SUELDO PADRES	NIVEL ESTUDIOS MADRE	NIVEL ESTUDIOS PADRE	COMP. TRADUCTORA	PRETOEFL											
2	Paulina Janeth Jiménez Rodríguez	10.000	UNIVERSIDAD	PREPARATORIA		83											
3	Brianda González Elenes	10.000	UNIVERSIDAD	PREPARATORIA	9.66	80											
4	Esther Elena Gutiérrez Pérez	10.000	SECUNDARIA	PREPARATORIA		72											
5	Raúl Ulises Higareda Mathieu	ALREDEDOR DE 20.000	UNIVERSIDAD	UNIVERSIDAD		82											
6	Mercedes Lobo Rivas	-10.000	SECUNDARIA	NO CONTESTÓ		75											
7	Mayra Cordero	10.000	PRIMARIA	PREPARATORIA		72											
8	Pamela Melissa Pérez Cortez	10.000	PRIMARIA	PRIMARIA		56											
9	Laura Montoya Marroquín	10.000	PREPARATORIA	UNIVERSIDAD	87.66	78											
10	Hernández López Krishna Alfredo	-10.000	UNIVERSIDAD	PREPARATORIA	87.33	90											
11	Luis Fernando Estrada Guzmán	-10.000	PREPARATORIA	UNIVERSIDAD	77.66	64											
12	Jesús Carlos Herrera Barajas	ALREDEDOR DE 20.000	PREPARATORIA	SECUNDARIA		88											
13	Stephany Varela García	-10.000	SECUNDARIA	UNIVERSIDAD	93.33	62											
14	Cristina García Torres	-10.000	CARRERA TÉCNICA	SECUNDARIA		63											
15	IVETH VALENZUELA ROMERO	ALREDEDOR DE 20.000	PREPARATORIA	MAESTRIA		92											
16	SONIA PAOLA MARTINEZ ZAVALA	20.000	UNIVERSIDAD	UNIVERSIDAD		92											
17	CAROLINA ZARATE				85.66	71											
18	GISEL LEDGARD ESTRADA					60											
19	NAZIR KRAZER					73											
20																	
21																	
22																	
23																	
24																	
25																	
26																	
27																	
28																	
29																	
30																	
31																	
32																	
33																	
34																	
35																	
36																	
37																	
38																	
39																	
40																	
41																	
42																	
43																	
44																	
45																	
46																	
47																	
48																	

Inicio Insertar Diseño de página Fórmulas Datos Revisar Vista Déja Vu X2 Complementos

Cortar Copiar Pegar Copiar formato Fuente Alineación Número

Normal Buena Incorrecto Neutral Cálculo Celda de co... Celda vincul... Entrada Notas Salida

Autosuma Rellenar Ordenar y filtrar Buscar y seleccionar

Hoja1 Hoja2 Hoja3

start Search results - hose... TRADUCCION, EDUC... XCG (1) Microsoft Excel - ESO... 09:32 a.m.

ANEXO 11

Mapa Curricular Licenciatura en Traducción (Plan 2006) (2).docx - Microsoft Word

5.13. Mapa Curricular del Plan de Estudios de la Licenciatura en Traducción, Orientado al Desarrollo de Competencias Profesionales

ETAPA BÁSICA		ETAPA DISCIPLINARIA			ETAPA TERMINAL		
1	2	3	4	5	6	7	8
MORFOLOGÍA ESPAÑOLA ★	MORFOSINTAXIS ESPAÑOLA ★	HISTORIA DE LA TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN ★	DESARROLLO DEL MUNDO MODERNO ★	ANÁLISIS COMPARATIVO DEL REGIMEN FEDERAL DE MÉXICO - E. U. ★	LINGÜÍSTICA DE CORPUS ★	SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN ★	PRÁCTICA PROFESIONAL ★
MORFOLOGÍA DEL SEGUNDO IDIOMA ★	MORFOSINTAXIS DEL SEGUNDO IDIOMA ★	GRAMÁTICA AVANZADA EN EL SEGUNDO IDIOMA ★	LINGÜÍSTICA CONTRASTIVA ★	MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN TERMINOLÓGICA ★	TRADUCCIÓN DIRECTA E INDIRECTA ★	LEGISLACIÓN Y PRÁCTICA DEL TRADUCTOR Y EL INTERPRETE ★	OPTATIVA
LECTURA Y REDACCIÓN EN EL SEGUNDO IDIOMA ★	ANÁLISIS Y DISERTACIÓN DE TEXTOS EN EL SEGUNDO IDIOMA ★	ANÁLISIS Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN EL SEGUNDO IDIOMA ★	ANÁLISIS DEL DISCURSO ★	INTRODUCCIÓN A LA INTERPRETACIÓN	RECURSOS TECNOLÓGICOS APLICADOS A LA TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN	OPTATIVA	OPTATIVA
LECTURA Y REDACCIÓN EN ESPAÑOL ★	ANÁLISIS Y DISERTACIÓN DE TEXTOS EN ESPAÑOL ★	ANÁLISIS Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN ESPAÑOL ★	TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA TRADUCCIÓN DEL ESPAÑOL AL SEGUNDO IDIOMA ★	TRADUCCIÓN DEL ESPAÑOL AL SEGUNDO IDIOMA ★	TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA INTERPRETACIÓN	OPTATIVA	OPTATIVA
COMPUTACIÓN ★	TECNICAS DE INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL ★	INTRODUCCIÓN A LA TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA TRADUCCIÓN ★	TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA TRADUCCIÓN DEL SEGUNDO IDIOMA AL ESPAÑOL ★	TRADUCCIÓN DEL SEGUNDO IDIOMA AL ESPAÑOL ★	OPTATIVA	OPTATIVA	OPTATIVA
ÉTICA RESPONSABILIDAD SOCIAL Y TRANSPARENCIA ★	ESTRUCTURA SOCIOECONÓMICA DE MÉXICO ★	OPTATIVA	OPTATIVA	OPTATIVA	OPTATIVA	OPTATIVA	
Créditos Obligatorios Etapa Básica	88	Créditos Obligatorios Etapa Disciplinaria	110	Créditos Obligatorios Etapa Terminal	61	248	
Créditos Optativos Etapa Básica	0	Créditos Optativos Etapa Disciplinaria	18	Créditos Optativos Etapa Terminal	80	98	
TOTALES	88		128		141	347	

Servicio Social 1ª Etapa (SS-1) Servicio Social 2ª Etapa (SS-2) Asignaturas Integradoras Práctica Profesional (Formativa) para la Profesión Modalidades escolarizada y semiescolarizada Sesiones

Página: 1 de 1 Palabras: 399 Español (Español - alfabeto tradicional)

ANEXO 12

NAME _____ DATE _____

The Princess and the Pea

There was once a prince, and he wanted a princess, but then she must be a real Princess. He travelled right around the world to find one, but there was always something wrong. There were plenty of princesses, but whether they were real princesses he had great difficulty in discovering; there was always something which was not quite right about them. So at last he had come home again, and he was very sad because he wanted a real princess so badly.

One evening there was a terrible storm; it thundered and lightnined and the rain poured down in torrents; indeed it was a fearful night.

In the middle of the storm somebody knocked at the town gate, and the old King himself sent to open it.

It was a princess who stood outside, but she was in a terrible state from the rain and the storm. The water streamed out of her hair and her clothes; it ran in at the top of her shoes and out at the heel, but she said that she was a real princess.

NOUNS:

PRONOUNS:

VERBS

ADJECTIVES

ADVERBS

CONJUNCTION

PREPOSITION:

ANEXO 13

NOMBRE:

FECHA:

LA PRINCESA Y EL GUISANTE

Érase una vez un príncipe que quería casarse con una princesa, pero tenía que ser una verdadera princesa. Viajó por todo el mundo buscando una, pero no pudo encontrar en ningún sitio lo que buscaba. Había muchas, pero era difícil saber si eran auténticas princesas. Había siempre algo en ellas que no era como debía ser. Así, volvió a casa de nuevo muy triste porque le hubiera gustado mucho haber encontrado la verdadera princesa de sangre real.

Una noche estalló una terrible tormenta con rayos y truenos. La lluvia caía torrencialmente. De repente se oyó como alguien golpeaba la puerta del castillo con fuerza. ¡Toc! ¡Toc! ¡Toc!. El anciano rey fue a abrirla.

Era una princesa que estaba afuera, frente a la puerta. Pero, ¡Dios mío! ¡qué aspecto presentaba con la lluvia y el mal tiempo! El agua le goteaba del pelo y de las ropas, le corría por la punta de los zapatos y le salía por el tacón y, sin embargo, decía que era una princesa auténtica.

1. Localiza y escribe los:

SUSTANTIVOS:

VERBOS:

ADJETIVOS:

ADVERBIOS:

CONJUNCIÓN:

PREPOSICIÓN

INTERJECCIÓN:

ARTÍCULOS:

PRONOMBRE:

ANEXO 14

NOMBRE DEL ALUMNO _____ **FECHA** _____

I.- ORTOGRAFÍA: ¡CLASIFICA!

1.- Clasifica las siguientes palabras en agudas, llanas y esdrújulas y acentúa las que lo necesiten:

calentador – mecedora – camión – agujerear – música – catalán – búsqueda –

árbol – cógelo – helado – alrededor – único – mágico – ángel – cartel

Agudas con acento	Agudas sin acento
1.-	1.-
2.-	2.-
3.-	3.-
4.-	4.-

Llanas con acento	Llanas sin acento
1.-	1.-
2.-	2.-
3.-	3.-

Esdrújulas con acento	Esdrújulas sin acento
1.-	1.-
2.-	2.-
3.-	3.-
4.-	
5.-	

2.- Clasifica estas palabras en la columna correspondiente:

acabar - _bromista – avioneta – haber - _válvula

álbum – aventajar - _válido - _valla – cambio

B

V

II.- ¿JUNTAS O SEPARADAS?

- 60.- ¡_____! Me he hecho daño.
 61.- _____ dos niños jugando en el parque.
 62.- Pon todas las cosas _____
 63.- ¿Qué _____ para comer?
 64.- ¡_____! Te enfermarás si no paras.
 65.- _____ que saber cómo se escriben las palabras
 66.- Hace frío _____ fuera.

A / HA

- 67.- Voy _____ coger un trozo más de carne.
 68.- Todo el día _____ hecho sol y ahora llueve.
 69.- Se marchó _____ Madrid en tren
 70.- ¡_____ que no me pillas! Le dijo el niño
 71.- El profesor _____ decidido poner un examen.
 72.- Me gusta estar _____ su lado.

TUBO / TUVO

- 73.- No pudo ver el final porque _____ que marcharse a las 5.
 74.- Pásame ese _____ gris, lo colocaremos aquí.
 75.- No _____ ningunas ganas de protestar
 76.- Han dicho que acabará pasando por el _____
 77.- _____ dos hijos que murieron antes de casarse con la actriz.

IV.- LA H

- 78.- umo 79.- ueco 80.- umilde 81.- hosario
 82.- ierro 83.- ielo 84.- ueso 85.- umedales

Define:

86.- Umbral

87.- Umbrío

Escribe palabras con h intercalada.

- 88.- _____ 89.- _____ 90.- _____

3.- Escribe la palabra que corresponde a cada definición:

91.- Pariete de uno, hijo de una segunda madre:

92.- Se usa para coser; no se cuece:

93.- Se coloca debajo del mantel en la mesa del comedor:

94.- Efectuar, realizar, verbo por excelencia de la acción:

- 95.- Amantes en el paraíso carnal de los árabes:
- 96.-Castración femenina en el islam:
- 97.- La ablación es:
- 98.- ¿Qué significa Itacate?
- 99.- ¿Qué es una alverja?
- 100.- ¿Cuál es la palabra más larga del idioma Español (no especializada)?