

Universidad Autónoma de Baja California
Facultad de Idiomas
Doctorado en Ciencias del Lenguaje



*La traducción de coloquialismos en textos audiovisuales. Estudio de la
adquisición de la competencia traductora*

TESIS

Que para obtener el grado de
Doctor en Ciencias del Lenguaje

Presenta

Jahiro Samar Andrade Preciado

Mexicali, Baja California, 8 de junio del 2022.

Universidad Autónoma de Baja California
Facultad de Idiomas
Doctorado en Ciencias del Lenguaje



La traducción de coloquialismos en textos audiovisuales. Estudio de la adquisición de la competencia traductora

TESIS

Que para obtener el grado de

Doctor en Ciencias del Lenguaje

Presenta

Jahiro Samar Andrade Preciado

APROBADA POR

Dr. José Cortez Godínez
Director de tesis

Dra. María Guadalupe Montoya Cabrera
Sinodal

Firmado digitalmente
por FUENTES MORAN
MARIA TERESA -
028562015
Fecha: 2022.04.01
19:50:45 +02'00'

Dra. María Teresa Fuentes Morán
Sinodal

Dr. Antonio Reyes Pérez
Sinodal

Dra. Marisela Colín Rodea
Sinodal

Mexicali, Baja California, 8 de junio del 2022.

ÍNDICE

Presentación	16
Capítulo 1: Introducción.....	22
1.1. Planteamiento del problema	27
1.2. Pregunta de investigación	35
1.3. Objetivo general.....	35
1.3.1. Objetivos Específicos.....	36
1.4. Hipótesis.....	36
1.5. Justificación	39
Capítulo 2: Marco teórico.....	43
2.1. Competencia traductora.....	44
2.1.1. Globalización y competencias.....	44
2.1.2. ¿Qué es la competencia laboral?.....	45
2.1.3. Origen de la competencia laboral en México	48
2.1.4. Las competencias en la UABC	51
2.1.5. Competencia gramatical	53
2.1.6. Competencia comunicativa.....	54
2.1.7. Gideon Toury.....	57
2.1.8. Hatim y Mason	58
2.1.9. Daniel Gile.....	59
2.1.10. Albrecht Neubert.....	60
2.1.11. Roger Bell.....	61
2.1.12. Jean Delisle.....	62
2.1.13. Roda Roberts	62
2.1.14. Christiane Nord	63
2.1.15. Don Kiraly.....	64
2.1.16. Dorothy Kelly.....	65
2.1.17. Grupo PACTE.....	67
2.1.17.1 Subcompetencia lingüística	78
2.1.17.2. Subcompetencia extralingüística.....	80
2.1.18. Análisis general de las propuestas y modelos de competencia traductora	85

2.1.19. El estudio de la competencia traductora en México.....	86
2.2. Traducción de coloquialismos.....	91
2.2.1. El habla coloquial.....	93
2.2.2. Registros del Habla.....	94
2.2.3. La variación lingüística en el habla coloquial.....	97
2.2.4. Clasificación del habla coloquial.....	100
2.2.5. Técnicas y estrategias de traducción.....	103
2.3. Pericia y cognición de la traducción.....	107
2.3.1. Paradigma cognitivo.....	107
2.3.2. Teorías cognitivas.....	114
2.3.2.1. Cognición y enseñanza.....	116
2.3.2.2. Memoria y aprendizaje.....	118
2.3.2.3. Control adaptivo del pensamiento (ACT).....	120
2.3.2.4. Teoría general de los esquemas.....	122
2.3.2.5. Teoría de los modelos mentales.....	122
2.3.2.6. Teoría de las cinco memorias.....	123
2.3.4. Traducción cognitiva y pericia.....	125
2.3.4.1. Grupo PETRA.....	129
2.3.5. Tecnologías aplicadas a la traducción.....	133
2.4. Traducción audiovisual.....	136
2.4.1. Estado del arte de la traducción audiovisual.....	137
2.4.2. Tipos de subtitulación.....	141
2.4.3. Softwares y herramientas de la traducción audiovisual.....	143
2.4.4. Ventajas y desventajas de la traducción audiovisual.....	144
2.4.5. Aspectos lingüísticos de la traducción audiovisual.....	145
Capítulo 3: Metodología.....	148
3.1. Selección de los sujetos de estudio.....	153
3.2. Obtención de coloquialismos para prueba.....	156
3.3. Prueba de traducción de coloquialismos en textos audiovisuales (TCTA).....	157
3.4. Baremo evaluativo prueba TCTA.....	159
3.5. SIELE.....	160
3.6. Pre-TOEFL 2018.....	162

3.7. EXHCOBA	163
3.8. Aplicación de las pruebas de medición lingüística y extralingüística	165
3.9. Aplicación de prueba TCTA	166
Capítulo 4: Análisis de datos	170
4.1. Datos sociolingüísticos	172
4.1.1. Datos sociolingüísticos: grupo A	173
4.1.1.1. Edad: grupo A	173
4.1.1.2. Género biológico: grupo A.....	175
4.1.1.3. Aprendizaje o adquisición de segunda lengua: grupo A.....	177
4.1.1.4. Certificación en lenguas de trabajo: grupo A.....	179
4.1.1.5. Lugar de nacimiento y residencia actual: grupo A	180
4.1.2. Datos sociolingüísticos: grupo B	182
4.1.2.1. Edad: grupo B.....	183
4.1.2.2. Sexo biológico: grupo B	184
4.1.2.3. Aprendizaje o adquisición de segunda lengua: grupo B.....	185
4.1.2.4. Certificación en segunda lengua de trabajo: grupo B.....	187
4.1.2.5. Lugar de nacimiento y residencia actual.....	189
4.1.2.6. Modalidad de traducción con experiencia	190
4.2. Medición de subcompetencia lingüística.....	192
4.2.1. Resultados prueba SIELE: grupo A	193
4.2.1.1. Comprensión lectora	193
4.2.1.2. Conocimiento gramatical.....	194
4.2.1.3. Producción escrita	195
4.2.1.4. Puntuación global.....	197
4.2.2. Resultados prueba pre-TOEFL: grupo A	199
4.2.2.1. Comprensión lectora	200
4.2.2.2. Conocimiento gramatical.....	201
4.2.2.3. Producción escrita	203
4.2.2.4. Puntuación global.....	204
4.2.3. Resultados prueba SIELE: grupo B	206
4.2.3.1. Comprensión lectora	206
4.2.3.2. Conocimiento gramatical.....	207

4.2.3.3. Producción escrita	208
4.2.3.4. Puntuación global	209
4.2.4. Resultados prueba pre-TOEFL: grupo B	210
4.2.4.1. Comprensión lectora	211
4.2.4.2. Conocimiento gramatical.....	212
4.2.4.3. Producción escrita	213
4.2.4.4. Puntuación global.....	214
4.3. Medición de subcompetencia extralingüística.....	216
4.3.1. Medición de la subcompetencia extralingüística: grupo A.....	217
4.3.1.1. Habilidades básicas	217
4.3.1.1.2. Habilidades verbales	220
4.3.1.2. Conocimiento Básico	222
4.3.1.2.1. Español.....	224
4.3.1.2.2. Matemáticas.....	225
4.3.1.2.3. Ciencias naturales	227
4.3.1.2.4. Ciencias sociales.....	228
4.3.1.3. Conocimiento especializado.....	230
4.3.1.3.1. Estadística	232
4.3.1.3.2. Humanidades	234
4.3.1.3.3. Lenguaje.....	235
4.3.1.3.4. Promedio final EXHCOBA: grupo A.....	237
4.3.2. Medición de subcompetencia extralingüística: grupo B	238
4.3.2.1. Habilidades básicas	238
4.3.2.1.1. Habilidades comunicativas	240
4.3.2.1.2. Habilidades verbales	241
4.3.2.2. Conocimiento básico	242
4.3.2.2.1. Español.....	243
4.3.2.2.2. Matemáticas.....	244
4.3.2.2.3. Ciencias naturales	245
4.3.2.2.4. Ciencias sociales.....	246
4.3.2.3. Conocimiento especializado.....	247
4.3.2.3.1. Estadística	249

4.3.2.3.2. Humanidades	250
4.3.2.3.3. Lenguaje	251
4.3.2.3.4. Promedio general de EXHCOBA: grupo B	252
4.4. Evaluación de la prueba TCTA	252
4.4.1. Evaluación TCTA grupo A (global).....	253
4.4.1.1. Evaluación: traducción directa (ing-esp)	255
4.4.1.2. Evaluación: traducción inversa (esp-ing).....	256
4.4.1.3. Evaluación: tipología del error en TCTA	257
4.4.2. Evaluación TCTA grupo B (global).....	259
4.4.2.1. Evaluación: traducción directa (ing-esp)	260
4.4.2.2. Evaluación: traducción inversa (esp-ing).....	261
4.4.2.3. Evaluación: tipología del error en TCTA	262
4.5. Análisis de pericia y cognición	263
4.5.1. Pericia y cognición en grupo A.....	264
4.5.1.1. Tiempo de resolución SIELE: grupo A	265
4.5.1.2. Tiempo resolución pre-TOEFL.....	266
4.5.1.3. Tiempo de resolución EXHCOBA: grupo A.....	268
4.5.1.4. Tiempo de resolución TCTA	270
4.5.1.5. Herramientas de consulta	271
4.5.1.5.1. Traductor automático	272
4.5.1.5.2. Diccionarios convencionales	273
4.5.1.5.3. Diccionarios especializados.....	274
4.5.1.5.4. Consulta en corpus lingüísticos	276
4.5.1.5.5. Foros de discusión	277
4.5.1.5.6. Memorias de traducción.....	278
4.5.1.5.7. Tiempo total en consulta.....	279
4.5.2. Pericia y cognición en grupo B	280
4.5.2.1. Tiempo de resolución SIELE.....	280
4.5.2.2. Tiempo resolución pre-TOEFL.....	281
4.5.2.3. Tiempo de resolución EXHCOBA.....	282
4.5.2.4. Tiempo de resolución TCTA.....	283
4.5.2.5. Herramientas de consulta	284

4.5.2.5.1. Traductor automático.....	284
4.5.2.5.2. Diccionarios convencionales	285
4.5.2.5.3. Diccionarios especializados.....	286
4.5.2.5.4. Consulta en corpus lingüísticos	287
4.5.2.5.5. Foros de discusión	288
4.5.2.5.6. Memorias de traducción: grupo B	289
4.5.2.5.7. Tiempo total en consulta	289
Capítulo 5: Análisis y discusión de resultados	292
5.1. Comparación de resultados entre grupo A y B.....	293
5.2. Relación grupo A y B en datos sociolingüísticos	293
5.3. Relación grupo A y B en medición de subcompetencias lingüísticas	297
5.4. Relación en el desarrollo de la subcompetencia extralingüística: grupos A y B	301
5.5. Relación en la evaluación de la prueba TCTA: grupos A y B	304
5.6. Hallazgos relevantes en pericia y cognición en grupos A y B	308
5.7. Correlación y evolución de la subcompetencia lingüística y extralingüística ..	313
5.8. A mayor dominio de subcompetencias mejores resultados	316
5.9. Análisis de traducción de coloquialismos en ambas agrupaciones.....	327
Capítulo 6: Conclusiones	336
6.1. Pregunta de investigación	336
6.2. Alcance de los objetivos.....	339
6.3. Comprobación de la hipótesis.....	341
6.4. Productividad del marco teórico	343
6.5. Valoración de la metodología propuesta	345
6.6. Principales aportaciones de esta investigación.....	346
6.7 Alcances y límites de la investigación.....	351
6.8 Recomendaciones pedagógicas para la formación de traductores	353
6.9 Futuras líneas de investigación	358
6.10. Comentarios de Cierre	359
Referencias:	366
Anexos.....	381
Anexos 1. Encuesta datos sociolingüísticos y académicos.....	381

Anexo 2. Lista de elementos coloquiales comunes en los corpus consultados	382
Anexo 3: Baremo de evaluación TCTA	383
Anexo 4. Interfaz Aegisub y Translog 2006.....	385

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Habilidades de traductor según Hatim y Mason.....	59
Figura 2. Propuesta de modelo de Competencia Traductora de Kelly	67
Figura 3. Modelo holístico de la Competencia traductora de PACTE. (2005)	70
Figura 4. Proceso y producto de traducción inversa (PACTE, 2005).	71
Figura 5. Niveles de competencia en traducción de PACTE (parte I)	75
Figura 6. Niveles de competencia en traducción de PACTE (parte II)	76
Figura 7. Modelo Holístico de Competencia Traductora Actual de PACTE (2011)	78
Figura 8. Protocolo Previo de Traducción.	89
Figura 9. <i>Los registros del habla y su clasificación de Prieto (2017).</i>	95
Figura 10: Las clases sociales y sociolectos.	98
Figura 11. Clasificación de Coloquialismos	101
Figura 12. Representación de los diferentes almacenes de memoria que intervienen en el procesamiento de información	119
Figura 13. Marco general del ACT	121
Figura 14. Localización de las memorias en un corte del cerebro.	124
Figura 15. Evolución de la competencia traductora de Shreve (1997).	126
Figura 16. Organizador Gráfico de Metodología.	152
Figura 17. Rango de edad grupo A	174
Figura 18. Género biológico del grupo A	176
Figura 19. Adquisición-aprendizaje de L2.....	177
Figura 20. Certificación de alguna lengua.	180
Figura 21. Lugar de residencia temprana de participantes.....	181
Figura 22. Rango de Edad Grupo B	183
Figura 23. Género Biológico.....	185
Figura 24. Adquisición-aprendizaje L2.....	186
Figura 25. Certificación: Grupo B.	188
Figura 26. Regiones de nacimiento: Grupo B	189
Figura 27. Modalidad de Traducción con Experiencia.	191
Figura 28. Evaluación traducción directa.....	255
Figura 29. Evaluación traducción inversa: Grupo A.....	256
Figura 30. Tipología del error en traducción.....	258
Figura 31. Evaluación Traducción Directa.	261
Figura 32. Evaluación Traducción Inversa: Grupo B	261
Figura 33. Tipología del error.	262
Figura 34. Uso del Traductor Automático: Grupo A.	273
Figura 35. Uso de diccionarios convencionales: Grupo A.....	274
Figura 36. Uso de Diccionario Especializado: Grupo A	275
Figura 37. <i>Consulta en corpus lingüístico: Grupo A</i>	276
Figura 38. Consulta en Foros de Discusión: Grupo A	277
Figura 39. Uso de memorias de traducción.....	278
Figura 40. Uso de traductores automatizados: Grupo B	285
Figura 41. Consulta en Diccionario: Grupo B.....	286

Figura 42. Consulta en diccionario especializado: Grupo B	287
Figura 43. Consulta en corpus lingüístico: grupo B.....	287
Figura 44. Consulta en foro de discusión: grupo B.....	288
Figura 45. Uso de Memorias de traducción: grupo B	289
Figura 46. Técnicas de traducción utilizadas por el Grupo A.	321
Figura 47. Técnicas de traducción implícitas en TCTA por el Grupo B.....	326
Figura 48. Modelo de relación de subcompetencias traductoras, habilidades y conocimientos necesarios para la traducción de coloquialismos.....	356

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Programas de formación en traducción en México	33
Tabla 2. Cuadro comparativo de modelos y propuestas de la Competencia Traductora.....	85
Tabla 3. Universo y muestras seleccionadas	154
Tabla 4 Características de los grupos de estudio.....	154
Tabla 5. Corpus consultados para la selección de coloquialismos	157
Tabla 6. Comprensión Lectora SIELE.	193
Tabla 7. Conocimiento Gramatical.	195
Tabla 8. Producción escrita.	196
Tabla 9. SIELE: Datos estadísticos descriptivos en prueba global	197
Tabla 10. Resultados Globales SIELE.	198
Tabla 11. Comprensión lectora Pre-TOEFL.....	200
Tabla 12. Conocimiento gramatical Pre-TOEFL.	202
Tabla 13. Pre-TOEFL Producción escrita	203
Tabla 14. Puntuación Global Pre-TOEFL.....	205
Tabla 15. Comprensión Lectora, SIELE	207
Tabla 16. Conocimientos Gramaticales SIELE.....	208
Tabla 17. Producción Escrita, SIELE.....	209
Tabla 18. Puntuación Global, SIELE.	210
Tabla 19. Comprensión Lectora, Pre-TOEFL.	211
Tabla 20. Conocimiento Gramatical, Pre-TOEFL.	212
Tabla 21. Producción Escrita, Pre-TOEFL.	213
Tabla 22. Resultado Global, Pre-TOEFL.	215
Tabla 23. Resultados Habilidades Básicas, EXHCOBA.....	218
Tabla 24. Habilidades. Comunicativas, EXHCOBA.....	220
Tabla 25. Habilidades Verbales, EXHCOBA: Grupo A	221
Tabla 26. Resultado de Conocimiento Básico, EXHCOBA	223
Tabla 27. Español, EXHCOBA: Grupo A.....	225
Tabla 28. Matemáticas, EXHCOBA: Grupo A.....	226
Tabla 29. Ciencias Naturales, EXHCOBA: Grupo A	228
Tabla 30. Ciencias Sociales, EXHCOBA: Grupo A	229
Tabla 31. Resultado de Conocimientos de Especialidad, EXHCOBA: Grupo A	231
Tabla 32. Asignatura Estadística, EXHCOBA: Grupo A.....	233
Tabla 33. Humanidades, EXHCOBA: Grupo A	235
Tabla 34. Lenguaje, EXHCOBA.....	236
Tabla 35. Promedio Final EXHCOBA.....	238
Tabla 36. Resultado de habilidades básicas, EXHCOBA.	239
Tabla 37. Habilidades Comunicativas, EXHCOBA.....	240
Tabla 38. Habilidades Verbales, EXHCOBA.	241
Tabla 39. Resultado de Conocimiento Básico, EXHCOBA.	242
Tabla 40. Español, EXHCOBA.....	243
Tabla 41. Matemáticas, EXHCOBA.	245
Tabla 42. Ciencias Naturales, EXHCOBA.....	246

Tabla 43. Cs. Sociales, EXHCOBA.....	247
Tabla 44. Resultado de Conocimientos de especialidad, EXHCOBA, Grupo B.	248
Tabla 45. Estadística, EXHCOBA.	249
Tabla 46. Humanidades, EXHCOBA.....	250
Tabla 47. Lenguaje, EXHCOBA en Grupo B.	251
Tabla 48. Promedio Final, EXHCOBA.....	252
Tabla 49. Calificación Global TCTA.	254
Tabla 50. Calificación Global TCTA.	259
Tabla 51. SIELE: Tiempo de resolución.	265
Tabla 52. Pre-TOEFL: Tiempo de resolución.	267
Tabla 53. EXHCOBA: Tiempo de resolución: Grupo A	269
Tabla 54. TCTA: Tiempo de resolución: Grupo A	270
Tabla 55. Tiempo en consulta y documentación (min): Grupo A	279
Tabla 56. SIELE: Tiempo de resolución (min), Grupo B.	281
Tabla 57. Pre-TOEFL: Tiempo de resolución (min), Grupo B.	282
Tabla 58. EXHCOBA: Tiempo de resolución, Grupo B.....	283
Tabla 59. TCTA: Tiempo de resolución, Grupo B.....	284
Tabla 60. Tiempo en Consulta: Grupo B.	290
Tabla 61. Relación de reactivos en TCTA en Grupos A y B	306
Tabla 62. Análisis de la tipología de los errores de TCTA en Grupos A y B.	307
Tabla 63. Análisis tiempo de resolución SIELE: Grupo A y B.....	309
Tabla 64. Análisis tiempo de resolución Pre-TOEFL: Grupos A y B.....	309
Tabla 65. Análisis del tiempo de resolución TCTA: Grupos A y B.....	310
Tabla 66. Análisis de uso de Herramientas de Consulta: Grupos A y B.....	311
Tabla 67. Nivel de Correlación de subcompetencias: Grupo A.	313
Tabla 68. Nivel de Correlación de subcompetencias: Grupo B.	315
Tabla 69. Puntuaciones del registro de variables lingüísticas, extralingüísticas y TCTA: Grupo A.	318
Tabla 70. Niveles de relación entre subcompetencias y TCTA. Grupo A.	319
Tabla 71. Puntuaciones del registro de variables lingüísticas, extralingüísticas y TCTA: Grupo B.	322
Tabla 72. Niveles de relación entre subcompetencias y TCTA. Grupo B.....	324
Tabla 73. Traducción de coloquialismos: Comparación entre texto original y agrupaciones A y B.	328
Tabla 74. Análisis traductológico de muestras de habla coloquial.....	329

Resumen:

En la actualidad, uno de los retos que supone el consumo de series o películas provenientes de plataformas en línea es la traducción de palabras y expresiones de índole coloquial que aparecen en dicho contenido audiovisual, por lo que el tratamiento traductológico de estos elementos requiere de un alto grado de conocimiento de factores socioculturales en ambas lenguas de trabajo para lograr una traducción fiel y precisa en el encargo de traducción audiovisual. Acorde a PACTE (2018) estos conocimientos se encuentran implícitos en las subcompetencia lingüística (SL) y extralingüística (SE), y este conocimiento declarativo va de la mano del procedimental, que se manifiesta en la subcompetencia de transferencia, la traducción *per se*. El objetivo de esta investigación, de corte empírico-experimental, es analizar la correlación existente entre la SL y la SE, del modelo de Competencia Traductora de PACTE (2011), en el proceso de traducción de coloquialismos en textos audiovisuales en dos grupos de traductores con diferente formación traductológica. Dichos grupos están compuestos por 35 estudiantes de la Licenciatura en Traducción y 15 estudiantes de la Especialidad en Traducción e Interpretación, ambos programas de la Facultad de Idiomas – Campus Mexicali de la UABC.

Para la medición de la SL en inglés, se solicitó resolver el examen Pre-TOEFL a ambas agrupaciones. Y en el caso de la SL en español, responder una adaptación del examen SIELE. Por otro lado, la medición de los conocimientos extralingüísticos fue posible gracias a la resolución del Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos (EXHCOBA), cuyo propósito es medir el cúmulo de conocimientos que debe poseer un profesionista en cualquier área de profesionalización en México. Acto seguido, los grupos de estudio procedieron con un ejercicio de subtitulación, en el cual se solicita la traducción de diversos videoclips de temáticas variadas cuyo propósito es la traducción de diversas muestras del habla coloquial a nivel social, cultural y jergal en dirección directa e inversa.

Por último, el *Coficiente de Pearson* presenta una correlación significativa entre las SE, SL y de transferencia, con base en la triangulación de datos obtenidos por medio de los resultados de las pruebas mencionadas, confirmando la hipótesis que conduce este estudio “a mayor posesión de conocimientos extralingüísticos se obtienen mejores resultados en los encargos de traducción”. Además, el estudio propone la cognición situada y la adopción del paradigma socio-constructivista como metodologías en la enseñanza de la traducción audiovisual.

Palabras clave: Competencia traductora, habla coloquial, subcompetencia lingüística, subcompetencia extralingüística y subtítulo.

Abstract:

Currently, one of the challenges posed by the consumption of series or movies from online platforms is the translation of words and expressions from a colloquial nature, which appear in audiovisual content. Therefore, the translational treatment of these elements requires a high degree of knowledge of sociocultural factors in both working languages to achieve a faithful and precise translation in the audiovisual translation project. According to PACTE (2018) this knowledge is implicit in the linguistic sub-competence (LS) and extralinguistic (ES), and this declarative knowledge goes hand in hand with procedural knowledge, which is manifested in the transfer sub-competence, the translation *per se*. The objective of this research, of an empirical-experimental nature, is to analyze the existing correlation between LS and ES, of the Translation Competence model of PACTE (2011), in the process of colloquialisms translation in audiovisual texts in two groups of translators with different translation training. These groups are made up of 35 students from the Bachelor's Degree in Translation and 15 students from the Specialty in Translation and Interpreting, both programs from the Faculty of Languages - Campus Mexicali of the UABC.

For the measurement of LS in English, both groups were asked to solve the Pre-TOEFL test. For LS in Spanish, the group answered SIELE exam. On the other hand, the measurement of extralinguistic knowledge was made possible to the resolution of the Basic Knowledge and Skills Exam (EXHCOBA, by its acronym in Spanish), whose purpose is to measure the collection of knowledge that a professional must possess in any area of professionalization in Mexico. Then, study groups proceeded with a subtitling exercise, in which the translation of different video clips of various topics is requested, whose purpose is the translation of dissimilar samples of colloquial speech at a social, cultural and jargon level in a direct and inverse direction of translation.

Finally, the Pearson Coefficient presents a significant correlation between ES, LS and transfer sub-competence, based on data triangulation obtained through the results of the aforementioned tests, confirming the hypothesis that this study leads “to greater possession of extralinguistic knowledge, it is obtained better results in translation projects”. Furthermore, the study proposes situated cognition and the adoption of the socio-constructivist paradigm as methodologies in the teaching of audiovisual translation.

Key words: Translation Competence, Colloquial Speech, linguistics sub-competence, extralinguistic sub-competence y subtitling.

Presentación

El presente proyecto de investigación se sitúa en los estudios de traducción con enfoque empírico-experimental centrado, en primer lugar, en el proceso traductológico donde se busca identificar el nivel de relación implícita entre la subcompetencia lingüística y extralingüística, las cuales pertenecen al modelo holístico de competencia traductora (CT) de Grupo PACTE (2015), durante la resolución de un ejercicio de subtitulación en el cual se encuentran muestras reales de habla coloquial. La combinación de lenguas de trabajos es español inglés en ambas direcciones de traducción (directa e inversa). De acuerdo a PACTE (2018) estos conocimientos se encuentran implícitos en las subcompetencia lingüística y extralingüística, y este conocimiento declarativo va de la mano del procedimental, que se manifiesta en la subcompetencia de transferencia, la traducción *per se*.

Para llevar a cabo la medición de las subcompetencias en cuestión y posterior buscar la relación existente entre las mismas en el proceso traductológico y a través del coeficiente de Pearson relativamente, se seleccionaron dos agrupaciones de estudiantes de traducción con diferente formación. Dichos grupos están integrados por 35 estudiantes de la Etapa Terminal del programa de Licenciado en Traducción de la Facultad de Idiomas campus Mexicali y 15 estudiantes del último semestre del programa de Especialidad en Traducción e Interpretación provenientes de la misma institución y facultad.

Para la medición de la SL en español o L1 (en adelante SLL1) se solicitó a ambos grupos responder la evaluación SIELE. Del mismo modo y en el caso de la SL en inglés o L2 (en adelante SLL2), se solicitó resolver el examen Pre-TOEFL. La descripción general y justificación para el uso de estas pruebas aparece en el capítulo de metodología de la presente investigación. Por otro lado, la medición de los conocimientos extralingüísticos fue posible

gracias a la resolución del Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos (EXHCOBA), la cual representa la SE, el propósito de esta prueba es medir el cúmulo de conocimientos que debe poseer un profesionista en cualquier área de profesionalización en México. La prueba de Traducción de Coloquialismos en Textos Audiovisuales (TCTA) funge como instrumento para la evaluación de la subcompetencia de transferencia o como se denomina actualmente: conocimientos de traducción.

Una vez obtenidos los datos resultados promediados de cada agrupación de la medición se procedió a la aplicación del Coeficiente de Pearson en los datos correspondientes de cada variable medida, dicha acción se realizó en ambos grupos participantes del experimento. En cuanto a la orientación de esta investigación respecto al producto, se aplicó un análisis traductológico en ambos grupos en el cuál fueron analizadas las estrategias y técnicas de traducción implementadas durante la subtitulación de los reactivos que integran TCTA. Cabe mencionar que TCTA está integrada por 30 reactivos, cada reactivo es un videoclip con una duración estimada entre los cinco y diez segundos, 15 reactivos están destinados a la dirección de traducción directa y el resto a la dirección inversa.

El análisis traductológico tiene como fin auxiliar a la interpretación de datos para alcanzar conclusiones objetivas que rigen los aspectos teóricos y metodológicos de esta investigación, mismos, que tiene como propósito construir nuevos conocimientos que pueden ser aplicados a la identificación de oportunidades de mejora para la enseñanza de traducción en la Facultad de Idiomas de la UABC, a su vez, se invita a replicar la metodología implementada en el presente estudio en otras modalidades de traducción especializada u otros

programas de formación de traductores, lo cual permitiría validar la pertinencia de la misma y su uso en futuros proyectos de investigación de tipo empírico-experimental.

La presente investigación se encuentra estructurada por seis capítulos que presentan de manera detallada lo mencionado en páginas posteriores. En el capítulo uno, la problemática que envuelve la traducción de coloquialismos en la subtitulación, al igual que el estado del arte en los estudios de traducción enfocados en la adquisición de la competencia traductora en México, al momento de realizar esta investigación.

Igualmente, dentro del capítulo uno, se presenta el cuestionamiento investigativo, objetivo general y específicos que guían esta propuesta, del mismo modo, se presenta la hipótesis central de esta investigación empírica y como conclusión del capítulo, una justificación cuya finalidad es exponer la viabilidad del proyecto, la generación de conocimientos y la relevancia metodológica que surgen a partir de esta investigación.

El sustento teórico que avala esta propuesta se encuentra en el capítulo dos, pues, en este capítulo se encuentran cuatro bloques que representan los ejes principales de esta investigación. El primero, denominado *Competencia Traductora*, es una revisión desde los orígenes del concepto de *competencia* en el ámbito laboral y educativo, concepto que la Universidad Autónoma de Baja California aplica en su filosofía educativa. Acto seguido, se presentan algunas de las nociones lingüísticas relacionadas con el término *competencia*, estas son la competencia lingüística y comunicativa de Noam Chomsky y Dell Hymes respectivamente.

Seguidamente, se presentan algunas de las propuestas de modelo de *Competencia Traductora* que son consideradas, por el investigador, con mayor sustento teórico, de mayor

relevancia y análogas al modelo de CT que propone Grupo PACTE, mismo en el cual se basa la presente investigación. Finalmente se realiza una descripción de la propuesta de PACTE desde sus objetivos iniciales, los aspectos generales de las subcompetencias que se buscan analizar, al igual que un último análisis de todos los modelos revisados previamente y los estudios de competencia traductora en México hasta la fecha de la presente investigación.

El siguiente bloque del capítulo dos se centra en la *Traducción de coloquialismos* o el habla coloquial, aquí se presentan los aspectos y fundamentos teóricos sobre la temática en cuestión desde una óptica léxico-semántica, la comunicación, la traducción de la variación lingüística, una propuesta de clasificación de coloquialismos y habla coloquial para optimizar la labor del traductor. De igual manera, se realiza la descripción de las diversas técnicas de traducción propuestas por Vázquez-Ayora (2001), mismas, con las que posteriormente se realiza el análisis traductológico de esta propuesta.

El apartado tres del capítulo dos: *Pericia y Cognición* tiene como fin enfocarse en los aspectos cognitivos enlazados con el proceso traductológico en el que se centra la presente investigación. Esta sección se encuentra dividida en tres: el paradigma cognitivo de los estudios de traducción, las principales teorías cognitivas para la enseñanza y las tecnologías aplicadas a la traducción, lo anterior, permite fundamentar la interpretación de datos relacionados con la medición del tiempo efectivo en traducción y herramientas de búsqueda que utilizaron los participantes del experimento.

El cuarto y último apartado del capítulo dos, *Traducción Audiovisual* describe la conceptualización necesaria para entender el cometido de esta modalidad de traducción especializada, al igual que una breve descripción del estado del arte en los estudios de

traducción en esta modalidad en Europa y América Latina y los parámetros necesarios para llevar a cabo la subtitulación como ejercicio profesional.

Ahora bien, el capítulo tres de esta investigación presenta la metodología implementada de manera detallada para el desarrollo de este proyecto. En primer lugar, se realiza una descripción de los sujetos seleccionados para componer cada agrupación, la revisión para la obtención de los coloquialismos frecuentes para, en segundo lugar, realizar la prueba de subtitulación, el baremo que evalúa la misma. En un tercer plano, se describe el proceso de medición de las subcompetencias que comprometen el experimento y su evaluación.

En el capítulo cuatro se aborda el *Análisis de Datos* obtenidos a través de las diversas herramientas utilizadas para medir las subcompetencias y el proceso traductológico de los participantes del estudio. Este análisis está representado por los datos sociolingüísticos, la medición de la SL en español e inglés, la SE, la evaluación de TCTA y la medición de los factores operativos al llevar a cabo el ejercicio de subtitulación como lo son el tiempo efectivo de traducción y el tiempo de búsqueda y documentación.

Consecuentemente, el capítulo cinco se basa en el *Análisis y Discusión de Resultados*, el cual versa muestra la interpretación de los resultados desde los aspectos sociolingüísticos de cada agrupación, los puntajes obtenidos en las diversas mediciones y registros de subcompetencias, al igual que los principales hallazgos en lo referente a pericia y cognición, asimismo los aspectos cruciales en la resolución de TCTA, y por último, la parte fundamental de este proyecto de investigación: la aplicación del análisis estadístico de correlación de

Pearson y el análisis traductológico, así como el alcance de la hipótesis planteada en el capítulo uno.

El último capítulo, seis, de esta propuesta esboza las *Conclusiones* de esta investigación, ya que se discute de manera puntual de qué manera se dio respuesta a la pregunta de investigación y cómo se logró el alcance del objetivo general, de igual forma se describe la comprobación de la hipótesis planteada para este experimento. Este capítulo final, también señala una serie de propuestas y recomendaciones que surgieron a partir de lo observado, los datos y la interpretación de los mismos, cuya finalidad es ofrecer oportunidades de mejoras ligadas a los enfoques socioconstructivistas transformacionales de la traducción al igual que la cognición situada.

En los siguientes apartados del capítulo seis, se exponen las limitaciones y deficiencias que se presentaron a lo largo del desarrollo de esta propuesta, subsecuentemente, se relatan las futuras líneas de investigación que pueden implementarse a partir de la conclusión de este proyecto a partir de las hipótesis que fueron creadas de los resultados y comentarios finales de esta investigación, los cuales son parte final y conclusión de este texto investigativo.

Capítulo 1: Introducción

La presente investigación pertenece a los estudios de traducción y posee un enfoque empírico-experimental. El objetivo principal de la misma es identificar el nivel de relación existente entre la subcompetencia lingüística y extralingüística mediante la resolución de una prueba de subtitulación en la que se presentan diversas muestras de habla coloquial. Se solicitó la resolución de la prueba de subtitulación a dos grupos de etapa terminal provenientes de los programas de Licenciado en Traducción y Especialidad en Traducción e Interpretación de la Facultad de Idiomas de la UABC, campus Mexicali.

La medición de las subcompetencia lingüística en L1 y L2 se llevó a cabo por medio de la resolución de los exámenes de prueba SIELE y Pre-TOEFL respectivamente. Para la evaluación de la subcompetencia extralingüística se solicitó a los grupos de estudio la resolución del examen EXHCOBA. Una vez obtenidos los datos de la medición de subcompetencias se prosiguió con la resolución de TCTA, el ejercicio de subtitulación, el cual, junto con los datos resultados de la medición de las subcompetencias en cuestión se utilizó el Coeficiente de Pearson para obtener el nivel de relación existente entre estas subcompetencias y la subcompetencia de transferencia.

Subsecuentemente, se realizó un análisis traductológico basado en las diversas estrategias y técnicas de traducción implementadas por los participantes del estudio, ello con el propósito de enriquecer el análisis de datos y resultados sobre el fenómeno en cuestión orientados tanto en proceso como en producto. De igual manera, durante la resolución de TCTA por parte de ambas agrupaciones se monitoreó el proceso operativo de traducción para

conocer el tiempo de traducción efectiva que le tomó a cada estudiante, así como las diversas herramientas que fueron utilizadas para la traducción y documentación.

Los resultados presentados, al igual que la metodología implementada a lo largo del desarrollo de esta propuesta tiene el propósito dar a conocer aspectos relacionados con la adquisición de la CT, su desarrollo, evaluar y registrar su enseñanza con el fin de identificar oportunidades de mejora en pro del fortalecimiento de los actuales programas vigentes en la UABC. No obstante, la metodología desarrollada en los estudios empíricos busca su reproducción en diversos entornos, lo cual permite mejorar o replantear los métodos utilizados en diversos contextos geográficos o situacionales, pero bajo la misma óptica de análisis y un fenómeno en común.

Los estudios de traducción con enfoque empírico-experimental en México son poco frecuentes. Para Soto-Almela (2015) estas investigaciones poseen un alto grado de aplicación científica ya que poseen una gran variedad de instrumentos para la medición de los fenómenos que intervienen en la traducción en su proceso, producto o ambos. Cabe señalar que esta investigación adopta el enfoque empírico debido a que después de una búsqueda minuciosa se encontraron pocos estudios relacionados con la CT en México; sin embargo, ninguno enfocado a la traducción de coloquialismos o a la TAV. Esto a su vez, permite que este estudio experimental provea de un panorama inicial para estudios posteriores cuyo fin sea el estudio de alguno de los fenómenos relacionados en la región.

De manera que, a partir de este punto debe señalarse la importancia que cobra en los conocimientos de la práctica del traductor, orientados al proceso y producto, el dominio las lenguas de trabajo y el conocimiento enciclopédico que son necesarios para el desarrollo

operativo de la traducción. Dichos conocimientos se integran como componentes en los diversos modelos de competencia traductora que se han desarrollado dentro de los estudios de traducción hasta el momento.

Asimismo, es posible mencionar que en cuanto los textos audiovisuales, estos poseen diversas muestras de habla coloquial en las que “por lo general, su vocabulario es muy preciso y requiere de una traducción adecuada y lo más próxima, ya que de no ser así esto podría crear falsos sentidos e interpretaciones ambiguas en el texto” (García, 2016, p. 20). Lo anterior, se remonta a un tipo de traducción audiovisual, que hoy en día, posee gran demanda en los servicios de contenido digital en línea de grandes plataformas como *Netflix*, *Amazon* y *Vudu*, por mencionar algunas, este tipo de traducción audiovisual es la subtitulación.

La traducción audiovisual (anteriormente conocida como multimedia) es una subdisciplina de la traductología y modalidad de traducción que se define como la traducción de textos multimodales o multimedios a otras lenguas (Frédéric, 2013). Dentro de esta modalidad se toma en cuenta no sólo la lengua, sino imagen, música, colores y aspectos culturales. Debido a la diversa variedad de géneros que son subtitulados y doblados a diversas lenguas, no sólo en México sino, alrededor del globo surge la inquietud de la presente investigación.

Hoy en día se consumen centenares de contenidos en plataformas digitales de diversa índole, en los que se emplean diversos aspectos del habla coloquial (HC) situados en registros bajos, medio-bajo, medio y jergas pertenecientes al HC por lo que presupone un reto para los traductores de este contenido, pues se debe tomar en cuenta que el HC, no es un lenguaje de

especialidad, pero sí identifica barreras comunicativas en la traslación del mensaje del texto origen (TO) al texto meta (TM), estas barreras pueden ser de tipo cultural, social, argot o jergas (esto dependerá del contenido del trabajo a traducir), por lo que estas restricciones conducen al desconocimiento de los coloquialismos, lo que a su vez, tiene como consecuencia una traslación errónea del TO a TM debido a cuestiones semánticas, pragmáticas, registros, localización o variaciones léxicas entre otros factores.

A partir de los anterior surge la idea del presente proyecto de investigación. El cual busca resolver la inquietud previamente expuesta. Del mismo modo, en las siguientes páginas que componen este primer capítulo se explican, a manera de introducción los términos importantes y algunos rasgos primordiales sobre el desarrollo de este proyecto. Este estudio propone evaluar las habilidades de dos diferentes grupos de traductores¹, los cuales se encuentra en proceso de formación en etapa terminal, uno de ellos de licenciatura y el segundo en posgrado; esta evaluación consta de distintas fases que se explican de manera detallada en el Capítulo de *Metodología*.

En primera instancia, los participantes de cada grupo fueron sometidos a dos pruebas de evaluación de nivel de conocimiento de sus lenguas de trabajo (inglés y español). En el caso de la lengua inglesa se solicitó resolver el examen Pre-TOEFL² 2018, en cuanto a la medición de la lengua española se utilizó el demo emulador³ de la prueba del Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española (SIELE).

¹ Las características de cada grupo se presentan en páginas posteriores.

² Las características de la prueba Pre-TOEFL y SIELE se presentan en la sección de métodos y materiales.

³ Disponible en <https://examdemo.siele.org/>

Un segundo momento de este proceso investigativo consta de una prueba estructurada en la que se mide el conocimiento extralingüístico de cada sujeto en cada grupo de traducción, esto haciendo énfasis a la subcompetencia extralingüística (del modelo de PACTE) y la subcompetencia intercultural (propuesta por Arjona, 1978 y desarrollada en el modelo de competencia traductora de Kelly, 2005). Para llevar a cabo la intención de este proyecto, fue necesario el diseño de dos instrumentos para la recogida de datos en traducción, los cuales permitieron la evaluación del producto, así como la observación del proceso de la misma. El proceso se realizó con ayuda de un experto en el área de la traducción audiovisual (TAV): una prueba de subtítulaje llamada Traducción de Coloquialismos en Textos Audiovisuales, así como un baremo que permitió la evaluación de dicha prueba (esta evaluación fue ejecutada por el experto en TAV con la finalidad de obtener datos objetivos). Una vez concluida la fase de aplicación de pruebas, el Coeficiente de Pearson permitirá calcular el nivel de relación entre las subcompetencias lingüística y extralingüística. Cabe señalar que la información completa sobre la composición, adaptación y aplicación de las diversas pruebas se muestran a detalle en apartado metodológico.

Los resultados obtenidos buscan impactar en esta disciplina de manera positiva, así como en la didáctica para la formación de traductores en los centros de educación superior (en el caso del presente, en la FI-UABC), esto con la finalidad implementar estrategias para la resolución de problemáticas de traducción respecto a este tipo de habla coloquial presente en el discurso cotidiano de series populares a través de técnicas pertinentes, así como la documentación en diccionarios de coloquialismos, identificar los factores extralingüísticos y buscar solución de manera eficaz y precisa que sea óptima durante el proceso de traducción y la entrega del producto final.

1.1. Planteamiento del problema

Es preciso señalar la diferencia entre traducción como actividad y la traductología, por ello, Serrano (2010) denomina como traducción a la actividad que consiste en comprender el significado de un texto en una lengua, llamado texto origen o “texto de salida”, para producir un texto con significado equivalente, en otra lengua, llamado texto traducido o “texto meta”. El resultado de esta actividad, el texto traducido, también se denomina traducción. Por otra parte, la autora designa como traductología a la disciplina que estudia sistemáticamente la teoría, la descripción y la aplicación de la traducción y la interpretación.

Del mismo modo, la traducción es una tarea que ha sido empleada desde hace milenios (Hurtado, 2016), desde el contacto y comercio de las civilizaciones antiguas, así como en la actualidad dentro de una sociedad globalizada donde coexisten distintas lenguas vivas, puesto que, hasta la primera década del segundo milenio se tiene conocimiento de más de 6,000 lenguas vivas (Garrido, 2010). Aunque los estudios de traducción cobraron relevancia hasta la década de los años 50, en la actualidad, la traducción e interpretación de lenguas es un fenómeno de interés para los estudiosos de la lingüística aplicada, por lo que es sencillo partir de un cuestionamiento general que comparte este trabajo al igual que algunos otros de enfoque empírico-experimental y el cuál fue formulado propiamente por Grupo PACTE en la década de los 90: ¿cómo traducen los traductores?

El concepto de Competencia Traductora es utilizado por diversos autores, inclusive algunos han creado sus propios modelos teóricos para explicarlo; sin embargo, este concepto aparece por primera vez en la obra de Toury (1984, p.147) quien señala que esta es una macrocompetencia que comprende subcompetencias. Esta investigación se basa en el modelo

holístico de Grupo PACTE (Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y su Evaluación).

Como se comentó previamente, el grupo investigativo tiene como propósito resolver la interrogante de cómo se traducen los traductores, dicha incógnita ha sido abordada desde la segunda mitad de la década de los 90 por la agrupación, quienes proponen un modelo holístico de CT el cual cobra relevancia durante el proceso de translación; dicha competencia, es ajena al entendimiento de los individuos bilingües, por lo que es necesario hacer hincapié en que el ser bilingüe y desarrollar esta competencia presentan relación nula (PACTE, 2011).

En relación a la adquisición de la CT y la denominada traducción natural propuesta por Harris y Sherwood (1978) presentan los aspectos de lo que ellos definen como *traductor natural*, este modelo de desarrollo se compone de tres aspectos generales: pretraducción, autotraducción y traducción. La pretraducción “es la transposición de algún medio del lenguaje que está vinculado por palabras asociadas a ambos sistemas” (p.167). El siguiente concepto de este modelo lo denominan como autotraducción que es el acto de “traducir lo que se acaba de decir en un idioma a otro (autotraducción intrapersonal) y a otros” (p.167). El último concepto que comprende el modelo del traductor natural de Harris y Sherwood es el de traducción, este se entiende como el acto en el que el traductor “actúa como un intermediario entre dos personas” (p.165).

Aunque el modelo propuesto por Harris-Sherwood no engloba la CT como una habilidad innata en el traductor en otros escenarios ajenos al que estos científicos sometieron su estudio, como es el caso de traductores que aprendieron su segunda lengua años más tarde de adquirir la primera, u otro estudio, donde se demostró que los niños y jóvenes como

traductores naturales poseen una habilidad innata para el desarrollo de tareas traducción (comúnmente interpretaciones) debido a su entorno social y familiar desarrollados por ellos mismos.

En ese sentido, para Toury (1984) el traductor nativo (*native translator*) traduce sin la intervención de formación formal. Por lo cual, en palabras de Toury (2001) quien lo describe como un individuo que traduce correctamente debido a que “desde la niñez interactúa con un modelo de comunicación de producción de textos en ambas lenguas” (p. 248). Esta interacción con otros agentes en su contexto social le provee una retroalimentación. Esta retroalimentación, a su vez, empata con el modelo del traductor natural de Harris y Sherwood (1978) en los conceptos de pretraducción y la autotraducción intrapersonal, ya que se presenta una normativa que permite al traductor “pulir” esta habilidad en el actuar social, a este procedimiento se le conoce como socialización de la traducción (Toury, 2001, p.250).

Durante este procedimiento, parte de la retroalimentación recibida por el traductor nativo se vuelve parte de él hasta que esta se normativiza de manera inconsciente en su bagaje, modificando así su competencia, en cada fase de este procedimiento el traductor mezcla su competencia con su capacidad innata de traducir y su individualidad como agente social, lo que por consecuencia resulta favorable para su desempeño (Toury, 2001), por esta razón el autor considera que el traductor nativo posee una habilidad innata para traducir, misma que lo dota de habilidades para el desarrollo de la CT en comparación del traductor no nativo (*Non-native translator*).

Ahora bien, es conveniente definir la CT de acuerdo al modelo teórico que hemos seleccionado para esta investigación. PACTE (2003) la define como el sistema subyacente de conocimientos, habilidades y aptitudes para traducir, distinta a la competencia bilingüe. Está formada por un conjunto de subcompetencias, en las que existen relaciones, jerarquías y variaciones. Estas subcompetencias se conocen como: competencia lingüística, extralingüística, de transferencia/conocimientos de traducción, instrumental/profesional, estratégica y los componentes psicofisiológicos (PACTE, 2000, 2001, 2002, 2003, 2005, 2007, 2008, 2009, 2011, 2014, 2015, 2018, 2019).

Cabe señalar, nuevamente, que en este proyecto busca analizar el nivel de correlación que poseen la subcompetencia lingüística y la subcompetencia extralingüística durante el proceso de traducción de coloquialismos mediante un ejercicio de subtitulación y observar el proceso operativo en el que se desarrolla. Por ello es necesario presentar la conceptualización de estas dos subcompetencias.

En primer lugar, la subcompetencia lingüística se refiere a: los “sistemas subyacentes de conocimientos y habilidades necesarias para la comunicación lingüística. Comprensión en la lengua de partida y redacción en la lengua de llegada” (PACTE, 2001, p.3) por otro lado, la subcompetencia extralingüística indica que es “el conocimiento acerca de la organización del mundo en general y de ámbitos particulares, conocimiento del mundo y especialización en un área”. (PACTE, 2001, p.3)⁴.

⁴ Es necesario mencionar que en la sección de Marco Teórico se explica detalle las subcompetencias que conforman la Competencia traductora desde el punto de diversos teóricos, esto con la finalidad de dejar claros los límites de cada subcompetencia para comprensión total de este estudio.

La CT forma parte del proceso del traductor durante su formación formal o empírica, pues este, la perfecciona mediante la práctica profesional (Cortez, 2014). La traducción posee una vasta tipología, entre las que destacan la traducción jurídica, científica, literaria, audiovisual como las más populares. Esta última, con mayor auge en la actualidad debido a las diversas plataformas en línea vigentes para los internautas (Martín, 2012). Soriano (2018), señala que, en el caso particular de los traductores jurados, además de ser expertos en traducción, deben serlo en el área jurídica, lo mismo resulta de un traductor con pericia en el área audiovisual, quien debe conocer bien las tecnologías aplicadas a la traducción y los criterios de los trabajos de subtitulación y translación de guiones de doblaje.

En su obra sobre el panorama y profesionalización del traductor audiovisual en México, Sánchez (2018) señala que:

Cabe destacar que México fue el país elegido para realizar las versiones al español en Latinoamérica por: a) su infraestructura en la industria cinematográfica; b) en el caso del doblaje, por contar con actores de voz especializados, gracias a las radionovelas; c) por contar con la empresa de mayor distribución de contenidos televisivos en América Latina, Televisa, que por mucho tiempo fue dueña de la empresa más grande de doblaje y subtitulación de Latinoamérica, llamada *Audiomaster 3000*, y d) por la cercanía de México con el productor audiovisual más importante del mundo: Hollywood. (p. 145).

Es debido al gran papel que juega México en la industria de medio audiovisual, que la demanda de un nivel competitivo en el área de la traducción es lógica, por lo que es necesario realizar este estudio, para reconocer los perfiles deseables de las casas productoras

para la contratación de sus traductores y reforzar el manejo en la resolución de problemas de traducción relacionados con el HC desde un enfoque de la traducción audiovisual, ya sea en subtitulación o doblaje.

Del mismo modo y en palabras de Emmanuel (2017) la demanda de traducción audiovisual se encuentra en crecimiento en la industria del entretenimiento mexicana. Sin embargo, existen pocos programas educativos que oferten formación en traducción en México y sólo uno de estos, en textos audiovisuales (diplomado)⁵ por lo que existe una necesidad latente por formar traductores profesionales en este campo con los conocimientos teóricos y prácticos utilizados durante este proceso. A continuación, se muestra en la tabla 1 algunos de los programas de traducción en el país.

Licenciatura en Traducción o interpretación en México	
Universidades Públicas	Universidades Privadas
Universidad Autónoma de Baja California	UTECA (CDMX).
Universidad Nacional Autónoma de México	Instituto Superior de Traductores e Intérpretes.
	Universidad Angloeducativa (Morelos).
	Universidad Intercontinental (CDMX).
Posgrados en Traducción o Interpretación en México	
Especialidad en Traducción e Interpretación- Universidad Autónoma de Baja California.	
Maestría en Traducción – Colegio de México, A. C.	
Maestría en Traducción e Interpretación – Universidad Autónoma de Guadalajara.	
Maestría en Interpretación y Traducción – Universidad Madero de Tlaxcala.	
Maestría en Traducción e Interpretación – Universidad Anáhuac.	
Licenciaturas con asignaturas afines a la traducción	
Lic. en Lenguas Modernas e Interculturalidad (5 asignaturas) – Universidad de la Salle.	

⁵ Información sobre planes de estudio en traducción de México disponible en: <https://www.uic.mx/noticias/la-necesidad-profesionalizacion-del-traductor-audiovisual-mexico/>

Lic. en Lenguas Modernas (4 asignaturas) – Universidad Autónoma de Querétaro.
Lic. en Lenguas Extranjeras (terminación en traducción) – Universidad de Madero.
Lic. en Lengua Inglesa (4 asignaturas) – Universidad de Quintana Roo.

Tabla 1. Programas de formación en traducción en México
Fuente: elaboración propia.

Ante esto: “La irrupción de las nuevas tecnologías está dando lugar a un cambio sustancial en la formación de los traductores: está modificando el modelo pedagógico tradicional que identifica la adquisición del saber con un aula” (Ragala, 2011, p. 1). Lo anterior refiere al desarrollo de la competencia instrumental/profesional, la cual resulta implicada en el proceso de traducción audiovisual (Vulpoi, 2018). Las nuevas tecnologías permiten optimizar la tarea, ya sea desde los traductores automáticos, las memorias de traducción utilizadas por los grandes grupos⁶ de traducción y la aplicación de nuevos softwares (Marcello, 2013, p. 25). Por lo que, quienes desarrollan trabajos de traducción audiovisual deben resaltar en esta subcompetencia que bien forma parte de la competencia general.

En cuanto, al análisis del habla coloquial, subtema de este trabajo investigativo, este es un fenómeno que se presenta en cualquier dialecto (Briz, 2019). Este tipo de vocabulario es considerado ajeno al registro estándar del español (Rico, 2014) por lo que este estudio tiene como objetivo evaluar la traducción de diversos coloquialismos (competencia lingüística y extralingüística) implícitos en un texto de carácter audiovisual. Esto, debido a que la traducción de coloquialismos se centra en cuestiones sociales, culturales o dominio jergal en ambos sistemas lingüísticos. Asimismo, implica el conocimiento de contextos,

⁶ Por grupos de traducción hacemos referencia a las organizaciones, escuelas, agencias y equipos de trabajo dedicados a la traducción.

audiencia, zona geográfica para la adaptación y utilización de las técnicas de traducción que juega un rol relevante (Andrade y Cortez, en prensa).

Existen diversas herramientas que facilitan la tarea traductora, que a la par la optimizan; sin embargo, México, debido a su gran extensión territorial y sus dialectos tan variados, posee una gran cantidad de coloquialismos y jergas empleadas en diferentes registros del habla. “El estudio de coloquialismos a nivel lexicológico y lexicográfico muestra poca tendencia en la frontera mexicana” (Andrade, 2018, p. 102), por tanto, no es sencillo consultar en un diccionario el empleo de estas palabras a nivel nacional o el estado de Baja California. Lo mismo sucede con los glosarios especializados inglés-español, lo que se convierte en una necesidad para los traductores audiovisuales (Andrade y Corral, 2018).

Cabe señalar, que en los párrafos anteriores se contextualizan los retos del traductor en el área audiovisual, a través de su formación y su especialización, en particular, aquellos que trabajan en la subtitulación y traducción de guiones de doblaje. A partir de la identificación de la relación entre la SL y la SE y los conocimientos generados con base en los resultados de esta propuesta investigativa, se pretenden generar nuevos postulados teóricos que puedan fungir como nuevos referentes o ejes que auxilien a los formadores de traductores para que sus estudiantes logren el desarrollo de la competencia traductora y su posterior desarrollo pericial en el ámbito profesional.

Del mismo modo el proceso de identificación de relación entre subcompetencias a través de un ejercicio de subtitulación y la aplicación de referentes estadísticos para precisar la correlación de variables, permite dar respuesta al cuestionamiento investigativo de este estudio en ambas agrupaciones de traductores con diferente formación en traducción.

Asimismo, los datos obtenidos de la medición y el registro permiten la interpretación de resultados y discusión de los mismos los cuales aportan conocimiento nuevo sobre la dinámica y el desarrollo de la adquisición de la CT en un contexto mexicano.

En síntesis, la problemática relevante para este estudio yace en el desconocimiento del nivel relación explícita que existen entre la SL y la SE durante la traducción de videoclips en los que se presentan muestras de habla coloquial, las cuales poseen referentes lingüístico-comunicativos de tipo social, cultural o jergal, por lo que se obtuvieron distintos tipos de resultados que permiten fortalecer conocimientos tanto teóricos como prácticos en la formación de traductores y en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la traducción. De igual forma, podría mencionarse el manejo de las tecnologías aplicadas a la traducción (subcompetencia tecnológica) dentro del proceso de traducción; sin embargo, esta no representa una variable dentro del marco de esta investigación.

Ahora se presenta el cuestionamiento principal que da esencia a esta investigación:

1.2. Pregunta de investigación

¿Cómo se relacionan las subcompetencias lingüística y extralingüística en la traducción de coloquialismos en textos audiovisuales en una prueba de traducción aplicada a dos grupos de traductores con diferente formación traductológica?

1.3. Objetivo general

Medir la correlación existente entre la subcompetencia *lingüística* y la subcompetencia *extralingüística* en el proceso de traducción de coloquialismos en textos audiovisuales en dos grupos de traductores con diferente formación traductológica.

1.3.1. Objetivos Específicos

- Identificar los coloquialismos de mayor frecuencia en textos audiovisuales inglés y español.
- Seleccionar y estudiar dos grupos de traductores con diferente formación académica en traductología para la resolución de una prueba de traducción (grupo A y grupo B).
- Diseñar una prueba de traducción en la que se evalúe la traducción de coloquialismos de tipo social, cultural o jergas.
- Evaluar los resultados de la prueba de traducción de coloquialismos de los grupos A y B.⁷
- Analizar la relación que existe entre la subcompetencia lingüística y la subcompetencia extralingüística en la traducción de coloquialismos y las técnicas aplicadas para resolución de la prueba de traducción conducida.

Una vez presentados los objetivos y pregunta de investigación, se prosigue con la presentación de la hipótesis formulada en este estudio.

1.4. Hipótesis

La siguiente hipótesis y subhipótesis tienen como objetivo conducir este estudio y obtener su comprobación a través de la metodología implementada y el correcto análisis de datos e interpretación de resultados:

⁷ La evaluación de la prueba de traducción se llevó a cabo por Maestros en Traducción Audiovisual con la intención de obtener datos objetivos para su interpretación.

Hipótesis:

- La capacidad para resolver problemáticas de traducción relacionadas con el desconocimiento de coloquialismos es proporcional al desarrollo de la SL y la SE en cada sujeto de estudio; *es decir, los individuos que presenten mayor desarrollo entre las SL y SE resolverán los reactivos que componen la prueba TCTA con facilidad o su proceso de toma decisiones será óptimo.* Lo anterior repercute directamente en la subcompetencia de transferencia, debido a que los puntajes altos en la SL y SE generan un mayor rendimiento en la subcompetencia de transferencia, esto a su vez se refleja en el producto. Asimismo, la técnica de traducción de mayor empleo durante la prueba será la adaptación seguida de la equivalencia.

Subhipótesis:

- Los estudiantes que integran al Grupo B poseen experiencia en la producción de traducciones de tipo general y especializado; es decir, no han sido instruidos formalmente como traductores. Por lo que la hipótesis sugiere *que los estudiantes con experiencia previa en traducción, pero que recibieron una breve instrucción en la modalidad audiovisual obtienen puntajes satisfactorios en el ejercicio de subtitulación* basado en los criterios particulares del baremo. Es decir; que *la práctica previa y constante fomenta de manera positiva la adquisición y desarrollo de la competencia traductora*, por esta razón, el traductor debe buscar el estímulo de la subcompetencia extralingüística al desempeñar alguna modalidad de traducción especializada que desee desempeñar.

- De igual forma, esta hipótesis sugiere que la práctica simulada y basada en encargos de traducción solicitados cotidianamente y extraídos de entornos laborales reales, así como la evaluación basada en criterios particulares permiten que el estudiante sea expuesto y puesto a prueba para la resolución de problemáticas presentes en el campo profesional habitual. Por lo que, *a mayor autenticidad en los textos para la instrucción y evaluación, los estudiantes se verán más favorecidos a desarrollar mayores destrezas en su labor traductológica, tanto en proceso como en producto.* Por ende, la adquisición de la CT y su mejora constante está estrechamente ligado a la *praxis in situ*.

1.5. Justificación

Para Valdez (2018) unos de los perfiles profesionales de mayor relevancia en el desarrollo del mundo actual es el de traductor e intérprete, esto en relación con el dinamismo de la cotidianidad comunicacional en México, en especial en la zona fronteriza. Pues, la autora afirma que sería imposible mantenerse en constante contacto con otras lenguas y culturas sin la intervención de los mismos, de tal manera que sería difícil establecer relaciones de tipo comercial, cultural y políticas entre mexicanos y extranjeros sin estos mediadores lingüísticos.

De igual modo, Carreres y Noriega (2017, p. 352) afirman que durante el acto comunicativo oral entre individuos, cuyo código lingüístico es el mismo, con regularidad surgen algunas barreras que obstruyen la comprensión del mensaje, pues dentro de este acto, el agente emisor es libre de utilizar diversos registros, referentes culturales, variaciones léxicas entre otros aspectos que, si bien, enriquecen o no el léxico del individuo, en ocasiones estos aspectos pueden crear una barrera que dificulta la transmisión exitosa del mensaje o provocan la distorsión del mismo.

Como fue establecido, el propósito general de este proyecto yace en el nivel de asociación presentado entre el dominio de las lenguas tanto origen y meta (en SL) dentro de una tarea de traducción en la que se encuentran inmersos coloquialismos de diversos tipos, y que fue resuelta por dos grupos diferentes de traductores los cuales poseen diversas características respecto a la adquisición de sus lenguas de trabajo, así como la formación en traducción (a excepción del grupo B, quienes se encuentran en la etapa final de su formación). La finalidad de este estudio, además del de generar nuevos conocimientos a la disciplina de la traductología es, también, aportar una metodología empírica para la traducción de

lenguajes especializados con la finalidad de mejorar el proceso de la adquisición de la competencia traductora en los centros de estudios superiores que forman traductores.

La relevancia social de esta propuesta se centra en los resultados obtenidos, pues con los mismos será posible brindar propuestas las cuales conduzcan a la búsqueda soluciones o mejoras en las metodologías de enseñanza empleadas actualmente en los centros de formación de traductores en B.C. De igual forma, la metodología aquí implementada puede reproducirse en instituciones de nivel superior, cuyo fin es el de la formación de traductores en México o América Latina. A través de la resolución de la prueba Traducción de Coloquialismos en Textos Audiovisuales se pretende que pueda implementarse como modelo-guía para su adaptación en otras modalidades de traducción, para así establecer nuevas técnicas o estrategias desde los procesos de documentación, búsqueda de terminología especializada, revisión y edición, con el propósito general que posee cualquier instrucción de la traducción: ser adecuada y precisa.

En cuanto a la aportación teórica de esta propuesta, debido a que se busca trabajar con diversas disciplinas como la lingüística de corpus, la lexicología (y en menor parte la lexicografía), así como la traducción de coloquialismos⁸ los resultados aquí obtenidos proveerán significativamente de postulaciones teóricas o conceptuales dentro de estas disciplinas. Cabe resaltar que hasta el momento, en México, en especial en B.C. poco se ha escrito sobre competencia traductora, al ser el doctor José Cortez⁹ uno de los pioneros

⁸ Si bien se ha escrito con anterioridad sobre el habla coloquial, poco se ha escrito sobre la traducción de elementos coloquiales, por lo que para este proyecto es relevante proponer epistemologías para su tratamiento durante la traducción.

⁹ El Doctor José Cortez Godínez es profesor investigador de la Facultad de Idiomas de la UABC. Doctor y Maestro en Estudios Avanzados en Traducción e Interpretación por la Universidad de Granada, España, además de ser Licenciado en Traducción del Idioma inglés y en Sociología.

respecto a la temática, donde muestra la influencia del estatus socioeconómico de los sujetos en la adquisición de la CT, así como el análisis de la evolución de la subcompetencia lingüística en estudiantes en formación. Por otro lado, en la Universidad Veracruzana se encuentran algunos estudios empíricos sobre adquisición de la CT en estudiantes de la Licenciatura en Inglés y Francés a través de algunas de las asignaturas electivas que poseen dichas licenciaturas de la institución. Por lo anterior, es relevante la realización de esta investigación, pues el estudio de los modelos de competencia traductora en México se encuentra en pleno desarrollo

El análisis del proceso de traducción en dos grupos de traductores y la resolución del ejercicio de subtitulación provee resultados interesantes en cuanto a la práctica y formación de los estudiantes de ambos programas. En dicho análisis procesual se hace énfasis en la cantidad de minutos que les toma resolver problemas terminológicos relacionados con la traducción de coloquialismos y el tiempo usado para la documentación y búsqueda terminológica.

Además, se registran las herramientas que utilizan para su traducción (corpus y diccionarios), dominio de las tecnologías aplicadas, técnicas de traducción empleadas, redacción y edición, por mencionar las más relevantes. Lo anterior permite indagar en aspectos que facilitan la tarea del traductor, al mismo tiempo, conocer las deficiencias, fortalezas de los traductores y fortalecer la competencia traductora de los novatos y sus estrategias durante el proceso de la traducción con el fin de mejorar su estatus de pericia.

A lo largo de este capítulo se han presentado las motivaciones principales que fomentan el desarrollo de este proyecto, al igual que una descripción previa de lo que se

busca indagar con la presente propuesta investigativa, su interrogativa y el propósito general que persigue la misma, por último se explica de manera pormenorizada la justificación que permite la realización de la investigación con el fin de generar nuevos conocimientos y proveer a los estudios de traducción de nuevas metodologías empíricas para conocer la realidad del contexto regional de la formación de traductores.

A continuación, se presentan los fundamentos teóricos en los que se basa el presente proyecto, con la finalidad de pasar revista al conocimiento previo, teorías y corrientes que han impulsado la práctica de la traducción y la investigación en traductología.

Capítulo 2: Marco teórico

El siguiente capítulo esboza las temáticas principales que forman parte del sustento teórico para la realización de esta investigación. En primer lugar, se hace una revisión minuciosa del concepto de competencia traductora y los principales traductólogos que han realizado aportaciones significativas al estudio del concepto de la CT y la traductología, al igual que una revisión integral de sus propuestas de modelos teóricos. Subsecuentemente, en esta misma sección, se revisó la investigación y propuestas de Grupo PACTE, al igual que una descripción minuciosa acerca de las subcompetencias de interés de esta propuesta: la subcompetencia lingüística y extralingüística. Por último, se presenta un análisis contrastivo de los diversos modelos revisados, su similitud y sus principales aportaciones.

En la sección dos de este capítulo, se argumentan los aspectos relacionados con el habla coloquial y los coloquialismos desde enfoques discursivos, léxicos, semánticos y traductológicos. En la tercera sección del marco teórico, se presentan los postulados relacionados con la pericia y cognición donde se resaltan los fundamentos de la traductología cognitiva de Grupo PETRA, las principales teorías cognitivas de la enseñanza al igual que, una descripción de las tecnologías aplicadas a la traducción. Finalmente, la cuarta sección de este capítulo, relata el estado del arte actual de los estudios de traducción enfocados en la TAV, a la vez que los principales conceptos y modalidades que se desprenden de la misma, así como los aspectos y parámetros requeridos para la subtitulación.

Ahora bien, se procede a presentar la primera sección del capítulo.

2.1. Competencia traductora

En palabras de Kelly (2002), los estudios de adquisición de competencia traductora por parte del grupo PACTE poseen su origen en la segunda mitad de la década de los noventa. Por lo que, para llegar a una total comprensión de la definición y lo que esta comprende es necesaria la revisión de la definición de competencia, misma que nace en el marco laboral internacional.

De modo que, para llegar al desarrollo de la noción y formulación de una propuesta de modelo de competencia traductora es importante conocer los fundamentos y teorías sobre la noción de habilidad y competencia lingüística, desde el curso de lingüística general de Saussure y los paradigmas estructuralistas, funcionalistas y cognitivos de la lingüística moderna. En síntesis, a lo largo de este capítulo se hace una revisión global e histórica del concepto clave de este proyecto: competencia traductora y los principales modelos propuestos por los principales teóricos de la disciplina traductológica.

2.1.1. Globalización y competencias

Los grandes bloques económicos y el contexto socioeconómico mundial revelan una amplia necesidad de buscar nuevas formas de confrontar los desafíos altamente exigentes de una sociedad globalizada e industrializada. “Actualmente la globalización, desarrollo tecnológico y las altas tasas de cambio demandan a las empresas una competitividad creciente basada en fuertes incrementos de su productividad, calidad e innovación” (Díaz y Arancibia, 2012, p. 2). Por otra parte, para el personal, el ritmo laboral ha incrementado, pues los empleadores buscan dotar de nuevas habilidades mediante capacitaciones, procesos de aprendizajes prácticos y el desarrollo permanente (Mertens, 2002).

Como afirman Cortez, Basich y Sánchez (2013), la respuesta a la formación en traducción es el modelo de educación por competencias, esta constituye un enfoque integral de formación desde su diseño, por lo que conecta la educación con el mundo laboral y la sociedad en general. Con lo anterior se debe dar respuesta a la interrogativa que comprende el siguiente apartado:

2.1.2. ¿Qué es la competencia laboral?

Este concepto posee diversas definiciones, sin embargo; una de las más completas señala que una competencia es el conjunto de destrezas, conocimientos, habilidades y características conductuales que correctamente al ser combinados con una situación de trabajo, predicen un desempeño superior (Mertens, 2002). Además, aquello que distingue el rendimiento excepcional de lo establecido como normal, que es monitoreado y observado directamente a través de las conductas de cada empleado, en la ejecución diaria de su cargo.

En la década de los setentas, las industrias potenciales en todo el mundo comenzaron a experimentar cambios radicales en sus sistemas de producción. La entrada de economías nacionales en los mercados modernos globalizados fue el resultado de estos cambios sistemáticos, además de las crecientes exigencias de productividad y los niveles de competitividad; aunado a esto, el desarrollo de tecnología y conocimientos aplicados a todos los niveles de producción. En palabras de Mertens (1999), quien manifiesta que esta situación obligó a modificar la estructura de los mercados de trabajo, su gestión y la organización de los sistemas productivos.

En consecuencia, ante esta situación, los empresarios externaron a sus gobiernos la preocupación por modificar el sistema educativo que, hasta ese momento, se consideraba alejado de la realidad, debido a que existía la idea errónea de que los años de escolaridad

estaban estrechamente relacionados con el desempeño del individuo en el campo laboral (Fletcher, 2000). Esto tuvo como consecuencia una amplia discusión de políticas educativas sobre la necesidad de lograr que los objetivos y resultados de la educación, no fueran únicamente producto del quehacer institucional, sino que facilitara a los estudiantes el desarrollo integral laboral con el propósito de incorporarlos a la sociedad y ser productivos.

Por lo que Mertens (2002) señaló que para que la calidad en materia de educación elevara sus estándares, eran necesarias modificaciones en factores internos, como lo son los materiales didácticos, que los profesores recibieran capacitación y actualización, sin embargo; los factores externos eran aquellos que necesitaban un cambio radical, ya que los contenidos y resultados de la educación debían ser estrechamente relacionados con las necesidades que tienen los individuos y las características que demanda el desarrollo social.

Los trabajos de McClelland (1973)¹⁰ en Estados Unidos cobraron relevancia en los años setentas, es a partir de entonces, que las empresas emplean la gestión de las competencias en la selección de recursos humanos dentro del mundo empresarial. Esta gestión continúa su rumbo y es hasta la década de los 90 que se vuelve un factor clave en las organizaciones (Cortez, Basich, Sánchez, 2013). El objetivo de esto ha sido desarrollar recursos humanos competentes, haciendo fuerte énfasis en la adquisición de habilidades prácticas necesarias en los centros de trabajo las cuales son gestionadas por los empleadores.

De manera que, Taylor (2004, p. 48) señala dos enfoques significativos dentro de esta gestión, estos se dividen en dos escuelas: la estadounidense y la de Reino Unido. En el primer enfoque se percibe un conjunto de competencias desarrolladas a través de investigaciones de

¹⁰ Disponible en <http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/case/McClelland.html>

trabajadores calificados como “excelentes” donde se da el aprendizaje y desarrollo de la competencia. Lo medular se centra en el proceso educativo para el desarrollo de la misma y el producto es el resultado de las competencias intelectuales. En cuanto al enfoque inglés, Saluja (2005, p. 45) postula que el desarrollo de competencia se define en función de normas necesarias para el trabajo, lo que se traduce como, lo que se espera que un trabajador competente realice en un área determinada, sistemáticamente y en diversas condiciones.

A pesar de que este movimiento educativo y sociopolítico surge en la década de los setenta, es hasta 1986 que en Reino Unido surge el *National Council for vocational Qualifications*¹¹ (NCVQ), el propósito principal de este consejo era reformar el sistema de titulaciones profesionales de dicho Reino. Este fin puede enlistarse de la misma manera:

- Un número mayor de personas altamente calificadas.
- Nuevas calificaciones basadas directamente en las normas de competencia requeridas en el trabajo.
- Un marco y un sistema nacional simplificado de calificaciones.
- Una mayor calidad y congruencia en la evaluación y certificación.
- Un vínculo que uniera la división existente entre las calificaciones profesionales y las académicas. (Taylor, 2004, p. 47).

¹¹ Consejo Nacional de Calificaciones Profesionales

Antedicho esto, la educación por competencias es un modelo adoptado por diversos países alrededor del globo, y México no fue la excepción en la adopción de esta filosofía educativa.

2.1.3. Origen de la competencia laboral en México

La exigencia de reformar y modernizar el sistema de formación y capacitación para la obtención de empleos nace, en primera instancia, por el cambio importante en la economía global que sufrían, en mayor proporción, los países potencialmente económicos quienes se enfrentaban a crisis económicas en la década de los ochenta y principios de los noventa. La característica primordial de este nuevo movimiento económico se basó en la transición de una economía dominada por la oferta y demanda, a una economía basada en la demanda.

En segundo lugar, los mercados comienzan a exigir a las empresas adoptar modelos de producción flexibles y abiertos, los cuales requieren de organización laboral en redes y equipos, ya no se tomaba una postura individualista ante un puesto de trabajo. En este tipo de modelos operacionales, el individuo cuenta con la capacidad de incorporar y aportar sus conocimientos a los procesos de producción y de participar en el análisis y la resolución de problemas (Cinterfor, 1983).

Del mismo modo, Cinterfor (1983) señala que en aquellos días el diagnóstico del mercado laboral en México se marcaba en tres puntos:

1. La oferta dominaba el enfoque de capacitación. Los programas de capacitación eran diseñados, aplicados y evaluados desde una academia o las áreas de recursos humanos en las empresas.

2. Los programas de capacitación no eran flexibles, mostraban rigidez. En el sistema tradicionalista de formación los programas eran extensos e inflexibles, debido a que contaban con una única entrada y salida (propósitos).

3. La incompatibilidad entre organización de los servicios de capacitación. En el mundo actual, el cambio de perfiles o la multiperfilación es necesaria para ocupar un puesto de trabajo.

Estos cambios y diagnósticos llevaron a México a optar por la implantación de formación profesional basada en competencias. En 1994 se elaboró el Proyecto de Modernización de la Educación Técnica y la Capacitación (PMETYC) y se iniciaron las negociaciones para obtener financiamiento del Banco Mundial a través del crédito que se otorgaba a nuestro país. Un año después, una vez autorizado el préstamo, se creó el Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER) con representantes de los sectores público (gobierno federal), privado (empresarial) y social (sindical). Menciona Torres (2012) que el PMETYC está integrado por cuatro componentes:

- 1.- Los sistemas de normalización y de certificación de competencia laboral (CONOCER).
2. Transformación de la oferta de formación (SEP).
3. Los estímulos a la demanda de capacitación y de certificación de competencia laboral (STPS).
4. Información, evaluación y estudios (CONOCER, SEP Y STPS)”.

A razón de ello, Torres (2012) indica que los Sistemas Normalizado y de Certificación de Competencia Laboral, a cargo del CONOCER, fueron diseñados a partir del modelo del

Reino Unido de la Gran Bretaña (Inglaterra, Irlanda, Escocia y Gales). Están conformados por cinco niveles de calificación y operación a través de comités de normalización y organismos certificadores que trabajan de manera independiente para el aseguramiento de la calidad, tal y como lo demanda el mundo laboral.

En palabras de Álvarez y De la O. (2017):

El sistema de evaluación y de certificación de competencias laborales en México inició a finales de 1993 mediante un proyecto sobre educación tecnológica y modernización de la capacitación que desarrollaron de manera conjunta la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Secretaría del Trabajo y Previsión Social. (p. 5).

Este proyecto surge con un fondo de 30 millones de dólares aportados por el Banco Mundial con el propósito de crear programas de estudios basados en normas de competencias dirigidas a instituciones de educación técnica. Inicialmente el proyecto era limitado a instituciones terminales como el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep), los Centros de Capacitación del Trabajo industrial (Cecatis), y los Centros de Estudios Tecnológicos Industriales (Cetis).

En una segunda fase, se crea el Sistema de Normalización de Competencia Laboral que es responsable de elaborar las normas técnicas que deberán utilizarse para evaluar la competencia laboral de un individuo. Además, se establecieron mecanismos para crear y operar el sistema de certificación. Se acreditaron organismos certificadores, que a su vez acreditan centros de evaluación.

En México, la certificación no es obligatoria, pero se comenzaron a desarrollar mecanismos para transformar la oferta de formación y capacitación para estimular la

certificación de competencias; algunas empresas comienzan a organizarse por competencias y seleccionar personal certificado, lo que lleva a las instituciones de educación superior a optar por este sistema de evaluación y formación por competencias, como es el caso de la Universidad Autónoma de Baja California, institución mexicana que se encuentra en el noroeste del país.

La Licenciatura en Traducción impartida en la Facultad de Idiomas de la UABC reestructuró su plan de estudios en mayo de 2017. En esta modificación del plan prevalece la filosofía educativa del constructivismo¹² y la formación por competencias, la cual surge en los años ochenta en algunos países potencialmente industrializados¹³. Esto fue una respuesta a la necesidad de formar recursos humanos altamente calificados para operar las diversas tareas en el recinto laboral, ya que el perfil de egreso de la licenciatura dota al traductor de competencias profesionales adquiridas a través del enfoque teórico-práctico y apoyados de programas de servicio social y práctica profesional en diversas instituciones donde se pone en práctica el conocimiento adquirido a lo largo de los ocho semestres lectivos que comprende el programa de estudios (Plan de estudios, 2017, p. 62).

2.1.4. Las competencias en la UABC

La Universidad Autónoma de Baja California ofrece en su Facultad de Idiomas la Licenciatura en Traducción. Dicho programa ve su inicio en el año de 1996 bajo el nombre de Licenciatura en Traducción del Idioma Inglés, y desde su creación proporcionaba la formación de estudiantes como un proceso mediante el cual se les brindaban conocimientos,

¹² De acuerdo con Carretero (2015), el constructivismo es una corriente pedagógica basada en la teoría del conocimiento constructivista, que postula la necesidad de entregar al estudiante las herramientas necesarias (generar andamiajes) que le permitan construir sus propios procedimientos para resolver una situación problemática, lo que implica que sus ideas puedan verse modificadas y siga aprendiendo.

¹³ EE.UU. en el continente americano; Francia, Inglaterra y Alemania en Europa y Australia en Oceanía.

habilidades y actitudes de suma importancia para el desempeño laboral efectivo del egresado como profesional en el desempeño de escenarios y condiciones reales de trabajo.

En el año 2006, con el objetivo de lograr la pertinencia en la formación de traductores, la FI evaluó y reestructuró el plan de estudios de la carrera, buscando fortalecer la oferta educativa de la universidad. Los puntos principales a investigar fueron: 1) problemáticas que resuelven en el mundo del trabajo, 2) tareas profesionales que realizan para hacer frente a tales problemáticas, 3) los campos y ámbitos donde las realizan y, por último, 4) las capacidades a desarrollar para un desempeño satisfactorio y exitoso. El resultado de dicha investigación fue el producto de un plan de estudio basado en competencias, y con esto, el alumno desarrolle las competencias establecidas de cada asignatura respectivamente, mismas que conforman el plan de estudios (Cortez, Basich y Figueroa, 2012). Dentro de estos rubros, los profesores consideraron asignaturas de carácter necesario de acuerdo con los expertos (PACTE, 2005).

Así pues, Cortez (2014) comenta que el profesorado se concentró en la adquisición de la competencia instrumental-profesional en los estudiantes, y para lograr este cometido el cuerpo de profesores se valió de diversas herramientas que pudieran apoyar al traductor en su desempeño como lo son: traductores automatizados, memorias de traducción, diccionarios y glosarios en línea, producción y consulta de corpora en diversas lenguas y la internet como motor de búsqueda. En 2010 el programa educativo fue acreditado por el Consejo para la Acreditación de Programas Educativos en Humanidades, A.C. (COAPEHUM) y en 2016 fue reacreditado.

Dentro de la reestructuración del plan de estudios del año 2017, se toma en cuenta la falta de destrezas en su capacidad analítica y lógica, y en el rubro de técnicas de investigación, además de la percepción de los estudiantes, los cuales señalan que en el programa son necesarios mayores conocimientos de la cultura origen y meta a traducir. Uno de los puntos más relevantes de este nuevo plan de estudios que entró en vigor en el semestre 2017-2¹⁴ es el de manejo de tecnologías aplicadas a la traducción, así como los aspectos teóricos e investigativos para la resolución de problemáticas ligadas a la traducción (Plan de estudios, 2017)¹⁵.

Ahora bien, nos adentramos al plano lingüístico y comunicacional en lo que refiere a competencia lingüística y comunicativa.

2.1.5. Competencia gramatical

Es posible definir la competencia lingüística o gramatical como 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 de lenguaje es utilizado en la comunicación (Chomsky, 1957). Por tanto, el concepto de competencia gramatical fue propuesto por primera vez por Noam Chomsky en la obra de *Estructuras Sintácticas* (1976), este concepto fundamental es conocido en la denominada gramática generativa.

La competencia gramatical (relacionada con la competencia lingüística) es la capacidad de un individuo para producir enunciados gramaticales en una lengua, es decir,

¹⁴ Los semestres se dividen en 2; el 1º comprende los meses de febrero a mayo y el 2º de agosto a diciembre.

¹⁵ Disponible en http://idiomas.uabc.mx/documents/16822/0/PE_traducci%C3%B3n.pdf/97b170b1-a71b-4881-91c9-52cc556838c8

enunciados que sigan las reglas de la gramática de dicha lengua en todos sus niveles (vocabulario, formación de palabras y oraciones, pronunciación y semántica). Asimismo, al tipo de conocimiento que posee sobre su propia lengua se le conoce como conocimiento implícito (Instituto Cervantes, 2019).

La perspectiva del aprendizaje del lenguaje humano para Chomsky gira en torno a la idea de que los humanos tenemos la capacidad interna de adquirir el lenguaje. Es decir, que los seres humanos poseemos la habilidad de aprender y analizar información lingüística que es innata y universal. Dentro de sus contribuciones Chomsky introduce la teoría de la existencia de un componente de la adquisición del lenguaje, que es el resultado de la evolución humana.

Para Chomsky (1957), una gramática generativa es un conjunto finito de reglas que pueden hipotéticamente producir un número finito de actos del habla, lo que permite a los humanos generar todo tipo de oraciones y nunca producir una oración no gramatical. Se debe señalar que la noción de competencia gramatical es meramente sintáctica, pero el concepto de competencia gramatical o lingüística se basa en el enfoque de la actuación comunicativa.

2.1.6. Competencia comunicativa

En contraposición con la competencia gramatical, la competencia comunicativa es la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; lo anterior implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción (léxico, fonético, semántico) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación [(Hymes, 1971) en Centro Virtual Cervantes].

El término fue acuñado por Hymes (1971), el mismo autor relaciona esta competencia con el saber “cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde y en qué forma”. En palabras simplificadas se trata de la capacidad de formar enunciados que no solo sean gramaticalmente correctos, sino socialmente aceptados. Con el propósito de desarrollar una teoría adecuada del uso de la lengua e integrar una teoría lingüística y una teórica de la comunicación y la cultura, Hymes propone cuatro criterios para describir las formas de comunicación, cuya aplicación a una determinada expresión ha permitido establecer si esta:

1. es formalmente posible (y en qué medida lo es); es decir si se ha emitido siguiendo reglas determinadas y relacionadas tanto con la gramática de la lengua como con la cultura de la comunidad del habla;
2. es factible (y la medida que posee) en virtud de los medios de actuación disponibles; es decir, si las condiciones normales de una persona (en cuanto a memoria, percepción, etc.) permiten emitirla, recibirla y procesarla satisfactoriamente;
3. es apropiada (y en qué medida lo es) en virtud de los medios de actuación disponibles; es decir, si las condiciones normales de una persona (en cuanto a memoria, percepción, etc. permiten emitirla, recibirla y procesarla satisfactoriamente;
4. se da en la realidad (y la medida de la misma); es decir, si una expresión que resulta posible formalmente, factible y apropiada, es efectivamente usada por los miembros de la comunidad de habla; en efecto, según Hymes, puede que algo resulte posible, factible y apropiado y que no llegue a ocurrir. (Hymes, 1971, pp. 24-26).

De este modo, la competencia gramatical queda integrada en una competencia más amplia. Para abordar la noción abstracta de competencia de Chomsky, Hymes (1971) se

comprometió en una exploración etnográfica de la competencia comunicativa que incluye: “Communicative form and function in integral relation to each other” (Cenoz, 1997, p. 1.). Hymes no conforme con la de definición de Chomsky y su postulación de competencia lingüística se opone argumentando que: “a child from whom any and all the gramatical 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).

Hymes (1971) señala que el sistema de uso que adquieren los niños dentro de una matriz social de lenguaje es lo que se denomina como “competencia comunicativa”, que es la alternativa a la competencia lingüística propuesta por Chomsky. Por otro lado, los chomskianos aseveran que los seres humanos nacen con una capacidad de adquisición de la competencia lingüística, comunicativa y que se aprenden y por lo tanto pueden ser más o menos completa o flexible. Esta aportación se enfoca en los niños poco favorecidos que carecen del acceso igualitarios a recursos sociolingüísticos que necesitan, a este enfoque se le conoce como Etnografía de la Comunicación (Instituto Cervantes, 2016).¹⁶

Hasta ahora se expone la noción de competencia desde la óptica laboral y en un primer plano a las ópticas lingüístico-comunicativo, por lo que ahora se explora la evolución del concepto de CT desde la visión de diversos traductólogos con el fin de abordar una noción completa de su alcance y su relevancia en los estudios de corte empírico-experimental en la disciplina de la traductología.

¹⁶ Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm

2.1.7. Gideon Toury

El concepto de *Translation Competence* (competencia traductora), así como de sus subcompetencias, tiene su génesis en la obra de Toury (1984): *The Notion of “Native Translator” and Translation Teaching*, esta teorización puede tomarse como una especie de arquetipo que tuvo como consecuencia el desarrollo de los modelos posteriores de CT años más tarde. El autor, que se cita textualmente, señala que “la competencia traductora es la macrocompetencia que se desglosa en las subcompetencias que se relacionan a continuación, todas ellas son necesarias para el éxito de la macrocompetencia”. Toury (1984, pp. 147-148):

- Subcompetencia comunicativa y textual en al menos dos lenguas y culturas (comprende fases pasivas y activas de la comunicación, así como menciones textuales de las diferentes culturas de trabajo) (Toury, 1984, p.147).
- Subcompetencia cultural (comprende no sólo conocimientos enciclopédicos, sino también sobre los valores, mitos, percepciones, creencias y comportamientos y sus representaciones textuales) (Toury, 1984, p.147.)
- 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 útiles para el ejercicio de la profesión (tratamiento de textos, autoedición, bases de datos, internet, correo electrónico), además de otras herramientas. Comprende así mismo conocimiento básico para la gestión del ejercicio profesional (contratos, obligaciones fiscales, presupuestos y facturación, etc.), así como de la deontología y el asociacionismo profesional. (Toury, 1984, p.148.).

- Subcompetencia psicológica (comprende el “autoconcepto” o la conciencia de ser traductor/a, la confianza, la capacidad de atención, de memoria de automatización de las tareas más habituales, etc.). (Toury, 1984, p.148.).
- 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 expertos en las materias de objeto de traducción. (Toury, 1984, p.148.)
- Subcompetencia estratégica (comprende todos los procedimientos que se aplican a la organización del trabajo, a la identificación y resolución de problemas y a la autoevaluación (Toury, 1984, p.148.).

2.1.8. Hatim y Mason

Estos autores sugieren un modelo de traducción que parte de los elementos constituyentes de la estructura textual, que hace énfasis en la relación existente entre los procesos discursivos de la traducción, desde el enfoque lingüístico, la pragmática y la semiótica textual e intertextual, teniendo en cuenta dentro de esta relación dos tipos de motivaciones: autor y traductor, por lo que dentro de su modelo textual resaltan la semiótica y los actos del habla de la pragmática como factor relevante para que se lleve a cabo el trabajo del traductor (Hatim y Mason, 1990, p. 121).

Los autores, Hatim y Mason (1997) ofrecen un modelo de lo que ellos denominan *translation abilities*¹⁷ basado en el modelo de competencia lingüística de Bachman (1990) y en el enfoque discursivo de los propios autores, el cual se presenta en la Figura 1. En la

¹⁷ Disponible en: <https://www.slideshare.net/MarisaCatal/hatim-y-mason>

primera sección, el modelo explica la habilidad del procesamiento de texto (género/ discurso/ tipo de texto) pone en prioridad la situacionalidad (registro y contexto) enfatizando en la intención del emisor (cohesión y variedad léxica) y estructura (sintaxis y acomodo).

Las habilidades de transferencia del traductor (segunda sección) ocurren mediante una renegociación estratégica, logrando ajustar la efectividad, eficiencia y lo relevante del texto a través del interés para un público con la finalidad de satisfacer un propósito retórico (meta o plan). La tercera sección de la Figura 1 muestra las habilidades de procesamiento del texto meta para establecer la intertextualidad (discurso/ tipo de texto/ género), el establecimiento de una situación (registro), la creación de una intencionalidad, la organización textual (variedad léxica y cohesión) y estructura (sintaxis y acomodo), y estimar el impacto del lector en el texto meta, es necesario señalar que este enfoque surge del análisis del discurso y la lingüística de texto.

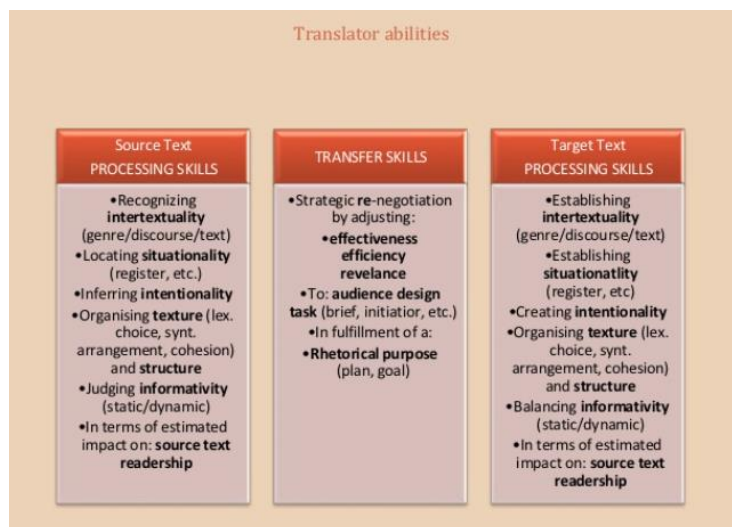


Figura 1: Habilidades de traductor según Hatim y Mason
Fuente: (Hatim y Mason, 1997)

2.1.9. Daniel Gile

En la obra de Gile (1995), el autor utiliza el término *components of translation expertise*, en lugar de *translation competence*; sin embargo, la composición de estos

componentes en su modelo para interpretación y traducción es lo relevante de su propuesta. Los componentes propuestos son: dominio pasivo de las lenguas pasivas de trabajo, dominio activo de las lenguas de trabajo activas, vasto conocimiento de los textos o discursos (cabe mencionar que también hace uso del término “conocimiento del mundo”) (Gile, 1995, p. 20).

Gile (2009)¹⁸ postula que “a process-oriented approach indicating *translator-training* which is centered around principles, methods and procedures, rather than on the translation product” (2009, p. 15-17). Del mismo modo, escribe que: “Product-oriented guidance is necessary for fine-tuning, with instructors commenting on the trainee’s choice of words and structures as such, and making suggestions for the better formulation of target-language text” (Gile, 2009, p. 19). Gile además considera que: “the process-oriented approach should be supplemented, especially in the later stages of translator training, with results-oriented fine-tuning, because the former is not sufficient as the sole tool for raising students to a high level of professional translation expertise” (2009, p. 22). Como puede apreciarse bajo las postulaciones del autor, la competencia traductora se encuentra asociada con la formación de traductores, y la aportación significativa del autor señala varios componentes (componentes de traducción experta), estos describen los conocimientos y las capacidades de los traductores competentes.

2.1.10. Albrecht Neubert

A su vez, Neubert (1994, p. 6) propone una clasificación que él mismo define como “aproximada”: competencia lingüística, competencia textual, competencia en materias específicas, competencia cultural, competencia de transferencia. Asimismo, propone puntos

¹⁸ La edición revisada de la obra de Gile propone los mismos componentes de su modelo de interpretación y traducción presentados en la primera obra del año de 1995.

adicionales y originales a su planteamiento, pues el autor señala la existencia de una interrelación entre las subcompetencias, y atribuye cualidades a la competencia traductora como “complexity, heterogeneity, approximation, open-endedness, creativity, situationality and historicist” (Neubert, 2000, p. 5).

De acuerdo con Kelly (2002), el término competencia traductora ha sido utilizado por diferentes autores para la descripción del conjunto de destrezas, capacidades, conocimientos e inclusive, actitudes que poseen los traductores profesionales y que forman parte del proceso de translación como actividad experta.

De este modo, se hace la distinción del profesional del no profesional, del experto del no experto, o del *native translator* (Toury, 1984). Para Toury, el traductor nativo es el individuo que traduce sin la intervención de formación formal (es decir, comparte las cualidades de un *native speaker*). Además, postula que gracias al estudio longitudinal de las traducciones realizadas por distintos traductores a lo largo de su desarrollo desde la etapa de *native translator*, pasando por un proceso de socialización como traductor, es posible dar indicios de interés para la enseñanza de la traducción y su pedagogía.

2.1.11. Roger Bell

El argumento principal de la propuesta de Bell es el cuestionamiento sobre qué debe contener la base de conocimientos de un traductor (Bell, 1991) la cual responde con el siguiente listado que contiene cinco tipos de conocimientos:

- Target language knowledge.
- Text-type knowledge.
- Source language knowledge.

- Subject area (“real world”).
- Contrastive knowledge.

El autor, además propone, que es “necesario agregar a estos conocimientos las habilidades de decodificar lectura y codificar escritura y así se obtiene una lista inicial loable de las áreas que son necesarias para ser incluidas en cualquier especificación de la competencia del traductor” (Bell, 1991, p.31).

2.1.12. Jean Delisle

En la obra de Kelly (2002, p. 17) la autora cita a Delisle (1980, p. 235) quien sugiere cuatro competencias fundamentales: (1) competencia lingüística, (2) enciclopédica, (3) comprensión y (4) reexpresión, de esta manera, plantea la necesidad de un conocimiento general, al que le otorga el nombre de enciclopédico, y del cual retoma los conceptos de conocimiento lingüístico y habilidades de recepción y comprensión.

2.1.13. Roda Roberts

Por otro lado, Roberts (1984; citado en Vienne, 1998, p. 2-3) señala, casi al mismo tiempo su modelo de CT formado por cinco competencias, las cuales se enumeran en el presente listado:

- Lingüística: capacidad para entender la lengua fuente y calidad en la expresión en la lengua meta.
- Traductora: capacidad de capturar la expresión de la dirección de un texto, para devolverla, sin deformar a la lengua meta, al mismo tiempo que se evitan las interferencias.
- Metodológica: capacidad de autodocumentarse en un tema dado y asimilar la terminología específica del campo.

- Disciplinaria: capacidad de traducir textos en algunas disciplinas básicas, tales como economía, informática, derecho, etc.
- Técnica: capacidad para usar varias técnicas de traducción asistida, tales como procesadores de textos, bancos de términos, etc.

2.1.14. Christiane Nord

Nord (1991) propone un modelo de CT, el cual denomina como modelo orbital, así como la teoría de *skopos*;¹⁹ dicha proposición se basa en los fundamentos epistemológicos del funcionalismo lingüístico, es decir, toda traducción obedece a un propósito. La autora afirma que este modelo permite al traductor proponer su modelo limpio, en el cual el proceso de traducción comienza después de que el iniciador haya establecido un *skopos* en el texto meta, lo que supone una situación-meta y función de texto meta (1991). Años más tarde, en su obra *Text Analysis in Translation. Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*, donde afirma lo siguiente como una de sus conclusiones finales:

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).

¹⁹ *Skopos* es un vocablo griego cuyo significado es propósito.

(Nord, 2005, p. 260).

La relevancia del modelo de análisis textual de Nord, yace en el énfasis que hace sobre las competencias requeridas para un traductor. La utilidad de la misma puede verse reflejada en la didáctica de la traducción como componente integrador en los planes de estudios de traducción, misma que se ha considerado dentro de la FI-Mexicali a partir del sexto nivel, donde los alumnos trabajan con traducciones de corte especializada como traducciones de índole técnica, legal, entre otras (Cortez, 2014).

2.1.15. Don Kiraly

La propuesta de CT del autor señala que el perfil de traductor profesional va más allá de que este aprenda habilidades específicas que permitan producir textos meta aceptables en un idioma a otro en texto escrito. Kiraly define su noción como *translation competence*, del mismo modo, argumenta que: “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 profesional interlingual communication purposes” (Kiraly, 2000, p. 13). Algunos puntos claves de su propuesta son los siguientes:

1. Ser apto para identificar las reglas de una nueva comunidad a la cual buscamos acceder.
2. 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.
3. Implica saber cómo trabajar cooperativamente dentro de varias comunidades de traductores imbricadas y expertos en sus materias para conseguir trabajar colaborativamente.
4. Adquirir el conocimiento, reglas y convenciones.
5. Contribuir al debate que surge de esas comunidades.

Kiraly (2001), además sugiere, un cambio paradigmático en el aula tradicional por lo que contribuye con la siguiente idea: “The implications of these epistemological premises for the translator education classroom are far-reaching. They include the need for a radical re-assessment of teachers’ and students’ roles in the classroom, a new perspective on the function and nature of testing, and reorientation of both the goals and the pedagogical techniques of the educational program” (Kiraly, 2001, p. 5).

La propuesta de una didáctica traductológica asume el entrenamiento del traductor como una actividad orientada al estudiante como objetivo primordial del facilitador dentro de salón de clases, por lo que el docente asume el rol de guía, asistente, mentor y facilitador, y su objetivo es construir un ambiente de aprendizaje donde sus estudiantes trabajen de modo proactivo y, de la misma forma se trabajen en actividades colaborativas.

2.1.16. Dorothy Kelly

La CT es una 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, en su conjunto necesarias para el éxito de dicha macrocompetencia.

La propuesta y el modelo de Kelly (2002) funcionan como un resumen introductorio para quienes comienzan a familiarizarse con los estudios de competencia traductora, de modo que en su obra *Un modelo de competencia traductora: bases para un diseño curricular* (2002) hace un resumen histórico de las nociones o propuestas de competencias de diversos teóricos (algunos de ellos mencionados en la presente tesis) con la finalidad de presentar su propio modelo de competencia en favor de la didáctica de la traducción.

Las categorías propuestas y la clasificación de Kelly (2002, p. 14-16) se resumen en el siguiente listado:

- Subcompetencia comunicativa y textual en al menos dos lenguas y culturas: se refieren fases pasivas y activas de la comunicación, así como las convenciones textuales de las diferentes culturas de trabajo).
- Subcompetencia cultural: son los conocimientos enciclopédicos con respecto a los países donde se hablan las lenguas correspondientes, además 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: se enfoca en 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.).

Las competencias descritas anterior se encuentran relacionadas entre sí; sin embargo, la competencia estratégica es la que dirige la operación de las demás y permite que las mismas cumplan su tarea determinada, del mismo modo Kelly (p. 15) presenta una representación gráfica de su propuesta, como se muestra en la figura 2:

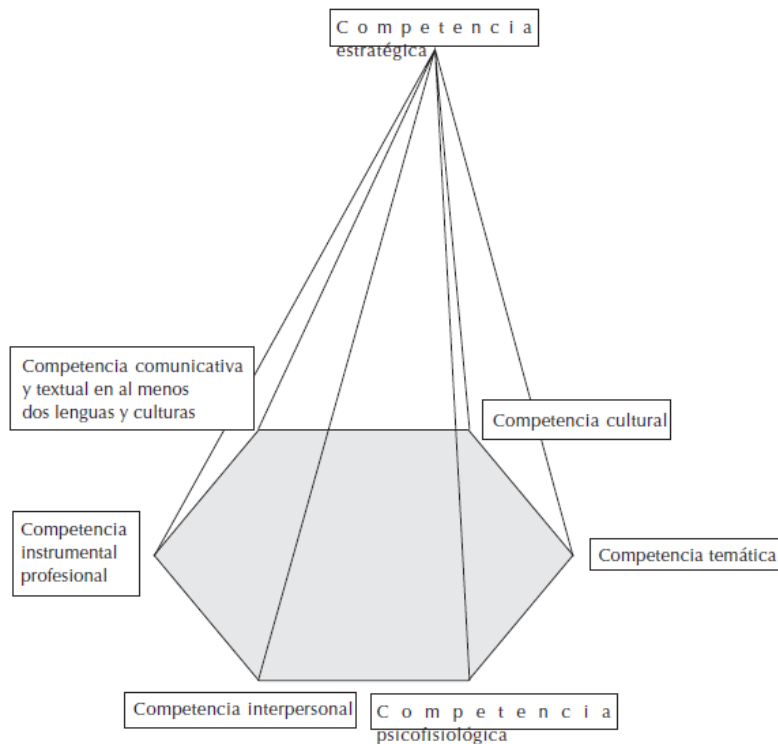


Figura 2. Propuesta de modelo de Competencia Traductora de Kelly
Fuente: (Kelly, 2002).

Con esta propuesta de modelo, Kelly asegura que la clasificación de subcompetencias auxilia al respaldo del entendimiento para comprender la convergencia de las competencias en las anteriores propuestas teóricas de CT y del mismo modo, asevera que las técnicas de entrenamiento del traductor pueden ser beneficiosas si se echa un vistazo a su perspectiva y modelo. De igual manera, la autora afirma que propuestas anteriores de otros autores (Campbell, 1998; Bell, 1991; Toury, 1984) funcionan como pilares de su propuesta.

2.1.17. Grupo PACTE

El grupo de investigación Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y Evaluación (PACTE) estableció su modelo de Competencia Traductora dividido en seis subcompetencias (PACTE, 2000, p. 101). El génesis de este grupo se ve en 1997 y a partir de sus inicios se centraron en la investigación de la competencia traductora. En el año de

1998, PACTE desarrolló su primera versión de un modelo holístico sobre CT, de igual forma, un modelo dinámico para la adquisición de dicha competencia (Hurtado, 2016, p. 375-408).

El modelo que desarrolló el grupo está basado en las siguientes postulaciones teóricas:

- Trabajo existente en otras disciplinas que definen nociones relacionadas con la adquisición de la competencia traductora;
- Los modelos propuestos para definir la competencia traductora y la adquisición de la competencia traductora.
- Investigación empírica sobre la traducción en su forma escrita (PACTE, 2003).

Para este modelo de competencias, el grupo se dio a la tarea de investigar nociones tales como “competencia”, “conocimiento experto” y “procesos de aprendizaje” en otras disciplinas como la Pedagogía, Psicología y Enseñanza de las lenguas (p. 47). PACTE considera la traducción como un acto comunicativo, por lo que el grupo analizó diversos estudios de competencia lingüística y establecieron estos 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.²⁰
3. La CT, como cualquier conocimiento experto, posee componentes declarativos y operativos, aunque este sea un conocimiento básicamente operativo (PACTE, 2001, p. 39).

²⁰ De acuerdo con Blanco-Puentes (2007, p. 40) el bilingüismo es el uso de por lo menos dos lenguas por parte de un individuo o por un grupo de hablantes, como los habitantes de una región o nación concreta; y en particular, una persona bilingüe, es una persona que conoce y usa dos lenguas, y se hace referencia a que habla, lee y comprende dos lenguas igual de bien.

Como resultado de estos estudios, el grupo considera que la competencia traductora se compone de una serie de subcompetencias interrelacionadas, en las que se encuentran todas las competencias necesarias para el uso del lenguaje.

La subcompetencia bilingüe o lingüística predomina el 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.

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

La subcompetencia instrumental-profesional predomina el conocimiento procedimental relacionado con el uso de fuentes de documentación y tecnologías de la información y comunicación aplicadas a la traducción (PACTE, 2003, pp. 92-93).

La subcompetencia de transferencia que es la capacidad de recorrer el proceso de transferencia desde el contexto original a la elaboración del texto final (PACTE, 2005).

PACTE hace hincapié en la subcompetencia estratégica, que es el “conocimiento procedimental que garantiza la eficiencia del proceso de traducción y resuelve los problemas que se encuentren. Esta subcompetencia es esencial pues influye en las demás debido a que controla el proceso de traducción” (2011, p. 112). Otro aspecto a tomar en cuenta es el 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 (2011, p. 114).

Con base en las postulaciones anteriores, PACTE elaboró el siguiente modelo:

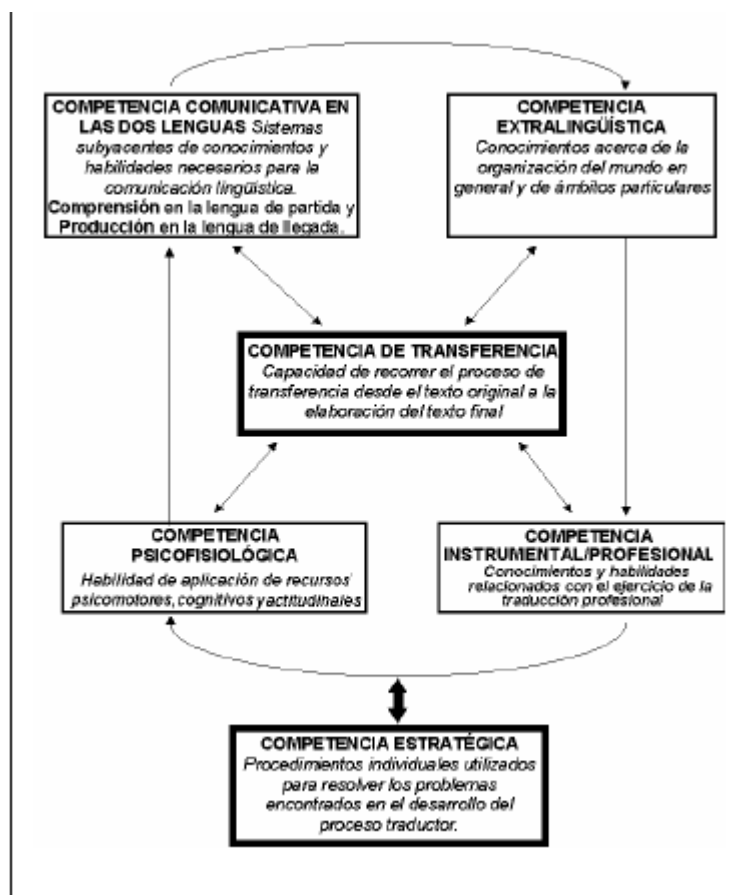


Figura 3. Modelo holístico de la Competencia traductora de PACTE. (2005)

Fuente: (PACTE, 2005).

En la continuación de esta investigación en 2005, el grupo señala las tendencias de sus resultados actualizando las competencias y subcompetencias que forman su modelo de CT, donde reconocen el grado de pericia, a través de su hipótesis, influye en el proceso de traducción y en el producto. PACTE buscó resaltar el grado implícito de la cognición que

es requerida para manejar cinco categorías de secuencias (PACTE, 2005, p. 617-618), las cuales pueden apreciarse en la siguiente Figura 4:

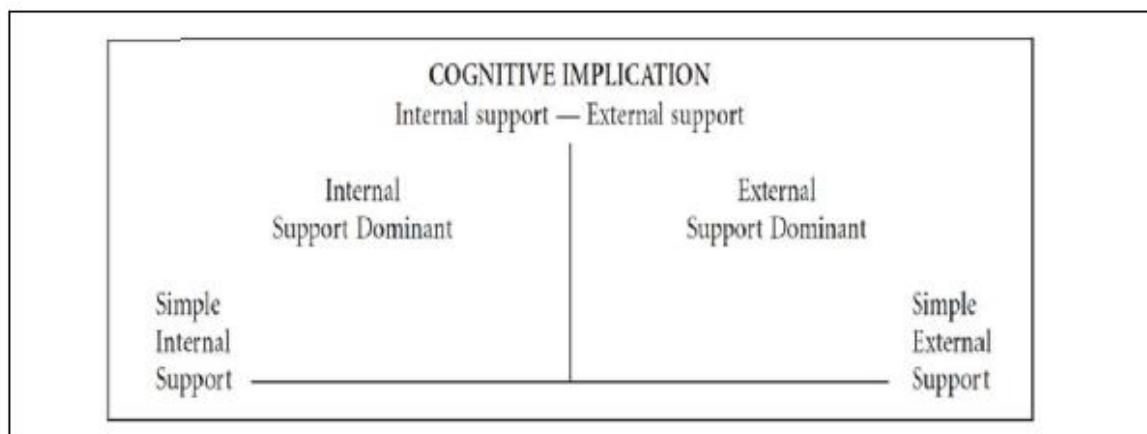


Figura 4. Proceso y producto de traducción inversa (PACTE, 2005).
Fuente: (PACTE, 2005).

PACTE explica este hallazgo 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. Estas 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, un buscador en línea de manera contextualizada). (PACTE, 2005, p. 618).

En las conclusiones de esta investigación, el grupo establece lo siguiente:

- El apoyo externo simple (ES) es más usado por los profesores de lenguas que por los traductores.
- El apoyo interno simple (IS), se usa más por los profesores de idiomas en la búsqueda de soluciones no aceptables en una traducción, y se utiliza más por los traductores para llegar a soluciones aceptables. Los traductores tienden más a usar predominantemente el apoyo interno y apoyo externo para confirmar decisiones.
- El apoyo externo dominante se utiliza más por traductores que por los profesores de idiomas y las secuencias más comunes utilizadas para llegar a estas soluciones no aceptables son: apoyo interno simple y el apoyo externo simple.
- La mayoría de las soluciones aceptables (tanto para traductores y profesores de lenguas) se alcanzan mediante el uso de la ayuda externa e interna.²¹

El grupo en 2009 presenta los resultados obtenidos en un estudio cuyo objetivo buscaba conocer el grado de *expertise* del traductor para la adquisición y evaluación de la CT, en este estudio nombraron el concepto de traducción dinámica de los traductores expertos, y su enfoque dinámico de la traducción de textos específicos. PACTE asevera que: “We understand “dynamic” concept and approach to translation to be textual, communicative, and functional as opposed to a “static” concept and approach which may be as linguistic and literal (p. 26).

A manera de conclusión, PACTE establece que el concepto de dinámico forma parte de la competencia traductora, ya que el dinamismo de un texto, permite determinar la

²¹ Extracto y traducción tomada de Cortez (2014, p. 59).

aceptabilidad de las traducciones a partir de los términos o de la traducción en sí. Además, se encontró una estrecha relación entre el concepto de “dinámico” en traducción y un enfoque dinámico para la traducción de un texto en específico.

Dos años más tarde (2011) el grupo PACTE hace públicos los resultados de un experimento en el que fueron participes 35 traductores y 24 profesores de lenguas, donde se indaga aún más en el concepto de CT. Los hallazgos hacen evidente una diferencia entre la forma en que funciona la competencia traductora y cómo traducen los profesionistas en el área de la enseñanza de lengua. Estos resultados, a su vez, señalan, una aparente validación del modelo de competencia traductora de los trabajos anteriores del grupo (PACTE, 2000, 2001, 2003, 2005 y 2009), pues el indicador afirma que los sujetos con mayor grado de aceptabilidad en la traducción fue el del grupo de traductores.

Cabe señalar, de nueva cuenta que los resultados en cuanto a traducción inversa el grupo de traductores, nuevamente, vuelve a obtener mayor puntaje que el grupo de profesores. PACTE (2011) plantea que, dadas las evidencias, “esto parece confirmar la hipótesis inicial de que la experiencia en traducción afecta el producto final” (p. 26). El 25% de los sujetos obtuvieron resultados aceptables en ambos ejercicios de traducción (directa e inversa), lo que fue más evidente en el caso del grupo de traductores, quienes obtuvieron, por mucho, mejores resultados que el grupo de profesores de lenguas.

En una conclusión más, sobre el contraste entre traductores y docentes a la hora de traducir directa o a la inversa, el grupo reitera la subcompetencia estratégica:

La falta de experiencia de los traductores en la producción de textos en lengua extranjera fue compensada 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 subcompetencia estratégica en compensar las deficiencias aparentes en otras subcompetencia (en este caso, lingüístico y extralingüístico). (p. 22).

En la actualidad el grupo de investigación PACTE sigue su trabajo colaborativo y sus intereses particulares acerca de la CT y su adquisición son la investigación experimental sobre la CT y su adquisición dentro de la traducción escrita, la nivelación de competencias en traducción, diseño curricular en la formación de traductores, el uso de la metodología empírica y experimental en traductología, así como el uso de las TIC aplicadas a la investigación en traducción. De acuerdo con el sitio oficial del grupo, en el año 2017 el grupo inició la red temática TREC (*Translation, Research, Empiricism, Cognition*), que agrupa expertos de todo el mundo en torno a la investigación empírica y experimental en traducción y ha sido coordinado por PACTE durante los últimos años²².

En 2017, PACTE introduce los resultados de sus investigaciones en un libro titulado *Researching Translation Competence by PACTE group*, y es hasta 2019 donde el grupo propone una clasificación cuyo objetivo es el desarrollo de un marco europeo de referencia académico y profesional del traductor (PACTE, 2019, p. 2). Esta propuesta comprende un documento de descriptores de nivel, que incluye una escala de tres niveles con subniveles y cinco categorías descriptivas (competencia lingüística; competencia cultural, enciclopédica y temática; competencia instrumental; competencia provisión de servicios de traducción, y competencia resolución de problemas de traducción). Esta propuesta está siendo evaluada

²² Información obtenida en <http://grupsderecerca.uab.cat/pacte/es>

por expertos del mundo académico y del mundo profesional. El grupo enumera sus objetivos de la siguiente manera (PACTE, 2019, p. 5):

1. Describir las competencias específicas que intervienen en la adquisición de la competencia traductora.
2. Describir niveles del desempeño de traducción.

Cabe resaltar, que el proyecto no persigue describir resultados de cómo se aprende a traducir, mucho menos proponer criterios para cada ciclo educativo o ámbito profesional, sino proponer niveles de desempeño que cada contexto educativo o profesional podría usar según sus necesidades. Añaden, también, que la descripción se hace independientemente de la combinación lingüística y de la direccionalidad (traducción directa, traducción inversa). Del mismo modo, es independiente del número de horas, ya que se trata de un aspecto curricular (PACTE, 2018, p. 121).

A continuación, se muestra en las figuras 5 y 6 la propuesta del grupo en una escala global:

<p style="text-align: center;">NIVEL TRADUCCIÓN C</p> <ol style="list-style-type: none">1. Es capaz de traducir textos especializados de, al menos, un ámbito profesional de especialización de la traducción (jurídico; económico y financiero; técnico; científico; literario; audiovisual; accesibilidad; localización), para lo que se requiere un nivel mínimo de comprensión lectora C2 en lengua de partida y de producción escrita C2 en lengua meta del MCER (puede haber características especiales según el ámbito de especialización).2. Es capaz de resolver problemas propios del ámbito profesional de especialización.3. Es capaz de identificar y usar recursos de documentación fiables y usar herramientas tecnológicas para resolver dichos problemas de traducción, así como adaptarse a nuevos recursos de documentación y herramientas tecnológicas.4. Es capaz de gestionar asuntos relacionados con el funcionamiento del mercado laboral y el ejercicio de la profesión del ámbito profesional de especialización. <p style="text-align: center;">[Por desarrollar]</p>
<p style="text-align: center;">NIVEL TRADUCCIÓN B2</p> <ol style="list-style-type: none">1. Es capaz de traducir textos semiespecializados (dirigidos a un público no especializado) de, al menos, un ámbito profesional (jurídico-administrativo; económico y financiero; técnico; científico; editorial no literario) en situaciones profesionales de traducción para destinatarios no especialistas sin cometer errores de sentido, con corrección lingüística y adecuados al encargo, para lo que se requiere un nivel mínimo de comprensión lectora C1 en lengua de partida y de producción escrita C2 en lengua meta del MCER.2. Es capaz de realizar diferentes tipos de traducción según el encargo.3. Es capaz de resolver problemas de interferencia lingüística, temáticos básicos, de discrepancia cultural y enciclopédicos de carácter explícito e implícito, así como de intencionalidad.4. Es capaz de identificar y usar recursos de documentación fiables y usar herramientas tecnológicas para resolver dichos problemas de traducción, así como adaptarse a nuevos recursos de documentación y herramientas tecnológicas.5. Es capaz de gestionar asuntos relacionados con el funcionamiento del mercado laboral y el ejercicio de la profesión

Figura 5. Niveles de competencia en traducción de PACTE (parte I)

NIVEL TRADUCCIÓN B ₁
<ol style="list-style-type: none">1. Es capaz de traducir textos no especializados de, al menos, un ámbito profesional (jurídico-administrativo; económico y financiero; técnico; científico; editorial no literario) en situaciones profesionales de traducción para destinatarios no especialistas sin cometer errores de sentido, con corrección lingüística y adecuados al encargo, para lo que se requiere un nivel mínimo de comprensión lectora C₁ en lengua de partida y de producción escrita C₂ en lengua meta del MCER.2. Es capaz de resolver problemas de interferencia lingüística, temáticos básicos, de discrepancia cultural y enciclopédicos de carácter explícito e implícito, así como de intencionalidad.3. Es capaz de identificar y usar recursos de documentación fiables y usar herramientas tecnológicas para resolver dichos problemas de traducción.4. Es capaz de distinguir cuestiones básicas relacionadas con el mercado laboral de la traducción.
NIVEL TRADUCCIÓN A ₂
<ol style="list-style-type: none">1. Es capaz de traducir textos no especializados con problemas de registro en contextos no profesionales sin cometer errores de sentido, con corrección lingüística y adecuados al encargo, para lo que se requiere un nivel mínimo de comprensión lectora B₂ en lengua de partida y de producción escrita C₁ en lengua de llegada del MCER.2. Es capaz de resolver problemas de interferencia lingüística, derivados de la variación lingüística, de discrepancia cultural y enciclopédicos de carácter explícito, así como de intencionalidad.3. Es capaz de identificar y usar recursos de documentación fiables y usar herramientas tecnológicas para resolver dichos problemas de traducción.
NIVEL TRADUCCIÓN A ₁
<ol style="list-style-type: none">1. Es capaz de traducir textos no especializados en lengua estándar de diversos tipos textuales en contextos no profesionales sin cometer errores de sentido, con corrección lingüística y adecuados al encargo, para lo que se requiere un nivel mínimo de comprensión lectora B₂ en lengua de partida y de producción escrita C₁ en lengua de llegada del MCER.2. Es capaz de resolver problemas básicos de interferencia lingüística y problemas culturales y enciclopédicos básicos de carácter explícito.3. Es capaz de identificar y usar recursos de documentación fiables y usar herramientas tecnológicas para resolver dichos problemas de traducción.

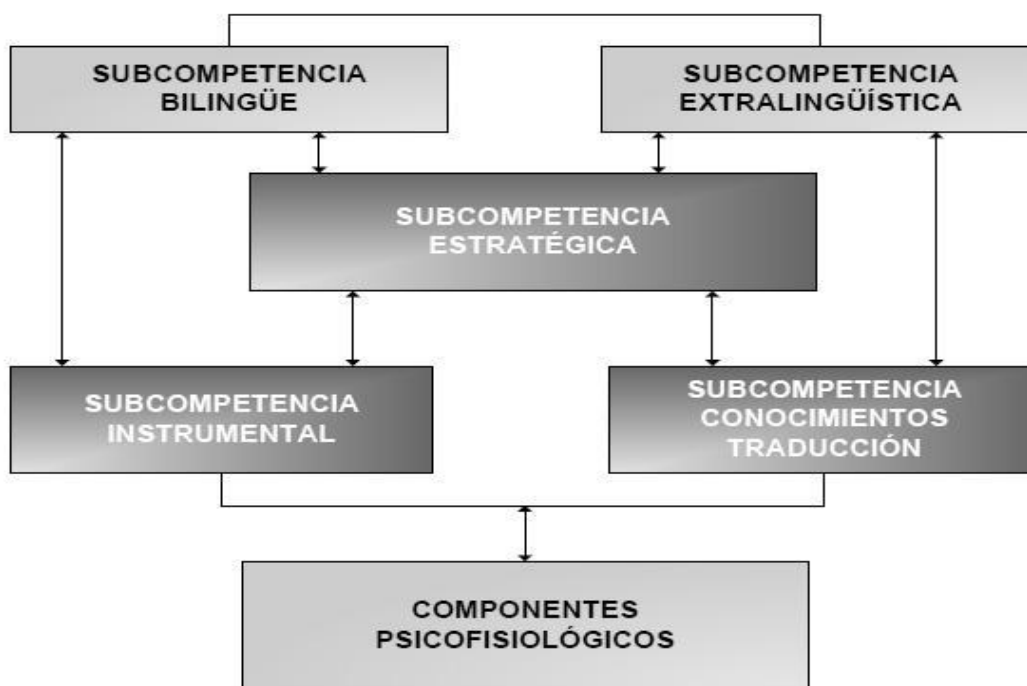
Figura 6. Niveles de competencia en traducción de PACTE (parte II)
Fuente: Revista Onomázein.

Por último, el grupo señala que esta propuesta sólo es el primer paso en la elaboración de un marco europeo de referencia de niveles de traducción y una vez completa la propuesta, el siguiente paso será validar las propuestas de descriptores que resulte, así como explicar y validar los diferentes ámbitos profesionales del nivel C y diseñar y legitimar instrumentos de evaluación para cada nivel (PACTE, 2019, p. 17).

Finalmente, Hurtado (2019, p. 177) señala que los objetivos actuales del grupo son la mejora continua del diseño curricular y la formación de traductores, estableciendo las competencias necesarias, particularmente. Este objetivo pretende alcanzarse por medio de cuatro etapas: el estudio de la competencia traductora, su adquisición, establecer niveles de competitividad en la traducción y la evaluación de las mismas. Las primeras dos etapas han sido completadas, y a partir del 2015 el grupo se ha centrado en la investigación para establecer los niveles de competencia (vistos en las figuras anteriores), por lo que el siguiente paso es el de asignar los métodos necesarios para la evaluación de cada nivel.

Es importante señalar que el método de trabajo de PACTE ha sido modificado con el paso de los años, por lo que hoy en día el grupo ha establecido que además de formar parte de los estudios experimentales en traducción, este se sitúa en el enfoque cognitivo y del mismo modo, se centra en la investigación de la formación traductora utilizando la tecnología aplicada a la investigación traductora, proveyendo un multienfoque para lograr sus propósitos investigativos (Hurtado, 2019)

Para concluir con este apartado, en la figura 7 es posible visualizar la evolución del modelo holístico de PACTE, De manera que PACTE (2019) añade que la Subcompetencia psicofisiológica se ha vuelto un componente no aislado del modelo de CT. Bajo los criterios y evidencia del grupo y otros estudios desde el enfoque cognitivo es que esta cambia de subcompetencia por un componente.



*Figura 7. Modelo Holístico de Competencia Traductora Actual de PACTE (2011)
Fuente: (PACTE, 2011).*

A continuación, se presenta un desglose de las dos subcompetencias principales del modelo de PACTE de las cuales se busca relación: SE y la SL.

2.1.17.1 Subcompetencia lingüística

La subcompetencia lingüística o bilingüe (anteriormente conocida como comunicativa o comunicativa en dos lenguas) es el sistema subyacente de conocimientos y habilidades necesarios para la comunicación lingüística (PACTE, 2001, p. 41) a esta subcompetencia se le atribuye la comprensión en la lengua de partida y la producción en la lengua de llegada.

Barceló y Delgado (2017, p. 34) afirman que adquirir la SL implica un doble proceso. En primera instancia una fase previa al proceso de enseñanza-aprendizaje de la traducción, pues el estudiante se centrará en primera lugar en la adquisición de conocimientos, fundamentalmente gramaticales, de las lenguas de que se trate (origen y meta); por otro lado, una fase de corte traductológico en la que dichos conocimientos podrán ser aplicados a las características específicas del ámbito especializado en cuestión (técnico, científico, etc.).

De acuerdo a los diversos teóricos que han sido analizados a lo largo de este apartado, todos toman en cuenta en sus propuestas la SL en ambas lenguas como pieza importante en el perfil del traductor competente en el mundo laboral. Nord (1992) la identifica como la competencia de recepción y análisis de texto en ambas lenguas, Hurtado (1996) la denomina como competencia lingüística en dos lenguas, Bell (1999) la llama competencia bilingüe ideal, PACTE (2015) en sus estudios más recientes agrega complementos a esta subcompetencia para enriquecer su alcance como: una competencia gramatical o dominio del código lingüístico, competencia textual (redactar), competencia ilocutiva (hablar), sociolingüística (adaptación a la situación y al lectorado).

Tal y como se menciona en los apartados de *Competencia comunicativa* y *Competencia lingüística* de Hymes y Chomsky respectivamente es que el término de SL puede acuñarse en los modelos de CT. La diferencia entre esta subcompetencia y el *performance* del emisor bilingüe recae en que la SL es parte de una Competencia (o macrocompetencia como Toury (1984) la identifica y la CT es la característica principal que distingue el traductor de cualquier persona que solo habla dos lenguas o más.

2.1.17.2. Subcompetencia extralingüística

En el siguiente apartado analizaremos de manera exhaustiva una de las variables protagonistas de esta obra la SE, así como su conceptualización en otros modelos de competencia traductora ajenos al modelo holístico de PACTE, de igual forma se indaga en la adquisición de la misma en el perfil del estudiante en traducción. PACTE (2003, p. 58) asevera que la SE es un conocimiento “predominantemente declarativo, tanto implícito como explícito, sobre el mundo en general y áreas especiales. Esta incluye: (1) conocimiento bicultural (sobre las culturas tanto origen como destino); (2) conocimientos enciclopédicos (sobre el mundo en general); (3) conocimiento del tema (en áreas especiales).

A razón de entender el alcance de los tres ejes de la SE, es primordial entender lo que es conocimiento y su manejo, para Ausubel, Novak y Hanesian (1968) el conocimiento del mundo (conocido como *conocimiento enciclopédico*) es la información que una persona tiene almacenada en su memoria a partir de lo que ha experimentado o vivido. El interés sobre este tipo de conocimiento yace en la segunda mitad del siglo XX en la psicología cognitiva, interesada por conocer de qué modo la mente humana procesa y almacena la información para la realización de sus aprendizajes, por lo que resulta aún más interesante para la traductología conocer cómo funciona el almacenamiento de estos saberes como un conjunto de saberes biculturales y bilingües que es explotado en el encargo de traducción.

Por otro lado, López-García (2005) asevera que el conocimiento del mundo, almacenado en marcos de conocimiento, permite no solo predecir interpretaciones sino también, actuar apropiadamente en una situación comunicativa determinada. Así, en el marco de conocimiento de *restaurante*, los interlocutores tienen almacenada información de lo que ocurre en ese lugar, de igual forma si el interlocutor conoce el significado de la misma palabra

en su otra lengua de trabajo este razonará la dinámica que produce todo lo relacionado con la palabra y las actividades que se realizan en ambos contextos socio-culturales.

Para adquirir la SE resulta primordial retomar aspectos como la necesidad de poseer un conocimiento experto solvente, las implicaciones traductoras de los anisomorfismos culturales y la intertextualidad, entre otros (Barceló, 2017, p. 43). Para Cortez (2019, p. 239) el concepto de conocimiento del mundo está estrechamente relacionado con el “conocimiento social” o “cognición social”, que estudia el pensamiento sobre objetos sociales, mismos que se encuentran vinculados con los cambios en las capacidades cognitivas en general, y mostrando que los aspectos sociales están muy relacionados con capacidades cognitivas en su conjunto.

Resulta sencillo comprender el primer eje de conocimiento bicultural que propone la SE; sin embargo, el concepto de cultura es un término polisémico y dependerá del contexto de ampliación para prescindir de su significado. En palabras de Maraña (2010, p. 7), cultura es el conjunto de saberes, creencias y pautas de conducta de un grupo social, incluyendo los medios materiales que usan sus miembros para comunicarse entre sí y resolver necesidades de todo tipo.

Existen diversos modelos de competencia traductora que señalan como prioritario el factor cultural como competencia o subcompetencia, según la propuesta de modelo, en el caso de Arjona (1978, p. 38), el autor la llama competencia intercultural, debido a que considera al traductor como un comunicador intercultural que debe fungir como analista lingüístico y cultural al recibir el mensaje del emisor, como procesador de la información de acuerdo con la cultura del emisor y la del receptor, donde finalmente como conductor de la

información del mensaje original mediante los códigos culturales y lingüísticos del receptor (Olalla-Soler, 2017, p. 169).

Del mismo modo, Kelly (2005) señala que los conocimientos culturales del traductor y que forman parte de su modelo de competencia traductora se recogen en lo que señala como subcompetencia cultural donde prevalece los aspectos incluidos que hacen referencia a los conocimientos enciclopédicos de los países donde se hablan las lenguas de trabajo, valores y mitos. Para PACTE (2018), quien denomina el apartado cultural como subcompetencia extralingüística señala que los aspectos culturales hacen referencia a conocimientos biculturales (tanto de la cultura de partida como de la llegada).

En palabras de Göpferich (2009) quien argumenta que los aspectos culturales se incluyen en su modelo de competencia traductora como la competencia de campo. Estos aspectos hacen referencia a los conocimientos declarativos sobre las culturas del trabajo, al igual como lo hacía Neubert (2000) en su *translation competence model*. Es un hecho que otros teóricos relevantes que han escrito sobre competencia traductora hablan de este componente cultural como un eje fundamental en el ejercicio del traductor como Bell (1991), Nord (1992), Hurtado (1996), Kattan (1998) entre otros.

Para Ponce (2007) el acto de traducir, no es solo un simple cambio de palabras de un idioma a otro, sino que es un acto tan lingüístico como cultural, por esta razón el profesional debe entender muy bien tanto las lenguas de trabajo como las culturas que desprenden de ella (Ponce, 2007). Actualmente Venuti (1995, p. 22) acuñe el término de una técnica denominada extranjerización o domesticación en el ejercicio traductor, es decir, se intenta traducir lo menos posible los rasgos culturales característicos de la lengua de partida para así

darlos a conocer al lector; de este modo pudiese entenderse que se busca disminuir la importancia de la cultura en la traducción; sin embargo es todo lo contrario, tal y como Yang (2010, p. 78) afirma, a menudo se busca que el lector adopte la cultura del texto origen para que pueda apropiarse de estos componentes, enriqueciendo así el acervo cultural que este posee (Yang, 2010).

En cuanto a los retos que enfrenta el traductor ante las culturas, ha sido reportado por teóricos en el enfoque funcionalista de la traducción, un ejemplo de ello sería Nida (1981) en *Meaning Across Culture* donde explica que la expresión “cordero de Dios” no pudo ser traducida literalmente en la cultura esquimal, ya que en su cultura no existe ni conocen la simbología de este animal, por eso se tradujo por su equivalencia cultural “foca de Dios”.

En cuanto al conocimiento especializado como eje de la SE. Gile (1995, p. 86) presupone que existe una creencia según la cual el traductor debe poseer conocimientos del campo temático para poder desarrollar el ejercicio traslativo en un campo de especialidad. De lo contrario, esto permite afirmar, que el traductor mostraría una incapacidad para realizar una traducción fiel y precisa. Ibañez (2005, p. 28) hace mención acerca de que el traductor de especialidad necesita, en su perfil competente, un conjunto de conocimientos de tipo declarativo, procedimental y actitudinal para llevar a cabo su función de mediación, conocimientos que son propios y que le diferencian de otros profesionales del ámbito lingüístico o de la comunicación.

De igual modo, es necesario señalar, que, en la actualidad, quienes desarrollan trabajos de TAV son traductores especializados en dicha modalidad de traducción, por lo que es posible categorizarlos como traductores técnicos y expertos en el área. De modo que “un

traductor técnico debe tener un cierto conocimiento de los contenidos de la disciplina cuyos textos traduce. Necesita, además, un buen dominio de la lengua de llegada, fundamentalmente de la terminología del campo en cuestión” (Cabré, 1993, p. 107). Como ha sido mencionado a lo largo del presente trabajo, una de las características principales de los textos especializados en su terminología. Por este motivo el traductor debe conocerla y estar familiarizado con la misma. Cabré (2004), además asevera que una traducción de calidad debe expresar el mismo contenido que el del texto origen, así como si el texto fuese escrito por un hablante nativo de la lengua de llegada, esto, debido a que el texto será leído por un profesional en el área correspondiente.

Asimismo, a lo largo de este apartado han sido analizados los tres ejes principales que comprende la SE, por lo que, para propósitos de este estudio, dentro de la traducción de coloquialismos se enfocan en aspectos de índole cultural, que a su vez funcionan como un conocimiento especializado tanto de la lengua origen como meta, así como la cultura de partida y cultura de llegada, por lo que este tipo de componentes culturales se encuentra intrínsecamente ligado a los conocimientos especializados que Gile (1995) propone como un eje de la SE, los cuales pueden entenderse como una terminología especializada por el excelso dominio requerido de conocimientos lingüísticos y extralingüísticos que el traductor debe poseer al realizar proyectos de TAV, sin dejar de lado el dominio tecnológico-instrumental que esta tarea conlleva.

2.1.18. Análisis general de las propuestas y modelos de competencia traductora

A través de este capítulo se ha hecho un recorrido general del término competencia traductora, propuesta inicial de Toury en 1984, hasta el modelo propuesto de PACTE, finalizado en 2015, por lo que una comparación de los diferentes modelos y propuestas de los teóricos en traductología es necesaria. En la tabla 2 se aprecia un cuadro comparativo que incluye cinco de las subcompetencias propuestas por Toury y los componentes psicofisiológicos añadidos por grupo PACTE (2000) de este modo, es posible apreciar de manera general las similitudes o discrepancias que refieren los autores ante sus obras.

Subcompetencias	Comparación general de modelos y propuestas de competencia traductora según teóricos										
	Toury	Hatim y Mason	Gile	Neubert	Bell	Deslile	Roberts	Nord	Kiraly	Kelly	PACTE
Lingüística	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Extralingüística	✓	✓		✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓
Transferencia	✓	✓		✓			✓	✓	✓		✓
Psicofisiológica	✓										✓
Instrumental - profesional	✓		✓				✓	✓	✓	✓	✓
Estratégica	✓		✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓

Tabla 2. Cuadro comparativo de modelos y propuestas de la Competencia Traductora
Fuente: elaboración propia

Con respecto a la tabla 2 se han tomado en cuenta las subcompetencias de la primera propuesta de CT de Toury en contraste con el modelo de PACTE, y del mismo modo se han introducido los modelos propuestos por los teóricos citados en este apartado. En el primer análisis entre la propuesta de Toury y PACTE es importante señalar que ambas propuestas proponen las mismas subcompetencias, aunque existen algunas discrepancias terminológicas ambos modelos proporcionan un esquema amplio de habilidades necesarias para el traductor. Otro punto relevante de este cuadro comparativo se centra en los componentes psicofisiológicos, pues únicamente se ve reflejada en la primera propuesta (Toury) y vuelve

a retomarse hasta grupo PACTE, mientras que los otros teóricos hacen caso omiso de esta subcompetencia.

De modo que, Neubert (1994), Bell (1991) y Deslile (1992) en sus propuestas no mencionan como tal la existencia o requerimiento de una subcompetencia instrumental-profesional lo que para efectos de este estudio es considerable el requerimiento de la misma, en palabras de Díaz (2008) quien señala que la TAV requiere del manejo de programas informáticos y habilidades tecnológicas para el cumplimiento de los encargos de traducción de dicha modalidad, por ende, estos traductólogos pierden de vista en sus modelos de traducción un componente esencial para la realización de la TAV, modalidad en auge en la era actual.

Es de relevancia mencionar que todos los modelos de CT revisadas aquí poseen cierto grado de veracidad, por lo que es imposible aseverar que un modelo es mejor que otro, o que carecen de validez pues, todas las propuestas presentan puntos favorables y han servido de modelo para estudios relacionados con la traducción e interpretación, así como de gran aportación como marco histórico en los estudios traductológicos, pues reflejan el estatus del traductor en la época en las que dichas propuestas fueron publicadas.

2.1.19. El estudio de la competencia traductora en México

A lo largo de este apartado se ha reflexionado el concepto de CT desde el ámbito internacional (en especial en la península ibérica), por lo que ahora es relevante conocer los trabajos mexicanos acerca de la CT y su adquisición. Cortez (2009) basado en el modelo teórico de PACTE dio inicio en la FI de la UABC un estudio exploratorio.

El cambio metodológico en el enfoque de enseñanza en traducción en la FI que propone Cortez, consiste en situar a los alumnos en un ambiente de aprendizaje más apegado

a los retos de traductor actual, en los que destacan el uso de herramientas como la búsqueda de terminología en diccionarios lexicográficos y terminológicos, así como el uso de programas de traducción en línea para la consulta de textos paralelos (p. 286). Dentro de la metodología empleada de esta investigación, Cortez, señala que propiciar tutorías grupales estimuló el trabajo en equipo y, por ende, incrementó la calidad del trabajo traducido.

En sus estudios posteriores relacionados con la adquisición de la CT que Cortez señala como empírico, analizó diversas SC de la CT de manera longitudinal con un universo de estudiantes pertenecientes a la FI de la UABC. Como se menciona con anterioridad, el autor basó en el modelo holístico de PACTE (2003) y diseñó una metodología local que llamó protocolo previo de traducción (PPT) para estudiar la adquisición de la CT en estudiantes de traducción mexicanos. Basich, Cortez y Figueroa (2013) postulan que la “supercompetencia traductora, que se adquiere durante un largo proceso de entrenamiento, puede ser acelerada mediante nuevos métodos y técnicas pedagógicas entre las que se encuentra la observancia del PPT como andamiaje para el traductor novel.” (p. 222). De manera que esto permite al alumno acortar el tiempo de capacitación, ya que dentro de este lapso de instrucción se logra el desarrollo de una SC tecnológica en la que se refuerza el manejo de programas informáticos novedosos, diccionarios en línea actualizados, la elaboración de corpora, entre otros. Cabe señalar que esta instrumentación se llevó a cabo en los niveles que van del cuarto al séptimo semestre del programa de licenciatura antes mencionado.

Una de las inquietudes en Cortez (2014a) era conocer cómo afecta el nivel socioeconómico en la adquisición de la CT, a través de un estudio longitudinal de 2006 a 2013 donde realizó un estudio socioeconómico y bajo las postulaciones teóricas de PACTE

encontró que su objeto de estudio, los alumnos del nivel intermedio del programa de licenciatura (quinto semestre), cuyos padres se encuentran en un nivel socioeconómico de prestigio, mayor era la CT al igual que su SLL2, así como un mayor nivel cultural, pues lo anterior propicia a que los sujetos aspiren a alcanzar el mismo estatus económico.

En el mismo año, Cortez (2014b) surge una nueva inquietud en cuanto a la adquisición de la competencia traductora, pero ahora desde el enfoque de la lecto-escritura, dentro de este estudio el autor se percató de la necesidad de actualización en las técnicas de lectoescritura en la traducción de los títulos de los textos, para que el traductor novato no pierda tanto tiempo (40% del tiempo total), en llevar a cabo la terminología puntual (Cortez, 2014, p. 276).

El estudio longitudinal experimental de Cortez (2015), ahora enfocado en el control de calidad en el producto final del encargo de traducción, se centra en el proceso de adquisición de la CT de estudiantes de traducción a través del método de análisis del protocolo previo de traducción, el cual surge como una opción de búsqueda de estrategias de enseñanza de la traducción y ha aportado datos no sólo sobre la adquisición de la CT de los traductores novatos (2009, p. 286), sino que se han descubierto variables independientes que afectan directamente su desarrollo. A continuación, en la figura 7 se muestra el Protocolo Previo de Traducción (PPT).



Figura 8. Protocolo Previo de Traducción.

Fuente: Cortez, (2015)

Este protocolo se puede definir como el conjunto de pasos que implican la primera lectura del texto a traducir, investigar los términos desconocidos, la relectura e integración del sentido global de la traducción durante el periodo de análisis preliminar (Cortez, 2009, p. 285-287). El autor señala que en la realidad los traductores profesionales no hacen una lectura total del texto, sino escanean las unidades de traducción y las traducen inmediatamente. Este protocolo se utilizó durante el estudio con la finalidad de recabar datos sobre la traducción orientada al proceso, y al mismo tiempo como estrategia metacognitiva para que los estudiantes estuviesen conscientes de los pasos que son requeridos para finalizar el producto (Cortez, 2015, p. 3).

Cortez (2015) reporta que una vez finalizada la prueba, entre los resultados más relevantes de este estudio se ubica un mayor control de calidad al gestionar la terminología puntual (adecuada consulta de palabras claves) donde los sujetos obtienen una mejor puntuación en sus productos, por tanto, mostrarán una mejor competencia traductora. Los

sujetos que obtienen bajas calificaciones durante la prueba existe una pobre gestión de términos y por ende una CT insuficiente.

En 2018, el autor reporta una investigación basada en la evolución de la subcompetencia lingüística a través de un estudio empírico-experimental de 2006 a 2017 con el cual se buscaban algunas respuestas a la pregunta de PACTE “¿Cómo traducen los traductores?”, en especial cómo evoluciona la lengua al traducir. Entre los resultados finales del estudio oscila el hecho de que las mediciones a lo largo de nueve años muestran un patrón constante en cuanto al estado del desarrollo de la Segunda Lengua, y ubican esta evolución en una calidad de suficiente a regular (67.07 a 78.56/100). Finalmente, el autor hace hincapié en las oportunidades de mejora para acelerar el desarrollo de la competencia traductora y no esperar a entrar al campo laboral para percatarse de dichas deficiencias.

Como parte del estudio empírico “Registro de la Competencia Traductora y Evaluación” desarrollado en la Facultad de Idiomas- Campus Mexicali, donde Cortez analiza la traducción orientada al proceso, en 2019 el autor presenta una prueba de traducción en los grupos de nivel inicial y terminal, esta vez analiza la CT desde la subcompetencia extralingüística. Con la finalidad de evaluar dicha competencia se adaptó una rúbrica de las Guías de Estudio estable del Colegio de Bachilleres de Baja California, esto con la relevancia de dar pistas sobre la base de conocimiento real de los discentes, para a partir de allí, contrastarla con los contenidos de los planes y programas de estudios. Los resultados arrojados por dicha medición, llamada, “conocimiento del mundo” indica que: 1) es un conocimiento que se mantiene en su bagaje desde su adquisición en el bachillerato y 2) su evolución de tercero a séptimo semestres abarca un rango de 72.91 a 80.09/100 en sus

calificaciones, que se puede interpretar como regular a bueno y 3) esta evolución se incrementa en la etapa terminal de la carrera donde el alumno practica la traducción especializada (Cortez, 2019).

A continuación, en el siguiente apartado se esboza los postulados teóricos sobre el estudio del habla coloquial y su tratamiento traductológico, mismos que son pilares para la explicación de dicho fenómeno en el ejercicio traslativo al que son sometidos los grupos de estudio en búsqueda de la relación entre las subcompetencias estudiadas en cuestión.

2.2. Traducción de coloquialismos

En este apartado se asientan las bases de una de las partes medulares de este estudio, el cual busca conocer la correlación de la subcompetencias lingüística y extralingüística mediante la traducción de coloquialismos, así como las características principales que comprende el habla coloquial y una propuesta de clasificación de coloquialismos para su traducción, exclusiva para este estudio.

En la actualidad, uno de los retos que supone el consumo de contenido de series o películas de plataformas en línea es la traducción de palabras y expresiones de índole coloquial que aparecen en series, películas y documentales (Andrade y Cortez, en prensa) que, a diario, forman parte de los encargos de traducción para diversos especialistas en TAV, quienes son contratados por las plataformas de mayor auge en la industria, así como independientes. Estas traducciones (subtitulación y doblaje), además de presentar los criterios de la TAV deben ser fieles y precisas en cuanto a la localización geográfica por lo que representa un reto hacia la adaptación de esta terminología.

Uno de los objetivos fundamentales de este estudio yace en la traducción del habla coloquial (elemento coloquial)²³ desde la documentación (subcompetencia temática, Kelly, 2002, p. 14), adaptación de elementos coloquiales (subcompetencia extralingüística²⁴ y cultural²⁵), la resolución del problemas de traducción (subcompetencia instrumental-profesional, PACTE 2011 y Kelly, 2002)²⁶, entre otros. El conocimiento del HC y su traducción yace en la subcompetencia bilingüe de PACTE, ya que el grupo señala que:

Bilingual subcompetence includes the specific ability of controlling interference when switching between two languages. It comprises pragmatic, sociolinguistics, textual, grammatical and lexical knowledge in the two languages. Pragmatic knowledge is knowledge of the pragmatic conventions needed to carry out language acts that are acceptable in a given context; they make it possible to use language to express and understand linguistics functions and speech acts. Sociolinguistic knowledge is knowledge of the sociolinguistics conventions needed to carry out language acts that are acceptable in a given context; this includes knowledge of language registers (variations according to the field, mode and tenor) and of dialects variations according to geographical, social and temporal (PACTE, 2017, p. 39).

Por lo que a lo largo de este apartado se exponen diversas corrientes teóricas del estudio del HC a través de distintas subdisciplinas de la lingüística aplicada como la

²³ Los elementos coloquiales refieren a palabras y expresiones coloquiales de cualquier tipo y clasificación.

²⁴ Esta subcompetencia pertenece al modelo de CT de PACTE (2018, 2015, 2011...).

²⁵ Subcompetencia propuesta en el modelo de Kelly (2002, p. 14).

²⁶ Por antonomasia, la encargada de esto es la subcompetencia estratégica, que se apoyaría en la subcompetencia profesional/instrumental para enfrentar un problema de TAV.

lexicología, lexicografía, sociolingüística y dialectología, lingüística cognitiva, las cuales han abordado estos temas a mayor profundidad.

Además, en este capítulo, se propone una estrategia que busca coadyuvar a los traductores quienes se familiarizan con el HC dentro de sus encargos de traducción. Esta estrategia clasificatoria se encuentra visualizada a través de tres ejes cruciales en el acto comunicativos los cuales son el social, cultural, jergal y contextos. Las características de esta propuesta de clasificación se presentan posteriormente en el apartado 2.3.4. *La clasificación de coloquialismos*. Por último, la parte complementaria de este capítulo muestra algunas de las técnicas de traducción de mayor empleo dentro de la traducción del HC como lo son la equivalencia y adaptación para cubrir todos los aspectos que conlleva la traducción del léxico no estándar.

2.2.1. El habla coloquial

El habla coloquial (HC) es un fenómeno que se encuentra presente en todas las lenguas y dialectos (Briz, 2019). Una de las características que posee esta modalidad del habla, es que su comprensión llega a presentar dificultades en la decodificación de los signos lingüísticos (mensaje con expresiones coloquiales) en el acto del habla. Esto, debido a los múltiples factores culturales, sociales e inclusive económicos que están implícitos en el léxico disponible de cada hablante (Lara, 2006).

Esta modalidad del habla normalmente está compuesta de vulgarismos, insultos, obscenidades y metáforas, ya que, en ocasiones se emplean palabras para nombrar objetos, o hacer representaciones abstractas de situaciones en las que puede relacionarse algún objeto o animal con alguna acción (Blake, 2010). Terrádez (2001) sostiene que este tipo de habla

carece de reglas aparentes, pero que generalmente sigue un patrón impuesto con el tiempo y con el pasar de persona a persona.

El habla coloquial está marcada por una región, grupo social y otras características sociales que hacen que un grupo de individuos hablen de forma peculiar. Terrádez (2001) señala que generalmente, quienes usan un lenguaje extremadamente informal, son aquellos individuos que se encuentran en los estratos sociales bajo y medio, esto va aunado a la creación de expresiones ligadas a comparaciones con objetos o situaciones cotidianas, vivencias y creencias mayormente metafóricas.

2.2.2. Registros del Habla

Es necesario enfatizar que dentro del análisis léxico se abordan los registros del habla inculca (formal e informal) y culto (informal), pero ¿qué son los registros del habla y sus características? Para Prieto (2017), los hablantes adecúan su manera de actuar según las características de la situación que enfrentan; dentro del discurso existen ciertos factores que influyen en el registro del habla como:

1. Lugar donde ocurre el acto comunicativo.
2. Objetivo que caracteriza el acto comunicativo.
3. Tema de discusión.
4. Relaciones entre los interlocutores.
5. Canal utilizado (oral o escrito) (Prieto, 2017, p .3)

Llagostera (2013) afirma que existen dos registros del habla culto e inculto, y estos se subdividen en formal e informal. En la Figura 9 puede apreciarse la división de registros del habla elaborada por Prieto (2017) los cuales define como:



Figura 9. Los registros del habla y su clasificación de Prieto (2017).
Fuente: (Prieto, 2017).

Culto informal: el registro culto informal, centrado en la interacción personal, es el que se usa en situaciones comunicativas de carácter coloquial como en programas televisivos de entretenimiento (matinales, misceláneos, estelares), las cartas personales, los recados, etc. Para Prieto (2017) este tipo de registro presenta las siguientes características: los hablantes hacen uso de un léxico no preciso, tienden a acortar las palabras o a usar diminutivos y utilizan expresiones jergales.

En la primera clasificación, *inculto formal*, se centra en la transmisión de contenido y, aunque el hablante distingue entre una situación comunicativa formal y una informal, su escaso manejo gramatical y de vocabulario le impide cumplir reglas sintácticas y gramaticales para una adecuada construcción del discurso.

El siguiente concepto relevante, es el *inculto informal*, el cual es usado por personas que no han accedido a la norma culta en experiencias cercanas y habituales, por lo que se emplea un léxico escaso con alteraciones fonéticas (güeno por bueno), morfológicas de palabras (anegados por abnegados, rebundante por redundante).

Mientras que el registro culto-formal del habla no se toma como objeto de estudio, ya que este registro presenta características en las que no aparecen jergas o palabras coloquiales, sino, funciona más para transmitir mensajes de carácter académico, diplomáticos o estéticos. Los registros del habla juegan un papel importante para la realización de este proyecto, ya que en los registros seleccionados se facilita el proceso de búsqueda de términos dentro de los corpus, como lo son coloquialismos, jergas, frases, regionalismos y expresiones dialectales del estado o importadas de otros estados de la República (Prieto, 2017, p. 8).

La relación entre textos orales y escritos, misma que se presenta en los textos de audiovisual, es un tema concurrente entre los analistas del discurso y lingüistas, inclusive, existen modelos que pretenden dar significado al fenómeno. Lo anterior es el caso del modelo de Gregory y Carroll (1978) en la cual se tratan textos inicialmente escritos pero producidos oralmente, como sermones o noticias de telediario, o incluso diálogos de entre los personajes de una obra teatral (ejecución oral de un texto escrito leído como si este no estuviera escrito).

Evidentemente, la propuesta posee algunos años de antigüedad, por lo que no se aprecian diversas modalidades como los mensajes de aplicaciones de mensajería instantánea móvil como *WhatsApp* tal y como lo mencionan Bach y Costa (2020) de manera que, los autores señalan este tipo de mensajería como un nuevo género textual, el cual posee características de discurso informal con una estética similar a la oralidad discursiva pero

producido desde la modalidad escrita, este tipo de estilística y producción puede verse reflejada en el discurso del texto audiovisual, en especial en la subtitulación, más específica traducción de coloquialismos.

En palabras de Payrató (2003), dicha clasificación contrasta la dicotomía oral y escrito, la cual no es taxativa y evidencia que existen ciertas intersecciones entre el canal oral y escrito comunicativo. Con lo anterior, se entiende que es necesario situar el discurso del subtítulaje en algún género textual que permita el manejo de este en los encargos de traducción de TAV con el fin de explicar el ejercicio traductológico de este proyecto y otros afines. Por lo que como conclusión de este apartado es significativo resaltar que, el registro del habla es parte primordial en el tratamiento de la traducción de elementos coloquiales, de igual manera, situar los elementos coloquiales del dialogo del subtitulación en un género textual con características híbridas que posee este es esencial, pues, a partir de esto, el traductor presupondrá un punto de partida y establecerá límites en la libertad creativa de la redacción y el uso de técnicas para la adaptación de coloquialismos en el ejercicio traslativo.

2.2.3. La variación lingüística en el habla coloquial

Las lenguas poseen cambios y variaciones en su léxico estandarizado, el habla coloquial no se exime de este hecho, por lo que las variaciones lingüísticas representan un obstáculo en la tarea de localización en el subtítulaje y doblaje. Para comprender el concepto de variación es necesario tener en cuenta el punto de partida y mencionar la variación lingüística. Para Hualde et al (2010, p. 390) no son más que diferentes formas de hablar español, estas variaciones pueden presentarse en diversos niveles lingüísticos como vocablos que presentan diferencias morfosintácticas y fonológicas, por ejemplo, vocablos como: *híjole, ándale, órale*. De la misma manera, tal y como lo mencionan los autores, esto puede

ayudar a identificar las zonas geográficas en la que habitan los hablantes, así como las esferas sociales en las que los mismos se desenvuelven. Asimismo, Rico (2014) asevera que: “El análisis de los elementos lingüísticos que caracterizan los cambios en el uso de la lengua en general. Es el objetivo primordial de los estudios de variación lingüística” (p. 42-43).

Cuando se hace referencia a las zonas geográficas de los hablantes que comparten la misma lengua nos referimos al dialecto²⁷ (Hualde et al, p. 391) pues esta variación queda definida por el origen de los hablantes, a lo que se le llama variación dialectal, aunque es necesario mencionar que existe cierta homogeneidad entre los dialectos es por eso que reconocemos que el otro individuo habla la misma lengua. Otro rasgo importante que debe tomarse en cuenta es el impacto social que poseen estas variaciones, Hualde *et al* (2010, p. 394) señalan esta distancia social como variación lingüística social o sociolecto. “El sociolecto está definido por las características sociales del hablante. Además del estatus socioeconómico” (p. 394).

El sociolecto se clasifica, según Hualde *et al* (2010), en relación a la pertenencia de la clase social que posee el hablante y se clasifica como se muestra en la figura 10:

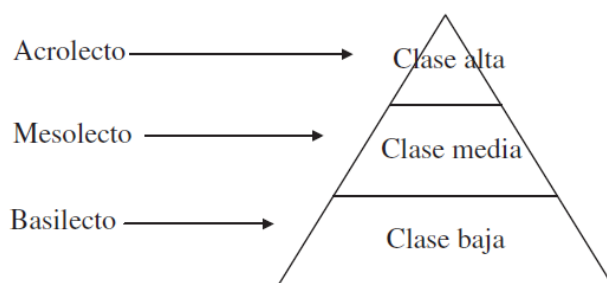


Figura 10: Las clases sociales y sociolectos.
Fuente: (Hualde et al 2010).

²⁷ El área de la lingüística que estudia los dialectos es la dialectología.

Aunque los autores señalan sólo dos factores relevantes de la variación lingüística, los estudiosos de estos fenómenos mencionan diversas series de factores a los que aluden para fijar dimensiones en las que se presentan estos segmentos de estudio. Holmes (2001) se basa en el grado de confianza entre los individuos, así como la formalidad y el lugar. Por otro lado, Mesthrie (2009) al igual que Hualde, señalan una división entre lo regional y lo social, pero estos factores incluyen la situación de uso, la clase social, el género sexual y la pertenencia a grupos étnicos.

Por otra parte, los estudios de Scherzer y Darnell (2009) mencionan la necesidad de dividir las marcas de variación entre lo que se dice en público, con lo que se dice en privado y de la pertenencia al grupo frente a la exclusión del grupo. Tagliamonte (2011), por mencionar una autora más, en su obra *Variationist sociolinguistics: change, observation, interpretation*, además de incorporar el factor social, habla de un factor que los autores mencionados no tomaron en cuenta y es la edad. En cuanto a otros factores en su estudio toma variables como el género, estrato social, economía, mismos mencionados por los autores anteriores.

La evidencia de los dialectos y cómo estos afectan los trabajos de traducción son indiscutibles en los encargos de traducción audiovisual, por lo que el traductor con ayuda del localizador²⁸(en ocasiones desempeña ambas funciones) debe tomar en cuenta factores tanto sociales, culturales, como pragmáticos, léxicos, variaciones y registros como se viene

²⁸ El localizador es aquel individuo que adapta un producto o servicio para satisfacer las necesidades del cliente en relación con la zona geográfica en la que este se encuentre.

mencionando a lo largo del texto. Ante la búsqueda de una regla o metodología aparente que guíe estas decisiones sobre cómo traducir los coloquialismos tomando en cuenta los factores siguientes, es que se propone una clasificación del habla coloquial, misma que pueda fungir como referente teórico de este trabajo.

2.2.4. Clasificación del habla coloquial

Andrade-Preciado (2018, p. 28) afirma que el HC emerge durante el discurso informal, en el cual se presentan construcciones léxicas o fraseológicas no estandarizadas propias de un dialecto, o en algunos casos de una variación dialectal (el HC puede traspasar las isoglosas dialectales si es adoptada por hablantes no pertenecientes a un determinado dialecto). La característica principal de esta modalidad del habla es el uso de lexemas y locuciones pertenecientes a jergas, coloquialismos, neologismos (estos creados por un grupo en específico), calcos o préstamos lingüísticos, vulgaridades, insultos o comparaciones metafóricas.

Asimismo, Mayoral (1997, p. 12) declara que para llevar a cabo la traducción de variaciones lingüísticas (donde por supuesto entran los elementos coloquiales) existe un proceso comunicativo-social en el que cada acto cognitivo de traducción es realizado bajo condiciones comunicativas específicas como: el tiempo, lugar, participantes (hablantes). Dicho carácter comunicativo de la actividad impone condiciones de eficacia en la comunicación, de tal forma que estos factores se integrarán en la decodificación cognitiva de información como condicionantes “externos” que servirán para contribuir a determinar los resultados finales en la adaptación de estas variaciones.

Es importante señalar que, un factor crucial en la construcción del habla coloquial surge de tres factores: lo social, lo cultural y lo arraigado a la jerga como se comprobó en

Andrade y Cortez (en prensa). En relación con lo anterior, se propone el siguiente modelo de clasificación de coloquialismos en la figura 11.

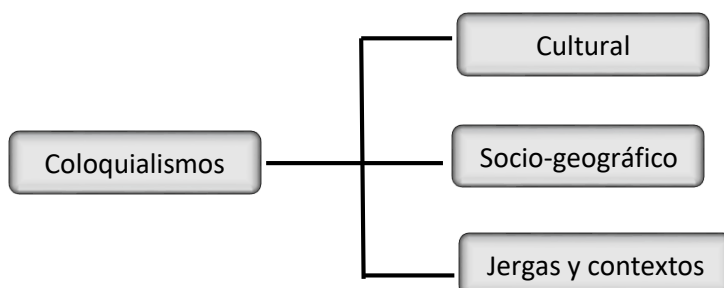


Figura 11. Clasificación de Coloquialismos
Fuente: elaboración propia.

Tras un análisis minucioso del comportamiento, el tratamiento lexicográfico y traductológico de los elementos coloquiales en Andrade (2020) y Andrade y Cortez (en prensa) es que se plantea la siguiente clasificación que consta de tres diversos ejes en los que el habla coloquial puede clasificarse: los coloquialismos culturales, sociales y aquellos empleados en determinada jerga y contexto específico. A continuación, se explica esta propuesta clasificatoria, misma que comparte el propósito del análisis del habla coloquial y facilitar la traducción de dichos elementos.

En primera instancia es conveniente reafirmar que los elementos coloquiales pueden ser palabras o colocaciones con una carga semántico-pragmática no estandarizada que surge en el discurso informal y donde el emisor pretende que el receptor decodifique de manera efectiva todos los componentes que comprende el elemento para que el acto comunicativo se efectúe con éxito, por lo que ambos deben compartir alguno de los ejes aquí presentados, es decir, si emisor y receptor no comparten estrato ni entorno social o registros, esto dificultará el entendimiento de un coloquialismo de tipo social, de igual forma, si ambos hablantes no

se encuentran expuestos a los mismos referentes culturales, la interpretación de los componentes culturales llevará a prescindir de los mismos, teniendo como resultado una falla en el proceso comunicativo. Por último, jergas y contextos, sitúa aquellos grupos que comparten una actividad y espacio innovando el repertorio léxico disponible.

Coloquialismos socio-geográficos: estos coloquialismos se centran en aspectos comunicativos que son entendidos por individuos que comparten el mismo sociolecto²⁹ dentro de un mismo espacio geográfico en el que los hablantes están expuestos a contextos y vivencias similares, por lo que es posible efectuar el acto comunicativo entre los mismos de manera eficaz. Igualmente, las asociaciones metafóricas, metonímicas o relaciones con ciertas prácticas u objetos son suscitadas en el mismo espacio-entorno compartido. Ejemplos de estos elementos se encuentra en palabras como: *baica* (bicicleta, del préstamo inglés *bike*, *manchoso* utilizado en la frontera norte de B.C. y Sonora, México).

Coloquialismos culturales: Tal y como su nombre lo indica, los coloquialismos culturales se centran en referentes propios de la cultura de los hablantes, ya sea dentro de una cultura de prestigio o *elite*. Estos coloquialismos se caracterizan por ser decodificados bajo el entendimiento del bagaje cultural que comparten sus hablantes, de modo que si los mismos individuos desconocen los mecanismos culturales del espacio que comparten el acto comunicativo es nulo. Un ejemplo de este tipo de elemento se encuentra en la palabra *compadre* en la cultura mexicana o la palabra del dialecto estadounidense *wetback*.

Coloquialismos de jergas y contexto: Se refiere a aquellos elementos que son compartidos por ciertos hablantes que comparten un grupo social o profesional y ambos

²⁹ El sociolecto está definido por las características sociales del hablante (Hualde, 2010, p. 364).

establecen innovaciones lingüísticas haciendo uso de las metáforas y metonimias que son agregadas al léxico de los hablantes dentro del entorno que se encuentran expuestos e involucrados. Un ejemplo de innovación léxica y de jergas puede encontrarse en el narcolenguaje.

El propósito de esta clasificación yace en la necesidad de homologar los significados de diversos fenómenos lingüísticos implícitos en la cotidianidad del discurso por lo cual, esta clasificación se encuentra focalizada en tres ópticas distintas cuyo propósito es el de auxiliar al traductor, los componentes a estudiar para conseguir una traducción exacta y precisa en la selección de palabras al momento de suscitarse un fenómeno coloquial en el encargo de traducción al igual que el análisis de la misma palabra.

Ahora se hace un recuento relato entre las técnicas y estrategias de traducción relevantes de algunos exponentes de la traductología moderna.

2.2.5. Técnicas y estrategias de traducción

El autor Vázquez-Ayora (2001) durante su recorrido teórico en su curso *Introducción a la traductología* parte de dos supuestos interesantes que dividen los procedimientos, métodos y técnicas de traducción en dos simples tipos, estos son la 1) la traducción literal, que es aquella en la que se traduce palabra por palabra añadiendo el significado correspondiente a cada una de las mismas (p. 257) y 2) la traducción oblicua, que en palabras del autor:

“debe entenderse como el resultado de la aplicación de una serie gradual de procedimientos y métodos, se denomina oblicua porque se aleja del traslado directo o

calco mecánico de todos y cada uno de los elementos del texto de LO” (Vázquez-Ayora, 2001, p. 266).

Estos procedimientos técnicos correspondientes a la traducción oblicua son relevantes para comprender la relevancia de aplicación de los mismos en los elementos coloquiales. Dentro del *Glosario de coloquialismos en la Ciudad de Mexicali* (Andrade y Corral, 2018) fueron traducidos un total de 127 coloquialismos en los cuales se aplicaron diversas técnicas de traducción propuestas por los autores en las que destacaron: Modulación, adaptación y equivalencia, por lo que para el supuesto de nuestros objetivos de investigación es importante el análisis de las técnicas efectuadas por los dos grupos que efectuaron la prueba.

A continuación, se presentan algunos de los procedimientos técnicos (Vázquez-Ayora) o técnicas de traducción (Hurtado, 2016) de la traducción oblicua que son de uso recurrente en la formación de traductores, así como en el ejercicio profesional del traductor.

1. **Transposición:** consiste en producir cambios en una estructura gramatical de una lengua a otra, aunque el mensaje y vocabulario básico no cambian (Vázquez- Ayora, 2001, p. 267). Un ejemplo de esta técnica sería es el siguiente:

(1) *He learns quickly.*

(2) *Es veloz para aprender.*

2. **Modulación:** es una noción de estilística comparada y consiste en un cambio de la “base conceptual” en el interior de una preposición, sin que se altere el sentido de esta, lo cual viene a formar un *punto de vista modificado* o una base metafórica diferente (Vázquez-Ayora, 2001, p. 291). Un ejemplo de esta técnica sería este ejemplo:

Make your check payable to.

(1) *Haga su cheque pagadero a.*

(2) *Libré su cheque a nombre de.*

3. **Equivalencia:** consiste en transmitir el mismo significado a través de medios estilísticos y estructurales diferentes, es decir, a través de una expresión distinta. Implica, al igual que la modulación, un cambio de punto de vista, pero va mucho más lejos y deja el dominio de la palabra para entrar en el dominio de la lengua. Los campos de aplicación de esta técnica son, en general, locuciones, expresiones idiomáticas, proverbio, es decir, expresiones típicas de una lengua, generalmente de origen popular, que deben ser traducidas de forma global en función del repertorio equivalente en la lengua (Vázquez-Ayora, 2001, p. 314). Un caso de equivalencia puede ser observado de la siguiente manera:

(1) *They are as like as two peas.*

(1) *Se parecen como dos gotas de agua.*

(2) *Every cloud has a silver lining.*

(2) *No hay mal que por bien no venga.*

4. **Adaptación:** esta técnica se ejerce más en el plano del contenido que en el de la expresión. Al hablar de la significación plena no nos referimos simplemente al estilo o vocabulario sino a los hechos de metalingüística. En efecto no puede tener la significación plena la expresión “blanco como la nieve” en un pueblo cuyo clima la nieve sea remota, en este caso se usará una expresión más acorde como “blanco como las plumas del airón” (Vázquez-Ayora, 2001, p. 324). Un ejemplo dado por cuestiones socio-culturales es:

(1) *He kissed her daughter on the mouth* (1) *Abrazó tiernamente a su hija.*

5. **Omisión:** Es una técnica de eliminación de elementos redundantes, que es utilizada para la producción de una traducción más concisa o por razones estructurales o estilísticas, es decir, evitar problemas con la repetición, falta de naturalidad o incluso confusiones (García y Rojas, 2010).

6. **Amplificación:** Consiste en añadir elementos lingüísticos, que por razones estructurales o por necesidad se soluciona una ambigüedad producida por algunos elementos del texto original. Es utilizada en doblaje e interpretación simultánea (García y Rojas, 2010).

Aunque, estas no sean en su totalidad todas las técnicas propuestas por el autor, sí son las más pertinentes para el estudio de la traducción de elementos coloquiales, pues se basan en el contenido, esteticidad y fidelidad de la translación del texto origen al texto meta, el análisis de estas técnicas será puesto en marcha en la interpretación de resultados de este proyecto de investigación, por lo que estos supuestos teóricos propios del habla coloquial y su traducción son relevantes para la sustentación del mismo.

7. **Calco y préstamo**

García-Yebra (1997, p. 302) definen el préstamo como una palabra que se toma de una lengua sin traducirla. El préstamo puede suscitarse cuando es necesario llenar un “vacío léxico” cuando el concepto y objeto a que hace referencia en la cultura origen no existe en la receptora, y por lo tanto este cubrirá dicho espacio. Por su parte, el calco para López y Minnet (2003) es un sintagma extranjero que se toma prestado, pero este es traducido literalmente en todos los elementos que lo componen. Un ejemplo de la traducción de un préstamo son palabras como *remake*, *chef*, *hot-dog*. Mientras que un ejemplo de un calco traducido pueden ser palabras como *science-fiction* por ciencia ficción y *football* por fútbol.

A lo largo de este apartado se describió de manera detallada los aspectos significativos del habla coloquial y su traducción. Dichos postulados teóricos permitirán llevar a cabo el análisis del producto obtenido a través de la prueba TCTA, por lo que el siguiente apartado, nos permite conocer las corrientes teóricas y conceptuales que permitirán analizar el proceso de traducción de los grupos de estudio, obteniendo así un análisis minucioso del proceso-producto del ejercicio translatoivo.

Tanto la pericia como la cognición en la traducción son un campo de estudio relevante en la traductología actual, pues las nuevas corrientes en los estudios de traducción buscan explicar a nivel cognitivo y neuronal qué y cómo ocurre en la mente del traductor al momento de llevar a cabo dicho proceso.

2.3. Pericia y cognición de la traducción

En este apartado se hará relato de las teorías relacionadas con la competencia traductora, la cual desde este paradigma se percibe como un modelo instruccional de conocimientos declarativos de tipo pedagógico, es decir, visto desde un enfoque cognitivo de enseñanza y que son conocidas como conceptualizaciones, como la pericia, cognición situada, la psicolingüística y las memorias involucradas en el ejercicio de traducción, así como otras teorías que buscan interpretar aquello que se suscita en la “caja negra”.

2.3.1. Paradigma cognitivo

En esta sección se engloban teorías y modelos que buscan el registro del proceso cognitivo durante el ejercicio de traducción, es decir, explicar el “cómo pensamos” a la hora de traducir, basados en los enfoques piagetianos, neopiagetianos, neocognitivistas, por mencionar algunos y en aquellos aspectos de Gestalt (holísticos), corrientes agrupadas por Pozo como teorías de la reestructuración (2006, p. 166).

La ciencia cognitiva surgió a partir de una reunión entre colegas en el año 1956 en el Instituto Tecnológico de Massachusetts, estos científicos fueron: Chomsky, Simon, Newell y Miller quienes organizaron un simposio sobre informática. Ante la presentación de sus trabajos, llegaron a la conclusión de que una ciencia relacionada con los procesos mentales era posible y además necesaria. La introducción de un programa de cómputo teórico-lógico proporcionó un enlace teórico entre psicología y la computación, a partir del cual se desarrolla una rama de la psicología que permite el estudio de procesos mentales con base en modelos dentro de una metáfora computacional. Gracias a esto, dichos científicos se autodenominaron como científicos cognitivos. Lo anterior ante la oposición a la teoría conductista reinante para hacer diferencia de dicho paradigma, de este modo estos científicos dieron el paso a la gramática generativa (Klinger y Vadillo, 1997, p. 58).

Cuenca y Hilferty (1999, p. 21) mencionan que la semántica cognitiva es un enfoque relativamente reciente en lingüística. Entre los trabajos más destacables del campo están los de Lakoff (1987), Langacker (1987, 1991, 1999) y Talmy (2000). La lingüística cognitiva tiene su génesis en California, EE.UU. y tiene como padres a George Lakoff y Ronald Langacker, quienes anteriormente trabajaban gramática generativa.

Croft y Cruse (2004, p. 1) argumentan que:

We see three major hypotheses as guiding the cognitive linguistics approach to language:

- Language is not an autonomous cognitive faculty.
- Grammar is conceptualization.
- Knowledge of language emerges from language use.

Estos supuestos habían sido establecidos previamente en *Foundations of Cognitive Grammar*, de Langacker en 1987, quien establece el enfoque cognitivo y su significado que es dinámico y basado en el uso y que la actividad mental y la flexibilidad en las conceptualizaciones son los principales aspectos para describir y explicar este fenómeno lingüístico. El paso previo para cualquier tipo de organización conceptual es la categorización (Langacker, 1999). León (2008, p. 211) argumenta que la conceptualización es una de las actividades más básicas del ser humano pues, esta implica que “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.”

Dentro de la obra de Langacker (1999) denominada *The Conceptual Basis of Grammatical Structure* postula que la lingüística cognitiva ha cambiado la visión y el enfoque que se tenía sobre la estructura del lenguaje, el significado lingüístico y su relación con la cognición (p. 17). Además de considerar que las aplicaciones pedagógicas de la lingüística cognitiva pueden reflejar un perfil como una importante prueba empírica. Del mismo modo, reporta que:

In this new worldview, language is all about meaning. Crucially, meaning resides 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 (Langacker, 2006, p. 17).

Por otro lado, la construcción del significado, sin embargo, no es el resultado de procesos mentales incorpóreos trabajando en lo individual y lo aislado, sino todo lo contrario. En primera instancia, la cognición es corporeizada (Johnson, 1987; Lakoff, 1987; Lakoff y Nuñez, 2000; Langacker, 2006, p. 17). Este proceso consiste en la actividad de procesamiento que posee el cerebro, que es parte del cuerpo, que a su vez se vuelve parte del mundo físico y es abundante sobre la cognición ya 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 context. 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 (Langacker, 2006).

De la igual forma, el autor señala que la conceptualización es considerada como un medio principal de participación en el mundo real y el construido. La afirmación central de la gramática cognitiva (Langacker 1987, 1990 y 1991) es que el léxico, la morfología y la sintaxis forman una continuidad exclusivamente por la reunión de las estructuras simbólicas, es decir, construcciones (Langacker, 2005).

Se entiende como estructura simbólica al emparejamiento de una estructura semántica y a la fonológica, el resultado de esto es que todas las estructuras gramaticales poseen un significado, aunque estos significados con regularidad suelen ser bastante esquemáticos (Langacker, 2005).

Asimismo, Langacker (2005) afirma que: nuestra capacidad manifiesta para concebir y representar una misma situación objetiva en formas alternativas, la cual es crucial para la

semántica lingüística (p. 18). El autor se refiere a este proceso como *construal*. Existen dimensiones de *construals* que incluyen la perspectiva y la importancia, cada uno de las cuales es multifacética.

Ahora bien, en cuanto a las cuestiones de la mente, Paradis (2001, p. 3) la clasifica como una actividad neurológica, y el pensamiento es el acontecimiento de tal actividad. Un evento neurológico deja una huella neuroquímica que facilitará su repetición. La recurrencia de estos eventos tiene un efecto de reforzamiento y los acontecimientos cognitivos se vuelven más arraigados. En palabras simples, los conceptos establecidos son rutinas cognitivas arraigadas evocadas con facilidad. Si un evento cognitivo no se repite, la huella simplemente se debilitará (Langacker, 1987, p. 100).

Ante este punto de vista, Paradis, abre el cuestionamiento de si la competencia lingüística posee alguna relevancia para la semántica cognitiva, y presupone la duda de si realmente exista tal cosa como un lexicón encapsulado. Paradis, en su disertación, refuta la modularidad propuesta por Fodor (2001, p. 2) pues dice que no es sustentable que exista un módulo autónomo del lenguaje que rija el resto de las habilidades cognitivas y el lexicón de cada lengua.

De manera sintetizada, los postulados de mayor auge en la gramática cognitiva de acuerdo con Langacker (1987, p. 57) están: 1) la estructura semántica no es universal, sino que se encuentra especificada en grado considerable para cada lengua. La estructura semántica se basa en una imagen convencional y se caracteriza en relación con las estructuras del conocimiento. El lenguaje proporciona una imagen convencional en relación de la realidad, de esta forma pueden establecerse estos principios:

- a) El estudio del lenguaje no puede ser separado de su función cognitiva.

- b) La categorización, 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 simbólico inherentemente, por lo tanto, su función primordial es significar. De esto se deduce que no es correcto separar el componente gramatical del semántico: es decir, 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 simboliza del contenido semántico a partir de una forma fonológica. El significado, es pues, un concepto fundamental y no derivado en el análisis gramatical.
- e) La caracterización dinámica del lenguaje se impone y esta a su vez, difumina las fronteras entre los niveles del lenguaje (la semántica y pragmática, la semántica y la gramática y la gramática y el léxico) y muestra las dificultades e inadecuaciones que resultan de la aplicación rígida de ciertas dicotomías, como la que opone la 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. 19-20).

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, sobre esto, Langacker (1990) señala que:

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 (1987, p. 1).

Ante lo anterior se concluye con la nula existencia en diferencias significativas entre gramática y lexicón, entre sintaxis y semántica. Asimismo, Cortez (2014, p. 74) infiere que 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 la mitad de la década de los 70 surge otra teoría cognitiva (León, 2008, p. 215), con Fillmore, quien introdujo el concepto de marco (*frame*) en el campo de la lingüística. En primera instancia, Fillmore (1977, p. 63) relata que “a frame is any system of linguistic choices the easiest being collections of words, but also including choices of grammatical rules or linguistic categories that can get associated with prototypical instances of scenes”.

En un principio, esta noción de marco era estrictamente lingüística, posteriormente se daría enfoque a un componente cognitivo importante (León, 2008,

p. 216), pues los marcos reflejan el modo en que la mente almacena información de acuerdo a nuestro conocimiento del mundo, es decir, se trata de una organización estereotipada necesaria para entender los conceptos y el significado (Fillmore y Atkins 1991, p. 76-77; León, 2008, p. 216).

2.3.2. Teorías cognitivas

Pozo (2010, p. 29) menciona que el constructivismo se alimenta de aportaciones de diversas corrientes psicológicas que se asocian 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. Aunque los autores de dichas teorías plantean sus marcos teóricos en distintos aspectos, comparten el principio de la importancia de la actividad constructiva del alumno en la realización de sus tareas escolares. Ante el cuestionamiento de qué es el constructivismo, Ortiz (2015) nos señala que:

El constructivismo es una teoría pedagógica que surge a finales del siglo XX, gracias al devenir del Paradigma Cognitivo desde el ámbito de la psicología. No significa que el constructivismo sea una teoría psicológica, sino que pedagogos y psicólogos intentan aplicar teorías psicológicas al campo pedagógico y es así como, dentro del campo pedagógico, se articula la pedagogía constructivista (p. 95).

Ante estos postulados, se intenta estudiar la traducción en un entorno lo más cercano posible a la vida real laboral, y para ello se diseñan herramientas de investigación con el propósito de registrar las habilidades cognitivas tales como la resolución de problemas y toma de decisiones (Muñoz, 2008).

Muñoz (2008) argumenta que traducir es un proceso mental que implica el procesamiento de información percibiendo señales por medio de los sentidos a través de imágenes y el uso de la memoria sensorial, y que el mismo proceso surge a partir de la construcción de modelos conceptuales relacionados al funcionamiento de esas representaciones mentales. Paradis (2001, p. 4) menciona que la ciencia cognitiva (desde distintas áreas, una de ellas la lingüística cognitiva) intenta, de modo general, armar su registro sobre el concepto de que los significados son patrones conceptuales activados en el sistema cognitivo. De este modo, la autora define *Construals* de esta manera:

There is an opening system consisting of different types of construals, which are imposed on the domains by speakers and addressees on the occasion of use. They are not themselves conceptual, but always of structuring conceptual domains, reflecting some broad basic cognitive abilities, such as, 1) the choices of Gestalt, 2) the focusing of attention, salience, 3) the ability of making judgements, comparisons, and 4) the selection of speaker perspective (Croft y Wood 200; citado en Paradis, 2005)

Paradis (2005, p. 211) señala que es a través de las operaciones de los *construals* sobre el material ontológico que surgen los significados de las expresiones del léxico. Los significados léxicos suelen ser dinámicos y exigen una demanda del contexto, no son fijos ni estables. Por ende, los significados están basados en situaciones comunicativas del emisor e interlocutor, quienes estructuran los dominios conceptuales, priorizan su relevancia y negocian el significado, sobre el evento en cuestión.

Cortez (2018) señala un cambio de hábitos en los estudiantes al traducir, el cual ha implicado un cambio de metodología en la enseñanza de la traducción, para hacerla más

acorde con la realidad contemporánea y participe de la alta tecnología que circunda, por lo que paradigmas como el socioconstructivismo permiten mayor flexibilidad en la investigación dirigida a la cognición situada y de cierto modo favorece la metacognición del sujeto y su desarrollo de la pericia traductora.

Ante esta aseveración Kelly (2005) menciona que:

“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. 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 (p. 16).

2.3.2.1. Cognición y enseñanza

La incertidumbre del desconocimiento ante la construcción de la “realidad” es un asunto relevante tanto para filósofos como para los educadores, pues esta resulta una pregunta fundamental para el enfoque pedagógico cognitivo. La pregunta que surge de este supuesto sería ¿cómo abordar la enseñanza de la traducción este enfoque? Cuando se habla de traducción se habla de un paradigma epistemológico tradicional, pues se basa en una visión objetiva de la realidad: esta existe fuera del individuo (Cortez, 2014).

La realidad, entonces se descubre y es comunicada a los (traductores) aprendices por medio del lenguaje o de algún otro sistema simbólico. Ante esta perspectiva el aprendiz es un ser pasivo que debe incorporar la información existente. Una postura contraria asume que cada individuo construye su realidad de modo subjetivo. Enfocando 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 y asume que el estudiante es un ente activo que procesa constantemente y es constructor de su propio conocimiento.

Este concepto se opone al aprendizaje mecánico y se centra en el principio de los esquemas creados por los individuos, con base en sus experiencias en el contexto (experiencialismo), son el fundamento del aprendizaje a largo plazo (mediante una memoria sensorial, una memoria de trabajo y la memoria a largo plazo) (Cortez, 2014, 79).

De nueva cuenta, Cortez (2014, p. 81) relata que existe una desventaja en el método tradicional de la didáctica de traducción y es que el instructor decide individualmente el tipo de trabajo que asigna al estudiante, 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 poco interesantes y monótonas que nada propician aprendizajes significativos.

El aprendizaje significativo aplicado a la enseñanza de la traducción posibilita la apropiación del conocimiento (técnicas y teorías traductológicas) por parte del cuerpo estudiantil de manera propositiva, intencional y autorregulada. El conocimiento debe ser poseído por el alumno, formar parte de él al término de cada experiencia dentro del aula y del taller. Es decir, el facilitador debe estimular este continuo experiencial con metodologías de enseñanza innovadoras, tales como los enfoques colaboracionistas y recíprocos. Otro punto primordial es que cada enseñanza, debe de relacionarse con diversos ámbitos de su vida, al igual que las actividades que realice durante la clase (Cortez, 2014, p. 80).

Por último, durante el aprendizaje significativo Díaz y Hernández (2011) el alumno relaciona de manera no arbitraria y sustancial la información nueva con los conocimientos y experiencias previas y familiares que posee en su estructura de conocimientos o cognitiva.

2.3.2.2. Memoria y aprendizaje

En el paradigma cognitivo clásico, la memoria a corto plazo tiene una capacidad limitada y breve, por otro lado, el aprendizaje a largo plazo relaciona justamente con la recepción de la memoria a largo plazo (MLP), que posee una capacidad ilimitada, con una codificación semántica y con información organizada e indexada (Klingler y Vadillo, 2001, p. 3).

Ante estas postulaciones cognitivistas, el responsable de la construcción del conocimiento es el almacén llamado memoria de trabajo, la cual se encuentra en la figura 12. Acorde a las postulaciones de los teóricos la memoria de trabajo a corto plazo (MCP) no funciona como un almacén estático y pasivo; todo lo contrario; este es un subsistema de la memoria que permite realizar una serie de operaciones (algunos la llaman *memoria activa*), y es el componente central ejecutivo que permitirá regular el flujo de información y que conecta con el almacén de la memoria a largo plazo.

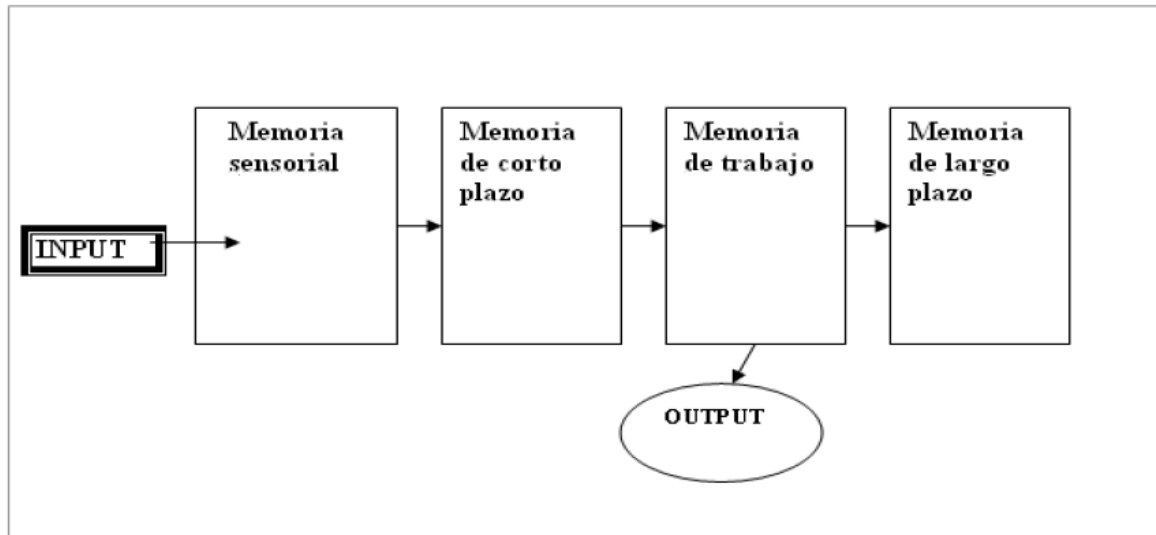


Figura 12. Representación de los diferentes almacenes de memoria que intervienen en el procesamiento de información

Fuente: Cortez (2014)

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 las experiencias del sujeto y la memoria semántica o categórica, la cual contiene categorizaciones o representaciones de otro tipo de relaciones entre objetos o eventos, que son independientes de contextos particulares (Tulving, 1983, p. 61). Aunque se asume que este almacén a largo plazo es permanente, no significa que su estado sea estático. Los elementos específicos de la memoria tienden a cambiar constantemente en términos de su facilidad de acceso.

Una característica que es necesaria remarcar de este sistema de memoria es que las operaciones cognitivas con los elementos recuperados del almacén a largo plazo podrán generar nuevas estructuras del conocimiento (hipótesis o reglas, por ejemplo), que son de un orden distinto de abstracción a las representaciones originales de las experiencias de aprendizaje (Cortez, 2014).

2.3.2.3. Control adaptivo del pensamiento (ACT)

Adaptive Control of Thought o Control Adaptivo del Pensamiento, es un modelo desarrollado por Anderson de acuerdo con Pozo (2006, p. 119) dicho modelo constituye el intento más ambicioso e integral de elaborar una teoría psicológica general y a la misma vez unitaria desde supuestos computacionales de la ciencia cognitiva. Además, es una teoría de procesamiento de información, debido a que la idea base subyace en que todos los procesos cognitivos superiores como la memoria, lenguaje, resolución de problemas, imágenes, la deducción e inducción, son manifestaciones diferentes de un mismo sistema subyacente (Anderson, 1983, p.1 en; Pozo, 2006).

Debido a lo anterior, es posible explicar que los mecanismos de aprendizaje están en el ACT (por sus siglas en inglés) relacionados con el resto de los procesos, en especial de una forma en la que se representa la información en el sistema. El ACT es un sistema de procesamiento compuesto de tres memorias relacionadas entre sí: a) memoria declarativa, b) memoria de producciones y c) memoria de trabajo, y a su vez consta de varios procesos como la codificación, actuación, emparejamiento y ejecución, las cuales requieren generalmente

del uso de la memoria de trabajo (Cortez, 2014), en la figura 13 es posible apreciar de manera gráfica la representación de esta propuesta.

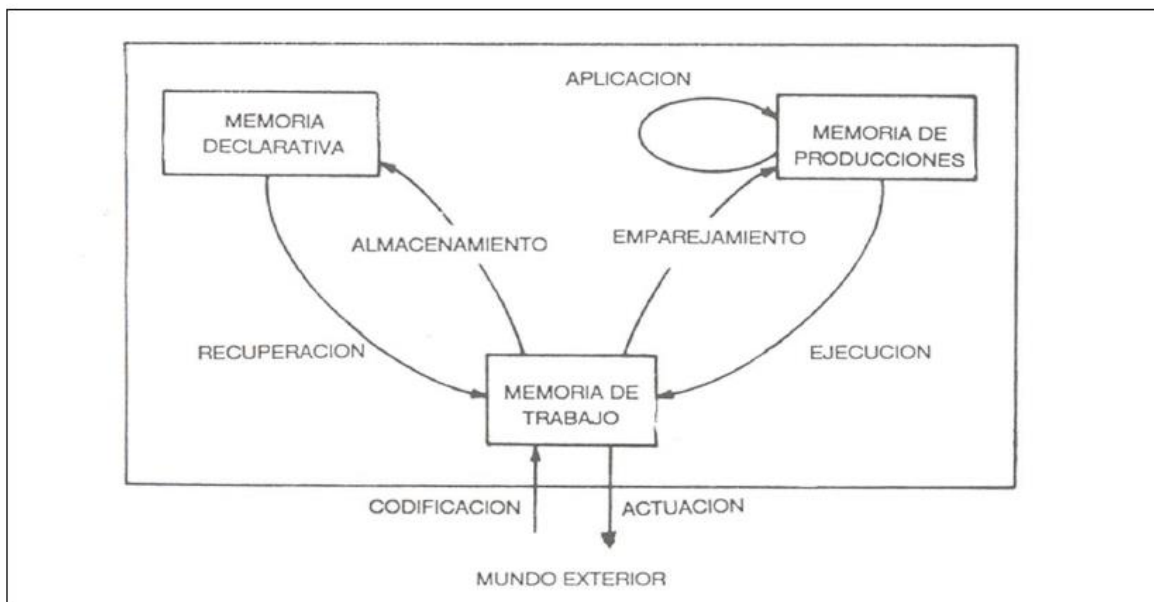


Figura 13. Marco general del ACT
Fuente: (Pozo, 2006)

Cabe resaltar que, aunque el ACT es un modelo para el procesamiento de información, es importante reconocer antes el funcionamiento de la memoria declarativa, ya que ambos tipos de conocimiento interactúan en la memoria de trabajo (Anderson, 1983, p. 125 en; Pozo, 2006). El mismo Anderson (1983) propone una teoría del aprendizaje que se basa en tres estadios sucesivos, toda destreza o concepto adquirido pasaría por tres fases: 1) interpretación declarativa, 2) compilación y 3) ajuste. Esto, debido a que es en esencia una teoría de aprendizaje procedimental o por acción, y se enfoca preferentemente hacia la adquisición de destrezas.

2.3.2.4. Teoría general de los esquemas

La teoría general de los esquemas se basa en presupuestos de la representación del conocimiento y de cómo se usa el conocimiento almacenado. Los esquemas son la unidad básica de procesamiento del conocimiento, pues estos se conocen como “paquetes de información” sobre conceptos genéricos y a diferencia de otros tipos de representaciones, los esquemas son unidades relativamente complejas, estos postulados fueron propuestas de Rumelhart y Norman en su libro *Schemata: The Building Blocks of Cognition* (1980) y esta teoría es coloquialmente conocida como el proceso básico de acumulación de información espontánea (Rumelhart, y Norman, 1980 en; Pozo, 2006).

Un esquema posee una red de interrelaciones que se cree existe entre los constituyentes del concepto en cuestión (Rumelart y Norman, 1975; en Pozo, 2006, p. 137). Este esquema, es, pues, el concepto de un objeto, persona o situación, cuyas propiedades constituyentes corresponden con los atributos de un concepto o lo que equivaldría a “una teoría del esquema implica una teoría prototípica” del significado (Rumelhart, 1984, p. 163, en; Pozo, 2006).

2.3.2.5. Teoría de los modelos mentales

Para Hollan y Cols (en Pozo, 2006, p. 152) el sistema cognitivo debe realizar tres tareas inductivas: i) evaluar y perfeccionar las reglas disponibles, ii) generar nuevas reglas y iii) formar asociaciones y racimos de reglas con la finalidad de crear estructuras de conocimiento más amplias. Estas tres tareas deben lograrse mediante dos mecanismos inductivos: el refinamiento de las reglas ya existentes y la generación de reglas nuevas. Gracias a lo anterior, la combinación de estos dos procesos da a lugar, a la formación de asociaciones y relaciones entre las reglas, por lo tanto, se establece el concepto como un

“racimo jerarquizado de reglas” que debe formarse por la combinación del refinamiento y generación de reglas.

Del mismo modo, Pozo (2006, p. 153) argumenta que los modelos mentales compuestos por una serie de reglas o sistemas de producción basado en la idea de que los sistemas cognitivos construyen modelos de las situaciones de interacción con el mundo que, a su vez, permiten no sólo ser interpretadas sino también hacer predicciones a partir de las mismas. En comparación con la teoría de los esquemas, la cual indica que mientras estos constituyen representaciones estables, los modelos mentales se construyen con cada interacción concreta.

2.3.2.6. Teoría de las cinco memorias

La investigación en ciencias cognitivas permite entender mejor y orientar las estrategias cognitivas del aprendizaje, y de manera concreta, las llamadas estrategias de organización, las cuales permiten al alumno agrupar información de una forma que le permita aprender de manera más fácil (Muñoz, 2008). La investigación en ciencias cognitivas es de gran relevancia para los estudios de traducción empírica, pues estas tienen que ver con la memoria, la capacidad de hacer un razonamiento abstracto y de diferenciar entre abordajes analíticos y holísticos de un texto (De León, 2010, p. 120).

Por consiguiente aquí se mencionan los cinco sistemas de memoria diferentes de los cuales se tiene conocimiento:

1. *Memoria procedimental*, la cual funciona a través de la repetición de una acción y está situada entre el cerebelo y el núcleo gris.
2. *Memoria semántica*, que permite la memorización de conceptos, el significado de las palabras independientemente de su contexto, y se sitúa en el neocórtex.

3. *Memoria representacional* es la que auxilia a memorizar una imagen o cara y permite reconocer una pieza de información con facilidad, si esta se ha visto con anterioridad.
4. *Memoria episódica*, conocida como memoria autobiográfica, está situada en la corteza prefrontal, el hipocampo y el tálamo. Su conocimiento es aplicable ya que 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. *Memoria declarativa* hace referencia a todos aquellos recuerdos que pueden ser evocados de forma consciente, como hechos o eventos específicos.

En la figura 14 se presenta un modelo del cerebro humano donde aparecen las secciones donde las cinco memorias se encuentran situadas:

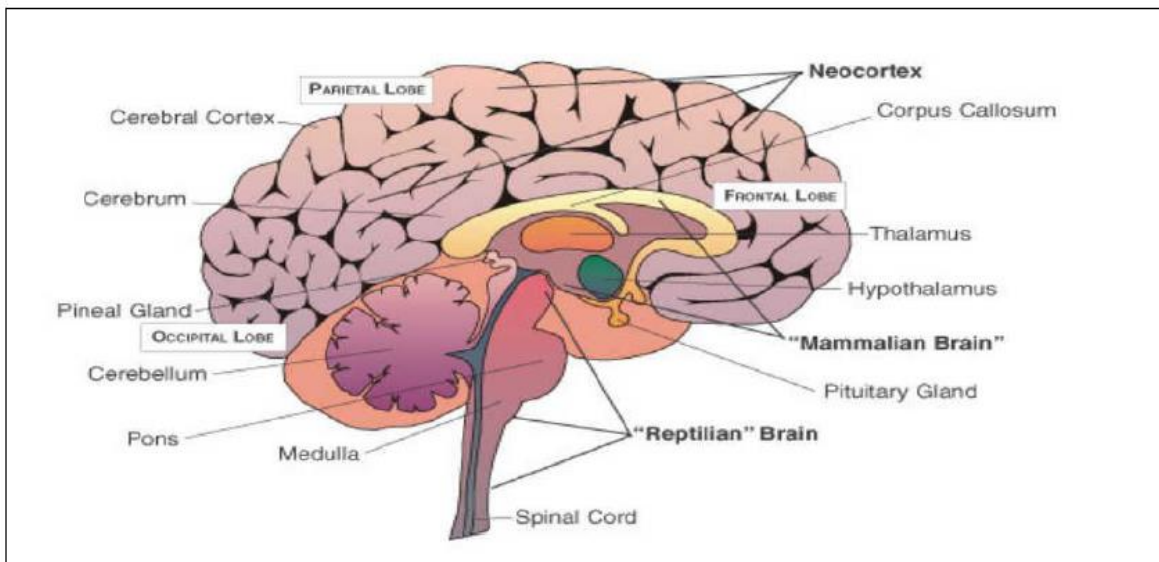


Figura 14. Localización de las memorias en un corte del cerebro.

Fuente: (Cortez, 2014).

Cortez (2014) remarca que los estudios de traducción de las últimas décadas están estrechamente ligados al conocimiento procedimental. Las traducciones son

productos, por lo que la pericia, y el conocimiento experto implican manejo inteligente de información (véase desde el enfoque de la subcompetencia textual, terminológico y documental) basados en las memorias declarativa, semántica y representacional, además del uso de la subcompetencia comunicativa (alojamiento de la memoria declarativa), el manejo de la subcompetencia estratégica para la resolución de problemáticas (alojado en la memoria episódica) y el ejercicio de la macrocompetencia traductora mediante la memoria declarativa, representacional, semántica, procedimental y episódica (p. 86).

2.3.4. Traducción cognitiva y pericia

Traducir, en un sentido más amplio, es una de las actividades más básicas y comunes de la cognición humana (García, 2012, p. 19). De igual forma, la traducción es el centro de muchos dominios cognitivos tales como la pedagogía, lingüística, pragmática, neurociencias y cognición social. Dicha particularidad se encuentra reflejada en los modelos actuales de investigación en traducción (Cortez, 2009). Entre los estudios del proceso cognitivo en la traducción, pueden mencionarse los de Gregory Shreve (1997), quien basa sus teorizaciones en expertos en psicología cognitiva como Rumelhart y Clark. Shreve (1997) estableció como objetivo investigar el espacio de aprendizaje del traductor durante su camino al profesionalismo (diferencia del estudiante graduado).

Shreve hace énfasis en la diferencia entre lo que se conoce como traducción natural (la cual puede ser realizada por una persona bilingüe por su misma condición) y la traducción construida, que implica un conjunto de habilidades como utilizar diferentes formas de traducción y producción de diferentes tipos de formas lingüísticas (productos de traducción) demandadas en diferentes circunstancias. En su análisis, el autor propone un modelo de

estudio donde hay una variación en la adquisición de la CT, donde se involucran las habilidades de traducción individuales, situaciones comunicativas y los estilos cognitivos de los individuos.

Dentro de la figura 15, es posible visualizar el registro del paso de la traducción natural a la construida, es decir el registro de la evolución de la CT. Ante su propuesta, Shreve (1997) asevera que: “An essential component of the use of constructed translation is that individuals who practice translation professionally have developed their abilities to do so deliberately” (p. 126).

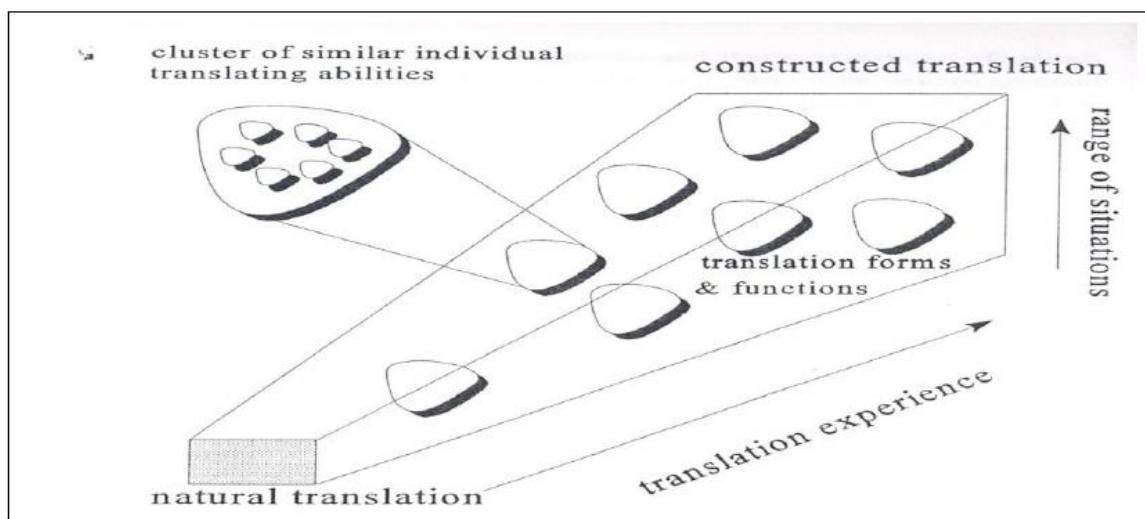


Figura 15. Evolución de la competencia traductora de Shreve (1997).

Fuente: (Shreve, 1997).

Sobre esta postulación de aprendizaje necesario para adquirir la traducción construida, Shreve aporta en su artículo *Cognition and the Evolution of Translation Competence* (2007):

All translation is learned; even the rudimentary translation ability of bilinguals derives from the parallel or consecutive learning of the second language. One way looking at translation ability is to look at it as a set of schemata for mapping across culturally bound form-function sets (p. 130).

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

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

Rumelhart y Norman (1976) 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 (p.12).

Ambos autores afirman que los conceptos genéricos son representados por los esquemas, los cuales contienen variables. Dichas variables hacen alusión a tipos de conceptos

generales que, en realidad, pueden ser sustituidos y determinar las implicaciones del esquema para una situación particular (Cortez, 2014, p. 109).

El aprendizaje a través de acumulación de conocimiento es el tipo común de aprendizaje fáctico, la acumulación diaria de información, donde se encuentra el mayor sector de las personas. La adquisición de memorias de recuerdos, a menudo, implica más que la acumulación de información, su base de conocimiento es más que un incremento de un nuevo conjunto de hechos. Este tipo de aprendizajes por acumulación es el que más han estudiado los psicólogos (Shreve, 1997, p. 21).

Por otra parte, el aprendizaje a través del refinamiento, parecido al aprendizaje significativo, este tipo de conocimientos implica cambios reales en las mismas categorías que se utilizan para interpretar nueva información (p. 22.). El aprendizaje a través de la reestructuración es un proceso aún más importante y difícil. Dicho proceso ocurre cuando se conciben nuevas estructuras para la interpretación de la nueva información y se impone una nueva organización de datos ya almacenados (p. 5).

Años más tarde, Muñoz (2008) cuestiona: “¿Cuál es la meta?, ¿cuáles son los contenidos de ese aprendizaje específico para alcanzar la pericia en traducción?” Muñoz postula que los traductores expertos analizan los problemas desde la perspectiva de quien ha almacenado diversos procedimientos de solución, al igual que evalúan con una perspectiva mucho más informada, y, cuando no encuentran soluciones, retoman procesos fallidos en un punto anterior para probar otras vías.

Para Muñoz (2008, p. 6): la pericia es:

...el 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.

Como cualquier grupo de investigación, el cual como fin busca aportar y crear nuevos conocimientos Muñoz y otros colegas de distintas universidades de Europa buscan dar respuesta a ciertas cuestiones relacionadas con la pericia y cognición en lo que respecta a CT. La cognición situada engloba el proceso en el que, mediante un aprendizaje situado, el estudiante construye el conocimiento con su sistema cognitivo en un entorno social, el cual él mismo modifica y este es modificado (Muñoz, 2000, p. 5).

Del mismo modo, Muñoz (2007) define la cognición situada como “una relación entre el sujeto y su medio, donde el sujeto no está en un medio, sino que es parte del mismo. De esta manera, aprender es el resultado de actividades sociales en las que el individuo adquiere creencias y desarrolla ciertos comportamientos de manera fortuita que intencional” (p. 271).

2.3.4.1. Grupo PETRA

“Pericia y entorno de la Traducción” (PETRA) es un grupo formado en el año 2001, que utiliza el término de competencia para referirse al conjunto de saberes declarativos que deben constituir parte fundamental de la formación de los traductores, siguiendo los postulados de Shreve (Muñoz, 2006, p. 3). Estos, son los saberes potenciales que están ahí para ser puestos en práctica. Aunque el grado de saber sólo es medible mediante la práctica y el cúmulo de experiencias en traducción adquiridas, mediante la cognición situada (Muñoz,

2007). Este camino y desarrollo del saber y saber hacer a través de la creación y registro del bagaje conducen al estado de *expert knowledge* o *expertise*, que el grupo denomina como pericia.

Los objetivos de PETRA³⁰ buscan contribuir al estudio del comportamiento al traducir, y combinan el comportamiento de los traductores mediante el análisis de productos (encargos de traducción). PETRA se deslinda de teorías computacionales primarias, por ser simplistas y a fin de cuentas funcionalistas (Cortez, 2014, p. 115), pues asocian sus estudios con los procesos causa-efecto a la manera casuística del conductismo, pero de igual forma, reconoce las teorías psicológicas, filosofía y lingüística cognitiva.

Muñoz (2007) señala que “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). Muñoz describe el proceso del 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” (2007, p. 273).

De acuerdo con Hurtado (2019, p. 180) Grupo PETRA es un grupo de investigadores que comparten dos supuestos básicos a lo largo de sus investigaciones. El primero se centra en que la segunda generación de ciencias cognitivas es el marco óptico para el desarrollo de teorías traductológicas centradas en los procesos mentales y segundo, que los estudios empíricos son el fundamento inicial para el desarrollo de cualquier desarrollo traductológico. “El grupo concentra sus teorizaciones en la investigación empírica a través del desarrollo de

³⁰ Recuperado de <http://www.aieti.eu/enlaces/investigacion/petra/> el 30 de noviembre de 2019

una traductología cognitiva, basado en paradigmas actuales del área, como la cognición *embodied, embedded, enacted, extended y affective*” (Hurtado, 2019, p. 182).

Un dato a resaltar de este grupo de investigadores es que sus abordajes investigativos son muy diversos en comparación a otros, PETRA mantiene sus líneas de trabajo independientes de sus propios intereses personales; sin embargo, mantienen el marco teórico y su compromiso con el enfoque cognitivo como eje central, así como el campo de estudio integro (Hurtado, 2019).

En cuanto a su campo de estudio y conceptualización, el grupo ha puesto a prueba a sus sujetos en diversas subtarefas involucradas en el proceso de traducción, como la comprensión lectora, la búsqueda de información y recuperación de esta, la resolución de problemas, creatividad, autocorrección y evaluación (Muñoz, 2012), dado a estos resultados, Muñoz (2013) asevera que el grupo tomó la decisión de ahondar aún más en la psicología cognitiva.

En sus estudios recientes las temáticas del grupo, se encuentran enfocadas en la resolución de problemáticas, pruebas de tiempo y resolución, memoria y estudios traductológicos en torno del funcionalismo, mientras la ejecución de estas pruebas es analizada desde perspectivas cognitivas y psicolingüísticas enfocadas a la traducción e interpretación basados en el paradigma del procesamiento de información (Muñoz, 2016).

Una de las temáticas exploradas por los miembros del grupo son la evaluación y calidad de los productos de traducción en los diversos géneros textuales desde los paradigmas cognitivos, donde se pone especial atención en aspectos de subjetividad y lingüística sobre los errores de traducción, comportamiento indulgente y la evaluación, así como la calidad y

cantidad de los problemas que conlleva el evaluar los productos finales de encargos de traducción (Conde, 2014).

Por otro lado, en 2010 PETRA comenzó a buscar parámetros adecuados para la resolución de una teoría cognitiva en traducción y un nuevo modo de estudiarlos. Muñoz (2010 y 2014) esbozó una serie de supuestos históricos y conceptuales para el desarrollo de una traductología cognitiva aplicable a la traducción y la interpretación con la evidencia de sus estudios empíricos con el fin de recabar los aspectos metodológicos de la investigación empírica, sus constructos y sus métodos. Su interés primordial se asemeja al de una epistemología de una traductología cognitiva como él mismo lo menciona en (Muñoz, 2017).

En 2014 PETRA da la bienvenida a nuevos integrantes a su grupo, los cuales se centran en los aspectos cognitivos afectivos que experimenta el traductor durante el proceso de traducción (Hurtado, 2019, p. 185). Estos aspectos son estudiados desde cuatro diversos ángulos: 1) la apreciación que tiene el traductor de su texto meta, 2) como un estado incidental de afecto inducido por el contexto circundante, 3) como el efecto que tiene en la audiencia el resultado de la traducción y 4) y el sentimiento que puede ser regulado por la propia experiencia del traductor (Ramos, 2018).

Durante quince años de trabajo el grupo ha asentado los principios de cuatro tipos de cogniciones (*embodied, embedded, enacted, extended, affective*) como referente de su campo de estudio, y en la actualidad busca el desarrollo de una traductología cognitiva. Los estudios que se llevan a cabo ahora se relacionan con dicha epistemología de traducción cognitiva, la estandarización y métodos de investigación, el texto como experimento y el perfil del sujeto, herramientas que auxilien dicha investigación, atención y control, la metacognición, minería

de texto, metáforas, simulaciones mentales, las emociones en la traducción, carga y fatiga mental y saberes implícitos.

Tanto los conocimientos tecnológicos como su manejo en la aplicación del ejercicio profesional de la traducción, son competencias necesarias que un traductor debe aprender a manejar con eficacia, tal es su importancia que se considera una subcompetencia en el modelo de CT de PACTE, de acuerdo a lo anterior, es que se presenta el siguiente apartado en el que se discuten los aspectos teóricos de interés para la descripción de la CT con relación a las tecnologías aplicadas a la traducción.

2.3.5. Tecnologías aplicadas a la traducción

Durante los últimos años, en la traducción como actividad profesional es posible observar un cambio drástico en su desarrollo e implementación de las tecnologías aplicadas a la traducción. Es decir, se han multiplicado la cantidad de herramientas de traducción asistidas a la computadora, es notorio el desarrollo de programas nuevos que velan por el mejoramiento del proceso de traducción, optimizando recursos que ya existían y el acceso a una gran variedad de recursos que ha mejorado desde que se tiene acceso a internet (Olalla-Soler y Vert, 2013, p. 339).

En la actualidad la labor principal del profesorado formador de traductores es la de acercar toda esta gama de tecnología al estudiante, por lo que consta uno de los desafíos más representativos en la formación de intérpretes y traductores en cualquier grado (Torres, 2015). Desde diccionarios monolingües, bilingües, multilingües para la consulta de palabras cotidianas o terminología especializada, bases de datos en diversos idiomas, corpus especializados y paralelos, traductores automáticos, memorias de traducción, correctores y revisores de textos de gran capacidad, hasta softwares para la TAV, son algunas de las

herramientas disponibles para los traductores inmersos en el campo profesional (Olalla y Vert, 2013, p. 342).

Es posible suponer que el conocimiento de estas herramientas, así como el uso práctico durante el encargo de traducción optimizan el tiempo de entrega y potencializan la calidad de la misma, pues se adquiere una mayor destreza de la subcompetencia instrumental (conocida por algunos autores como tecnológica). Del mismo modo, el uso de las tecnologías en la traducción ha representado un gran avance en los estudios de los procesos de traducción y en el estudio del entendimiento de los aspectos de pericia y cognición.

La tecnología representa un aspecto clave en la trayectoria de la investigación de la CT (PACTE, 2015), en especial para el estudio del proceso y del producto de la traducción. En relación con las tecnologías aplicadas a la traducción, PACTE reconoce en su modelo la subcompetencia instrumental (PACTE, 2003), lo cual implica que el uso de tecnologías está relacionado a la subcompetencia instrumental, la cual ha sido una variable relevante en los estudios empíricos de traducción. Entre otros aspectos, la adaptación de instrumentos tecnológicos para observar y recoger datos ha sido otro punto a favor del grupo, tal es el caso del programa Proxy,³¹ el cual ha ayudado con la validación de la prueba piloto y exploratoria en el estudio empírico de PACTE (2004).

Erwen y Weming (2013, p. 15) aseveran que la traducción automatizada es una subdisciplina de la lingüística computacional cuyo objetivo es el de investigar el uso de los softwares computacionales para la traducción automatizada de un texto a otro. Por lo que la traducción automatizada forma parte de los métodos de traducción asistidos por computadora

³¹ El programa de ordenador **Proxy** registra todas las modificaciones, tiempos (pausas incluidas) y búsquedas informáticas realizadas.

(CAT: *Computer-Aided Translation*, por sus siglas en inglés). La traducción asistida por computadora (TAC) es el proceso mediante el cual el traductor usa herramientas computacionales para apoyarse en las tareas de traducción (Fu, 2010).

A diferencia de las memorias de traducción (MT), donde el programa computacional traduce el texto completo, la TAC hace uso de diversos programas y softwares que auxilian al traductor a realizar su trabajo de manera óptima y eficaz. De igual forma, Erwen y Weming (2013) postulan que, hoy en día, la TAC es un tema de relevancia en la formación de traductores, pues un traductor debe disponer de habilidades y destrezas tecnológicas para hacer uso de las herramientas tecnológicas que optimizan el proceso de traducción. La aseveración anterior, representa un punto favorable al modelo de CT de PACTE, al ser necesario el desarrollo de la subcompetencia instrumental, es decir el manejo de alta efectividad de la TAC, así como las MT con el fin de poseer un perfil competente en el campo laboral.

El uso de programas de gestión de corpus para el estudio del producto como *WordSmith Tools* y *AntConc* para el análisis de las traducciones tanto directas como inversas, así como entrevistas y cuestionarios realizados por los sujetos ha sido otro de los manejos de la tecnología que permiten facilitar el análisis de las variables que comprenden estudios tan rigurosos de traducción empírica, lo que ha permitido recabar datos tanto cuantitativos como cualitativos para su análisis estadístico, del mismo modo se han interpretado datos de variables cualitativas y cuantitativas con programas como SPSS.³²

³² Por sus siglas en inglés *Statistical Package for the Social Sciences*.

Para abordar el tema de la traducción audiovisual es importante mencionar que deben poseerse estas destrezas para ejecutar un proyecto de traducción de dicha índole es necesario poner en práctica el uso de la TAC, así como los softwares de TAV como *aegisub*, *open subtitle editor*, *Aura Video Editor* (véase apartado softwares de subtitulación), entre otros. Por lo que cabe mencionar que, aunque este proyecto no busca medir el conocimiento y aplicación de conocimientos o técnicas propias de la subcompetencia instrumental, estos conocimientos son cruciales para realizar la traducción de TCTA.

Ahora bien, se abordan los aspectos teóricos de otra parte relevante de este estudio, el subtema posterior presenta una breve fundamentación del tipo de traducción profesional donde aparecen muestras de coloquialismos y la cual es de carácter especializado debido a su formato y niveles de conocimiento para el desarrollo del ejercicio profesional del traductor: la traducción audiovisual.

2.4. Traducción audiovisual

Para Sierra (2018) quien define la traducción audiovisual (TAV) como: “la traducción destinada a consumirse a través de la pantalla.” A diferencia de otro tipo de traducciones, como la traducción literaria, por ejemplificar, Díaz (2008, p. 22) indica que la TAV debe coexistir junto a las imágenes, pues está condicionada a las imágenes en pantalla, este aspecto hace que la traducción esté limitada por estas imágenes y diálogos, así como la gestualidad de los actores.

Esta modalidad de traducción debe apearse a la interpretación de los actores y sincronizarse con los diálogos (estos aspectos se entienden más por el doblaje), la TAV se divide en dos aspectos tipos: doblaje y subtitulación. El primero, Sierra (2018) lo define como “el procedimiento que se lleva a cabo para reemplazar la voz de un actor de televisión o de

cine por uno diferente, ya sea en su lengua u otro”. El objetivo de esta, es el remplazar diálogos que resulten semejantes o iguales, con regularidad en un idioma distinto. Quienes prestan su voz para dicha práctica son conocidos como actores de doblaje.

Por otro lado, la subtitulación, de acuerdo con Díaz (2010) puede definirse como:

una práctica lingüística que consiste en ofrecer, generalmente en la parte inferior de la pantalla, un texto escrito que pretende dar cuenta de los diálogos de los actores, así como de aquellos elementos discursivos que forman parte de la fotografía (cartas, pintadas, leyendas, pancartas) ... o la pista sonora (canciones) (p. 23).

2.4.1. Estado del arte de la traducción audiovisual

En este apartado se esboza de manera breve un recorrido del estado del arte actual de la TAV en España, algunas regiones de Europa, México y Latinoamérica, con el propósito de comprender la importancia del mercado laboral que ofrece dicha modalidad de traducción en la era globalizada actual. Orrego (2011, p. 298) asevera que la TAV es un área aparentemente nueva en la traductología. El origen de la misma tiene sus inicios en la cinematografía. Si bien el inicio el de la TAV está ligado al cine, la presencia de esta modalidad aumentó a mediados del siglo pasado tras el surgimiento y expansión de la televisión. Este medio de comunicación amplió los horizontes y las necesidades de los usuarios. Los avances tecnológicos de las últimas décadas han logrado cambios significativos en los modelos de los flujos audiovisuales.

Como resultado de esto y el fenómeno de la globalización en una sociedad con una mayor necesidad de conocer y consumir otras culturas, la distribución y el consumo del

material audiovisual son factores que han producido impactos significativos en el panorama de la TAV. Por ende, se percibe la TAV como un objeto de estudio complejo. Todo producto audiovisual está compuesto por dos canales que proporcionan información al espectador: el canal visual y el canal acústico (Orrego, 2011, p. 299). En el cometido de la presente investigación el interés se centra en la construcción del significado, a cargo del espectador, donde se basa el mensaje que se desea transmitir por medio de estos dos canales.

Es imposible señalar con exactitud la zona geográfica donde los estudios de traducción tienen su génesis; sin embargo, es posible señalar que los registros de esta disciplina los remontan a países europeos, especial énfasis en España, tal es el caso de la TAV, autores como Díaz-Cintas han desarrollado vasta investigación respecto a la temática por lo que decenas de investigadores alrededor del mundo toman sus postulados como una guía práctica tanto en el campo didáctico como en el desarrollo de la profesión misma.

Ferrer (2016) asegura que la demanda de TAV en Europa se encuentra en aumento al pasar de los años, y más aún, a partir de la llegada de las plataformas de contenido digital en Europa, donde el plurilingüismo posee una fuerte presencia. Del mismo modo, la autora, señala que los centros universitarios reciben año con año nuevos profesionistas de la traducción, no solo de Europa sino de Latinoamérica y otros continentes, en busca de programas educativos, especialmente posgrados, donde puedan adquirir habilidades para formarse profesionalmente en esta modalidad de traducción.

Países como Inglaterra, Alemania, Francia y Holanda poseen centros universitarios que ofertan programas de TAV desde licenciaturas a programas doctorales; no obstante, los profesionistas poseen como pensamiento colectivo las universidades españolas como primera

opción por sus múltiples investigadores y formadores en dicha modalidad, por lo que estos países no representan un gran número de plazas educativas anualmente (Ferrer, 2016). Con base en lo anterior, es posible profundizar el estado del arte y la situación de la TAV en Latinoamérica, especialmente en México.

Orrego et al. (2010) ponen de relieve la situación y problemáticas de la TAV en Colombia. Los autores mencionan que tanto el desarrollo económico como académico del país se encuentra en vías de desarrollo, por lo que es imposible comparar los avances científicos con países europeos o con larga tradición como lo es España en tanto a la TAV. De igual forma, los autores señalan que cada año, la televisión colombiana recibe diversos productos de TAV, los cuales han sido trabajados por estudios mexicanos. En ocasiones, pero bajo un porcentaje mínimo, se logran obtener proyectos de menor prestigio que son subtítulos bajo el dialecto del español colombiano, así como trabajos de doblaje con voces colombianas y no mexicanas.

Por otro lado, Villanueva, Vega y Bravo (2017) postulan un fenómeno similar ante la situación de la TAV y la monopolización de proyectos de talla internacional como un negocio mexicano, ya que, en países como Perú, se cotizan anualmente pocos proyectos de TAV ligados a empresas cinematográficas grandes, sino que va dirigido en demasía al sector independiente, programas de menor alcance o contenido producido exclusivamente para el público peruano.

En cuanto a países como Chile y Argentina, los cuales han figurado en la última década por su enorme alcance en cuanto a los estudios de traducción, a diferencia de los países anteriormente analizados, este par de naciones registra una alta rentabilidad en cuanto

a proyectos de TAV, inclusive existen diferentes instituciones universitarias que ofertan diplomados en TAV con el propósito de especializar a los traductores en dicho rubro (Castro, D'Amore y Montoya, 2017). Nuevamente se menciona que el mayor auge en cuanto a rentabilidad es en la subtitulación y en menor medida el doblaje ya que estos proyectos buscan un español estandarizado, y para la industria cinematográfica está estandarización se encuentra en México (Orrego, 2013).

Sánchez (2017) asevera que en México existe una fuerte demanda en proyectos de TAV, ya sea en su modalidad de doblaje y subtitulación, del mismo modo indica que la necesidad del traductor por especializarse en esta área es latente, pues la mayoría de los traductores que hoy en día se desempeñan en esta modalidad aprendieron de forma empírica. Esta problemática de ensayo y error genera otras problemáticas de adaptación en el estudio de grabación de doblaje o en la edición final de subtítulos. Esto a su vez, compromete el contenido original del autor de la obra, logrando ser la falta de profesionalismos y capacitación un factor crucial que puede dañar la obra original.

Aunado a esto, la autora señala que la TAV reafirma la postura de autores anteriores, de que esta es una actividad monopolizada en México. Lo que preocupa a Sánchez (2017) es la poca oferta educativa existente en México en cuanto a programas de traducción, y aún más que se enfoquen en esta modalidad como línea terminal profesionalizante. Al igual que en Chile y Argentina se ofertan diplomados en el área, y en el caso de la Universidad Intercontinental se ofertan en su programa de licenciatura asignaturas electivas como subtitulación, doblaje y localización, por último, en el caso de la UABC, el programa de

Licenciatura en Traducción ofrece la asignatura de Traducción Audiovisual que se enfoca en los dos aspectos principales de esta modalidad: subtitulación y doblaje.

Por último, el propósito de esta apartado se concentra en analizar de manera breve el estadio situacional de la TAV no solo en Europa sino en Latinoamérica, pero, como se puede leer en páginas predecesoras la TAV ocupa muy poco espacio tanto en la oferta educativa como investigativa en los Estudios de Traducción; por otro lado, la demanda laboral es óptima, tal es el caso que autoras como Sánchez (2017) invitan a las instituciones educativas a formar programas que vayan más allá del diplomado para emplear a traductores con conocimientos excelsos sobre el tema.

A partir de este punto y para efectos de este estudio, como fue mencionado con antelación, se ha optado por traducir clips de subtitulación por lo que ahora, se hará mayor énfasis en la misma, dejando de lado la otra modalidad de la TAV: el doblaje.

2.4.2. Tipos de subtitulación

Son diversas las posibles combinaciones lingüísticas que pueden establecerse entre la pista sonora y el texto de los subtítulos, por lo que Díaz (2012, p. 99-101) propone una tipología de subtitulación para establecer los diversos aspectos y usos de los mismos, estos se clasifican en el siguiente listado:

- A. Subtítulos intralingüísticos estándar.
- B. Subtítulos intralingüísticos inversos.
- C. Subtítulos intralingüísticos en L1.
- D. Subtítulos intralingüísticos en L2.
- E. Subtítulos bilingües.

A) Los subtítulos intralingüísticos estándar son aquellos en los que se produce el trasvase de información de una lengua a otra ya que la pista sonora está en la L2 y los subtítulos en la L1. Esta combinación es la más comúnmente utilizada cuando una película o programa audiovisual se distribuye en un país de habla diferente (2012, p. 99).

B) Subtítulos intralingüísticos inversos, aquellos en los que el audio está en la L1 y los subtítulos aparecen en la L2. Al contrario que los subtítulos anteriores, que pueden encontrar fácilmente en el cine o televisión (2012, p. 100).

C) Subtítulos intralingüísticos en L1, este tipo de subtitulación no tiene lugar en ningún cambio de lengua y tanto los diálogos como los subtítulos se encuentran codificados en la lengua materna. Fueron creados para beneficiar a los espectadores sordos o con discapacidad auditiva. Este tipo de subtítulos es conocido en inglés como *captioning* (2012, p. 100).

D) Subtítulos intralingüísticos en L2, conocidos, también, como bimodales. En esta categoría, tan la pista como los subtítulos están en la lengua extranjera, y se vienen utilizando desde hace años para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Al contrario de los anteriores, estos subtítulos poseen un valor pedagógico y son los que se conocen como subtítulos didácticos *per se* (2010, p. 100).

E) Subtítulos bilingües, estos son aquellos en los que la pista sonora está en un idioma, y en los subtítulos se dan cita dos lenguas distintas. Este tipo de subtitulación se observa con frecuencia en festivales internacionales de cine, así como en ciertos países multilingües. Estos subtítulos pueden llegar a contar hasta de cuatro líneas (2012, p. 101).

2.4.3. Softwares y herramientas de la traducción audiovisual

Actualmente, existen una gran cantidad de softwares que auxilian al traductor en su tarea diaria, dentro del ámbito de la TAV, en especial en la subtitulación se manejan diversos editores de texto para el contenido audiovisual. Estos softwares pueden dividirse en aquellos que son gratuitos y otros más que son comercializados por diversos desarrolladores y programadores inmiscuidos en el mercado.

Uno de los editores de texto para la TAV más conocidos alrededor en el mundo occidental es *Subtitle Workshop*³³, aunque una exhaustiva búsqueda entre diversos softwares señala que dentro de los programas gratuitos *Aegisub*³⁴ es un programa que permite más opciones en cuanto a su sistema de configuración de subtítulos, debido a que permite trabajar con diversos estilos, visualizar la onda de la pista de audio e introducir efectos especiales.

Cabe destacar que para el procesador de Apple MAC se encuentra *Jubler Subtiter*³⁵ y por último, dentro de esta gama, el más profesionalizado es *Gaupol*³⁶, ya que admite múltiples formatos y proporciona mejores medios de creación y sincronización de subtítulos y un editor de texto con mayor menú de configuraciones. En cuanto, aquellos recursos prepagos se enlistan los siguientes:

WinCaps (SysMedia), Spot Subtitling System 5 (Spot Software), Titlevision, EZTitles, FAB Subtiter (FAB), SoftNI Subtiter Suite (SoftNI), Swift (SofTel), Poliscript (Screen Subtitling Systems) y Annotation (zeitAnker). Los expertos en el área y las reseñas de los sitios web de estas herramientas, en general, señalan que estos recursos son los más actualizados y mejor adaptados a las necesidades que se suscitan en el ejercicio de la TAV.

³³ Disponible en <http://www.uruworks.net/inicio.html>

³⁴ Disponible en <http://www.aegisub.org/downloads/>

³⁵ Disponible en <https://www.jubler.org/>

³⁶ Disponible en <http://home.gna.org/gaupol/>

En cuanto a características y posibilidades, los programas de pago a menudo suelen ofrecer mayores posibilidades y mejores actualizaciones.

2.4.4. Ventajas y desventajas de la traducción audiovisual

(Díaz, 2005, p. 48) considera que los subtítulos permiten al espectador disfrutar de las voces originales de los actores. Sin embargo, para muchos espectadores, no sólo la dimensión kinésica aporta información ya que la entonación, el timbre y la inflexión son factores que facilitan la apreciación de la actuación de los personajes.

Otro factor importante que destaca Díaz (2008, p. 20) es el aporte didáctico. El espectador que consume películas en otro idioma, generalmente en inglés, con subtítulos en su propia lengua se encuentra en una situación ideal para aprender o consolidar su conocimiento del idioma extranjero, por eso no es de extrañar que en países en los que se favorece el uso de la población suele tener un dominio bastante bueno en la lengua tanto a nivel fonético como semántico. Décaire (1993), Gambier (1994) y Díaz (2005) señalan, con respecto a lo anterior, que parece existir una correlación entre tolerancia para con otras culturas y aceptación del subtítulo.

Entre las desventajas que propone Díaz (2010) resalta la contaminación de fotografía que se produce al producir la subtitulación pues esta distrae la atención del espectador para leer el mensaje que ha sido colocado con posterioridad a la creación artística del director de fotografía como trabajo narrativo del director, ya que estos se superponen a las imágenes originales.

Una de las paradojas de los subtítulos, y fuente de crítica, reside en el hecho de que se ha de pasar de un código oral, característica de la realidad fílmica, a un formato escrito que no es característico del lenguaje fílmico y que por lo tanto evidencia aún más su

naturaleza de prótesis (Díaz, 2005, p. 45). El autor resalta otro aspecto importante, en cuanto al enfoque de atención del espectador, y es pues que, el mismo tiene que acomodar un nuevo elemento original a la obra original por lo que algunos acaban viendo la mitad del filme o leyendo sólo unos cuantos subtítulos (Díaz, 2008, p. 25).

Ante tal crítica se presupone que, los espectadores desparraman la atención del espectador y destruyen el encanto visual, otro de los reproches ha ido dirigido a su pretendido colonialismo lingüístico (Díaz, 2005, p. 46). Ante estos “pros” y “contras” de la subtitulación en la postmodernidad, no impiden el auge y el consumismo de esta modalidad de traducción, simplemente se motiva al espectador a familiarizarse con estas modalidades de entretenimiento.

2.4.5. Aspectos lingüísticos de la traducción audiovisual

El autor Díaz Cintas (2008), quien señala que los subtítulos no son y no pueden ser traducciones integrales de los diálogos en la versión original, a menos que la película sea extremadamente peculiar para intercambios verbales, y que estos a su vez sean cortos y esporádicos, una de las características principal de los subtítulos reside en la reducción del contenido oral de la versión original, Díaz (2005, p. 123) señala que este imperativo de condensación se agudiza si tenemos en cuenta que el subtítulo solo puede proyectarse dentro de los límites físicos establecidos.

Además de esto Díaz-Cintas (2010) establece que la reducción como aspecto lingüístico, otra singularidad que define y condiciona el trabajo de subtitulación es la disimilitud de medios, es decir, el paso de un discurso oral al escrito. Lo que es evidente es que el mensaje oral posee una serie de factores prosódicos y paralingüísticos que transmite una gran cantidad de información suplementaria a lo que las palabras escritas comunican por

sí solas: pausas, repeticiones, entonaciones, tonos, interrupciones, distintas velocidades de articulación, falsos arranques, etc. Como desventaja a lo anterior, el subtitulado, es por naturaleza fragmentario porque sólo puede aspirar a representar los elementos sintácticos y léxicos del discurso oral.

Uno de los grandes problemas que presupone la traducción audiovisual en relación a los aspectos lingüísticos es la variedad lingüística. Ante estos sucesos Díaz (2010, p. 142) plantea cuestionamientos a la hora de traducir como: ¿se debe dar prioridad al estilo o al contenido?, ¿existe algún término en español que pueda producir un impacto igual o similar?

La variación es una propiedad lingüística basada en el signo complejo que deriva del uso de estructuras lingüísticas y que se manifiesta como una elección entre alternativas superficiales equivalentes que contrastan social o estilísticamente. Ante lo anterior, se presupondrá la variación es un fenómeno sociolingüístico que presenta un reto de traducción por delimitar la equivalencia traslativa (Rabadán, 1991; en, García 2017), esto puede definirse como un subconjunto de elementos formales o sustanciales correlacionados con un tipo específico de elementos socio situacionales y que es susceptible de ser traducido.

García (2017, p. 227) destaca que la aparición de expresiones de registro bajo, tanto coloquiales, familiares o vulgares, están presentes en el texto origen. Si bien, la dificultad principal reside en intentar mantener el mismo nivel de registro en el texto meta, estos elementos requieren un gran esfuerzo por parte del traductor que podría dividirse en tres fases: identificación, comprensión y trasvase funcional.

Ante cuestiones de humor en la subtitulación, García (2017) describe otra problemática, donde cada lengua, país o director tiene una forma distinta de entender el

humor y el grado de las versiones subtituladas varía. Ante este reto el subtitulador no puede valerse de los mismos criterios y estrategias que los que prevalecen en la traducción literaria y esperar el mismo grado de éxito.

Hasta ahora se ha realizado una revisión teórica exhaustiva de los elementos indispensables para llevar a cabo este proyecto de investigación. A través de esta fundamentación teórica y conceptual es posible trazar la ruta metodológica, el diseño de materiales para la obtención de datos en pro de obtener los resultados esperados, así como el alcance de los objetivos de investigación y dar respuesta a las hipótesis planteadas en el Capítulo I; a lo cual, en el próximo capítulo se presenta el proceso metodológico que rige esta investigación de manera detallada. Es importante señalar en este punto que, la revisión teórica presente en este texto ha permitido seleccionar además de los enfoques teóricos de la traductología aquellas herramientas de análisis, así como los instrumentos de recolección de datos que se presentan en el capítulo siguiente de metodología.

Capítulo 3: Metodología

En este capítulo se explica, de manera puntual, la metodología implementada para abordar el cuestionamiento principal que conduce este proyecto, así como el uso de herramientas e instrumentos diseñados para la recolección de datos. La propuesta metodológica consta de cuatro momentos investigativos (MI). El primer MI fue la consulta de diversos corpus lingüísticos para la obtención de elementos coloquiales afines para la conformación de la prueba de traducción, así como la gestión de los documentos que la conforman, la identificación y selección de elementos coloquiales.³⁷ Una vez realizada esta selección se localizaron videoclips con contenido de dichos elementos para conformar los reactivos de la prueba TCTA.

El segundo MI está dirigido a la perfilación de los sujetos de investigación quienes conforman el grupo A y B. Dichas agrupaciones fueron sometidas a los diversos instrumentos para la medición de la subcompetencia lingüística, subcompetencia extralingüística y la resolución de la prueba TCTA (subcompetencia de conocimientos de traducción). De manera que, el grupo A lo conforman 35 estudiantes del programa de licenciatura en traducción y el grupo B lo integran 15 estudiantes del programa especialidad en traducción e interpretación, ambos programas forman parte de la oferta educativa de la FI-UABC, Campus Mexicali.

El número total de participantes, entre ambas agrupaciones, suma un total de 50 sujetos de estudio, todos con conocimientos y prácticas de traducción. Además, en este MI, se solicitó al alumnado contestar una encuesta (**anexo 1**) donde se perfiló a los sujetos de Grupo A y B, con el propósito de conocer aspectos sociolingüísticos y académicos para la

³⁷ Los elementos coloquiales engloban las unidades léxicas y fraseológicas.

identificación de cuestiones relacionadas con su trayectoria y desarrollo social e individual. Dicha información posibilita un análisis subjetivo, en el que se implican variables cualitativas, que conducen a la generación de información complementaria para el análisis de este estudio.

A partir del tercer MI se realizó la medición de conocimientos lingüísticos (SIELE para el español y Pre-TOEFL³⁸ para la lengua inglesa), la prueba de medición de conocimientos extralingüísticos (EXHCOBA), por último, la prueba Traducción de Coloquialismos en Textos Audiovisuales para contrastar los resultados con los conocimientos de traducción (subcompetencia que forma parte del modelo de competencia traductora de PACTE). Durante el desarrollo del proyecto de subtitulación por parte de los sujetos de estudio, se monitoreó el proceso de traducción con el programa *Translog 2006*, lo anterior, con la finalidad de auxiliar en la evaluación de la traducción y analizar la dinámica del proceso de traducción que siguen los estudiantes de ambas agrupaciones.

En cuanto a la estructura de la prueba TCTA, esta está constituida por 30 reactivos, es decir, 30 videoclips en los cuales aparecen diversos diálogos que deben ser traducidos por los participantes del estudio³⁹. Debido a que la naturaleza de la prueba busca analizar el fenómeno en ambas direcciones de traducción, se optó por distribuir los reactivos de la prueba de manera equitativa. Por lo que, 15 reactivos valoran la traducción directa (ing-esp) y 15 evalúan la traducción inversa (esp-ing).

³⁸ Test of English as a Foreign Language (examen de inglés como lengua extranjera por sus siglas en inglés TOEFL) este examen es un examen diagnóstico previo a la aplicación del examen de certificación de la lengua inglesa TOEFL.

³⁹ Es importante resaltar que, cada reactivo equivale a un videoclip, por lo que la evaluación del mismo es integral y no se centra específicamente en el elemento coloquial que se encuentra en el dialogo.

Asimismo, en este tercer MI se elaboró el baremo para la prueba TCTA. Este instrumento de medición fue elaborado por el investigador con apoyo de dos profesores de la asignatura de TAV del programa de licenciatura (ver **anexo 3**). Por último, la última tarea realizada durante este MI fue la gestión de instalaciones y uso de laboratorios de cómputo para la aplicación de las pruebas de medición de las SL, SE y resolución de TCTA, para ambas agrupaciones.

El cuarto MI de esta propuesta consiste en la evaluación de las pruebas: SIELE demostración, Pre-TOEFL (2018), EXHCOBA y TCTA⁴⁰. La última actividad que comprende el cuarto y último MI es la triangulación de datos por medio del software SPSS. A través de los datos obtenidos se conoce la respuesta del cuestionamiento establecido, así como diversos datos obtenidos, la comprobación de la hipótesis y subhipótesis establecidas en el capítulo uno y las delimitaciones que surgieron a lo largo de este estudio.

Como se expuso en la introducción del presente proyecto, la metodología propuesta en este capítulo busca dar respuesta a la pregunta de investigación y alcanzar el objetivo general de esta propuesta. Por esta razón, se seleccionó el enfoque cuantitativo de investigación con un alcance descriptivo transversal, al igual que el diseño de la misma es no experimental.

Cabe señalar que, desde la óptica de los estudios de traducción, esta investigación adopta aspectos teóricos y operacionales del método de la traductología empírico-experimental. Esto debido a que, como lo afirma Neunzig (2002), este tipo de investigación

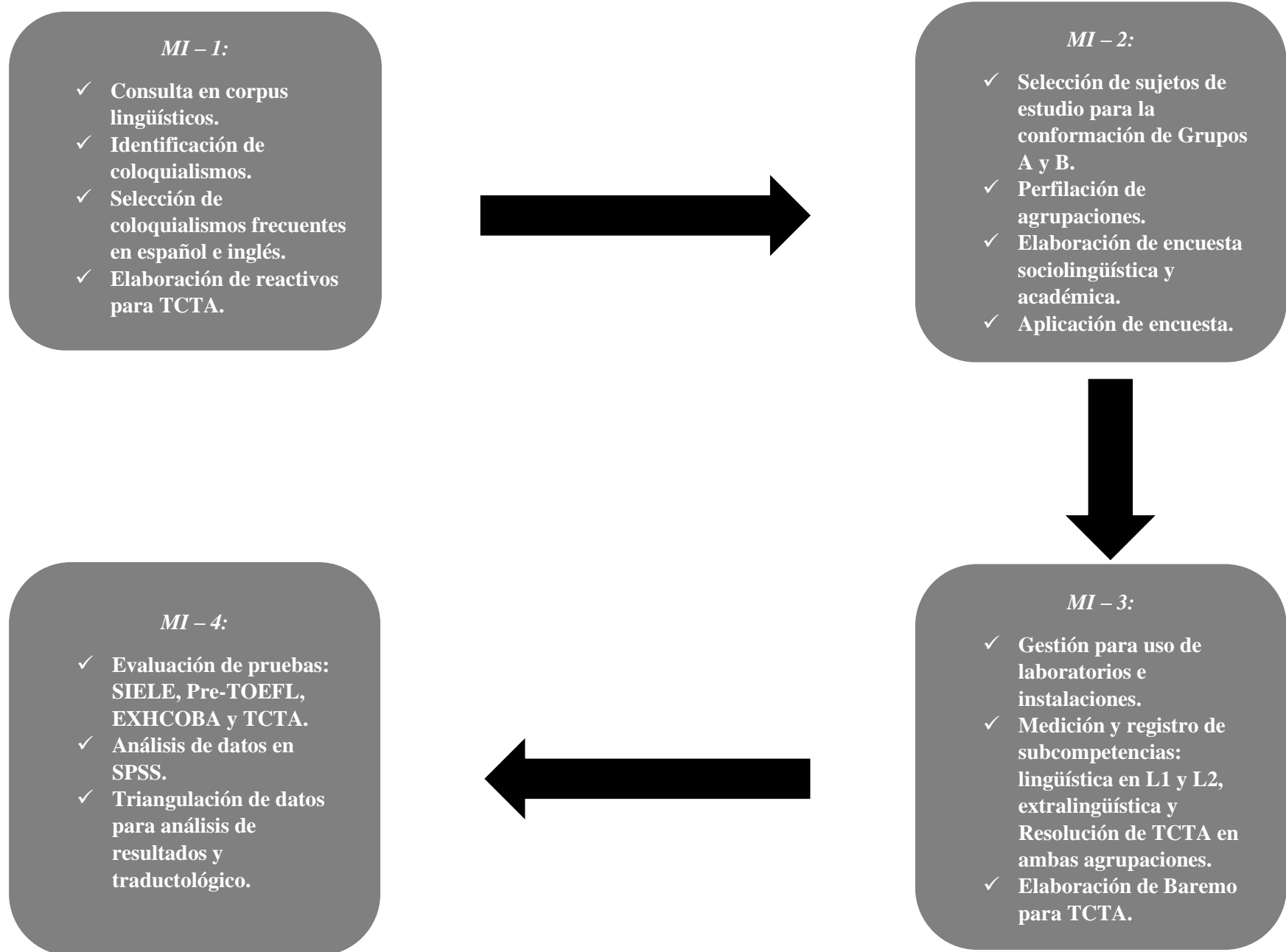
⁴⁰ Para la valorización de la prueba TCTA se contó con la contribución de dos integrantes de la planta docente del programa de licenciatura en traducción de la FI, campus Mexicali, quienes poseen estudios de maestría en TAV, lo que permite una evaluación pertinente para resolver el cuestionamiento de esta investigación.

busca definir el problema de investigación y formular hipótesis teóricas comprobables a partir del mismo, lo anterior se aborda a través del diseño de instrumentos bien definidos para la obtención de datos empíricos y subsecuentemente su contrastación con la hipótesis de partida.

Por otro lado, y al retomar párrafos anteriores, es crucial enfatizar que el alcance descriptivo tal como su nombre lo indica, busca describir la realidad de situaciones, eventos, personas, grupos o comunidades que se estén abordando y que se pretenda analizar (Hernández et al, 2014). Se seleccionó este alcance debido a que el objeto de estudio se centra en la relación entre las subcompetencia lingüística y extralingüística para la traducción de coloquialismos en textos audiovisuales.

Ahora bien, en la figura 16 se presenta un organizador gráfico en el que se observa la distribución de actividades desarrolladas para la obtención de datos y su análisis que componen la metodología de este proyecto de investigación:

Figura 16. Organizador Gráfico de Metodología.



A continuación, se explica de manera detallada los momentos investigativos que permitieron la recolección de datos, su análisis, al igual que el análisis de resultados al que conduce la metodología abordada en esta propuesta investigativa.

3.1. Selección de los sujetos de estudio

Los participantes de este estudio fueron divididos en dos grupos: Grupo A y B. La primera agrupación, denominada Grupo A, lo conforman 35 estudiantes de la licenciatura en traducción que se encuentran en la etapa terminal del programa (séptimo y octavo semestre) de la FI de la UABC – Campus Mexicali. Al momento de realizar esta investigación, el universo de estudiantes del programa de licenciatura estaba integrado por un total de 50 alumnos. Por cuestiones de representatividad y basado en un porcentaje representativo del 80%, de alumnos de licenciatura en etapa terminal, fueron seleccionados 35 alumnos para participar en la evaluación de subcompetencias y la resolución de TCTA.

Por otro lado, el universo de los estudiantes del programa de especialidad en traducción e interpretación, provenientes de la misma facultad y campus, estaba constituido por 20 alumnos, por lo que el porcentaje representativo de los alumnos de posgrado es de 15 estudiantes. Misma cifra que conforma al Grupo B. Estos cálculos se lograron a partir de una regla de tres simple y directa. La aplicación de estas pruebas se llevó a cabo durante el ciclo 2020-1.

En la tabla 3 se muestra de manera gráfica el número total de estudiantes que conformaban el universo al momento de la selección y la muestra representativa seleccionada:

Programa Educativo	Universo	Muestra seleccionada (80%)
Licenciado en Traducción (A)	50	35
Esp. en Traducción e Interpretación (B)	20	15

Tabla 3. *Universo y muestras seleccionadas*
Fuente: elaboración propia.

Ahora bien, la selección de sujetos de estudio para la conformación de los grupos de estudio involucra ciertos parámetros para el desarrollo de este proyecto. Aunque los individuos que conforman las agrupaciones A y B pertenecen a diferentes programas de estudio, debe señalarse que estos poseen características operacionales similares, con el fin de homologar aspectos relacionados con las condiciones lingüísticas, extralingüísticas y traductológicas que los sujetos que integran las agrupaciones deben disponer para lograr el encargo de TAV. En la tabla 4 se presentan las características operacionales que los grupos de estudio comparten.

Grupos	Lenguas de trabajo I-E	Formación en traducción	Semestre en curso	Asignaturas cursadas	Formación continua
A. Traducción	Sí	Sí	7mo – 8vo	T. Multimedia	Preferentemente
B. ETI	Sí	Sí	2do	TAC	Preferentemente

Tabla 4 *Características de los grupos de estudio*
Fuente: elaboración propia.

Es fundamental señalar algunos aspectos sobre los perfiles de los estudiantes de ambos programas, con el fin de fundamentar sólidamente la homologación operacional que poseen los estudiantes de ambos programas. En primera instancia, los grupos A y B comparten pares de lengua, la formación en traducción, pues son estudiantes de programas afines con la traducción tanto práctica como teórica. El grupo A se encuentra en la etapa final

de su formación de licenciatura, mientras que los alumnos de la especialidad, cuyo programa comprende un periodo de estudios de dos semestres, se encuentran en la etapa final de sus estudios (segundo semestre).

Asimismo, los estudiantes de la agrupación A han cursado la asignatura de TAV, en la cual se abordan los aspectos tanto teórico como prácticos del subtitulaje y la traducción de guiones de doblaje. En cuanto al Grupo B, los integrantes de esta agrupación han cursado la asignatura de traducción asistida por computadora, donde se abordan temáticas relacionadas con el manejo de softwares de traducción. Con el fin de homologar las oportunidades operativas de traducción, se instruyó a los integrantes del Grupo B en un taller teórico-práctico de subtitulaje con el software *Aegisub*, en el cual se abordaron las nociones fundamentales de la práctica de subtitulaje y el funcionamiento del software para que fuese posible llevar a cabo la resolución de TCTA por parte del Grupo B.

En un primer acercamiento con la perfilación de los sujetos de estudios de ambos grupos se solicitó a los alumnos el llenado de una encuesta de datos sociolingüísticos y académicos, donde se indagó acerca de su edad, género, grado académico, ciudad de origen y en la que radica actualmente, datos de certificación. Lo anterior con el propósito de buscar algunos patrones relevantes de corte extralingüístico que pueden auxiliar en la descripción de la traducción de coloquialismos, así como en el estudio de la adquisición de la CT y la medición de sus subcompetencias tal y como se describió en el estudio de Cortez (2014).

A continuación, se hace descripción de la obtención de coloquialismos y la formulación de la prueba TCTA.

3.2. Obtención de coloquialismos para prueba

En este apartado se explica el análisis de diversos corpus, en lengua española y lengua inglesa). Si bien estos corpus no se refieren al habla coloquial como eje central, se encontraron muestras del fenómeno en los textos ahí compilados, por lo que fueron considerados viables para obtener coloquialismos empleados en los programas de TV, series y filmes de actualidad. En la tabla 5 es posible visualizar el listado de estos corpóra y sus principales características.

Corpus consultados para la selección de coloquialismos			
Español			
Corpus	No. de palabras	Creación	Datos relevantes
Género/Histórico ⁴¹	10 millones	2001-2020	Posee datos desde el siglo XX y se puede utilizar para analizar la historia del español.
Web/dialectos	2 billones	2016	Este corpus permite hacer búsquedas en textos muy recientes de textos recopilados del 2012 a la fecha, posee textos televisivos y de la red.
Now	5.100 millones	2018	Posee artículos de revistas y periódicos en la Web (de cientos de miles de textos nuevos). Es utilizado para analizar cambios históricos comparados con otras bases de datos.
CREA ⁴²	160 millones	1913- 2020	Compuesto por textos orales, escritos y la web producidos en todos los países de habla española.
CEMC ⁴³	16 millones	1974- 2020	Este corpus posee un segmento donde se encuentran textos registrados como lengua no-estándar, el cual representa el 21% del corpus completo.
Inglés			
Iweb: The intelligent Web-based corpus ⁴⁴	14 billones	2017	Posee información de 22 millones de sitios web, las temáticas varían desde temas banales como repostería a química nuclear.
COCA	20 millones	1990-2019	Los textos que componen esta obra son tanto orales como escrito de temáticas diversas: académicas, científicas y populares.
The TV Corpus	325 millones	2010	Es un corpus construido a través de 75 mil episodios de series populares de los EE.UU.

⁴¹ Los corpus Género/Dialecto, Web y NOW se encuentran disponibles para su consulta en <https://www.corpusdelespanol.org/>

⁴² Disponible en <http://corpus.rae.es/creanet.html>

⁴³ Disponible en <http://www.corpus.unam.mx:8080/unificado/index.jsp?c=cemc#>

⁴⁴ Los corpus de consulta inglesa están disponibles en: <https://www.english-corpora.org/>

The Movie Corpus	200 millones	2011	Es un corpus construido a través de 25 mil películas populares de los EE.UU.
-------------------------	--------------	------	------------------------------------------------------------------------------

Tabla 5. Corpus consultados para la selección de coloquialismos

Fuente: elaboración propia.

El listado de elementos coloquiales (unidades léxicas y fraseológicas) obtenido del análisis de estos corpóra aparece reflejado en el **anexo 2**, cabe resaltar que sólo se tomó en cuenta 15 elementos coloquiales para cada lengua, lo anterior por cuestiones referentes al número de reactivos que comprenden la prueba TCTA. El parámetro para la selección de coloquialismos candidatos a reactivo evaluativo en TCTA fue la frecuencia. Es decir, aquellas unidades léxicas o fraseológicas que se identificaron con una frecuencia entre los 10 a 30 veces presentes en los diversos corpus.

Entre las características referentes a los coloquialismos que componen esta prueba, se seleccionaron aquellas muestras de habla o texto audiovisual, para subtitulación, en los que los actores emplean groserías, vulgaridades y expresiones cuya carga léxico-semántica presentan rasgos socio-culturales o de jergas propias del contexto o temática de la trama en cuestión. Es decir, coloquialismos relacionados directamente con el léxico que comparten los actores en escena y de acuerdo a los personajes que interpretan. Entre los contextos y temáticas seleccionadas se encuentran narcotráfico y su cultura, pandillas, cuestiones raciales y cultura pop del momento. Por otro lado, se buscó que estas muestras requirieran del empleo de técnicas/estrategias de traducción oblicua: adaptación, equivalencia, modulación, transposición, etc.

3.3. Prueba de traducción de coloquialismos en textos audiovisuales (TCTA)

Para Martínez-Sierra (2009) dentro de todos los tipos de textos que existen, los textos de carácter audiovisual son aquellos, donde frecuentemente, se encuentran nociones del habla

coloquial o registro bajo del lenguaje, así como elementos humorísticos los cuales precisan de conocimientos relacionados estrechamente con aspectos tanto culturales como sociales para su tratamiento traductológico.

A partir de lo citado anteriormente, y debido al fenómeno de interés que persigue esta propuesta, es que se considera conveniente la aplicación de TCTA. De manera que, como se explicó en párrafos introductorios de este capítulo, la evaluación de la prueba de subtitulación se realizó a partir de un baremo, en el cual se contemplan los aspectos relevantes de cualquier trabajo de subtitulaje (forma y formato) y la traducción de los reactivos: uso de técnicas, uso correcto del registro y terminología.

Si bien, la prueba y el baremo fue diseñado por el investigador y el apoyo de dos profesores con maestría en traducción audiovisual. Es importante señalar, que la evaluación de TCTA se llevó acabo únicamente por dichos profesores con la finalidad de que los resultados fuesen imparciales, confiables y fuese posible dotar de mayor credibilidad los datos obtenidos a partir de TCTA.

El baremo puede visualizarse en el **anexo 3**. Este instrumento otorga una calificación global de 0 a 10 puntos. Siendo 10 una traducción competente, 9 semi-competente, 8 una traducción competente aceptable y 7.9 o menor, no competente. La prueba TCTA comprende un total de 30 reactivos a subtitular, 15 de ellos en la dirección directa, una traducción inglés-español, y el resto español-inglés. Los videoclips fueron recopilados de diversas series, películas y documentales de la cultura pop contemporánea provenientes de plataformas de contenido digital.

El programa en el que se ejecutaron dichas traducciones es *Aegisub*⁴⁵, un editor de subtítulos de propósito general que ayuda en muchos aspectos a la composición tipográfica. Además de ser un programa de software libre, una de sus funciones destacables es la edición e importación de otros formatos de subtítulo. Por lo que, de acuerdo a diversos usuarios de internet es considerado como uno de los programas de subtitulación gratuitos más completos y amigables para iniciar en la modalidad de TAV.

Es crucial señalar que los resultados de una investigación exhaustiva sobre TAV con énfasis en traducción/subtitulación de coloquialismos es pertinente, debido a que a la fecha existen pocos estudios sobre dicho fenómeno abordados desde un enfoque metodológico como es el de la traductología empírico-experimental, en especial, dirigida a la formación de estudiantes de traducción en México. De modo que se implica que la metodología implementada en la elaboración de esta prueba es pionera en los estudios traductológicos, al menos en México.

3.4. Baremo evaluativo prueba TCTA

En palabras de Rodríguez (2015, p. 200), quien define el baremo como un instrumento de evaluación que establece una serie de criterios a los que otorga un valor numérico, mediante diversas operaciones matemáticas se materializa en un valor denominado índice de calidad. De acuerdo con lo anterior, un baremo es un instrumento delicado que debe estar bien afinado para que sea de utilidad y responda a las necesidades de lo que se busca evaluar.

El baremo a utilizar en el presente proyecto, además de seguir las métricas que preceden la subtitulación, se centra mayormente en la elección de palabras o frases para llevar

⁴⁵ Descarga gratuita disponible en <https://aegisub.uptodown.com/windows/descargar/78043>

a cabo la traducción de elementos coloquiales, por lo que se ha tomado en cuenta una breve adaptación del baremo evaluativo de un manual de protocolos de traducción confeccionado por la Dra. Marta Sánchez del posgrado en Traducción Audiovisual de la Universidad de Alicante.

En el **anexo 3** puede apreciarse la adaptación del baremo que se ha elaborado para calificar tanto los parámetros propios que rigen el subtitulación como las cuestiones terminológicas o técnicas de traducción empleadas para conseguir el ejercicio traslativo. Cabe señalar, una vez más que este baremo fue adaptado con la ayuda de maestros en traducción audiovisual que laboran en la FI-UABC Campus Mexicali. Se tomó esta decisión debido a que sus conocimientos enriquecen la obtención de datos de esta propuesta.

El baremo adaptado para esta prueba de traducción evalúa en una escala de ponderación de 10 puntos que se obtendrán a través de 15 aspectos relevantes, tanto en el ejercicio de subtitulación como en la traducción de elementos coloquiales. Obtener 15/15 otorga una calificación de 10. 14/15 es un resultado denominado como “muy bien” por lo que se le otorga una ponderación 9 de calificación. 13/15 es un resultado “bueno” que da al estudiante un total de 8 de calificación, por último, obtener 12/15 representa un resultado regular y es la métrica mínima para considerar, en este ejercicio, como aceptable. La obtención de 11/15 o un puntaje inferior es considerado como un desempeño pobre y “no aceptable”, por lo que estos resultados denotarían un fallo en la competencia traductora del sujeto de estudio.

3.5. SIELE

El Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española (SIELE) es un sistema evaluativo y certificador del grado de dominio del español dirigido a estudiantes y

profesionales a nivel mundial. Este órgano evaluador es promovido por el Instituto Cervantes, la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad de Salamanca y la Universidad de Buenos Aires. La certificación del grado de competencia en la lengua española se mide a través de cuatro pruebas: comprensión lectora, auditiva, expresión e interacción escrita y oral.

Los puntajes para comprobar la competencia de la lengua en cada prueba van de los 33 puntos (A1) a 250 (C2). De igual forma, cabe señalar que SIELE toma como referencia los niveles establecidos por el MCER del consejo de Europa. Esta prueba de español se realiza por medio de un equipo de cómputo, de igual forma, una vez que el sustentante finaliza la prueba, el programa evalúa de manera automática el desempeño del mismo optimizando la recolección de datos de la medición de la SL en L1. Del mismo modo, para efectos del presente estudio se ha convertido estos puntajes de cero a diez puntos, siendo seis un nivel competente en (B1) y 100 (C2) con el propósito de que estos puntajes sean sencillos de cuantificar a través de los programas estadísticos.

La conversión de puntajes para la homologación de resultados se obtuvo a través de un tabulador de puntajes disponible en la página oficial del examen SIELE. Estos puntajes se miden del 0 a 100 puntos, por lo tanto, bastó con dividir entre diez el puntaje del tabulador para obtener el rango de cero a diez. La aplicación de la prueba SIELE, al igual que la conversión de puntajes a la escala de interés por el investigador, se realizó en colaboración y bajo la observación de la Responsable del Departamento de Certificación SIELE de la FI, campus Mexicali: la Mtra. Gabriela Gallego. Lo anterior con la finalidad de que los datos obtenidos presenten confiabilidad y objetividad para los intereses de esta investigación.

3.6. Pre-TOEFL 2018

Test of English as a Foreign Language (TOEFL) es una prueba estandarizada de dominio de la lengua inglesa, orientada específicamente a hablantes no nativos de la lengua. Al igual que SIELE, TOEFL está compuesto por cuatro secciones: comprensión lectora y auditiva, producción oral y escrita. Esta prueba fue desarrollada en sus inicios en el Centro de Lingüística Aplicada de Washington, D.C. bajo la dirección de lingüista Dr. Charles A. Ferguson, profesor de la Universidad de Stanford.

Para propósitos investigativos de este trabajo se ha optado por utilizar la modalidad Pre-TOEFL 2018, el cual es un simulador del examen original, cuyo propósito es preparar al sustentante para que tenga una noción sobre el examen y su dominio de la lengua antes de tomar la prueba real para certificar el dominio de lengua. Para la aplicación de esta prueba se les pidió a los estudiantes de cada agrupación resolver dicha prueba en el laboratorio de traducción de la facultad. La versión utilizada para el registro de la SL en L2 fue la edición 2018 de Pre-TOEFL, debido a que es la versión más actual al momento de realizar la medición de la SL.

En cuanto a los parámetros de evaluación, Pre-TOEFL arroja al finalizar la prueba un puntaje global y por competencias de los resultados obtenidos por el sustentante, lo que optimiza la interpretación de los datos en la sección de resultados, de esta manera se pretende conocer el dominio de la SL en L2 de los aspirantes, así como el SIELE de la L1. Al realizar ambas pruebas se obtiene la primera parte de datos, el conocimiento de los dominios lingüísticos de las lenguas de trabajo, por lo que la siguiente tarea fue la de medir el conocimiento extralingüístico.

Por último, el examen TOEFL evalúa de manera sumativa sus componentes en una escala de 337 puntos (como mínima aprobatoria) en un nivel de competencia de A2, de acuerdo al MCER y un puntaje máximo de 627 puntos para la obtención de un nivel C1 en la competencia de la lengua inglesa. Al igual que en SIELE, estos puntajes han sido adaptados en un parámetro de 0 a 10 puntos para los efectos de esta investigación, ya que esta escala permitirá cuantificar variables de una manera más comprensible al sistema mexicano de evaluación. La conversión se llevó a cabo con un tabulador numérico que se encuentra en la página oficial de Pre-TOEFL, lo que permitió optimizar de nueva cuenta la interpretación de datos en relación con la medición de la SL, en esta ocasión de la L2.

En el próximo capítulo, análisis de datos, se presenta los puntajes obtenidos en cada sección que evalúa el examen al igual que las puntuaciones generales de los estudiantes que integran cada agrupación en relación con la medición de la SL en L1 y L2. Ahora bien, se presentan las características de medición de la SE.

3.7. EXHCOBA

Una de las variables de medición en este proyecto es el de la subcompetencia extralingüística. Como se vio en la sección dedicada a la SE, esta subcompetencia representa el “conocimiento del mundo”, la “memoria episódica”, “cultura general”, “enciclopédico” (Cortez, 2019, p. 237) por lo que el conglomerado de conocimientos de este tipo es posible ser valorado de manera cuantitativa en el simulador EXHCOBA (examen de habilidades y conocimientos básicos)⁴⁶. Este es un instrumento diseñado para evaluar habilidades y los conocimientos básicos de los estudiantes, esenciales para adquirir nuevos aprendizajes, es

⁴⁶ Simulador disponible en: <https://metrica.edu.mx/examenes/exhcoba/>

decir, se enfoca en aquellos conocimientos que dan fundamento y estructura a su formación durante la educación obligatoria⁴⁷.

EXHCOBA permite seleccionar el perfil deseado en cuanto a la licenciatura que se busca estudiar, es decir, si el aspirante decide optar por una carrera dirigida a las ciencias sociales o ingenierías, EXHCOBA busca una versión acorde a los conocimientos requeridos que un aspirante a dicha licenciatura debe poseer para su ingreso a la misma, de manera que, para el desarrollo de este estudio, se ha seleccionado el corte de la ciencias sociales y humanidades, al que pertenece la licenciatura en traducción y la especialidad en traducción e interpretación.

La resolución de EXHCOBA permite obtener datos para correlacionar el grado de conocimientos extralingüísticos con los conocimientos lingüísticos y los conocimientos de traducción. Del mismo modo, medir el nivel de conocimientos extralingüísticos que poseen los estudiantes de ambos programas permite realizar inferencias en cuanto al perfil de egreso que presentan una vez que culminen sus respectivos programas educativos y su relación con su práctica en traducción en el ámbito laboral profesional.

En consecuencia y dada la naturaleza de la estructura de EXHCOBA, la cual mide los conocimientos académicos, conocimientos *enciclopédicos* o la *organización del mundo*, al igual que algunos conocimientos especializados, los cuales son dos de los ejes principales que engloba la SE del modelo de CT de PACTE. Por este motivo, se considera este como un instrumento factible para el desarrollo de esta propuesta.

⁴⁷ En México la educación básica u obligatoria consiste en la educación preescolar (3-6 años de edad), educación primaria (6-12 años de edad), educación secundaria (12-15 años de edad), educación preparatoria o bachillerato (15-18 años de edad)

Es de relevancia indicar que la medición de conocimientos de esta prueba se divide en tres bloques: habilidades básicas (verbales, comunicativas), conocimientos básicos (español, matemáticas, ciencias naturales y sociales) y conocimientos especializados (humanidades, ciencias sociales y lenguaje). Se seleccionó esta prueba debido a la división de áreas de conocimiento que comprende y su clasificación. De modo que es posible indagar entre estas variables de conocimiento para identificar posibles áreas o bloques de conocimiento en los que sobresalen los estudiantes de las áreas de traducción y asimismo identificar ciertos patrones en los perfiles de los sujetos de estudio en cuanto a dicho conocimiento y cómo este impacta en el desarrollo de la SE y la CT.

La prueba EXHCOBA posee una puntuación total de 800 puntos como máxima, por lo que obtener un resultado de 450 puntos vuelve al sustentante de la prueba competente de acuerdo al cumulo de conocimiento y habilidades básicas necesarias para el acceso a la educación de nivel superior, debido a lo anterior, para efectos en la cuantificación de este estudio se ha optado por transformar estos puntajes en una escala de 0 – 10 puntos, de nueva cuenta, con el fin; de auxiliar al programa de datos a comprender, así como apegarnos a las puntuaciones tradicionales del sistema evaluativo universitario en México. Dicha conversión

3.8. Aplicación de las pruebas de medición lingüística y extralingüística

Después de la búsqueda de coloquialismos, localización de videoclips con contenido coloquial para su incorporación en la prueba TCTA, el baremo para calificar los reactivos que comprende la prueba, así como la perfilación de los sujetos de prueba, y la resolución de la encuesta de datos sociolingüísticos, se da inicio al tercer momento investigativo, cuyo momento comprende la aplicación de las pruebas para recabar el dominio de los sistemas lingüísticos del español e inglés.

Como fue mencionado, por sus características, prestigio y lo completa que es la prueba SIELE para la medición del español como dominio lingüístico, esta fue elegida para la medición de la SL en L1. El demo fue aplicado a los estudiantes en el laboratorio de traducción con el que cuenta la FI-UABC, campus Mexicali. Dado que los estudiantes de séptimo y octavo, como los de especialidad no pertenecen al mismo grupo de clases, este examen fue aplicado en distintos horarios de clase durante la misma semana.

De igual forma, es el caso de Pre-TOEFL, en el cual, se solicitó apoyo a dos docentes, los cuales imparten clases de traducción audiovisual a los estudiantes para la realización de esta prueba en el horario de clases, dos semanas después de la primera prueba de SL en L1. Del mismo modo, se realizaron las gestiones necesarias para el desarrollo de las pruebas, estas fueron gestionadas por el investigador y los asesores de este trabajo. Una vez recabados los datos de SL1 y SL2. Se procedió a medir los conocimientos extralingüísticos, a través de EXHCOBA.

Para la resolución de esta prueba fue necesario, nuevamente, el uso del laboratorio de cómputo en horario de clases. El desarrollo fue similar a las aplicaciones anteriores donde se midieron las SL L1 y L2. El proceso se llevó a cabo de la siguiente manera: los alumnos fueron citados en hora de clase, se les dio instrucciones, ejecutaron la prueba, la cual emite resultados de desempeño una vez finalizada y de manera automatizada. Es importante mencionar que los resultados obtenidos no fueron proporcionados a los alumnos. Esto con el fin de no generar un cierto interés o desinterés en la prueba posterior.

3.9. Aplicación de prueba TCTA

La resolución de esta prueba mide los conocimientos de traducción, es decir la subcompetencia de transferencia, como anteriormente se le conocía a la capacidad de recorrer

el proceso desde el texto original hasta la elaboración del texto final (PACTE, 2001) de acuerdo al modelo de CT de Grupo PACTE. Es relevante argumentar que, previo al inicio de esta prueba, se instaló en los equipos informáticos donde los alumnos realizaron el ejercicio de subtitulación el software *Translog 2006*.

De manera que, *Translog 2006* es un software informático cuya función es el análisis de producción de actividades, comúnmente es utilizado en los estudios empíricos orientados al proceso de traducción, así como en los estudios empíricos de pericia y cognición orientados tanto al proceso como producto. Debido a lo anterior, se considera la implementación de este software como un instrumento conveniente para su uso durante el desarrollo TCTA con el propósito de facilitar la evaluación de la prueba TCTA, como el de identificar aspectos tales como: el tiempo de traducción que tomó traducir cada reactivo, las fuentes de consulta utilizadas por los sujetos, el tiempo total de la resolución de la prueba, así como solución de problemáticas de índole terminológica o instrumental.

Por lo cual, dichos elementos pueden estar vinculados al estudio propio del proceso cognitivo que emerge durante la elaboración de una traducción y la implementación estratégica de soluciones ante problemáticas de traducción dentro algún encargo. De igual manera, este software funciona como una caja negra en el equipo de cómputo, lo que posibilita comprender factores ligados al proceso de traducción, los cuales se clasifican en cuestiones de pericia y cognición de acuerdo al enfoque y método de los estudios de traductología cognitiva (Hurtado, 2019) de la actualidad.

El tiempo estimado para la resolución de la prueba TCTA es de dos horas; sin embargo, los estudiantes pueden disponer del tiempo que les sea necesario para la resolución

de la misma, cabe señalar que el ejercicio fue presentado de manera individual, del mismo modo, se les indicó que podían hacer uso de las herramientas informáticas que consideraran necesarias para el desarrollo del ejercicio, como la consulta de diccionarios electrónicos, corpus lingüísticos, diccionarios bilingües y monolingües, etc.

La prueba TCTA comprende 30 reactivos donde se demanda la traducción directa e inversa. Con la intención de abordar de manera completa el fenómeno de la traducción de coloquialismos, se consideró factible el uso de ambas direcciones en las lenguas de trabajo, asimismo, esto pudo posibilitar la explicación del fenómeno completo, lo cual permitió la elaboración de un análisis concreto y preciso.

Los géneros de los cuales se sustrajeron los videoclips son comedia, suspenso, drama adolescente, acción y sus derivados, esto, debido a que los documentos en los cuales fueron localizados los elementos coloquiales pertenecían en su mayoría a estos géneros de entretenimiento y después de efectuar una búsqueda exhaustiva, fueron localizados con sencillez elementos de esta índole en programas de esta clase. Los elementos coloquiales que comprende la prueba pueden encontrarse en el **anexo 2**.

Una vez terminada la ejecución de las pruebas que aportan datos sobre el dominio de conocimiento de las SLL1, SLL2 y SE, además de la prueba para determinar los conocimientos de traducción puesto en práctica, se procede con el cuarto MI, que pretende el análisis de los datos obtenidos para medir el nivel de correlación que existe o no a través de los resultados obtenidos en la resolución de estas diversas pruebas.

Es importante señalar, que, debido, a que el Grupo B no cursa una asignatura de TAV como tal, se les instruyó en un taller de dos horas en el cual, se les explicó de manera detallada

los lineamientos y parámetros relevantes para la realización del subtitulaje y el manejo de *Aegisub*. Por otro lado, como se comentó en el apartado 3.1 *perfilación de sujetos de estudio*, los estudiantes de licenciatura en traducción, Grupo A, poseen los conocimientos necesarios para la sustentación de la prueba TCTA al haber cursado la asignatura de TAV.

En el siguiente capítulo se abordan el análisis de datos obtenidos a través de las pruebas de medición de SL y cada uno de sus componentes, al igual que la medición de la SE y sus elementos. Asimismo, los datos recabados en la resolución de TCTA y los datos vinculados al proceso de traducción a través del *translog 2006*. Lo anterior, con el propósito de proveer información precisa sobre los componentes que integran cada prueba y así conducir estos a un análisis riguroso en el capítulo de resultados.

Capítulo 4: Análisis de datos

Para el análisis de datos de este proyecto es pertinente dividir los mismos en secciones que facilitarán su lectura y apreciación como: datos sociolingüísticos (perfilación de sujetos y encuestas de datos a los integrantes de las agrupaciones), de conocimientos lingüísticos (puntajes de las pruebas SIELE y Pre-TOEFL), conocimientos generales, conocimientos declarativos no procedimentales o extralingüísticos (EXHCOBA) y análisis traductológico (resolución TCTA) y, por último, los conocimientos relacionados con la pericia y cognición analizados durante el desarrollo del ejercicio de translación de texto audiovisual.

El análisis de datos se realiza a través de una matriz de información que permite la graficación de los diversos aspectos que esta encuesta y perfil de los participantes sostienen, con el fin de interpretar dichos datos de modo cuantitativo y con datos precisos para su interpretación. Del mismo modo, en esta matriz se concentran los resultados de la medición de subcompetencias de manera individual de cada integrante de ambas agrupaciones, con el propósito de enriquecer el análisis e identificar patrones de relación entre los perfiles de los sujetos y agrupación, así como en cuanto al proceso de traducción que siguen, sus conocimientos expertos, el nivel de dominio de sus lenguas de trabajo o la detección de algún patrón de trabajo que pueda ser compatible entre su formación y la adquisición de su competencia traductora.

Uno de los factores relevantes de esta propuesta, se centra en la resolución de una prueba de conocimientos enciclopédicos, lo que permite cuantificar el grado de conocimientos y habilidades básicas que, en teoría, debe poseer un estudiante universitario en el nivel superior antes y después de egresar de un programa de licenciatura o posgrado de cualquier profesión en México (Cortez, 2019), por lo que, con base en los supuestos de

PACTE y su subcompetencia extralingüística este conocimiento debe formar parte del traductor competente. Los niveles de relación entre las subcompetencias son medidos a través de herramientas de análisis de datos estadísticos como SPSS IBM (*Statistical Package for the Social Sciences*) donde se analizan variables numéricas a través de la estadística, lo que a su vez, brinda mayor fundamento a un proyecto que busca conocer la relación entre dos subcompetencias para comprender aspectos que pueden repercutir en la formación de traductores de los programas de traducción, y, al mismo tiempo, conocer las características deseables en el perfil de un traductor audiovisual.

El análisis traductológico de esta propuesta se enfocó en identificar el tipo de estrategias que se han empleado, consciente o inconscientemente en la traducción de TCTA, además de analizar la información de carácter semántico o los patrones sintácticos en un análisis contrastivo implicados en el proceso-producto de este ejercicio de traducción. La revisión de estos niveles lingüísticos permite comprender la traducción desde un paradigma estructural-funcional, la gramática contrastiva y a través de técnicas y estrategias propuestas por traductólogos en el desarrollo de sus teorías.

El último punto de análisis de datos de esta propuesta se centra en el procesamiento de información implícita en el proceso de traducción al que es sometido el traductor durante la ejecución de la prueba diseñada para esta investigación. En este análisis de tipo cognitivo, centrado en los postulados epistemológicos del grupo PETRA, tales como la traducción cognitiva y el desarrollo de la pericia en el traductor, se buscó analizar cuestiones como el tiempo utilizado en la resolución de la prueba, consulta y documentación en diccionario,

corpus u otros medios para la resolución de la prueba, la resolución de problema durante el proceso y la explicación de cómo estos fueron resueltos, entre otros aspectos similares.

Por tanto, esto nos brinda acceso a realizar nuevos cuestionamientos como: “*¿a qué se enfrentan los traductores de contenido audiovisual? ¿Qué fuentes de consulta son necesarias? ¿Cuánto tiempo toma? ¿Cómo se traducen los coloquialismos?*”, basados en una investigación traductológica de corte empírico-experimental como la propuesta en esta metodología.

La presentación de datos que componen a este capítulo se organiza del siguiente modo: 1) Estudiantes Licenciatura en Traducción y 2) Estudiantes Especialidad en Traducción e Interpretación (ambos de UABC FI), puesto que fueron sometidos a las mismas pruebas; sin embargo, ambas agrupaciones presentan distintas características tanto sociológicas como educativas así, como experiencia en el área profesional o profesionalización, por lo que se busca entender la dinámica con la que estos sujetos han adquirido su competencia traductora mediante la resolución de las diversas pruebas de medición de subcompetencias traductoras del modelo holístico de competencia traductora y la resolución de un ejercicio de traducción de coloquialismos en textos audiovisuales.

A continuación, se presentan los datos obtenidos después del empleo de la metodología previamente expuesta. En primer lugar, se procede con el análisis de datos de corte sociolingüístico.

4.1. Datos sociolingüísticos

Como se mencionó en apartados anteriores, los datos sociolingüísticos tienen la función de perfilar y conocer datos relevantes sobre los perfiles de los integrantes del Grupo

A y B como lo son su edad, género biológico, escolaridad, residencia, el medio por el cual adquirieron o aprendieron sus lenguas de trabajo, esto, con el fin de obtener datos de relevancia en la correlación y medición de subcompetencias y factores de pericia relacionados con aspectos cognitivo-traductológicos que pueden validar la hipótesis y subhipótesis planteadas, así como la pregunta de investigación y el alcance del objetivo general y específico. Este análisis de datos se presenta por agrupaciones y sus promedios obtenidos, el primer análisis de datos sociolingüísticos es el del grupo de licenciatura: Grupo A seguido del Grupo B.

4.1.1. Datos sociolingüísticos: grupo A

La encuesta aplicada a ambas agrupaciones (ver Anexo 1) se divide en los siguientes apartados en la que se le pide al estudiante proveer datos como *edad, género biológico, escolaridad, lugar de nacimiento, residencia actual, el medio por el que adquirieron su segunda lengua, si cuentan con una certificación en dicha lengua*. A continuación, se presenta la información proporcionada por los mismos con relación a cada reactivo de esta encuesta.

4.1.1.1. Edad: grupo A

Uno de los factores representativos dentro de la medición de corte sociolingüístico variacional es la edad, pues esta variable conduce a hallazgos y conclusiones significativos, en la región en la que se realiza este estudio, en los que se pueden suscitar mejoras en los programas o conocer si la edad es un factor que cobra relevancia dentro de la adquisición de la CT y su desarrollo. Ahora bien, en la Figura 17 es posible apreciar el rango de edad que poseen los diversos estudiantes de la etapa terminal de la licenciatura.

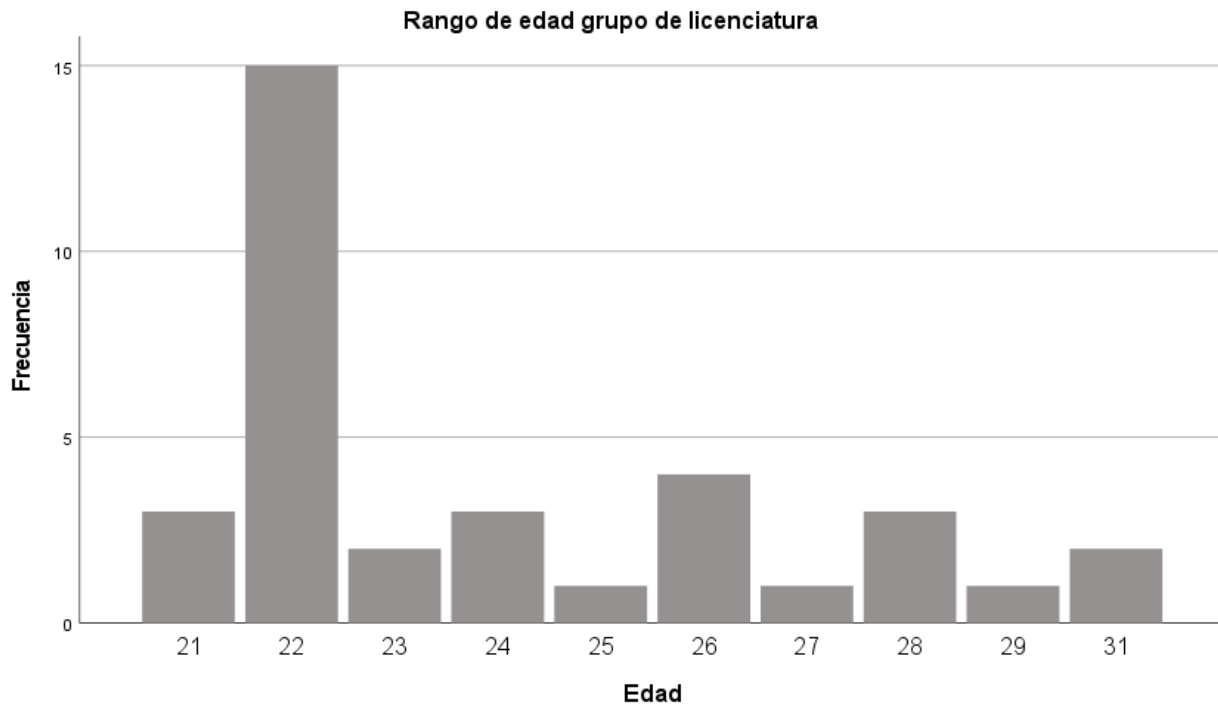


Figura 17. Rango de edad grupo A

Dentro de la figura 17 puede apreciarse que 15 (44%) de los participantes tienen los 22 años cumplidos al momento de la aplicación de la encuesta, seguido de 3 individuos (10.5%) con 21 años de edad, esto indica que los estudiantes ingresaron al finalizar el bachillerato o un año después como máximo, por lo que puede intuirse que su bagaje de conocimientos profesionales en traducción ha sido adquirido a lo largo de esta licenciatura y no en un entorno de práctica laboral.

Por otra parte, el resto de los estudiantes, con mayor porcentaje representativo, en cuanto a rango de edad, se encuentra en 26 (4 personas que representan el 13.4% del grupo A) y 24 años (3 personas que representan el 10.5% del grupo A). El promedio de edad de los 35 participantes es de 24 años de edad. Es relevante mencionar que, en el rango de los 27 a

31 años de edad hay una representatividad del 21.6% (7 estudiantes), si sumamos a los participantes pertenecientes a este rango, por lo que puede concluirse que el programa no es cursado únicamente por jóvenes recién egresados del bachillerato, sino que existe un número considerable de estudiantes con un par de años más que forman parte del programa.

4.1.1.2. Género biológico: grupo A

Dentro de los estudios exploratorios, como el presente, es necesario poner de relieve cuestiones biológicas como lo son el género, pues esto genera un antecedente crucial que puede ser interpretado a través de diversas perspectivas, como el saber si las mujeres se pronuncian con mejores habilidades traductoras que los hombres o viceversa, desde una perspectiva cognoscitiva o neurolingüística, o bien identificar datos sociodemográficos y académicos como analizar la demanda de los estudiantes de los programas académicos de la Facultad de Idiomas, por ejemplo. En el caso del presente buscamos la relación entre el sexo y el fenómeno de adquisición de la CT y si esta variable juega un papel importante en dicha incógnita.

En la Figura 18 es posible percibir el número exacto de participantes mujeres y hombres participantes que figuran en este experimento.

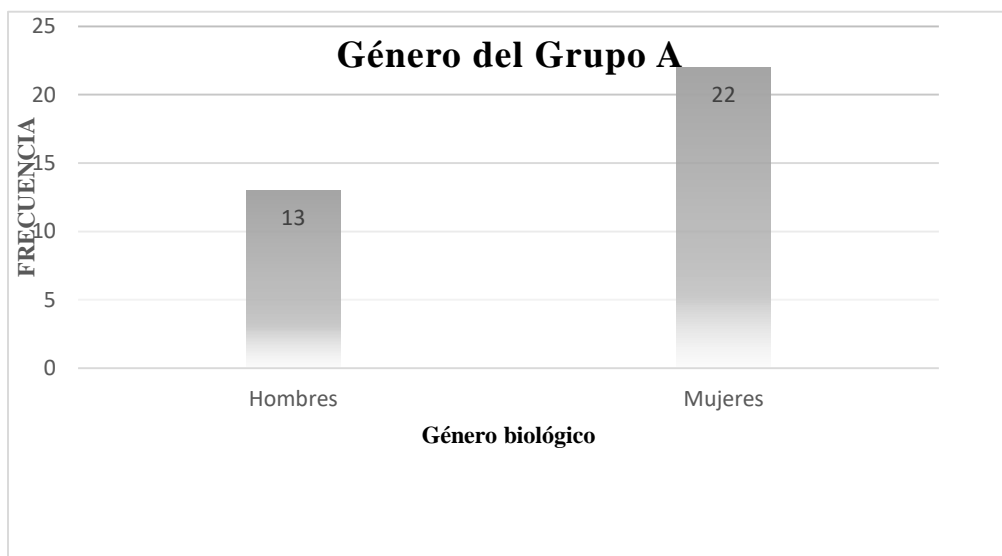


Figura 18. Género biológico del grupo A

En cuanto a la relación de género biológico que expresan los 35 participantes del grupo A existe una superioridad del 62.85% (22 sujetos) de féminas ante un 37.15% (13 sujetos) de varones en esta agrupación. Lo que nos indica que, dentro de esta generación, la presencia de la feminidad se ha inclinado por el estudio de este programa, mientras que la población varonil tiene menor presencia.

Lo anterior no presume un dato innovador, sino un patrón fijo en relación con el género-preferencia pues, los archivos señalan que históricamente dentro de la FI ha existido una mayor población femenil en ambas licenciaturas ofertadas. Sin embargo, este dato es relevante, puesto que potencializa los presupuestos de que el género femenino es mejor con el manejo de las lenguas, su aprendizaje y habla; dicese lo mismo de la traducción, por lo que este hallazgo posibilita la oportunidad de análisis en comparación con los varones como lo argumenta Comen (2017).

4.1.1.3. Aprendizaje o adquisición de segunda lengua: grupo A

Parte primordial para la comprensión del fenómeno de la adquisición de la CT y cómo ocurre su desarrollo puede situarse en factores como el modo en el que el traductor adquirió o aprendió su segunda lengua de trabajo (PACTE, 2001). De igual forma es importante mencionar que el aprendizaje de los aspectos culturales que representan el par de lenguas de trabajo y la organización del mundo se sitúan, en la subcompetencia lingüística y extralingüística, por lo que su aprendizaje se encuentra estrechamente relacionado con este factor. Por lo anterior es que, dentro de este estudio se contempló como una variable crucial el origen de la L2, el cual permite presuponer el papel que desempeña el conocimiento de la misma en la resolución de la traducción de coloquialismos.

En la Figura 19 es posible percibir los distintos ambientes en los que los estudiantes que integran el Grupo A aprendieron su L2. En la mayoría de los casos, la L2 se refiere al idioma inglés y un pequeño porcentaje del grupo aprendió el inglés como su L1 y español como L2. Sin embargo, solo 2 participantes aprendieron ambas lenguas como su L1.

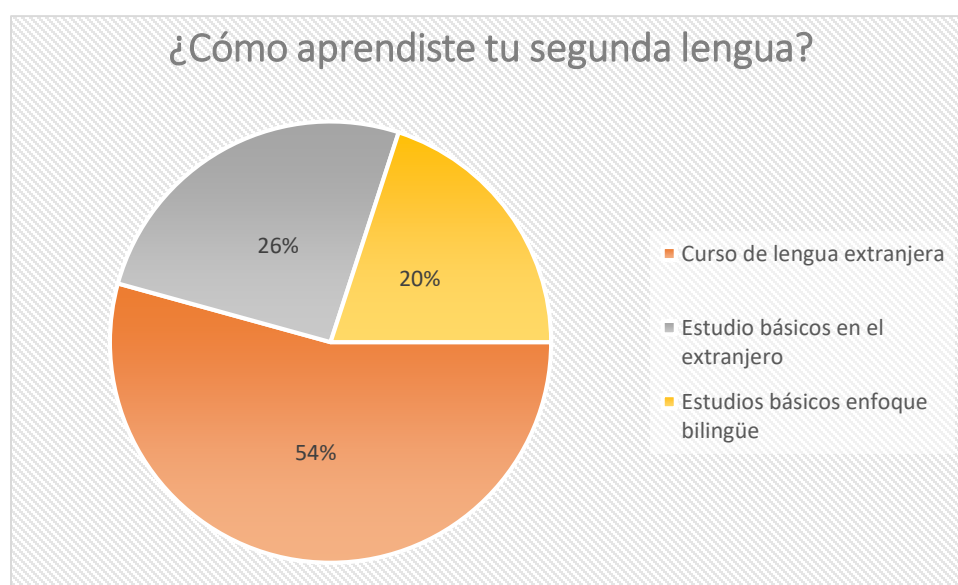


Figura 19. Adquisición-aprendizaje de L2.

La encuesta posee el cuestionamiento “¿Cómo aprendiste tu segunda lengua?” donde claro está que no se hace hincapié a cuál combinación nos referimos, si inglés o español, sino simplemente se requiere conocer el “medio”. De igual forma se obvia la diferencia entre adquirir y aprender un idioma; no obstante, se presenta una pregunta general con el fin de no generar ambigüedades en las respuestas o causar confusión entre los estudiantes.

Entre las diversas respuestas obtenidas a través de este reactivo, de carácter abierto, se han englobado las 35 respuestas de los participantes en tres ambientes de aprendizaje-adquisición de la L2. Las cuales se explican a continuación. “curso de lengua extranjera” aplica para aquellos individuos quienes estudiaron en diversas instituciones de lengua una segunda lengua, con el fin de obtener un alto grado de dominio de la misma, y concluyeron la totalidad o el nivel más alto del programa ofertado.

“Estudios básicos en el extranjero” representa a aquellos estudiantes quienes cursaron la escuela secundaria, preparatoria, ambas o toda su educación básica en los EE.UU. y que ahora se integra a una institución de origen mexicano para llevar a cabo su profesionalización. El último ambiente de aprendizaje-adquisición: “estudios básicos con enfoque bilingüe” se refiere a aquellos estudiantes que estuvieron matriculados en algún colegio de educación básica o media superior, por ende, aprendieron su L2 en dicha/dichas institución/instituciones. En el caso anterior, sí aplica en un contexto mexicano cuya L2 se refiere al inglés.

En la tabla 17 es posible apreciar que de los 35 sujetos pertenecientes al grupo A, el 54% (19 estudiantes) aprendieron su L2 por medio de cursos de lengua antes de su ingreso a la licenciatura, por otro lado, el 26% (9 estudiantes) aprendieron su L2 a través de la

educación básica en el país fronterizo, pues sus estudios básicos fueron cursados en los EE.UU. justo antes de comenzar el programa de licenciatura en traducción. Finalmente, el 20% (7 estudiantes) del grupo A, durante su educación básica asistió a colegios de índole bilingüe, mismas instituciones donde aprendieron su L2.

Estos datos son de gran relevancia, pues, puede conducir a entender la relación y el grado de dominio lingüístico en ambas lenguas que tiene el estudiante, asimismo de esta misma variable puede entenderse el grado de dominio cultural al que estuvieron expuestos o poseen, o bien, el conocimiento del mundo que poseen los estudiantes de licenciatura a través del contexto de aprendizaje en el que estuvieron involucrados; proveyendo así, datos con propiedades de interpretación a niveles cognitivos, por lo que el estadio de conocimiento de este punto es crucial para la correlación de ambas subcompetencias en apartados posteriores.

4.1.1.4. Certificación en lenguas de trabajo: grupo A

Dentro de la organización del mundo moderno, una certificación del dominio de una lengua es un referente obligatorio para quien se desempeña en profesiones relacionadas con las lenguas. Por este motivo, a partir de la re-acreditación del Programa de Licenciado en Traducción en 2017, se les invita a los estudiantes a que busquen una certificación con validez curricular y de gama internacional con el fin de proveerlos de mejores herramientas laborales para su inmersión en el mercado laboral, por este motivo es que se les cuestionó a los estudiantes respecto a la posesión de alguna certificación por lo que en la figura 20 se presenta de manera visual la respuesta del grupo A.

¿Posee alguna certificación?

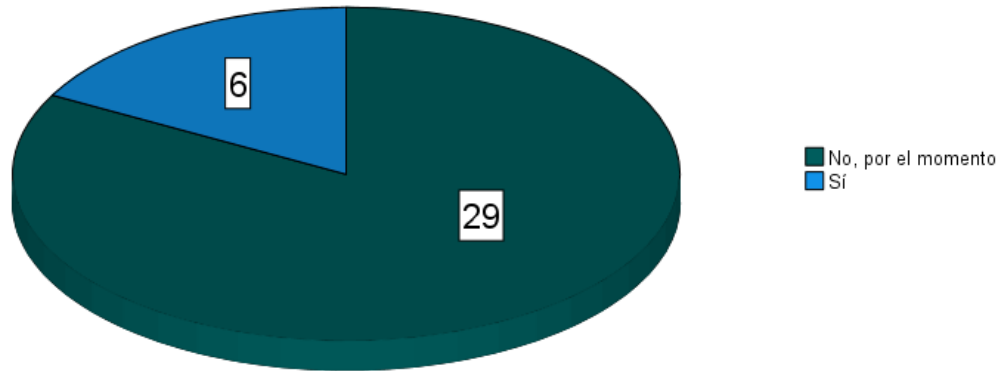


Figura 20. Certificación de alguna lengua.

Pese a lo anterior mencionado, el Grupo A muestra un porcentaje bajo de alumnos certificados al cursar por la etapa terminal de la licenciatura, ya que solo se registran un total de 6 estudiantes (17.2%) de los 35 estudiantes participantes de este grupo. De igual modo, se preguntó a estos estudiantes cuál es la certificación que poseen por lo que, resultado de esto son cuatro alumnos que cuentan con la certificación TOEFL, mientras que dos alumnos señalan que poseen la certificación APTIS. Por otro lado, el resto del grupo A (29 estudiantes, 82.8%) menciona un amplio interés por certificar su dominio de la lengua inglesa en alguna organización de prestigio una vez que concluya la licenciatura.

4.1.1.5. Lugar de nacimiento y residencia actual: grupo A

Si bien, el presente estudio no se centra en analizar cuestiones de corte sociolingüístico variacionista como eje central, las categorías de lugar de nacimiento y la

residencia actual son de suma importancia, debido a que proveen información para la construcción del perfil del estudiante de traducción, que forma parte del programa de licenciatura; asimismo, estas categorías pueden contribuir en la construcción de su imaginario social en ambas culturas de conocimiento (lo cual forma parte de la SE). Por lo anterior es que en la figura 21 se presentan las diversas ciudades donde los participantes residieron por algunos años de su vida.

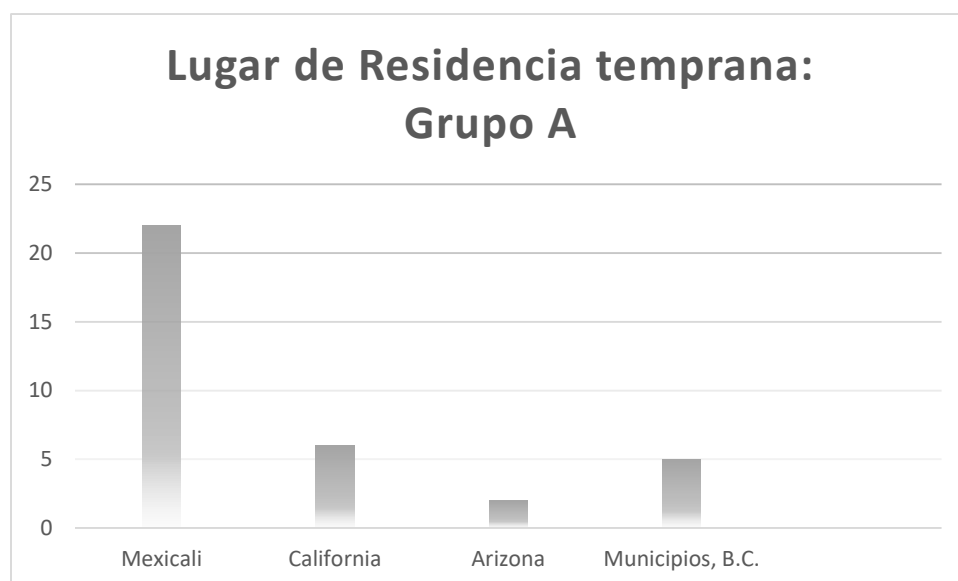


Figura 21. Lugar de residencia temprana de participantes.

Como es posible visualizar los estudiantes que nacieron en la ciudad de Mexicali, B.C. representan un porcentaje del 62.8% (22 estudiantes) mientras que los estados estadounidenses de California y Arizona, EE.UU. suman un porcentaje del 22.8% (6 estudiantes de California y 2 en Arizona, sumando un total de 8 estudiantes extranjeros). Por último, el 14.4% (5 alumnos) está conformado por estudiantes cuyo nacimiento ocurrió en los municipios vecinos de Mexicali como Ensenada y Tijuana.

El resultado obtenido es de gran interés para la perfilación de los estudiantes, puesto que el 77.14% (27) de los estudiantes de la licenciatura en traducción en etapa terminal han residido a lo largo de toda su vida en un contexto fronterizo, lo anterior es significativo, puesto que la construcción de su subcompetencia extralingüística la constituye una alta influencia del contexto fronterizo que se vive en la ciudad de Mexicali y su cercanía a ciudades fronterizas, tanto en el estado de California y Arizona, EE.UU., por lo que la cultura de su lengua meta no les es del todo ajena puesto que los estudiantes se encuentran sumergidos en la misma de manera consiente e inconsciente.

Del mismo modo, los resultados de las diversas pruebas aplicadas señalan que, para los estudiantes cuya ciudad de nacimiento y primeros años de residencia se encuentra en ciudades vecinas a la frontera mexicana existe una tendencia similar en la construcción de su subcompetencia extralingüística; sin embargo, para estos individuos el contacto con la cultura estadounidense representa una superioridad debido a su contacto de primera mano con el país vecino, así como un conocimiento extra de la cultura hispana en los EE.UU. lo que significa un conocimiento extra entre diversas costumbres y raíces diversas en la comunidad hispanoparlante, así como la cultura mexicana en un contexto fronterizo. Cabe resaltar que al momento de la aplicación de la encuesta de datos sociolingüísticos los 35 participantes que conforman el Grupo A residen en la ciudad de Mexicali, B.C.

A partir del siguiente apartado se presentan los datos sociolingüísticos del Grupo B.

4.1.2. Datos sociolingüísticos: grupo B

Como ha sido mencionado a lo largo de este estudio, el Grupo B está conformado por 15 estudiantes de la Especialidad en Traducción e Interpretación (ETI) de la FI-Campus Mexicali, estos estudiantes han sido sometidos a la misma encuesta de datos sociolingüísticos

con el propósito de perfilarlos como grupo de estudio, lo anterior con el propósito de conocer su nivel de adquisición de CT a lo largo del programa de posgrado, el cual tiene una duración de dos semestres lectivos.

A continuación, se representa de manera gráfica y explícita las características de corte sociolingüístico variacionista del Grupo B, de igual forma, se explican algunas diferencias que este grupo posee en relación con los estudiantes de la licenciatura en traducción.

4.1.2.1. Edad: grupo B

Los estudiantes de la ETI son profesionistas que han cursado una licenciatura, en su mayoría en áreas científicas diferentes a la traducción, por lo que todos estos son mayores de 22 años. En la figura 22 es posible divisar de manera gráfica la distribución de edad con la que cuentan los entrevistados al momento de responder el cuestionario.

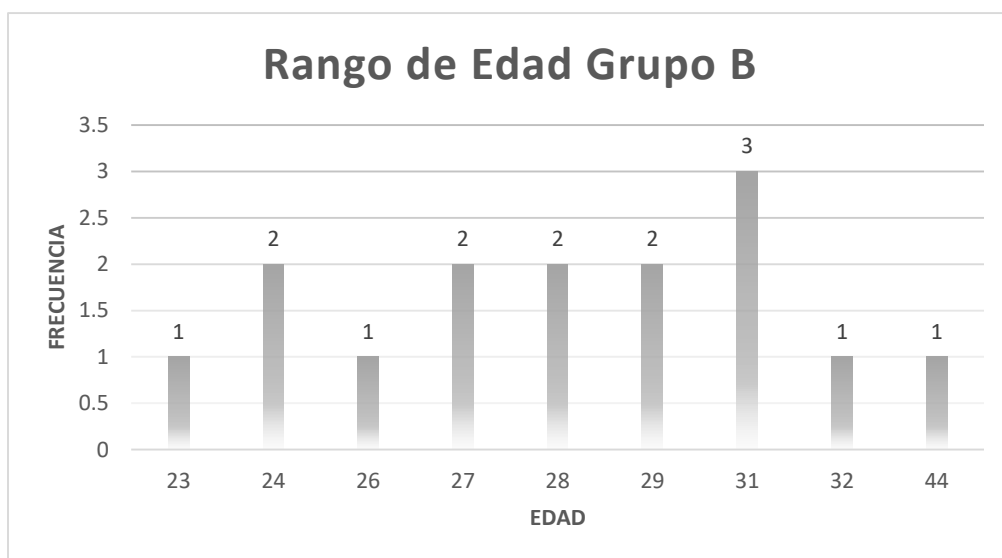


Figura 22. Rango de Edad Grupo B

En la figura es posible observar que la edad mínima dentro del rango es de 23 años de edad, por otro lado, la máxima es de 44, mientras que la mediana, por estadística, es de 28 años. De manera que es posible percatarse que los estudiantes de 31 años representan un 20%

(3 personas), mientras que las edades de 24, 27, 28, 29 poseen 2 individuos en ese rango de edad respectivamente, lo que significa un 13.3% por edad, por último, las edades de 23, 26, 32 y 44 lo que simboliza un 6.6% del grupo B.

Estos datos manifiestan patrones interesantes en el cuerpo estudiantil del Grupo B, puesto que los participantes que integran esta generación de posgrado son profesionistas que acudieron al programa con la intención de certificar su práctica en traducción, con el propósito de potencializar sus habilidades y desempeño en su respectiva área profesional y laboral, en la que, de igual forma, pueden desempeñar labores de traducción, o bien, ofertar dicho servicio. Si se analiza con atención, la mayoría de los individuos se encuentran en los últimos años de su segunda década y principios de la tercera década de edad, sin mencionar algunas excepciones. Con lo anterior puede confirmarse que los estudiantes de la ETI acuden al programa con la intención de sumar un plus a su currículum.

4.1.2.2. Sexo biológico: grupo B

Dentro de los programas de la FI-UABC es común observar estudiantes mujeres poblar mayormente los grupos semestre a semestre, por lo que, en el caso de la ETI, esto no es la excepción. Debido a que tal y como se aprecia en la figura 23 la población femenil conforma una mayor representatividad.

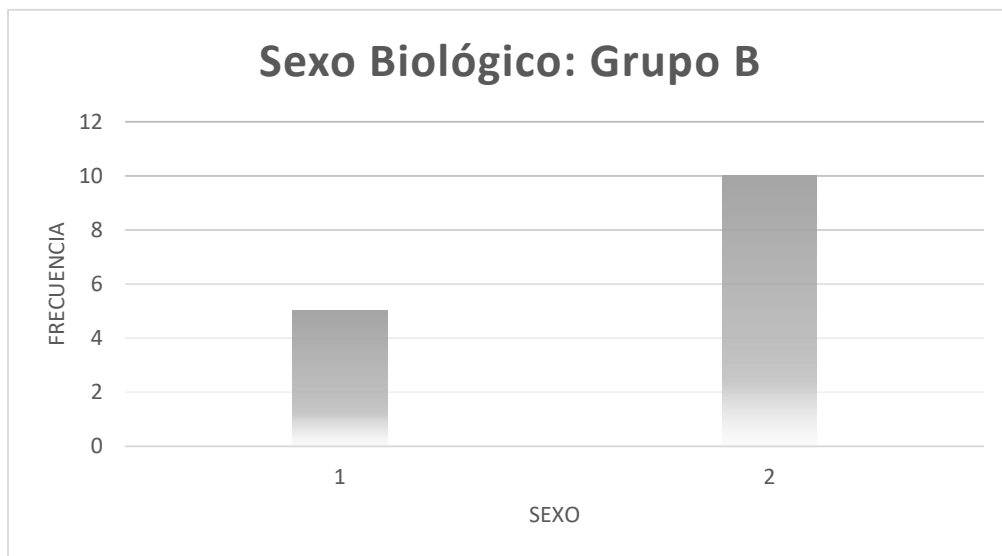


Figura 23. Género Biológico.

La población femenil (número 2 en la tabla) que participó en este estudio representa un 66.6% (10 estudiantes) del Grupo B, mientras que el 33.4% (5 estudiantes) restante son participantes varones (número 1 en la tabla). Aunque la actividad profesional de la traducción no se encuentra monopolizada por algún género biológico es interesante encontrar que en ambos programas educativos, se encuentran matriculadas, en su mayoría, estudiantes femeninas, lo que significa un posicionamiento de traductoras en el campo laboral en los próximos años, de igual forma, sucede en el programa educativo de licenciado en enseñanza de lenguas, FI-UABC, donde la mayor demanda de matrículas se encuentra representada por el género femenino.

4.1.2.3. Aprendizaje o adquisición de segunda lengua: grupo B

De la misma manera que en el grupo A, se considera crucial la perfilación concreta del Grupo B con respecto al aprendizaje y adquisición de su segunda lengua. Al igual que en el Grupo A, se han concentrado las respuestas de los integrantes del Grupo B en tres: 1) curso

de lengua extranjera, 2) estudios básicos en el extranjero y 3) estudios básicos con enfoque bilingüe de acuerdo al contexto de la ciudad de Mexicali. En la Figura 24, es posible encontrar el porcentaje correspondiente de acuerdo a la respuesta de los sustentantes del cuestionario del Grupo B.

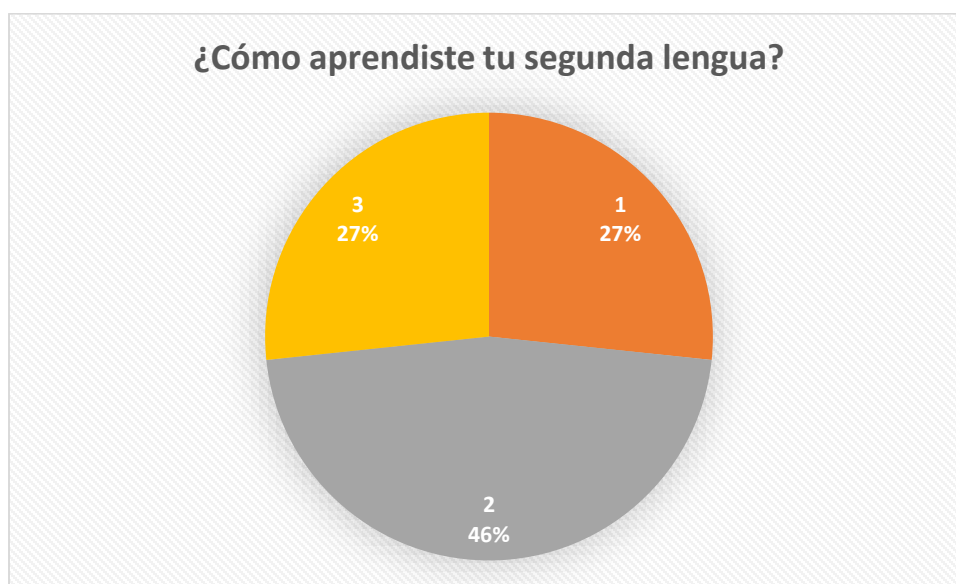


Figura 24. Adquisición-aprendizaje L2.

Para cuestiones de interpretación de la Figura 24 se entiende por 1) *curso de lengua extranjera*, 2) *estudios básicos en el extranjero* y 3) *estudios básicos con enfoque bilingüe*. Como es posible apreciar, en el Grupo B, aquellos estudiantes de posgrado que cursaron secundaria, preparatoria o ambas en los EE.UU. están constituidos por el 46% de la población total del grupo, es decir, 7 estudiantes del grupo B. El resto se encuentra dividido a la mitad con un porcentaje del 27% (4 estudiantes) para curso de lengua extranjera y 27% (4 estudiantes) para estudios básicos con enfoque bilingüe.

Con base en lo planteado en la figura 24 es sustancial puntualizar que los estudiantes que señalaron los estudios básicos con enfoque bilingüe son aquellos estudiantes que se

encuentran en el rango de edad entre los 22-26 años. Mientras que los estudiantes que señalaron que sus estudios básicos fueron cursados en los EE.UU. son aquellos individuos con mayor rango de edad. Reflejando así dos patrones interesantes a poner en relieve en cuanto a las características del Grupo B, pues los miembros más jóvenes del grupo han adquirido su subcompetencia extralingüística en el contexto de su L1 mientras que la mayor parte del Grupo B ha adquirido su subcompetencia extralingüística en el contexto de su L2.

Ante este hecho, es preciso señalar que los estudiantes más jóvenes de la ETI buscan incrementar su oferta laboral con el fin de presentar un currículum más vasto ante futuros empleadores, mientras que, la trayectoria laboral del 46% de los integrantes del Grupo B argumentan que la motivación del cursar este posgrado converge en diversas situaciones laborales dentro de su campo de profesionalización, donde han tenido constante contacto con el ejercicio de traducción; no obstante, es necesario para los mismos obtener un documento oficial que los acredite como traductores.

4.1.2.4. Certificación en segunda lengua de trabajo: grupo B

Dentro de los requisitos con los que deben cumplir los estudiantes de los diversos programas de posgrado que posee la FI-UABC se encuentra el de contar con la acreditación del inglés como segunda lengua, por lo que la ETI no es la excepción. Pese a lo anterior, es substancial conocer cuál certificación poseen los integrantes del Grupo B, que a diferencia del Grupo A, y por este ser un requisito de ingreso y egreso dentro de los estatutos de la UABC y Posgrado, todos poseen una certificación en el idioma inglés. En la Figura 25 es posible evaluar lo señalado anteriormente.

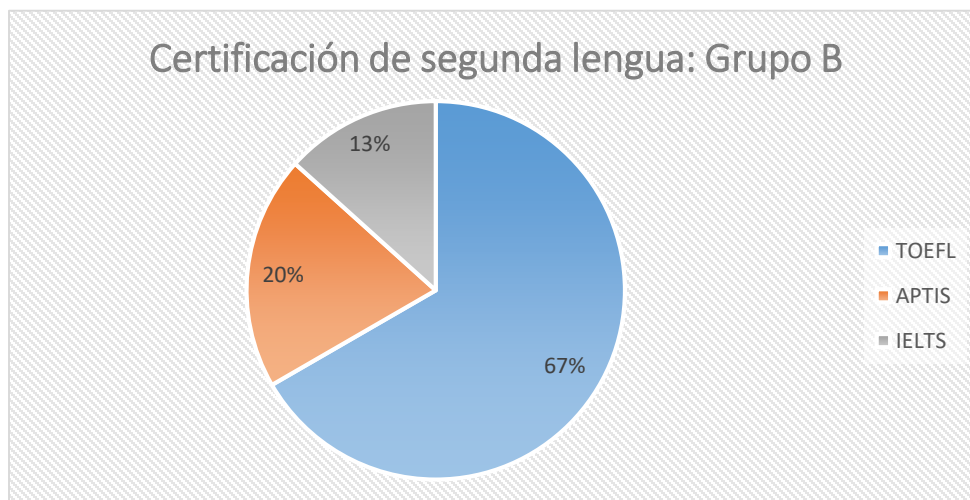


Figura 25. Certificación: Grupo B.

La Figura 25 refleja un nivel de preferencia mayor por el examen TOEFL, ya que los resultados de la encuesta indica que el 67% (10 estudiantes) de los integrantes del Grupo B poseen esta certificación que acredita su nivel de inglés; seguido por un 20% (3 estudiantes) de certificados bajo los parámetros de la prueba APTIS; por último, el 13% (2 estudiantes) de los integrantes del Grupo B se encuentra certificado por la prueba IELTS.⁴⁸

El egresar y contar con una certificación dentro de un posgrado con perfil profesionalizante, como es la ETI, permite al estudiante durante el grado obtener valiosas herramientas que lo harán destacar dentro del campo laboral y profesional una vez que este decida insertarse en el mismo. Si bien, es evidente la preferencia del TOEFL como certificación habitual entre los estudiantes de posgrado, esto se debe a que diversas instituciones de la región poseen centros de lenguas en los cuales ofertan tanto cursos preparatorios para esta certificación, así como el reconocimiento oficial para la aplicación,

⁴⁸ IELTS: International English Language Testing System.

evaluación y certificación del examen, como es el caso de la FI-UABC y Cetys Universidad, entre otras instituciones de la ciudad de Mexicali.

4.1.2.5. Lugar de nacimiento y residencia actual

El programa de posgrado Especialidad en Traducción e Interpretación lanza una convocatoria anual, la cual ha sido aceptada por diversos estudiantes provenientes de otros estados, lo cual enriquece la diversidad del alumnado del programa. Conocer el lugar de nacimiento y la residencia actual, parte del cometido de la perfilación de los estudiantes del Grupo B. Ahora bien, si la presencia de los integrantes del grupo no es en su mayoría ni todos provienen de otro estado, se ha manejado para efectos de este estudio la etiqueta de, “estado foráneo de la República” con el propósito de englobar a dichos estudiantes provenientes de otros estados del país.

Ahora bien, en la Figura 26 se aprecian los resultados de la encuesta ante este cuestionamiento.

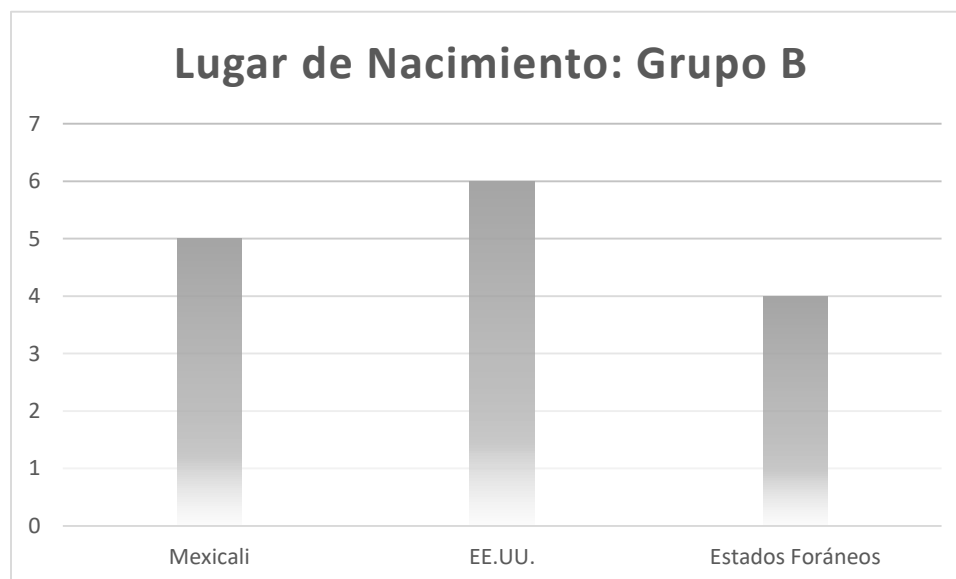


Figura 26. Regiones de nacimiento: Grupo B

En el caso del Grupo B es posible analizar que un gran número de los integrantes tiene como lugar de nacimiento alguna ciudad de los EE.UU., con un total de 6 participantes (40%), mientras que la presencia de 4 estudiantes (26.6%) provienen de otros estados de la República como son Oaxaca, Veracruz y Quintana Roo, por mencionar algunos estados. Mientras que los residentes de Mexicali reflejan un total de 5 estudiantes (33.4%) inscritos al programa educativo.

Lo anterior refleja un dato valioso para la estructura interna del programa ETI, puesto que se encuentra una tendencia, en los últimos años, que sus estudiantes son foráneos, lo que significa que encuentran en el programa un valor significativo para sus propósitos y metas curriculares o laborales. Lo anterior determina, también, a la FI-UABC como una institución pública valiosa para la profesionalización de recursos humanos funcionales en el área de la traducción a nivel posgrado, de tal manera, que la institución está obligada a permanecer en la mejora continua para parámetros de calidad en cuanto a la formación de dichos recursos; siendo provechoso, también, su posición geográfica al encontrarse cerca de los EE.UU., especialmente si lo analizamos desde la óptica de los estudiantes provenientes de dicho estado.

4.1.2.6. Modalidad de traducción con experiencia

Como fue mencionado con anterioridad, gran parte de los estudiantes de la especialidad, si bien no cuentan con un documento oficial que los certifique como traductores, esto no los exime de que en algún momento de su carrera profesional estos hayan fungido como traductores en algunas de las dependencias donde se desempeñan o en sus centros de trabajo, por lo que, con base en sus conocimientos y experiencias es relevante

conocer la modalidad de desempeño de la que han sido participe, por este motivo dentro de la encuesta de datos sociolingüísticos, se agregó para el Grupo B la pregunta: ¿Cuál es la modalidad de traducción en la que te has desempeñado anteriormente? A continuación, en la figura 27 se muestran los resultados obtenidos.

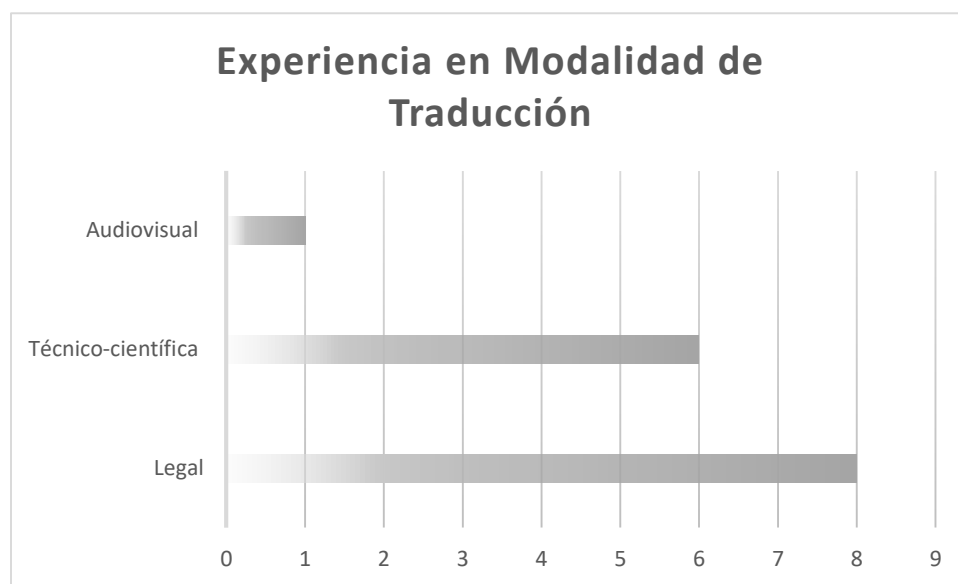


Figura 27. Modalidad de Traducción con Experiencia.

Es preciso señalar que las modalidades con mayor demanda de traducción en México se centran en aquellas de índole legal, técnico y científico (Fernández, 2018), por lo que los resultados visibles en la Figura 27 siguen precisamente este patrón mencionado por el autor. Sin embargo, uno de los integrantes del Grupo B se desempeña en la TAV, por lo cual existe oferta y demanda para este tipo de traductores dentro del contexto regional.

En cuestiones cuantitativas de los 15 integrantes del Grupo B el 53.4% (8 alumnos) de los entrevistados señalaron que su área de experiencia se centra en la traducción de textos técnico-científicos, mientras que el 40% (6 alumnos) respondió que se encuentran

ampliamente familiarizados con textos con temática legal, mientras que el resto 6.6% (1 alumno) ha señalado relación con la modalidad audiovisual de traducción.

El resultado de este reactivo es importante debido a que permite conocer la realidad laboral del traductor en la ciudad de Mexicali y el Estado de Baja California, asimismo y como menciona Sánchez-Borzani (2018) la modalidad audiovisual en la traducción en México se encuentra arraigada en la ciudad de Los Ángeles, CA y centralizada en la CDMX por lo que el traductor que decida buscar oportunidad debe darse a conocer, él y su trabajo, en diversas agencias las cuales reproducen este tipo de traducción para diversas plataformas. No obstante, si el deseo del traductor es trabajar bajo las modalidades de traducción legal, técnica o científica, puede encontrar diversas oportunidades de trabajo de manera autónoma o incorporándose a una agencia de traducción o bien, a través de alguna organización a nivel estatal o federal si este lo deseara.

Hasta el momento, se ha debatido acerca de la información de origen sociolingüísticos en Grupo A y Grupo B respectivamente, por lo que ahora es pertinente realizar una comparación entre ambos grupos con relación en lo encontrado en los datos de índole social.

4.2. Medición de subcompetencia lingüística

Uno de los objetivos significativos de la presente propuesta es conocer el dominio de las lenguas de trabajo (la SL), es importante recordar en este punto de la investigación, que la medición de la SL es dividida en dos: SLL1 y SLL2, español e inglés respectivamente. En los siguientes subapartados se plantean los resultados recogidos en SLL1 y SLL2 en los grupos A y B, respectivamente. Estos resultados se encuentran divididos en componentes de competencia lingüística, los cuales se explican en seguida.

4.2.1. Resultados prueba SIELE: grupo A

A continuación, se presenta los datos obtenidos por el Grupo A en relación con la medición de la prueba de L1 (español) demo SIELE. Los resultados se encuentran divididos en tres competencias, las cuales son las siguientes: 1) *comprensión escrita*, 2) *conocimiento gramatical*, 3) *producción escrita* y 4) *puntuación global*. De manera que los puntajes registrados se presentan en ese mismo orden con la finalidad de conocer cada aspecto de la prueba con relación de los alumnos que integran a esta agrupación.

4.2.1.1. Comprensión lectora

Los datos obtenidos a través de la estadística descriptiva permiten describir la siguiente información: el rango máximo obtenido de calificación en este segmento del examen se encuentra como 10 puntos, mientras que la mínima encontrada es de 8.0 mientras que la media obtenida es de 9.0 puntos. En la tabla 6 se presentan los datos generales de este componente.

SIELE, comprensión lectora: Grupo A				
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	8,0	2	3,8	5,7
	8,4	4	7,5	11,4
	8,5	1	1,9	2,9
	8,6	8	15,1	22,9
	9,0	12	22,6	34,3
	9,5	3	5,7	8,6
	10,0	5	9,4	14,3
	Total	35	66,0	100,0

Tabla 6. *Comprensión Lectora SIELE.*

Fuente: elaboración propia.

Como es posible observar dentro de la información que integra la tabla 6, se aprecia la frecuencia obtenida entre las calificaciones registradas, si bien se hace mención de una

media en la obtención de 9.0 puntos por un total de 12 participantes (34.3%) es importante resaltar que el 22.3% de los participantes (8) han obtenido una calificación inferior de 8.6 puntos.

Por otro lado, existe un porcentaje aceptable entre los estudiantes cuya comprensión lectora oscila en los 10 puntos, los cuales representan un 14.3%, por último, en la frecuencia respecto a la mínima obtención de puntos: 8.0 y 8.4 tiene una representación porcentual del 5.9% y 11.7% respectivamente, asimismo el promedio obtenido del grupo es de 8.9. De igual forma, el 11.4% (6 participantes) obtuvieron calificaciones en un rango de los 8-8.4 puntos. Finalmente es importante señalar que los resultados obtenidos permean dentro de una calificación aceptable en cuanto al entendimiento de la comprensión lectora.

4.2.1.2. Conocimiento gramatical

En el área de la enseñanza de lenguas, tanto en su evaluación como su enseñanza, los valores gramaticales y su conocimiento e identificación son parte fundamental. Tal es el caso de las instituciones que emiten certificaciones de dominio de la misma. Por lo que, SIELE no se exime de la norma, por lo anterior, uno de sus apartados de conocimiento se centra en la gramática del español.

Ahora, se presenta en la tabla 7 los resultados descriptivos obtenidos por el Grupo A.

SIELE: conocimiento gramatical Grupo A				
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	8.0	4	11.4	11.4
	8.6	4	11.4	22.9
	9.0	18	51.4	74.3
	9.5	3	8.6	82.9
	10	6	17.1	100
	Total	35	100	

Tabla 7. Conocimiento Gramatical.

Fuente: elaboración propia.

De nueva cuenta, los datos señalan que la máxima obtención en puntos es de 10.0 mientras que la mínima obtenida es de 8.0 puntos. De igual modo, la mediana obtenida se fija en los 9.0 puntos. Ahora bien, el 51.4% de los estudiantes del Grupo A han obtenido una puntuación de 9.0 mientras que las puntuaciones de 9.5 están representadas por el 8.6% y la máxima ha sido obtenida por el 17.1% de los participantes.

Es importante puntualizar que el desempeño del Grupo A promediado es de 9.05 por lo que existe un incremento de 0.55% con relación a la comprensión lectora, si bien, no representa un alza significativa es un resultado pertinente para un grupo de hablantes cuya L1 es el español; sin embargo, la expectativa de dicho resultado era mayor debido a que los estudiantes a estas instancias han cursado diversas asignaturas relacionadas con las ciencias del lenguaje, por lo cual el resultado promedio se esperaba oscilara entre los 9.5 puntos.

4.2.1.3. Producción escrita

La parte final de la prueba SIELE se encuentra compuesta por la producción escrita, donde se les pide a los sujetos desarrollar diversas tareas, en las cuales, se precisa evaluar diversos aspectos relacionados con la escritura como la redacción de cartas donde se expone

una situación específica, las cuales persuaden al estudiante a utilizar cierto vocabulario elevado, de acuerdo a la actividad y de esta forma dictaminar el nivel de dominio de lengua en la cuestión escrita.

De acuerdo a los resultados obtenidos por los integrantes del Grupo A se registra una obtención máxima de 10 puntos y una mínima de 8 puntos. Mientras que la mediana obtenida global es de 9.25, lo que significa que, en comparación con los componentes anteriores del examen este componente logra un porcentaje mayor de aprovechamiento (1.5 puntos mayor), lo que nos indica un mayor desempeño en el área de la producción escrita del español como L1 del grupo de estudiantes de licenciatura en traducción.

En la tabla 8 se aprecian los datos generales que comprende el componente de comprensión lectora:

SIELE: producción escrita Grupo A				
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	8.0	3	5.7	8,6
	8.5	4	7.5	11,4
	9.0	13	24.5	37,1
	9.5	2	3.8	5,7
	10	13	24.5	37,1
	Total	35	66	100

Tabla 8. Producción escrita.

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 8 es posible observar que el 37.1% (13 estudiantes), del Grupo A, obtuvo la calificación máxima mientras que un 37.1% (13 estudiantes) lograron una calificación de 9.0 puntos; por otra parte, se registró un 5.7% (2 estudiantes) con un puntaje de 9.5 puntos, esto indica que el 79.9% de los integrantes del Grupo A posee una competencia de

producción escrita en L1 buena, dicho dominio de competencia es esencial durante la práctica traslativa, por lo que el resultado obtenido en esta componente SIELE es un resultado alentador para el programa de licenciatura. Asimismo, es preciso señalar que la obtención de 8.0 y 8.5 puntos es aceptable dentro del rango de evaluación SIELE.

4.2.1.4. Puntuación global

Ahora se presenta el resultado global obtenido por el Grupo A en relación con el examen SIELE (su L1). En la tabla 9 es posible analizar los datos sustanciales obtenidos a través del análisis estadístico descriptivo:

SIELE: Estadísticos descriptivos globales				
	N	Mínimo	Máximo	Media
Resultado global	35	8.16	10	9.088
N válido (por lista)	35			

Tabla 9. SIELE: Datos estadísticos descriptivos en prueba global
Fuente: elaboración propia.

Dentro del Grupo A se registraron alumnos cuya puntuación máxima es 10 en los tres componentes de SIELE, mientras que la mínima promedio se encuentra en los 8.1 puntos, lo cual indica que, el grupo ha obtenido una competencia de dominio de la lengua española de C1 de acuerdo al MCER. La media registrada de esta prueba se centra en los 9.0 puntos, lo cual significa que los estudiantes de licenciatura son individuos competentes en cuanto al uso de la lengua española. Esto permitirá obtener traducción con la combinación ING-ESP aceptables por la comunidad laboral y social.

Resultado global				
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	8.16	1	1,9	2,9
	8.3	1	1,9	2,9
	8.5	2	3,8	5,7
	8.5	2	3,8	5,7
	8.6	3	5,7	8,6
	8.7	1	1,9	2,9
	8.8	2	3,8	5,7
	8.8	2	3,8	5,7
	9	3	5,7	8,6
	9.1	1	1,9	2,9
	9.16	3	5,7	8,6
	9.2	1	1,9	2,9
	9.3	5	9,4	14,3
	9.5	2	3,8	5,7
	9.5	1	1,9	2,9
	9.6	2	3,8	5,7
	10	3	5,7	8,6
Total		35	66,0	100,0

Tabla 10. Resultados Globales SIELE.

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 10, se reportan hallazgos interesantes respecto al desempeño de los estudiantes en el desarrollo de la prueba SIELE. En primera instancia, el 8.6% (3 estudiantes) obtuvieron la calificación máxima, lo cual es un dato relevante, puesto esto es una prueba de certificación internacional, a su vez, esto representa un reflejo sustentable del dominio alto de la L1 en cuestiones de conocimiento gramatical y producción escrita las cuales son relevantes (y forman parte de la subcompetencia lingüística) en la práctica de la traducción en cualquier modalidad.

El 51.6% (21 integrantes del grupo) de los sujetos han obtenido calificaciones en el rango numérico de 9.0 a 9.6 puntos, lo que señala que la mayor parte del Grupo A, maneja conocimientos del español (su L1) casi con excelencia, de acuerdo a la acreditación SIELE, por lo que para efectos de este estudio y conclusión de la obtención de esta sección de datos el nivel de subcompetencia lingüística en L1 se encuentra en nivel C1. Ahora bien, se prosigue a conocer los datos relevantes en cuanto a la medición de la L2 mediante Pre-TOEFL.

4.2.2. Resultados prueba pre-TOEFL: grupo A

A continuación, se presenta los resultados obtenidos de la prueba Pre-TOEFL la cual tiene como objetivo medir el nivel de conocimiento de la L2 del Grupo A, con el propósito de obtener un dato cuantificable del nivel de subcompetencia lingüística en L2 que poseen los estudiantes de traducción nivel licenciatura participantes de este estudio. Al igual que en la prueba SIELE, Pre-TOEFL calificó los componentes: 1) *comprensión lectora*, 2) *conocimiento gramatical*, 3) *producción escrita* y 4) *puntuación global*.

4.2.2.1. Comprensión lectora

Pre-TOEFL comprensión lectora: Grupo A				
		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	7	1	2.9	2.9
	7.6	1	2.9	5.7
	7.8	9	25.7	31.4
	8	8	22.9	54.3
	8.6	12	34.3	88.6
	9	4	11.4	100
	Total	35	100,0	

Tabla 11. *Comprensión lectora Pre-TOEFL.*

Fuente: elaboración propia.

Los resultados en el componente de comprensión lectora arrojan datos interesantes. En el caso de L2 (inglés) se obtiene como calificación máxima 9 puntos, mientras que la mínima se posa en los 7 puntos, por otro lado, el promedio se centra en los 8.2 puntos. A diferencia de los resultados previamente obtenidos en L1, en este componente disminuyen significativamente; esto se debe a diversos factores, debido a que constantemente los estudiantes no dominan al mismo nivel de conocimientos lingüísticos en sus lenguas de trabajo; no obstante, estos resultados pueden impulsar al programa educativo a mejorar estas cuestiones en asignaturas relacionadas con la lectura, las cuales se encuentran en el tronco común de la carrera.

De la misma forma, el 33.4% (12 participantes) de los integrantes registran una calificación de 8.6 puntos, mientras que un 22.9% (8 integrantes del grupo) oscilan su puntaje en los 8 puntos, lo cual los posiciona en un nivel B2, de acuerdo al MCER. Mientras que el 11.4% (4 integrantes) rondan en el nivel C1 en cuanto a comprensión lectora al obtener los

9.0 puntos. Por último, el 31.4% (11 alumnos) restante lo conforman alumnos que obtuvieron calificaciones en un rango del 7- 7.8 puntos. Este resultado es interesante debido a que gran parte del Grupo A se encuentra en dicho nivel del dominio de la lengua inglesa, mientras que se sugiere que el ideal, en el campo laboral, debe ser un C1 como mínimo.

4.2.2.2. Conocimiento gramatical

A partir de la medición de conocimiento gramatical se encontró lo siguiente: la puntuación máxima obtenida se encuentra en 9 puntos, al contrario de la mínima donde se obtuvo 7.2 puntos (aquí se observa un aumento del 0.2 respecto a la calificación de comprensión lectora). Por último, el promedio es de 8.2 puntos, similar al componente anterior, lo cual representa un comportamiento estable en la dispersión promedio entre ambos componentes.

En la tabla 12 puede apreciarse algunos hallazgos y datos representativos encontrados mediante la evaluación del componente gramatical de la lengua inglesa como L2 en el grupo A.

Pre-TOEFL: Conocimiento gramatical Grupo A				
		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	7.2	2	5.7	5.7
	7.6	2	5.7	11.4
	7.8	9	25.7	37.1
	8.0	5	14.3	51.4
	8.2	2	5.7	57.1
	8.6	6	17.1	74.3
	8.8	1	2.9	77.1
	9.0	8	22.9	100
	Total	35	100	

Tabla 12. *Conocimiento gramatical Pre-TOEFL.*
Fuente: elaboración propia.

El conocimiento gramatical es considerado un eje importante en el dominio de cualquier lengua, por lo que en la composición de la SL en L1 y L2 su alto dominio es un referente obligado (PACTE, 2015). A través de los resultados obtenidos en este componente es posible observar que 8 alumnos (22.9%) del Grupo A obtuvieron una calificación de 9 puntos, lo que representa un índice aceptable de dominio gramatical dentro del grupo; por contraste a otros sujetos participantes, donde se observa una alta frecuencia de 9 alumnos (25.7%) quienes han obtenido un puntaje entre los 7.8 puntos.

Sin embargo, existe otro subgrupo substancial que obtuvo 8.6 puntos y 8.8 puntos, los cuales representan un 20% (7 estudiantes), si analizamos de modo sumativo el rango del 8.6 al 9.0 se obtiene un total de 42.9 % de alumnos con alto dominio gramatical en su L2, lo cual nos indica que el Grupo A es un grupo con un dominio aceptable en cuanto dicho componente, esto indica que las asignaturas cuyo fin es el análisis de los componentes estructurales de la lengua inglesa cumplen con su propósito en los estudiantes de licenciatura.

4.2.2.3. Producción escrita

Como se ha mencionado a lo largo de la presente investigación, una buena redacción en ambas lenguas de trabajo es un rasgo substancial en la práctica profesional del traductor competente. Por ello, se presentan los resultados obtenidos de este componente con relación en la segunda lengua: inglés. En la tabla 13 es posible discutir algunos hallazgos relacionados con el desempeño del Grupo A en este componente de su prueba Pre-TOEFL.

Pre-TOEFL: Producción escrita Grupo A				
		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	7.2	1	2.8	2.8
	7.6	1	2.8	5.6
	7.8	3	8.3	13.9
	8	2	5.6	19.4
	8.2	10	27.8	47.2
	8.4	3	8.3	55.6
	8.4	1	2.8	58.3
	8.6	7	19.4	77.8
	9	3	8.3	86.1
	9.1	1	2.8	88.9
	9.2	1	2.8	91.7
	9	2	5.6	97.2
	9.6	1	2.8	100
	Total		35	100

Tabla 13. *Pre-TOEFL Producción escrita*
Fuente: elaboración propia.

De acuerdo los datos estadísticos de la producción escrita en L2, se ha determinado que la máxima del Grupo A se encuentra en los 9.6 puntos, mientras que la mínima es de 7.2. Asimismo, la media se posa en los 8.4. puntos. Esto significa que el desempeño del Grupo A, en cuanto a producción escrita, es superior en comparación de la comprensión lectora y el

conocimiento gramatical pues, la máxima puntuación obtenida en este componente es mayor en 0.6 puntos.

Ahora pues, en la tabla 13 se observan, las puntuaciones reflejadas sobre frecuencia, mismas que indican que solo un estudiante (2.8%) alcanzó la máxima mientras que siete estudiantes (19.5%) se encuentran en el rango de 9 – 9.5 puntos lo cual refleja un alto dominio de parte de los participantes del Grupo A en la producción escrita en L2. Sin duda, esto es un dato interesante, pues el Grupo A refleja un alto dominio de producción escrita en ambas lenguas de trabajo, por ende, esto potencializa su desempeño en la práctica de la traducción, es decir, la subcompetencia de transferencia y SL. Por último, es importante señalar una aglomeración de 10 estudiantes (27.8%) que obtuvieron un total de 8.6 puntos en este componente, dicho puntaje es aceptable pues comprende gran desarrollo de esta competencia.

4.2.2.4. Puntuación global

En esta sección se analiza de manera global el resultado promediado de los tres componentes evaluados en la prueba Pre-TOEFL, de manera que, se explica a continuación los datos cruciales por medio del análisis estadístico y el desempeño obtenido por el Grupo A. Los datos registran un resultado máximo de 8.93 puntos, mientras que la mínima se encuentra en los 7.73 puntos de evaluación general. De acuerdo a los datos anteriores, el promedio logrado por la agrupación es de 8.3, lo que nos proporciona una amplia visión sobre el dominio en cuanto a la SL en L2 de los estudiantes. En la tabla 14 se aprecian los datos sustanciales sobre la puntuación global de la prueba.

Resultado global en SLL2: Grupo

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	7.733333333333333	2	5.6	5.6
	7.800000000000000	1	2.8	8.3
	7.866666666666667	1	2.8	11.1
	7.933333333333334	2	5.6	16.7
	8.000000000000000	1	2.8	19.4
	8.066666666666666	3	8.3	27.8
	8.133333333333333	2	5.6	33.3
	8.200000000000000	2	5.6	38.9
	8.266666666666666	3	8.3	47.2
	8.266666666666667	2	5.6	52.8
	8.305714285714286	1	2.8	55.6
	8.333333333333334	1	2.8	58.3
	8.366666666666667	1	2.8	61.1
	8.400000000000000	1	2.8	63.9
	8.433333333333334	1	2.8	66.7
	8.466666666666667	2	5.6	72.2
	8.533333333333333	2	5.6	77.8
	8.600000000000000	2	5.6	83.3
	8.633333333333333	1	2.8	86.1
	8.666666666666666	1	2.8	88.9
	8.733333333333334	1	2.8	91.7
	8.866666666666667	1	2.8	94.4
	8.933333333333334	2	5.6	100.0
	Total	35	100.0	

Tabla 14. Puntuación Global Pre-TOEFL
Fuente: elaboración propia.

En la tabla 14 se encuentran datos que conducen a las siguientes interpretaciones, en primer lugar, en el rango de calificaciones del 8.0 al 8.8 se encuentra la distribución del 75% de los participantes del grupo A, lo que indica que el dominio global de la SLL2 de los estudiantes de licenciatura es bueno, lo cual les permite desarrollar traducciones competentes

en un marco laboral profesional, en el contexto bajacaliforniano. Si bien, es importante señalar que un 15% de la población del grupo A obtuvo puntajes por debajo de los 8.0 puntos; no obstante, en cuestiones estadísticas representan una mínima no significativa en cuanto al desempeño de la SL.

4.2.3. Resultados prueba SIELE: grupo B

Ahora se presentan los datos obtenidos con relación a los puntajes de SL en L1 de los estudiantes de la especialidad en traducción. Al igual que en el Grupo A, se analizan los componentes de esta prueba: *comprensión lectora, conocimiento gramatical, producción escrita y puntuación global*. De manera que es posible el análisis de similitudes y patrones en Grupo B en comparación con el Grupo A. Ahora bien, se presenta el primer componente con los resultados de los estudiantes de especialidad.

4.2.3.1. Comprensión lectora

Tras el análisis de datos estadísticos en comprensión lectora se obtuvo lo siguiente: la mínima obtenida fue de un total de 8.6 puntos, mientras que la puntuación máxima obtenida alcanzó la máxima de 10 puntos. De igual forma, el resultado promedio en puntos es de 9.3, lo que representa un grado de dominio en comprensión lectora sumamente aceptable en la práctica profesional de la traducción. En la tabla 15 se aprecian los datos y porcentajes relacionados a la comprensión lectora del SIELE del Grupo B.

Comprensión lectora: SIELE, Grupo B			
Calificación	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulativo
8.6	1	6.7	6.7
9	9	60.0	66.7
10	5	33.3	100.0
Total	15	100.0	

Tabla 15. Comprensión Lectora, SIELE
Fuente: elaboración propia.

A diferencia del Grupo A, las calificaciones de los integrantes del Grupo B se desplazan en tres cifras, las cuales, son aceptables, el 60% (9 estudiantes) obtuvo 9 puntos, mientras que sólo un estudiante (6.7%) obtuvo un resultado inferior, con 8.6 puntos de calificación. Por otro lado, el 33.3% (5 estudiantes) del Grupo B registra la máxima puntuación con 10 en el componente en cuestión.

4.2.3.2. Conocimiento gramatical

En esta ocasión los datos en cuanto a conocimiento gramatical en SIELE vuelven a ser satisfactorios, puesto que la máxima obtenida por algunos participantes vuelve a ser 10 puntos, mientras que la mínima se encuentra en los 8.6. Es importante resaltar que, en los exámenes de certificación en lengua a menudo, los componentes de carácter gramatical son aquellos donde los estudiantes suelen obtener puntuaciones más bajas en relación a otras competencias. Asimismo, el promedio obtenido en cuanto al componente gramatical es de 9 puntos, lo cual es un promedio satisfactorio y aceptable por parte del Grupo B.

En la tabla 16, es posible visualizar algunas cuestiones estadísticas del desempeño del Grupo B en cuanto a su puntaje obtenido en conocimiento gramatical de su L1.

Conocimiento Gramatical, SIELE: Grupo B

Calificaciones	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulativo
8.6	7	41.2	46.7	46.7
9	5	29.4	33.3	80.0
10	3	17.6	20.0	100.0
Total	15	88.2	100.0	

Tabla 16. *Conocimientos Gramaticales SIELE*

Fuente: elaboración propia.

En esta ocasión puede observarse la frecuencia y distribución en cuanto a las calificaciones obtenidas del Grupo B. El puntaje mínimo es de 8.6 puntos, por lo que el 11.2% (7 estudiantes) ha obtenido este puntaje, si analizamos desde un punto de vista subjetivo, el componente gramatical es el de mayor complicación; sin embargo, en cuanto a la perfilación no lingüística o relacionada con las ciencias del lenguaje de los participantes (en su mayoría) la obtención de esta calificación es aceptable. Así pues, el 28.8% (5 estudiantes) lograron una puntuación de 9.0 puntos. El 20.0% (3 estudiantes) obtuvo la máxima de 10 puntos. Se reitera la postura en cuanto al perfil de la población del Grupo B y su formación inicial no relativa a las ciencias del lenguaje o afinidades.

4.2.3.3. Producción escrita

La estadística descriptiva señala que en producción escrita el Grupo B ha obtenido una puntuación mínima de 9 puntos mientras que, la máxima se encuentra en los 10 puntos, es importante señalar que los participantes solo obtuvieron estos puntajes, por lo que en la tabla 17 puede apreciarse la distribución de frecuencia y porcentajes de los puntajes que componen la producción escrita en L1.

Producción escrita, SIELE: Grupo B

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje Acumulativo
Válido	9.0	9	60.0	60.0
	10.0	6	40.0	100.0
	Total	15	100.0	

Tabla 17. Producción Escrita, SIELE

Fuente: elaboración propia.

En esta ocasión, los participantes del Grupo B, de especialidad, han obtenido solo dos puntajes diferentes; no obstante, estos puntajes son altos pues el 60% (9 participantes) han obtenido en producción escrita un total de 9.0 puntos mientras que, el 40% (6 participantes) restante ha obtenido la máxima de 10.0 puntos de este componente. Lo anterior, indica que los participantes son competentes para producir textos en su L1 en un nivel óptimo, lo que lo convierte en un grupo prometedor en cuanto a la prueba TCTA, al menos en la combinación Ing-Esp.

4.2.3.4. Puntuación global

A través de los tres componentes anteriores, el Grupo B ha demostrado un vasto dominio de la SL en L1, lo que resulta un dato interesante. En rasgos globales de su desempeño en la prueba SIELE, la estadística señala que la mínima obtenida grupal oscila en los 8.8 puntos, así pues, la máxima puntuación obtenida es de 10 puntos. El promedio obtenido global del Grupo B es de 9.2 puntos. Lo que conduce a la conclusión de que el Grupo B domina de manera altamente competitiva su lengua materna sin importar el origen de su formación inicial. El dominio de competencias relacionadas con el lenguaje es fundamental en el desempeño la traducción, y los resultados obtenidos por este grupo, en la lengua española, indica que además de su área de formación su expresión lingüística es vasta,

característica crucial requerida en el perfil de egreso del programa de especialidad en traducción e interpretación de la FI-UABC.

En la tabla 18 se presentan las distribuciones frecuencias relacionados a los puntajes globales de la prueba SIELE del Grupo B.

Resultado Global, SIELE: Grupo B			
Calificaciones	Frecuencia	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulativo
8.86	6	40.0	40.0
9	3	20.0	60.0
9.3	1	6.7	66.7
9.5	2	13.3	80.0
10	3	20.0	100.0
Total	15	100.0	

Tabla 18. Puntuación Global, SIELE.
Fuente: elaboración propia.

La mayor distribución de puntaje se encuentra en los 8.6 puntos, al ser el 40% (6 estudiantes) los que han obtenido dicho puntaje; por otro lado, en los grupos con puntuación entre los 9 y 9.5 se encuentra un significativo 40% (6 estudiantes). El 20% (3 estudiantes) restante ha obtenido la calificación máxima durante los tres componentes de la prueba: 10 puntos. A diferencia del Grupo A, el Grupo B ha demostrado una destreza absoluta en su L1. Ahora bien, se presentan los resultados obtenidos en L2: inglés, del grupo B de posgrado.

4.2.4. Resultados prueba pre-TOEFL: grupo B

El Grupo B fue sometido a la prueba Pre-TOEFL con la intención de medir su conocimiento lingüístico de la lengua inglesa, en este caso su L2. Dicha prueba, al igual que SIELE, mide 3 componentes que se tomaron en cuenta para la triangulación de datos de esta

propuesta investigativa. Ahora bien, se plasman los datos significativos del desempeño de la lengua inglesa para la medición de la SL en L2 del Grupo de posgrado.

4.2.4.1. Comprensión lectora

En cuanto a la estadística descriptiva, el Grupo B obtuvo una mínima de 7.0 puntos y una máxima de 9.0 puntos, el promedio alcanzado grupal es de 7.7 puntos, lo cual, si se compara con el resultado en L1, la puntuación bajó considerablemente en cuanto al componente de comprensión lectora. En la tabla 19, se muestran algunos datos de frecuencia de acuerdo al componente de lectura del Pre-TOEFL.

Calificaciones	Frecuencia	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulativo
7	2	13.3	13.3
7.6	6	40.0	53.3
7.8	2	13.3	66.7
8	3	20.0	86.7
8.6	1	6.7	93.3
9	1	6.7	100.0
Total	15	100.0	

Tabla 19. *Comprensión Lectora, Pre-TOEFL.*

Fuente: elaboración propia.

Entre los resultados más destacados, se considera que el desplazamiento de frecuencias que posee el comportamiento de puntajes obtenidos en comprensión lectora es variable. El 40% (6 estudiantes) han obtenido una puntuación de 7.6 puntos, mientras que otro grupo significativo en puntaje conjunto es del 20% (3 estudiantes) con un puntaje de 8.0 puntos y por debajo se encuentran otros porcentajes significativos de 13.3% (2 estudiantes) en las calificaciones de 7 y 7.8. La máxima obtenida de 9 puntos se encuentra representada

por el 6.7% (1 estudiante). El desempeño de la comprensión lectora fue regular, debido al desempeño en L1 se antelaba un resultado alentador; sin embargo, los puntajes obtenidos demuestran un dominio considerable para el ejercicio de traducción en el ámbito laboral, por lo que el nivel de competencia es prometedor y puede pulirse mediante la práctica constante.

4.2.4.2. Conocimiento gramatical

En el rubro del conocimiento gramatical los datos que arroja la estadística descriptiva es el siguiente: la mínima en puntuación oscila en los 7.2 puntos, mientras que la máxima alcanzada es de 8.8 puntos con un promedio de 7.7, lo cual provee un grado de aceptabilidad regular en cuanto a las destrezas del conocimiento gramatical en L2. En la tabla 20 puede analizarse los movimientos de frecuencias y porcentajes del desempeño grupal de los estudiantes de especialidad.

Conocimiento Gramatical, Pre-TOEFL: Grupo B

		Frecuencia	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulativo
Válido	7.2000000000000000	7	46.7	46.7
	7.6000000000000000	1	6.7	53.3
	7.8000000000000000	1	6.7	60.0
	8.0000000000000000	2	13.3	73.3
	8.6000000000000000	3	20.0	93.3
	8.8000000000000000	1	6.7	100.0
	Total	15	100.0	

Tabla 20. Conocimiento Gramatical, Pre-TOEFL.
Fuente: elaboración propia.

El comportamiento de distribución de este componente resulta interesante, pues el 46.7% (7 participantes) obtuvieron un total de 7.2 puntos, es decir la mínima obtenida de manera grupal. Mientras que el 33.3% (5 participante) obtuvieron calificaciones aceptables

dentro del rango de los 8.6 puntos. Por último, en la máxima calificación del grupo se encuentra el 6.7% (1 estudiante) por lo que la sumativa de la obtención de resultados aceptables en el conocimiento gramatical es de un total de 40% (6 participantes).

4.2.4.3. Producción escrita

En cuanto al componente de escritura tanto mínima como máxima ha subido un 0.2 en el puntaje obtenido con los resultados del Grupo A. Con lo anterior, se concreta que la mínima es de 7.2 puntos en producción escrita mientras que, la máxima se coloca en los 9.2 puntos con un promedio por grupo de 8.2 puntos, lo que indica un grado de aceptabilidad sustancioso en la producción escrita, siendo este el componente de mejor desempeño del Grupo B. En la tabla 21 se presenta la distribución de frecuencias de puntajes basados en estadística descriptiva.

Producción Escrita, Pre-TOEFL: Grupo B

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulativo
Válido	7.20	1	6.7	6.7
	7.80	5	33.3	40.0
	8.20	2	13.3	53.3
	8.40	1	6.7	60.0
	8.50	1	6.7	66.7
	8.60	3	20.0	86.7
	8.80	1	6.7	93.3
	9.20	1	6.7	100.0
	Total	15	100.0	

Tabla 21. *Producción Escrita, Pre-TOEFL.*
Fuente: elaboración propia.

En este componente la distribución de frecuencias es similar que en el de conocimiento gramatical. En las calificaciones más bajas se encuentra representado el 40% (6 estudiantes), mientras que dentro del rango de 8.2 y 8.8 oscila el 53.3% (8 estudiantes), lo cual permite concluir en que la producción escrita resultó ser el componente donde el Grupo B obtuvo un mejor aprovechamiento, sin duda un componente primordial en cuanto a la reexpresión de textos que conlleva el ejercicio de traducción. La calificación máxima de 9.2 fue obtenida por el 6.7% (1 estudiante) de los integrantes del grupo de posgrado.

4.2.4.4. Puntuación global

Hasta ahora, el desempeño entre componentes del Pre-TOEFL en Grupo B ha sido aceptable, puesto que ahora se examina los resultados obtenidos por los participantes de manera global. La estadística descriptiva dicta que la calificación máxima obtenida por el grupo es de 8.80 puntos, por el contrario, la mínima alcanzada por el Grupo B se encuentra en los 7.3 puntos de calificación. El promedio de calificaciones que posee el conjunto es de 7.9 lo que significa una calificación aceptable y satisfactoria para un grupo de posgrado en una universidad del norte de México. Esta calificación es aceptable en un nivel de competencia traductora en el mercado profesional. Ahora, en la tabla 22 se muestra la distribución de frecuencias de los puntajes obtenidos del Grupo B.

Resultado Global, Pre-TOEFL: Grupo B

Calificaciones	Frecuencia	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulativo
7.33	1	6.7	6.7
7.46	1	6.7	13.3
7.66	3	20.0	33.3
7.73	1	6.7	40.0
7.80	1	6.7	46.7
7.86	1	6.7	53.3
7.93	1	6.7	60.0
7.96	1	6.7	66.7
8.13	2	13.3	80.0
8.20	1	6.7	86.7
8.46	1	6.7	93.3
8.79	1	6.7	100.0
Total	15	100.0	

Tabla 22. Resultado Global, Pre-TOEFL.
Fuente: elaboración propia.

La distribución de frecuencias de los puntajes de los integrantes del Grupo B se visualiza variable, puesto que en el rango de la mínima a la máxima se examinan pocas subagrupaciones que hayan obtenido puntuaciones similares, siendo estas: 20% (3 estudiantes) con un puntaje de 7.6 puntos, 13.3% (2 estudiantes) con la calificación de 8.1.

En conclusión, el nivel de SLL2 es aceptable; no obstante, en comparación con el dominio que demostró el Grupo B en su SLL1 existe una diferencia considerable; sin embargo, los cálculos inferenciales en apartados posteriores señalan si esto puede o no representar alguna problemática en la resolución del ejercicio de traducción.

4.3. Medición de subcompetencia extralingüística

Una de las subcompetencias más interesantes en medir, debido a los múltiples campos que la componen es la SE. Esta subcompetencia comprende tres ejes: los conocimientos acerca de la organización del mundo en general y de ámbitos particulares: conocimientos biculturales, enciclopédicos, temáticos y sobre traducción (Barceló y Delgado, 2017 en PACTE, 2002). A continuación, se presentan los resultados del instrumento de medición utilizado para medir esta subcompetencia: el examen EXHCOBA.

Este examen contempla tres componentes de conocimientos y habilidades: *habilidades básicas, conocimientos básicos y conocimiento especializado*, estos componentes a su vez poseen apartados de asignaturas, las cuales también han sido calificadas y se encuentran plasmadas en esta propuesta con el fin de conocer aquellos componentes en los cuales los estudiantes de los Grupos A y B son sobresalientes y generar conocimiento a partir de esta medición.

A partir del análisis descriptivo se exponen los resultados que se encuentran redactados en el siguiente orden, en primer lugar, se señalan los resultados y puntajes de los componentes y subcomponentes de EXHCOBA del Grupo, siguiendo de la misma forma con el Grupo B, de igual forma, una vez expuestas las calificaciones obtenidas de cada grupo; se integra una sección donde se reportan hallazgos relevantes en comparación de ambos grupos.

4.3.1. Medición de la subcompetencia extralingüística: grupo A

El Grupo A conformado por estudiantes de la Licenciatura en Traducción es un grupo en su mayoría por estudiantes que eligieron la licenciatura como primera opción, aunado a esto es indispensable señalar que este tipo de exámenes fue realizado por la UABC mediante el concurso de selección con el fin de seleccionar candidatos aptos y competentes para cursar una carrera universitaria. Dicho lo anterior, debe señalarse que EXHCOBA es un examen de preparación para el ingreso a educación de nivel superior, entonces, los alumnos del Grupo A fueron formados a lo largo de su educación básica con las diversas asignaturas que comprende este instrumento de recolección de datos.

4.3.1.1. Habilidades básicas

Las habilidades básicas se encuentran divididas en dos subapartados: habilidades comunicativas y verbales. En este apartado y de acuerdo a los resultados obtenidos los 35 participantes han obtenido de manera grupal una mínima de 5.8 puntos (la cual se considera reprobatoria), mientras que la máxima alcanzada es de 9.6. puntos. En cuanto al promedio del grupo, este se encuentra posicionado en los 7.5 puntos. En la tabla 23 se muestra la frecuencia estadística de los resultados obtenidos, así como los porcentajes correspondientes.

Resultado de habilidades básicas, EXHCOBA: Grupo A

		Frecuencia	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulativo
Válido	5.80	1	2.9	2.9
	6.50	2	5.7	8.6
	6.55	2	5.7	14.3
	7.10	1	2.9	17.1
	7.19	4	11.4	28.6
	7.25	2	5.7	34.3
	7.35	2	5.7	40.0
	7.40	4	11.4	51.4
	7.44	1	2.9	54.3
	7.45	1	2.9	57.1
	7.5	1	2.9	60.0
	7.65	2	5.7	65.7
	7.69	1	2.9	68.6
	7.7	1	2.9	71.4
	7.8	2	5.7	77.1
	8	1	2.9	80.0
	8.05	1	2.9	82.9
	8.3	1	2.9	85.7
	8.5	2	5.7	91.4
	8.8	1	2.9	94.3
	9.3	1	2.9	97.1
	9.6	1	2.9	100.0
Total		35	100.0	

Tabla 23. Resultados Habilidades Básicas, EXHCOBA.

Fuente: elaboración propia.

Dentro de la prueba de habilidades básicas es posible observar diversos puntajes, por ejemplo, un 2.9% (un estudiante) con su prueba reprobada; no obstante, el resto del grupo obtuvo calificaciones aprobatorias: 22.8% (8 estudiantes) cuyo rango va del 7.9 a 9.6 puntos, lo cual se considera, para la medición de esta prueba, un rango de aceptabilidad competente en relación con el componente en cuestión y los otros que conforman EXHCOBA.

Igualmente, el 71.4% (24 estudiantes) se encuentran posicionados en el rango del 6.5 a 7.8 puntos, esto, prueba una medida de conocimientos vastos en cuanto a las habilidades básicas que componen esta evaluación. De manera que, esto indica que los integrantes del Grupo A poseen un nivel de conocimiento básico y aceptable (en su mayor parte).

4.3.1.1.1. Habilidades Comunicativas

En la tabla 24 se observan las frecuencias estadísticas de los resultados del subapartado EXHCOBA de habilidades comunicativas.

Habilidades Comunicativas, EXHCOBA: Grupo A				
		Frecuencia	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulativo
Válido	6.1	1	2.9	2.9
	6.8	5	14.3	17.1
	6.9	1	2.9	20.0
	7.1	1	2.9	22.9
	7.2	2	5.7	28.6
	7.3	1	2.9	31.4
	7.4	1	2.9	34.3
	7.6	3	8.6	42.9
	7.7	1	2.9	45.7
	7.8	3	8.6	54.3
	7.9	3	8.6	62.9

8.1	1	2.9	65.7
8.2	3	8.6	74.3
8.3	1	2.9	77.1
8.4	2	5.7	82.9
8.5	2	5.7	88.6
8.6	1	2.9	91.4
9.1	1	2.9	94.3
9.2	1	2.9	97.1
10.0	1	2.9	100.0
Total	35	100.0	

Tabla 24. *Habilidades. Comunicativas, EXHCOBA.*

Fuente: elaboración propia.

En primer lugar, se registró una máxima de 10 puntos y una mínima de 6.1 (en esta ocasión no se ha registrado ningún participante con desempeño deficiente). El promedio general del Grupo A en este subapartado es de 7.7, lo cual lo coloca dentro de la métrica aceptable. En la tabla se observa un significativo 20% (7 estudiantes) de estudiantes posicionados en un rango de puntuación de 6.1-6.8 puntos. Por otro lado, en el rango del 7.1 – 7.9 se encuentra un 65.7% (15 estudiantes); dentro de este grupo existe un 22.9% (8 estudiantes) quienes obtuvieron una puntuación de 7.6 puntos.

De la misma forma, en el rango destacable del 8.6 – 10.0 puntos se reporta un 14.4% (5 estudiantes) con una calificación buena. Estos resultados señalan que los estudiantes que conforman el Grupo A se encuentran en una media aceptable en cuanto a cuestionamientos relacionados con la resolución de ejercicios con habilidades comunicativas, esto genera un resultado satisfactorio.

4.3.1.1.2. Habilidades verbales

En esta sección, los datos estadísticos señalan que la máxima obtenida se encuentra en 9.7 puntos; en tanto a la puntuación mínima, el grupo obtuvo registra un participante con

una calificación no aprobatoria de 5.5 puntos. El promedio grupal ha logrado alcanzar un puntaje de 7.3, esto posiciona al grupo en un nivel de habilidades verbales en la media aceptable, comparado con la evaluación institucional; sin embargo, se esperaba que siendo este grupo con formación en el área de las ciencias del lenguaje y humanidades obtuvieran una puntuación alta.

En la tabla 25 se muestran algunos datos del análisis estadística y el desempeño del Grupo A:

Habilidades Verbales, EXHCOBA: Grupo A

		Frecuencia	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válido	5.5	1	2.9	2.9
	6.2	3	8.6	11.4
	6.3	2	5.7	17.1
	6.6	3	8.6	25.7
	6.8	3	8.6	34.3
	6.9	1	2.9	37.1
	7.1	1	2.9	40.0
	7.2	2	5.7	45.7
	7.3	1	2.9	48.6
	7.4	1	2.9	51.4
	7.5	1	2.9	54.3
	7.6	8	22.9	77.1
	7.8	2	5.7	82.9
	7.9	1	2.9	85.7
	8.6	2	5.7	91.4
	9.1	1	2.9	94.3
	9.2	1	2.9	97.1
	9.7	1	2.9	100.0
	Total	35	100.0	

Tabla 25. Habilidades Verbales, EXHCOBA: Grupo A
Fuente: elaboración propia.

De forma similar al subapartado anterior, se registra el compartimiento de la agrupación en este subapartado, a excepción del 2.9% (un estudiante) que no logró el desempeño aprobatorio. Seguido del rango de calificación del 6.2-6.9, el 34.2% (12 estudiantes) y el de 7.1 – 7.9 puntos el cual ubica al 51.5% (17 estudiantes) del Grupo A, el puntaje restante, (14.3%, 5 estudiantes), obtuvo una calificación entre los 8.6 y 9.7 puntos ante la resolución de reactivos correspondientes a habilidades verbales.

4.3.1.2. Conocimiento Básico

El siguiente componente de EXHCOBA es la medición de conocimientos básicos y sus subapartados se encuentran reflejados en asignaturas de educación básica: español, matemáticas, ciencias naturales y sociales. Los resultados obtenidos de este componente general arrojan lo siguiente: la mínima obtenida a nivel grupal es de 6.6 puntos contra una máxima de 8.9 puntos y un promedio de 7.8 puntos. Lo anterior, indica que dentro de este componente de EXHCOBA, el Grupo A incrementó el puntaje obtenido en 0.3 décimas en comparación con las destrezas de habilidades básicas.

La tabla 26 muestra los estadísticos de frecuencia y desplazamiento en puntajes del Grupo A:

Resultado de Conocimiento Básico, EXHCOBA: Grupo A

	Frecuencia	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válido 6.64999	1	2.9	2.9
6.94999	1	2.9	5.7
7.00000	1	2.9	8.6
7.15000	1	2.9	11.4
7.35000	1	2.9	14.3

7.40000	1	2.9	17.1
7.42499	1	2.9	20.0
7.44999	2	5.7	25.7
7.45000	1	2.9	28.6
7.47500	1	2.9	31.4
7.52500	1	2.9	34.3
7.55000	1	2.9	37.1
7.60000	1	2.9	40.0
7.62500	2	5.7	45.7
7.64999	1	2.9	48.6
7.69999	1	2.9	51.4
7.89999	1	2.9	54.3
7.94999	1	2.9	57.1
8.02499	1	2.9	60.0
8.02500	2	5.7	65.7
8.04999	1	2.9	68.6
8.10000	1	2.9	71.4
8.12500	1	2.9	74.3
8.22500	1	2.9	77.1
8.30000	1	2.9	80.0
8.40000	1	2.9	82.9
8.45000	1	2.9	85.7
8.50000	1	2.9	88.6
8.57500	1	2.9	91.4
8.62500	1	2.9	94.3
8.72500	1	2.9	97.1
8.90000	1	2.9	100.0
Total	35	100.0	

Tabla 26. Resultado de Conocimiento Básico, EXHCOBA

Fuente: elaboración propia.

Como se aprecia en la tabla 26, en el Grupo A es posible apreciar diversos puntajes obtenidos divididos en 2.9% (1 estudiante) por lo que en casos aislados se concentran agrupaciones de 2 estudiantes (5.7%) como en 7.4, 7.6 y 8 puntos por lo que es imposible

encontrar patrones o subagrupaciones en cuanto a la distribución de puntajes. Es interesante señalar que los estudiantes se distribuyen alrededor de cada uno de los posibles puntajes en la escala de mínima a máxima (6.6 – 8.9). En seguida, se muestran los resultados obtenidos que determinan el componente de conocimientos básicos, comenzando por español.

4.3.1.2.1. Español

En esta asignatura, se registra una mínima de 6.1 puntos y una máxima de 9.6, lo que da como resultado un rango de calificaciones considerablemente amplio, lo cual es interesante. El promedio obtenido por el Grupo A es de 8.1 puntos, una calificación con características de competencia buena y de un grado satisfactorio de conocimientos. Al ser una asignatura que compete a las humanidades es lógico obtener una puntuación de este tipo en un grupo de licenciatura en traducción.

En la tabla 27 se justifica el párrafo anterior:

Español, EXHCOBA: Grupo A

		Frecuencia	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válido	6.1	1	2.9	2.9
	6.2	1	2.9	5.7
	6.4	2	5.7	11.4
	6.8	3	8.6	20.0
	7.2	1	2.9	22.9
	7.4	1	2.9	25.7
	7.6	4	11.4	37.1
	7.9	2	5.7	42.9
	8.1	1	2.9	45.7
	8.2	2	5.7	51.4
	8.4	4	11.4	62.9
	8.6	1	2.9	65.7
	8.8	2	5.7	71.4
	8.9	1	2.9	74.3
	9.0	2	5.7	80.0
	9.2	1	2.9	82.9
	9.4	3	8.6	91.4
	9.5	2	5.7	97.1

9.6	1	2.9	100.0
Total	35	100.0	

Tabla 27. Español, EXHCOBA: Grupo A

Fuente: elaboración propia.

Si se analiza lo expuesto en la tabla de español, y se divide en rangos de un punto, encontraremos el primer rango de puntuación de 6.1-6.8 se localizan siete estudiantes lo que representa el 20% del grupo de licenciatura. En un estadio del 7.2-7.9 se ubican un total ocho estudiantes, esto significa un 22.9% de la población del Grupo A. A partir de las puntuaciones del 8.1-8.9 un total de 12 estudiantes, lo que lo vuelve el subgrupo más numeroso en cuanto a puntuaciones de esta asignatura con un total del 31.4%. Finalmente, en el rango del 9.0-9.6 puntos se encuentran 8 estudiantes, siendo este el segundo subgrupo más numeroso con una representación del 25.7%.

4.3.1.2.2. Matemáticas

En esta asignatura, los datos estadísticos señalan que la mínima obtenida es una calificación no aprobatoria de 5.6 puntos. La máxima obtenida es de 9.8 punto, 0.2 puntos más en comparación con la asignatura español. El promedio de matemáticas se ubica en los 7.3 puntos esto representa una disminución de 0.8 puntos entre ambas asignaturas; esto nos indica que los estudiantes de traducción poseen mayores conocimientos básicos relacionados con el lenguaje que con las operaciones donde se ejecuta el uso de la lógica-matemática; esto se debe a la constante instrucción en los hábitos que convergen en los ejercicios de la lectura y redacción, que la resolución de ejercicios aritméticos. En la tabla 28 se aborda la distribución de puntajes obtenidos por los integrantes del Grupo A:

Matemáticas, EXHCOBA: Grupo A

		Frecuencia	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válido	5.6	1	2.9	2.9
	5.8	1	2.9	5.7
	6.1	1	2.9	8.6
	6.2	6	17.1	25.7
	6.4	3	8.6	34.3
	6.6	1	2.9	37.1
	6.8	3	8.6	45.7
	6.9	1	2.9	48.6
	7.1	1	2.9	51.4
	7.2	1	2.9	54.3
	7.4	2	5.7	60.0
	7.6	1	2.9	62.9
	7.9	1	2.9	65.7
	8.2	2	5.7	71.4
	8.4	3	8.6	80.0
	8.6	1	2.9	82.9
	8.7	1	2.9	85.7
	8.9	1	2.9	88.6
	9.1	1	2.9	91.4
	9.4	1	2.9	94.3
	9.8	2	5.7	100.0
	Total	35	100.0	

Tabla 28. Matemáticas, EXHCOBA: Grupo A
Fuente: elaboración propia.

En esta ocasión, en la tabla se observan subagrupaciones en los rangos del 5.6 - 6.9 y 7.1 – 7.9 donde se encuentra el 48.6% (17 estudiantes), es prescindible señalar que el 5.8% de los integrantes de este rango poseen puntuaciones no aprobatorias de 5.6 y 5.8 puntos. En

cuanto a la distribución de los rangos de competencia y aceptabilidad en dominio de las matemáticas en un rango 8.2 – 9.8 puntos se posiciona el 51.4% (18 estudiantes). Aquí existe una disyuntiva, pues la mitad del grupo más uno, poseen un grado aceptablemente de competencia y destreza matemática, mientras que el 50% menos uno se posiciona en una mala aceptación de poca destreza matemática.

4.3.1.2.3. Ciencias naturales

La estadística indica que en la asignatura de ciencias naturales el Grupo A obtuvo una mejor un tanto significativa en comparación con las matemáticas, donde el grupo ha obtenido una mínima de 6.2 puntos; por una máxima de 9.6 puntos. El promedio grupal se localiza en una calificación de 7.7 puntos. En la tabla 29 puede apreciarse la distribución de puntajes en ciencias naturales.

Ciencias Naturales, EXHCOBA: Grupo A

	Frecuencia	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válido 6.2	1	2.9	2.9
6.4	2	5.7	8.6
6.6	1	2.9	11.4
6.8	4	11.4	22.9
7.1	1	2.9	25.7
7.2	2	5.7	31.4
7.4	2	5.7	37.1
7.5	1	2.9	40.0
7.6	4	11.4	51.4
7.8	3	8.6	60.0
8.1	1	2.9	62.9
8.4	8	22.9	85.7
8.6	2	5.7	91.4
9.1	1	2.9	94.3
9.2	1	2.9	97.1

9.6	1	2.9	100.0
Total	35	100.0	

Tabla 29. *Ciencias Naturales, EXHCOBA: Grupo A*
Fuente: elaboración propia.

Los datos arrojan un resultado interesante en cuanto al desempeño de esta asignatura. El 22.9% (8 estudiantes) se encuentran en un rango del 6.2 – 6.8 puntos. Es importante señalar que en esta ocasión ninguno de los integrantes del Grupo A ha obtenido una calificación no aprobatoria. En el rango de los 7.1 – 7.8 puntos se halla 37.1% (13 estudiantes) siendo este el subgrupo más cuantioso. En el rango de los 8.1 – 8.6 se ubica un 31.3% (11 estudiantes). Finalmente, en rango más destacado en cuanto a calificaciones de 9.1 – 9.6 oscila un 8.7% (estudiantes). Estos resultados resaltan un nivel competente en cuanto una asignatura en la cual los estudiantes de traducción en su etapa de formación inicial poco o nada se relacionan con estas disciplinas.

4.3.1.2.4. Ciencias sociales

En la asignatura denominada ciencias sociales, los datos indican que la mínima se posiciona en 6.4 puntos, lo cual es una calificación aprobatoria, por otro lado, la máxima lograda por este grupo es de 9.8 puntos. Asimismo, el promedio obtenido en este subcomponente se sitúa en los 8.2 puntos, siendo este un resultado satisfactorio como promedio grupal. En la tabla 30 se muestra la frecuencia de distribución de calificaciones del Grupo A.

Ciencias Sociales, EXHCOBA: Grupo A

		Frecuencia	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válido	6.4	1	2.9	2.9
	6.8	4	11.4	14.3
	7.0	1	2.9	17.1
	7.1	2	5.7	22.9
	7.2	2	5.7	28.6
	7.4	3	8.6	37.1
	7.6	2	5.7	42.9
	7.8	1	2.9	45.7
	8.0	1	2.9	48.6
	8.2	1	2.9	51.4
	8.4	1	2.9	54.3
	8.6	2	5.7	60.0
	8.8	2	5.7	65.7
	8.9	1	2.9	68.6
	9.1	1	2.9	71.4
	9.2	3	8.6	80.0
	9.4	2	5.7	85.7
	9.5	1	2.9	88.6
	9.6	2	5.7	94.3
	9.8	2	5.7	100.0
	Total	35	100.0	

Tabla 30. Ciencias Sociales, EXHCOBA: Grupo A

Fuente: elaboración propia.

En este subapartado se encuentra una distribución en los rangos altos de calificación, aunque, en el rango de los 6.4 – 6.8 puntos se concentra el 14.3% (5 alumnos). Por ende, en el rango de calificaciones del 7.0 – 7.8 se ubican 11 alumnos que representan el 31.4%. En cuanto al rango que se estipula entre los 8.0 – 8.9 puntos se localiza un porcentaje del 22.9% (8 alumnos) siendo el anterior, el tercer subgrupo más representativo; en suma, en el rango de los 9.1 – 9.8 puntos se encuentra un porcentaje del 31.4% (11 alumnos) teniendo como

resultado una subagrupación amplia dentro del mayor rango de calificación por primera vez en lo que ronda el registro de resultados de este estudio. Nuevamente se reconoce un alto puntaje en la rama de las ciencias ligadas a la licenciatura de traducción.

4.3.1.3. Conocimiento especializado

En el componente de asignaturas especializadas, se escudriñan tres ejes de asignaturas: *estadística*, *humanidades* y *lenguaje*. Al igual que en el componente del conocimiento básico. Los conocimientos especializados presentan un eje destinado al uso de la destreza de la lógica-matemática; distinto de los otros dos componentes destinados a las humanidades y las ciencias sociales. A continuación, se presentan los resultados obtenidos de manera global en el desempeño cuantitativo de los conocimientos especializados del Grupo A.

Inicialmente, cabe destacar, que la calificación mínima obtenida en este componente de EXHCOBA con una puntuación de 5.3 puntos (calificación no aprobatoria) mientras que, la máxima calificación obtenida por el Grupo A es de 7.6 puntos. El promedio del Grupo en cuanto a los conocimientos especializados es de 6.7 puntos. Si bien, el promedio general del Grupo A es aprobatorio; sin embargo, no logra ser satisfactorio, puesto que, dos de las asignaturas están estrechamente ligadas a las humanidades y ciencias sociales, debido a lo cual, este componente es el de menor aprovechamiento del examen EXHCOBA.

En la tabla 31 puede apreciarse los resultados de la estadística descriptiva en el componente de conocimientos especializados:

Resultado de conocimientos de especialidad, EXHCOBA: Grupo A

	Frecuencia	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válido 5.3	1	2.9	2.9
5.9	1	2.9	5.7
6.0	2	5.7	11.4
6.2	2	5.7	17.1
6.26	1	2.9	20.0
6.3	2	5.7	25.7
6.43	1	2.9	28.6
6.46	1	2.9	31.4
6.5	1	2.9	34.3
6.56	1	2.9	37.1
6.57	1	2.9	40.0
6.60	2	5.7	45.7
6.63	1	2.9	48.6
6.66	2	5.7	54.3
6.76	1	2.9	57.1
6.86	1	2.9	60.0
6.93	1	2.9	62.9
7	1	2.9	65.7
7.03	3	8.6	74.3
7.06	1	2.9	77.1
7.16	1	2.9	80.0
7.20	1	2.9	82.9
7.30	1	2.9	85.7
7.33	2	5.7	91.4
7.36	1	2.9	94.3
7.53	1	2.9	97.1
7.66	1	2.9	100.0
Total	35	100.0	

Tabla 31. Resultado de Conocimientos de Especialidad, EXHCOBA: Grupo A
Fuente: elaboración propia.

En primera instancia, puede apreciarse en este componente que el 5.7% (2 participantes) obtuvieron calificaciones no aprobatorias de 5.3 y 5.9 puntos. En esta ocasión este elemento no proporciona diversos rangos de calificación, esto se debe a las bajas puntuaciones. En el rango de 6.0 – 6.9 puntos se establece un 57.2% (20 participantes). En el rango más alto de calificaciones posicionado en los 7.0 – 7.6 puntos se encuentra el 37.1% (13 participantes). En este apartado, si lo comparamos con los otros dos componentes anteriores, los conocimientos especializados son el área del EXHCOBA donde el Grupo A se ha desempeñado de manera inconsistente, esto se debe, a que dentro de esta sección oscilan ejercicios que exigen mayor destreza y manejo de conocimientos.

4.3.1.3.1. Estadística

En esta asignatura especializada, los participantes del Grupo A han obtenido como puntuación mínima de la métrica una calificación de 4.2 puntos (no aprobatoria) y una máxima de 8.2 puntos. El rango es prominente, puesto se encuentran 4.0 puntos de diferencia. El mayor rango registrado hasta el momento. El promedio obtenido es de 6.2 puntos, lo cual es aprobatorio.

En la tabla 32 se analiza la distribución de frecuencias de manera dispersa en el Grupo A:

Matemáticas, Estadística, EXHCOBA: Grupo A

	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulativo
Válido 4.2	1	2.9	2.9
5.2	1	2.9	5.7
5.4	3	8.6	14.3
5.6	2	5.7	20.0
5.8	2	5.7	25.7
5.9	1	2.9	28.6
6.0	2	5.7	34.3
6.1	2	5.7	40.0
6.2	5	14.3	54.3
6.3	2	5.7	60.0
6.4	6	17.1	77.1
6.7	1	2.9	80.0
6.8	2	5.7	85.7
7.1	1	2.9	88.6
7.2	1	2.9	91.4
7.6	2	5.7	97.1
8.2	1	2.9	100.0
Total	35	100.0	

Tabla 32. *Asignatura Estadística, EXHCOBA: Grupo A.*

Fuente: elaboración propia.

Los rangos reprobatorios oscilan entre las puntuaciones de 4.2 – 5.9, lo que representa un 28.6% (10 participantes). Nuevamente, este dato no tiene precedentes, puesto es el mayor porcentaje de no aprobación registrado hasta el momento. En cuanto a los rangos posteriores, el que se posiciona entre los 6.0 – 6.8 puntos se encuentra el 57.1% (20 participantes). El rango con mayor puntaje se encuentra representado por el 14.3% (5 participantes) estos

puntajes van de los 7.1 – 8.2 puntos. La estadística no es una rama de especialización dentro de los programas de traducción, pues el programa de Licenciatura en Traducción no posee alguna asignatura referente al raciocinio y destrezas relacionadas con la lógica-matemática; no obstante, este conocimiento operacional debe ser dominado por cualquier estudiante universitario.

4.3.1.3.2. Humanidades

En cuanto a la asignatura especializada denominada humanidades, los estudiantes han incurrido una mejora significativa en relación a la asignatura de estadística. La mínima alcanzada por el Grupo A es de 6.4, la cual es una calificación aprobatoria, por una máxima de 9.8 puntos; lo que demuestra una mejora sumamente crucial en el Grupo A en una asignatura especializada. El promedio alcanzado en esta asignatura de especialidad es de 8.1 puntos, lo cual es una puntuación aceptable para un grupo enfocado a estas disciplinas.

En la tabla 33 se muestra la distribución de calificaciones y porcentajes:

Humanidades, EXHCOBA: Grupo A

	Frecuencia	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válido 6.4	1	2.9	2.9
6.8	4	11.4	14.3
7.0	1	2.9	17.1
7.1	2	5.7	22.9
7.2	2	5.7	28.6
7.4	3	8.6	37.1
7.6	2	5.7	42.9
7.8	1	2.9	45.7
8.0	1	2.9	48.6
8.2	1	2.9	51.4
8.4	1	2.9	54.3
8.6	2	5.7	60.0
8.8	2	5.7	65.7
8.9	1	2.9	68.6
9.1	1	2.9	71.4

9.2	3	8.6	80.0
9.4	2	5.7	85.7
9.5	1	2.9	88.6
9.6	2	5.7	94.3
9.8	2	5.7	100.0
Total	35	100.0	

Tabla 33. Humanidades, EXHCOBA: Grupo A

Fuente: elaboración propia.

En esta asignatura los rangos de calificaciones poco satisfactorias se encuentran representada por un 14.3% (5 personas). En el rango del 7.0 – 7.8 puntos está reflejado el 31.4% (11 personas). En el rango de los 8.0 – 8.9 puntos se establece un porcentaje de 22.9% (8 personas). Al final, el rango de 9.1 – 9.8 puntos lo ha obtenido un 31.4% (11 personas). Lo anterior, nos indica que la asignatura de humanidades resulta sencilla para los integrantes del Grupo A, lo cual encuentra cierta lógica debido a que la Traducción se encuentra ligada a este corte teórico.

4.3.1.3.3. Lenguaje

En la última asignatura especializada se encuentra el lenguaje, el desempeño en cuanto el aprovechamiento el Grupo A ha alcanzó obtuvo una mínima de 5.4 puntos (no aprobatoria) por una máxima de 9.4 puntos, aquí yace un dato similar de rango de dispersión diferencial de 4.0 puntos entre los extremos. El promedio obtenido en esta asignatura, la cual está ligada rigurosamente con la traducción, es de 7.0 puntos, lo cual suponiéndose de un componente derivado de las ciencias del lenguaje es sumamente bajo.

En la tabla 34 se presentan las frecuencias de puntajes logrados por los 35 integrantes del Grupo A:

Lenguaje, EXHCOBA: Grupo A

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	5.4	2	5.7	5.7
	5.6	1	2.9	8.6
	5.8	2	5.7	14.3
	6.1	1	2.9	17.1
	6.2	2	5.7	22.9
	6.4	3	8.6	31.4
	6.5	2	5.7	37.1
	6.7	1	2.9	40.0
	6.8	2	5.7	45.7
	7.0	1	2.9	48.6
	7.1	1	2.9	51.4
	7.2	2	5.7	57.1
	7.3	1	2.9	60.0
	7.4	1	2.9	62.9
	7.5	1	2.9	65.7
	7.6	3	8.6	74.3
	7.8	1	2.9	77.1
	8.2	1	2.9	80.0
	8.4	5	14.3	94.3
	8.5	1	2.9	97.1
	9.4	1	2.9	100.0
	Total	35	100.0	

Tabla 34. Lenguaje, EXHCOBA

Fuente: elaboración propia.

El porcentaje de puntajes reprobatorios es del 14.3% (5 alumnos). En el rango del 6.1 – 6.8 se posiciona un 31.4% (10 alumnos). El rango siguiente, del 7.0 – 7.8 puntos de calificación se logra un porcentaje de 31.4% (10 personas). En el rango del 8.2 – 9.4 se

encuentra un total de 10 personas (31.4%) lo cual da como resultado grupos aprobatorios homogéneos a través de los rangos.

4.3.1.3.4. Promedio final EXHCOBA: grupo A

El promedio final obtenido por los integrantes del Grupo B tras la evaluación sumativa de los tres componentes de la prueba EXHCOBA es de 7.3, obteniendo como resultado un grupo con una calificación aceptable ante los conocimientos que cualquier estudiante egresado de la educación media superior debe poseer. El registro mínimo de los integrantes es de 6.7 puntos mientras que la máxima es de 8.2 puntos, esto indica un rango de 1 punto. Este dato es crucial para la correlación entre las subcompetencias lingüística y extralingüística. En la tabla 35 se establece la distribución de rangos y promedios basados en promedio de los componentes de EXHCOBA.

	Frecuencia	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulativo
Válido 6.71	1	2.9	2.9
6.81	1	2.9	5.7
6.90	1	2.9	8.6
6.90	1	2.9	11.4
6.91	1	2.9	14.3
6.92	1	2.9	17.1
6.96	1	2.9	20.0
6.96	1	2.9	22.9
6.98	1	2.9	25.7
6.99	1	2.9	28.6
7.09	1	2.9	31.4
7.21	1	2.9	34.3
7.23	1	2.9	37.1
7.26	1	2.9	40.0
7.28	1	2.9	42.9
7.29	1	2.9	45.7
7.31	1	2.9	48.6
7.39	1	2.9	51.4
7.42	1	2.9	54.3
7.45	1	2.9	57.1

7.55	1	2.9	60.0
7.56	1	2.9	62.9
7.57	1	2.9	65.7
7.63	1	2.9	68.6
7.65	1	2.9	71.4
7.69	1	2.9	74.3
7.70	1	2.9	77.1
7.70	1	2.9	80.0
7.75	1	2.9	82.9
7.77	1	2.9	85.7
7.83	1	2.9	88.6
7.88	1	2.9	91.4
7.93	1	2.9	94.3
8.02	1	2.9	97.1
8.20	1	2.9	100.0
Total	35	100.0	

Tabla 35. Promedio Final EXHCOBA.

Fuente: elaboración propia.

4.3.2. Medición de subcompetencia extralingüística: grupo B

El Grupo B conformado por estudiantes de la Especialidad en Traducción e Interpretación es un grupo en su mayoría integrado por estudiantes cuya formación inicial es ajena a las áreas del lenguaje; sin embargo, todos los integrantes poseen alguna licenciatura culminada. A continuación, se muestran los datos correspondientes en la medición de su nivel de SE, con la finalidad de correlacionar esta subcompetencia con la SLL1 y SLL2.

4.3.2.1. Habilidades básicas

El Grupo B fue sometido a la prueba EXHCOBA bajo las mismas circunstancias por lo que en el primer componente de Habilidades Básicas lo que incide en señalar lo siguiente: el grupo de especialistas ha obtenido puntuaciones mínimas en 6.8 puntos por una máxima de 9.4 puntos, el rango alcanzado de diferencia es de 2.55 puntos. El promedio alcanzado bajo el desempeño de los estudiantes de especialidad es de 7.9 puntos. En la tabla posterior número 36 se asocian los rangos, frecuencias y porcentajes relacionadas con el desempeño de este componente y el Grupo B.

Resultado de habilidades básicas, EXHCOBA: Grupo B

		Frecuencia	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válido	6.85	1	6.7	6.7
	7.30	1	6.7	13.3
	7.39	1	6.7	20.0
	7.40	1	6.7	26.7
	7.50	1	6.7	33.3
	7.70	1	6.7	40.0
	7.85	1	6.7	46.7
	7.94	1	6.7	53.3
	7.95	1	6.7	60.0
	8.05	1	6.7	66.7
	8.25	1	6.7	73.3
	8.35	1	6.7	80.0
	8.39	1	6.7	86.7
	8.55	1	6.7	93.3
	9.39	1	6.7	100.0
	Total	15	100.0	

Tabla 36. Resultado de habilidades básicas, EXHCOBA.

Fuente: elaboración propia.

Es importante señalar que, el Grupo B no ha obtenido calificaciones no aprobatorias, su rango comienza en los 6.8 puntos. El primer rango se efectúa en los 6.8 – 7.95 puntos, en este rango de puntaje se concentra el 60% (9 estudiantes). El siguiente rango, se ha establecido en los 8.0 – 9.4 puntos. Es crucial señalar que el desempeño del grupo de especialidad posee una calificación satisfactoria y en un rango de dispersión poco variable, lo que significa que la mayor parte del grupo se encuentra bajo los mismos conocimientos extralingüísticos en este referente.

4.3.2.1.1. Habilidades comunicativas

En esta asignatura del componente de habilidades básicas la mínima obtenida por el Grupo B es de 6.4 puntos, mientras que, la máxima alcanzada es de 9.6 puntos el rango de variación entre los participantes se posa en los 3.2 puntos. Por último, el promedio obtenido por el grupo es una calificación satisfactoria de 8.0 puntos. En la tabla 37 se divisa los rangos y porcentajes significativos en esta asignatura.

Habilidades Comunicativas, EXHCOBA: Grupo B				
		Frecuencia	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válido	6.40	1	6.7	6.7
	6.50	1	6.7	13.3
	6.70	1	6.7	20.0
	7.40	1	6.7	26.7
	7.60	1	6.7	33.3
	8.10	4	26.7	60.0
	8.20	1	6.7	66.7
	8.30		6.7	73.3
	8.60	1	6.7	80.0
	8.90	1	6.7	86.7
	9.50	1	6.7	93.3
	9.60	1	6.7	100.0
	Total	15	100.0	

Tabla 37. Habilidades Comunicativas, EXHCOBA.

Fuente: elaboración propia.

En esta ocasión el rango de varianzas y porcentajes es menor, puesto que no existen las individualidades sino un subgrupo de 4 integrantes (26.7%) que han obtenido un puntaje de 8.1 puntos. En el rango de los 6.4 – 7.6 puntos se concentra un porcentaje de 20.1% (3 estudiantes). Dentro del siguiente rango de los 8.1 – 8.9 puntos se encuentra representado por un porcentaje del 53.3% (8 estudiantes). Finalmente, uno de los rangos con mayor desempeño se ha registrado en el rango de los 9.5 – 9.6 puntos con 13.3% (2 estudiantes). En esta ocasión,

el resultado obtenido es interesante y dentro del rango esperado por los participantes del Grupo B al ser esta una asignatura afín con la traducción.

4.3.2.1.2. Habilidades verbales

En la asignatura de habilidades verbales el aprovechamiento del Grupo B es similar al anterior, pues la mínima calificación obtenida es de 6.5 puntos y una máxima de 9.5 puntos obteniendo así un rango de varianza en calificaciones de 3.0 puntos. El promedio del Grupo B es de 7.8 puntos, 0.1 menos que la asignatura anterior. En la tabla 38 se visualiza algunos de los comportamientos substanciales de frecuencias y porcentajes del estudio estadístico de las habilidades verbales del grupo de estudiantes de especialidad.

Habilidades Verbales, EXHCOBA: Grupo B			
	Frecuencia	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válido 6.5000000000000000	1	6.7	6.7
6.6000000000000000	1	6.7	13.3
7.2000000000000000	2	13.3	26.7
7.6000000000000000	3	20.0	46.7
7.8000000000000000	2	13.3	60.0
7.9000000000000000	1	6.7	66.7
8.2000000000000000	1	6.7	73.3
8.4000000000000000	1	6.7	80.0
8.6000000000000000	1	6.7	86.7
9.2000000000000000	1	6.7	93.3
9.5000000000000000	1	6.7	100.0
Total	15	100.0	

Tabla 38. Habilidades Verbales, EXHCOBA.
Fuente: elaboración propia.

En el rango del 6.5 – 6.6 puntos se concentra un 13.3% (2 participantes), por otro lado, entre los 7.2 – 7.9 puntos se establece un 53.4% (8 estudiantes) este es el rango donde

se establece un porcentaje mayor. En el rango de los 8.2 – 8.6 puntos oscila el 20% (3 estudiantes) siendo este, el segundo rango de mayor puntaje. Últimamente, en el rango de los 9.2 – 9.5 puntos de calificación se concentra un 13.3% (2 estudiantes). En resumen, el desempeño en cuanto habilidades verbales del Grupo B es satisfactorio, pues nuevamente se establece que esta asignatura se encuentra afinada a la traducción.

4.3.2.2. Conocimiento básico

En este componente de EXHCOBA, el grupo B ha obtenido resultados completamente satisfactorios, pues han logrado una mínima de 7.1 puntos y la máxima oscila en los 8.6 puntos, el rango de varianza se posa en los 1.5 puntos, lo que se traduce a una variación no volátil. El promedio obtenido se sitúa en los 8.1 puntos. En la tabla 39, se aprecia los patrones de calificaciones, puntajes y porcentajes en el desempeño del Grupo B en cuanto al componente de Conocimiento Básico.

Resultado de Conocimiento Básico, EXHCOBA: Grupo B				
Calificaciones		Frecuencia	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válido	7.10	1	6.7	6.7
	7.12	1	6.7	13.3
	7.17	1	6.7	20.0
	7.24	1	6.7	26.7
	7.25	1	6.7	33.3
	7.37	1	6.7	40.0
	7.42	1	6.7	46.7
	7.47	1	6.7	53.3
	7.52	1	6.7	60.0
	7.57	1	6.7	66.7
	8.25	1	6.7	73.3
	8.27	1	6.7	80.0
	8.29	1	6.7	86.7
	8.40	1	6.7	93.3
	8.65	1	6.7	100.0
	Total	15	100.0	

Tabla 39. Resultado de Conocimiento Básico, EXHCOBA.

Fuente: elaboración propia.

En este componente, el rango menor, y en el que se concentra el mayor número de participantes, es de 66.7% (10 estudiantes), no obstante, es importante señalar que es nulo el registro de puntajes no aprobatorias en la sumatoria, así como ningún integrante del grupo alcanzó una calificación de 9.0 puntos. En el rango de los 8.2 – 8.6 se encuentra el porcentaje de 33.3% (5 estudiantes). El comportamiento del Grupo B en relación con este componente de la medición de SE es aceptable incluso cuando el mismo responde a dos asignaturas las cuales no son afines a las ciencias del lenguaje.

4.3.2.2.1. Español

En esta asignatura, el Grupo B obtuvo una calificación mínima de 6.3 puntos, en cuanto a la máxima el grupo alcanzó los 9.8 puntos, en cuanto al rango de varianza, este se encuentra un tanto complejo pues, está en los 3.5 puntos de extremo a extremo. El promedio es aceptable puesto se encuentra en los 8.2 puntos. En la tabla 40 se hace un análisis estadístico basado en el comportamiento del Grupo B en cuanto a la asignatura de español.

Español, EXHCOBA: Grupo B

Calificaciones		Frecuencia	Válido Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Válido	6.3	1	6.7	6.7
	6.4	1	6.7	13.3
	6.5	1	6.7	20.0
	6.9	1	6.7	26.7
	7.4	1	6.7	33.3
	7.5	1	6.7	40.0
	7.6	1	6.7	46.7
	8.7	1	6.7	53.3
	8.9	2	13.3	66.7
	9.4	1	6.7	73.3
	9.6	3	20.0	93.3
	9.8	1	6.7	100.0
	Total	15	100.0	

Tabla 40. Español, EXHCOBA.

Fuente: elaboración propia.

En el rango de los 6.3 – 6.9 puntos se encuentra el 26.7% (4 estudiantes), mientras que el rango posterior, que se posa en los 7.4 – 7.6 puntos está representado por 3 estudiantes, esto significa un porcentaje del 20.0%. En el rango siguiente, el puntaje es de 8.7 a 9.8 lo que indica un 53.3% (8 estudiantes). En esta asignatura, los integrantes del Grupo B han logrado calificaciones altas en su mayoría, lo que representa una gran destreza en la instrucción de una asignatura a fin con la traducción.

4.3.2.2.2. Matemáticas

En esta asignatura, los estudiantes del Grupo B han alcanzado como ponderación mínima los 6.0 puntos, lo cual es aprobatorio, logrando una máxima de 8.2 puntos, el rango de varianza entre la máxima y mínima es de 2.2 puntos. El promedio en matemáticas del Grupo B es de 7.0 puntos. A diferencia del Grupo A, el Grupo B posee calificaciones aceptables en cuanto a la resolución de actividades donde se implementa la lógica-matemática. En la tabla 41, se aprecia la frecuencia de calificaciones obtenidas en la asignatura de matemáticas.

Matemáticas, EXHCOBA: Grupo B

		Frecuencia	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulativo
Válido	6.00	1	6.7	6.7
	6.10	2	13.3	20.0
	6.20	2	13.3	33.3
	6.40	1	6.7	40.0
	6.60	1	6.7	46.7
	6.90	1	6.7	53.3
	7.40	1	6.7	60.0
	7.60	2	13.3	73.3
	7.80	1	6.7	80.0
	8.10	2	13.3	93.3
	8.20	1	6.7	100.0
	Total	15	100.0	

Tabla 41. Matemáticas, EXHCOBA.

Fuente: elaboración propia.

El rango de los 6.0 – 6.9 puntos se encuentra un porcentaje de 53.3% (8 estudiantes), este rango representa la mayor cantidad de participantes del Grupo B. En menor porcentaje, se encuentra el rango de calificaciones del 7.4 – 7.8 puntos, con un 26.7% (5 estudiantes). Finalmente, solo dos estudiantes (13.3%) oscilan en un rango de los 8.1 - 8.2 puntos. Es necesario reiterar que se antelaba un comportamiento similar en cuanto el aprovechamiento del Grupo B con relación con el Grupo A; sin embargo, el comportamiento es distinto.

4.3.2.2.3. Ciencias naturales

Así pues, en cuanto a las ciencias naturales, la estadística descriptiva arroja lo siguientes: la mínima puntuación del Grupo B es de 6.4 entre tanto la máxima calificación es de 9.4 puntos, por ende, el rango de diferencia entre las mismas es de 3.0 puntos. El promedio de esta asignatura es de 7.6 puntos, se aprecia una disminución en relación con la asignatura matemática. En la siguiente tabla (42) se observa la distribución de puntajes y porcentajes.

Cs. Naturales, EXHCOBA: Grupo B

Calificaciones	Frecuencia	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válido 6.4	2	13.3	13.3
6.6	2	13.3	26.7
6.8	2	13.3	40.0
7.6	3	20.0	60.0
7.8	2	13.3	73.3
8.6	1	6.7	80.0
9.1	2	13.3	93.3
9.4	1	6.7	100.0
Total	15	100.0	

Tabla 42. Ciencias Naturales, EXHCOBA.

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 42 se observa que los rangos de calificaciones se encuentran reducidos, esto debido a que dentro de las calificaciones se encuentran frecuencias agrupadas en dos o tres estudiantes, y solo una persona en la obtención de la máxima posible. En el rango de los 6.4 – 6.8 puntos se refleja un porcentaje de 40% (6 estudiantes), por otro lado, en el rango de los 7.6 – 8.6 puntos de nueva cuenta se registra un porcentaje del 40% (6 estudiantes). Por consecuente, el 20% (3 estudiantes) se encuentra repartido en el rango de los 9.1 – 9.4 puntos. Nuevamente, el desempeño en este componente, no relacionado con el lenguaje, es aceptable.

4.3.2.2.4. Ciencias sociales

En la asignatura ciencias sociales, los datos obtenidos son los siguientes: la calificación mínima es de 5.8 (no aprobatoria), asimismo, la máxima es de 9.6 puntos. En esta ocasión la varianza es de 3.8, el mayor registrado hasta el momento; sin embargo, el promedio obtenido por el Grupo B es aceptable, pues, este se encuentra en los 7.8 puntos. En la tabla 43 se presentan datos relacionados con la asignatura de las ciencias sociales con base en el análisis estadístico.

Ciencias Sociales, EXHCOBA: Grupo B

Calificaciones		Frecuencia	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válido	5.8	1	6.7	6.7
	6.2	2	13.3	20.0
	6.4	1	6.7	26.7
	6.7	1	6.7	33.3
	7.4	1	6.7	40.0
	7.7	1	6.7	46.7
	8.4	3	20.0	66.7
	8.8	1	6.7	73.3
	9.0	1	6.7	80.0
	9.4	1	6.7	86.7
	9.6	2	13.3	100.0
	Total	15	100.0	

Tabla 43. Cs. Sociales, EXHCOBA.

Fuente: elaboración propia.

El registro de participante con puntajes no aprobatorios no suele ser alarmante; sin embargo, es interesante obtener este resultado en el rubro de las ciencias sociales, mientras que todos los estudiantes han aprobado otras asignaturas, inclusive, aquellas con un corte alejado a las ciencias afines a las humanidades. En el rango de los 6.2 – 6.7 puntos se resalta un 26.6% (4 estudiantes), seguido del rango de los 7.4 – 7.7 puntos con un porcentaje del 13.3% (2 personas). El rango más alto se ha unificado (8.4 - 9.6 puntos) dando así un resultado del 53.6% (8 estudiantes). En resumen, el Grupo B ha obtenido un desempeño satisfactorio en esta asignatura por una breve excepción de un estudiante, cuya calificación no logra la aprobatoria en un rubro afín a la traducción.

4.3.2.3. Conocimiento especializado

En cuanto al conocimiento especializado, el cual es el tercer componente de esta prueba EXHCOBA. El promedio obtenido es de 6.5 puntos de calificación general de este componente. La puntuación mínima obtenida es de 5.9 puntos (no aprobatorio), por una máxima de 7.2 puntos, el rango de variación no es prolongado, pues este se encuentra en los

1.3 puntos. Con experiencia en la recolección de datos anterior, se entiende que lo habitual es que los puntajes son bajos, puesto que este componente es de conocimientos específicos y los perfiles de los estudiantes del Grupo B poco o nada se encuentran relacionados con este tipo de conocimientos y su destreza.

En la tabla 44 se muestran las frecuencias, calificaciones y porcentajes con relación de los conocimientos especializados.

Resultado de Conocimientos de Especialidad, EXHCOBA: Grupo B

	Frecuencia	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válido 5.9	1	6.7	6.7
6.0	1	6.7	13.3
6.06	1	6.7	20.0
6.26	1	6.7	26.7
6.30	1	6.7	33.3
6.40	1	6.7	40.0
6.50	1	6.7	46.7
6.53	1	6.7	53.3
6.58	1	6.7	60.0
6.70	1	6.7	66.7
6.76	1	6.7	73.3
7.0	2	13.3	86.7
7.13	1	6.7	93.3
7.26	1	6.7	100.0
Total	15	100.0	

Tabla 44. Resultado de Conocimientos de especialidad, EXHCOBA, Grupo B.
Fuente: elaboración propia.

Solo un individuo (6.7%) del grupo ha logrado una calificación no aprobatoria. En cuanto al rango de los 6.0 – 6.7 puntos se concentra un porcentaje elevado del 73.3% (10 participantes). En el rango posterior de los 7.0 – 7.2 puntos se encuentra el 26.7% (4 participantes). En esta medición solo se han registrado dos rangos los cuales no se acercan a la calificación satisfactoria de los 8.0 puntos o mayor.

4.3.2.3.1. Estadística

En el rubro de la asignatura de estadística, la obtención de resultados de manera promedial es de 6.2 puntos. Para obtener dicho promedio, se realizó un registro donde la mínima es de 5.4 (no aprobatoria) y la máxima es de 7.2 puntos, por ello, el rango de varianza es de 1.8 puntos. Al igual que en el Grupo A, la asignatura de estadística ha sido el área donde se ha obtenido un promedio relativamente bajo; no obstante, se obtuvo un promedio aprobatorio de manera grupal. En la tabla 45 se expone los datos estadísticos con relación a la asignatura.

Materia Estadística, EXHCOBA: Grupo B				
	Calificaciones	Frecuencia	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válido	5.40	1	6.7	6.7
	5.60	1	6.7	13.3
	5.70	1	6.7	20.0
	6.00	2	13.3	33.3
	6.10	1	6.7	40.0
	6.20	4	26.7	66.7
	6.40	1	6.7	73.3
	6.60	1	6.7	80.0
	6.80	2	13.3	93.3
	7.20	1	6.7	100.0
	Total	15	100.0	

Tabla 45. Estadística, EXHCOBA.

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo a la tabla anterior, el 20% (3 participantes) han obtenido calificaciones no aprobatorias en un rango de 5.4 – 5.6 puntos. En el siguiente rango, el cual va de los 6.0 puntos – 6.8 puntos se encuentra el 80% (12 participantes) de la agrupación B. Es importante señalar que la máxima (7.2 puntos) ha sido alcanzada por un 6.7%, es decir, solo un participante integra esta frecuencia. Con relación en lo anteriormente expuesto, esta

asignatura representó un reto significativo para el Grupo B, pese a esto, las calificaciones, en su mayoría, logran ser aprobatorias.

4.3.2.3.2. Humanidades

En este segmento se localiza una mínima de 6.1 puntos por una máxima de 9.1 puntos. Lo anterior, indica que existe un rango de diferencias de 3.0 puntos. El promedio obtenido a partir de la estadística señala que el Grupo B tuvo un desempeño de 7.1 puntos. Ahora bien, en la tabla 46 se abordan temáticas relacionadas con las frecuencias y distribución porcentual de las humanidades.

Humanidades, EXHCOBA: Grupo B

Calificaciones	Frecuencia	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válido 6.10	1	6.7	6.7
6.20	2	13.3	20.0
6.40	3	20.0	40.0
6.50	1	6.7	46.7
6.80	1	6.7	53.3
7.10	1	6.7	60.0
7.45	1	6.7	66.7
7.60	1	6.7	73.3
7.70	1	6.7	80.0
8.40	1	6.7	86.7
8.60	1	6.7	93.3
9.10	1	6.7	100.0
Total	15	100.0	

Tabla 46. Humanidades, EXHCOBA.

Fuente: elaboración propia.

En el rango de calificaciones de los 6.1 – 6.8 puntos se encuentra el 53.3% (8 participantes), en el rango siguiente de 7.1 – 7.8 puntos se localiza un 26.7% (4 participantes). En el rango de los 8.4 a la máxima de 9.1 puntos se encuentra un 20% (3 participantes). Sin duda, se señala un incremento significativo en relación con otras asignaturas de este componente especializado en el área de las humanidades.

4.3.2.3.3. Lenguaje

En este apartado, se observa una mínima de calificación de 4.5 puntos (no aprobatoria), mientras que la máxima alcanza los 7.8 puntos. Esto significa que el rango obtenido es de 3.3 puntos. Lo que lleva a un promedio de 6.3 puntos. En la tabla 47 se establecen algunas cuestiones relacionadas con las frecuencias, puntajes y porcentaje basados en la estadística descriptiva del a asignatura de lenguaje.

Calificaciones	Frecuencia	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válido 4.50	1	6.7	6.7
5.50	1	6.7	13.3
5.80	1	6.7	20.0
6.10	2	13.3	33.3
6.20	2	13.3	46.7
6.40	3	20.0	66.7
6.80	2	13.3	80.0
6.90	1	6.7	86.7
7.20	1	6.7	93.3
7.80	1	6.7	100.0
Total	15	100.0	

Tabla 47. Lenguaje, EXHCOBA en Grupo B.
Fuente: elaboración propia.

El promedio porcentual de calificaciones no aprobatorias se encuentra en un 20% (3 participantes) este rango de calificaciones no aprobatorias se establece en los 4.5 – 5.8 puntos. El rango posterior, de los 6.1 – 6.9 puntos representa un 66.7% (10 participantes), esto nos indica que dos terceras partes de los integrantes del Grupo B se encuentran en este rango de calificación. Para concluir, el rango de los 7.2 – 7.8 puntos se localiza un 13.3% (2 participantes).

4.3.2.3.4. Promedio general de EXHCOBA: grupo B

De manera que, el promedio final obtenido por los integrantes del Grupo B tras la evaluación sumativa de los tres componentes de la prueba EXHCOBA es de 7.5, obteniendo como resultado un grupo con una calificación aceptable ante los conocimientos que cualquier estudiante egresado de la educación media superior debe poseer. El registro mínimo de los integrantes es de 6.8 puntos mientras que la máxima es de 7.8 puntos, esto indica un rango de 1 punto. Este dato es crucial para la correlación entre las subcompetencias lingüística y extralingüística. En la tabla 48 se establece la distribución de rangos y promedios basados en promedio de los componentes de EXHCOBA.

Promedio final EXHCOBA: Grupo B				
	Calificaciones	Frecuencia	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válido	6.82	1	6.7	6.7
	7.06	1	6.7	13.3
	7.12	1	6.7	20.0
	7.22	1	6.7	26.7
	7.23	1	6.7	33.3
	7.25	1	6.7	40.0
	7.31	1	6.7	46.7
	7.34	1	6.7	53.3
	7.38	1	6.7	60.0
	7.39	1	6.7	66.7
	7.56	1	6.7	73.3
	7.62	1	6.7	80.0
	7.64	1	6.7	86.7
	7.70	1	6.7	93.3
	7.84	1	6.7	100.0
	Total	15	100.0	

Tabla 48. Promedio Final, EXHCOBA.

Fuente: elaboración propia.

4.4. Evaluación de la prueba TCTA

En esta sección se tratan los aspectos traductológicos de la prueba de *Traducción de Coloquialismos en Textos Audiovisuales* (TCTA) en ambas agrupaciones. Como se ha

mencionado a lo largo de esta propuesta, TCTA es una prueba de 30 reactivos, la cual se encuentra dividida en dos partes, la primera traducción directa y la segunda traducción inversa utilizando el par de lenguas inglés y español. El cometido de esta prueba es el de evaluar los aspectos traductológicos de la CT en ambas agrupaciones desde el tipo de traducción, su puntuación global (evaluada por docentes expertos y el presente investigador) y la tipología del error presente en dichos reactivos, al igual que las técnicas/estrategias utilizadas para la traducción/subtitulación. Lo anterior con el fin de alcanzar los objetivos tanto generales como específicos de esta propuesta mediante el análisis traductológico.

4.4.1. Evaluación TCTA grupo A (global)

La evaluación de este ejercicio se pondera de 0 a 10 puntos, siendo 100 una calificación excelente, 99-90 buena, 89-80 competente, 79-70 aceptable y a partir de la escala del 79-0 se considera una traducción no aceptable o reprobable, cuyos estándares de calidad no reflejan las características de un producto que refleje el acto comunicativo de manera eficaz para el lector, carece de sentido o problemáticas serias que dificultan el entendimiento del espectador.

A través de la estadística descriptiva se establece que la calificación máxima del Grupo A es una calificación de 100 puntos contra una mínima de 63 puntos (no aceptable/no aprobatorio), por lo que el rango de dispersión se encuentra en 37 puntos. Por otro lado, el promedio obtenido de los estudiantes del Grupo A en esta actividad es de 91 puntos (buena), esto significa que el promedio de la agrupación, en cuanto a puntajes, se encuentra en el rango de “muy bueno”, lo cual es un resultado alentador para el alcance de los objetivos de investigación.

En la tabla 49, es posible apreciar las frecuencias de validación y porcentajes del desempeño del Grupo A con el propósito de explicar con eficacia los datos obtenidos.

Calificación Global TCTA: Grupo A

		Frecuencia	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válido	62.0	1	2.9	2.9
	74.0	1	2.9	5.7
	75.0	2	5.7	11.4
	77.0	1	2.9	14.3
	78.0	1	2.9	17.1
	87.0	4	11.4	28.6
	88.0	2	5.7	34.3
	89.0	1	2.9	37.1
	90.0	1	2.9	40.0
	91.0	4	11.4	51.4
	93.0	2	5.7	57.1
	94.0	1	2.9	60.0
	95.0	5	14.3	74.3
	96.0	4	11.4	85.7
	97.0	2	5.7	91.4
	98.0	1	2.9	94.3
	99.0	2	5.7	100.0
	Total	35	100.0	

Tabla 49. Calificación Global TCTA.

Fuente: elaboración propia.

Tal y como es posible visualizar en la tabla de calificaciones en el rango de los 62 – 78 de calificación (no aceptable – aceptable) se encuentra el 17.1% (6 alumnos) del Grupo A. Asimismo, entre el rango de los 78 – 86 (8 puntos de rango) no se registró algún integrante dentro del mismo. A partir de los 87 – 89 puntos (aceptable) se concentra un porcentaje de 20% (7 alumnos) en este rango, es posible notar que el porcentaje va en aumento a partir de este punto.

En el rango de los 90 – 100 (bueno-excelente) se observa que el porcentaje restante, 62.9% (22 alumnos), resultado del porcentaje anterior un 5.7% (2 alumnos) quienes

obtuvieron un puntaje excelente. Este resultado es interesante, debido a que se esperaba un porcentaje menor al 50% dentro del rango de “bueno-excelente”; no obstante, este fue superado por encima del 12.6%. Estos resultados dirigen a una correlación positiva (esto se verá en apartados posteriores) en el Grupo A.

4.4.1.1. Evaluación: traducción directa (ing-esp)

En cuanto al desempeño de la parte uno de TCTA: traducción directa (ing-esp) los datos presentados en la tabla 50 señalan los resultados obtenidos por cada reactivo a través de la rúbrica de evaluación: bueno, regular y malo.

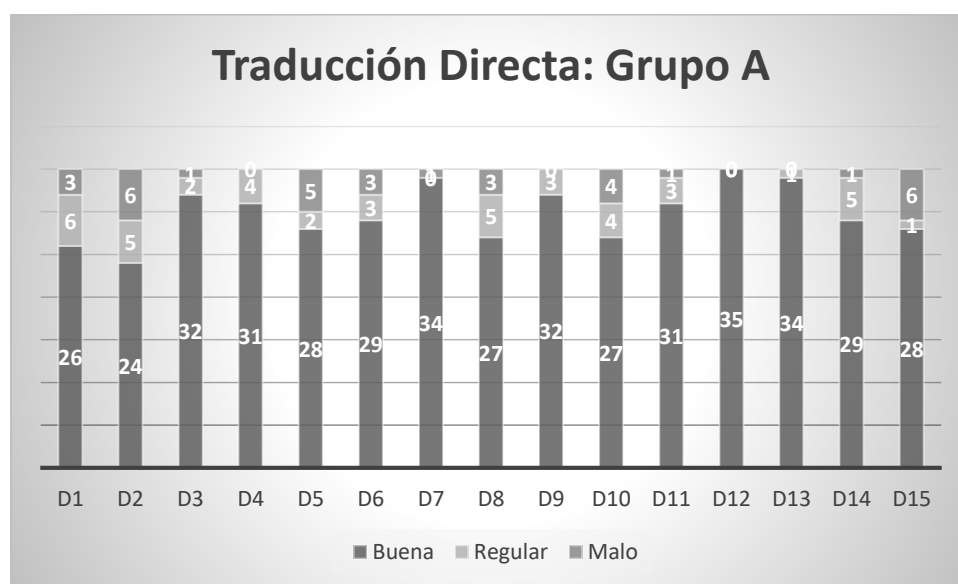


Figura 28. Evaluación traducción directa.

Como puede analizarse en la figura anterior, los resultados de tipo aceptable persiguen una frecuencia alta, precedidos por errores que fueron catalogados de manera regular, como errores que pueden ser modificables o difíciles de decodificar para el espectador. La última tendencia obtenida y en la cual en la mayor parte de los reactivos aparece con una frecuencia baja que no supera los cinco puntos es malo. La tabla anterior,

nos permite llegar a la conclusión de que el Grupo A tiende a lograr un desempeño aceptable y competente en un 82% cuando se trabaja con la traducción directa: de inglés a español, lo cual los vuelve aptos para el ejercicio profesional de acuerdo al baremo de evaluación de subtítulo.

4.4.1.2. Evaluación: traducción inversa (esp-ing)

En cuanto a la tendencia de la traducción inversa, la cual numerosos autores señalan que un traductor competente no debería realizar este tipo de encargos; sin embargo, la realidad y demanda laboral es otra, en especial en el estado de Baja California (Valdez, 2016 y 2018) y el resto de México. En la figura 29 puede apreciarse el desempeño obtenido por el Grupo A en cuanto a la segunda parte de la prueba TCTA en los parámetros de la rúbrica de evaluación.

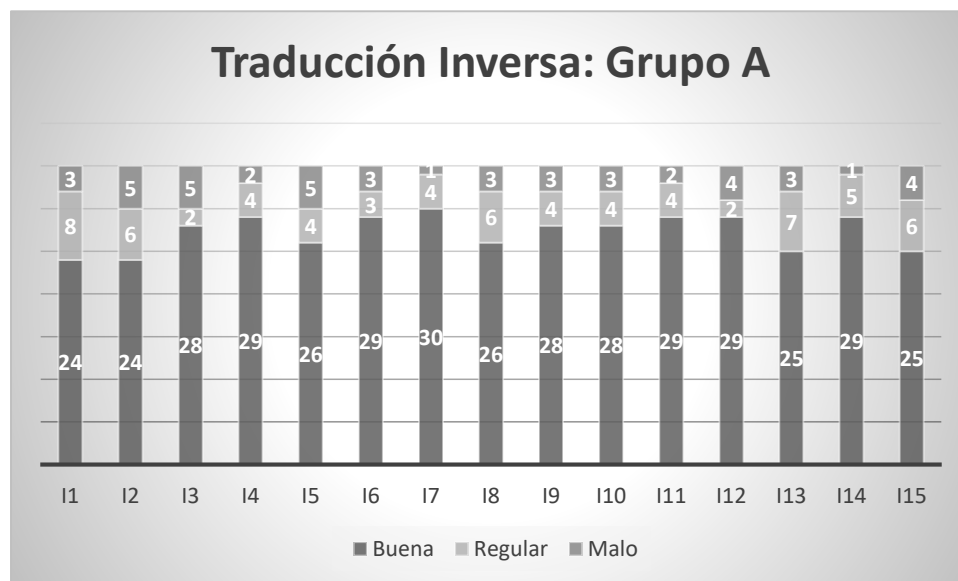


Figura 29. Evaluación traducción inversa: Grupo A.

En esta ocasión se puede observar que la evaluación de tipo regular y mala han incrementado en un 7% y 5% respectivamente por lo que se asevera que el Grupo A tiene un

menor aprovechamiento en cuanto a la traducción de tipo inversa, es decir español al inglés. Este resultado conduce a que los estudiantes de traducción necesitan conocer aún más los aspectos de su L2 con el fin de mejorar sus SLL2 y su SE en la CT. Este tipo de resultados indican, de igual forma, que los alumnos de la FI deben reforzar la dirección de traducción inversa, pues a menudo, este tipo de encargos predominan en el mundo laboral actual, y un reporte como el obtenido señala que las competencias de este tipo son dispares en relación con la dirección directa de la traducción de la misma agrupación.

4.4.1.3. Evaluación: tipología del error en TCTA

El estudio y la detección de la tipología del error en traducción es, indudablemente, una herramienta crucial que permitirá conocer cuáles son los aspectos que el traductor debe reforzar y de los cuales se debe cuidar para evitar errores en el campo laboral, de igual forma, el docente de traducción debe identificar los errores que sus estudiantes cometen con frecuencia con el fin de instruirlos de manera constructiva a evitarlos a toda costa durante el ejercicio traslativo.

Los errores fueron clasificados en tres grupos dentro del baremo: ortográficos, significado y técnica o estrategia no adecuada. Los errores de tipo significado, son aquellos en los cuales la palabra o frase elegida carece de sentido en la lengua destino, mientras que los errores de técnica o estrategia no adecuados son aquellos errores en los cuales la estrategia elegida por el estudiante no fue ejecutada del mejor modo posible, dejando así una traducción que carece de calidad.

En la figura 30 se aprecia la distribución de la tipología de errores cometidos por los estudiantes que conforman el Grupo A:

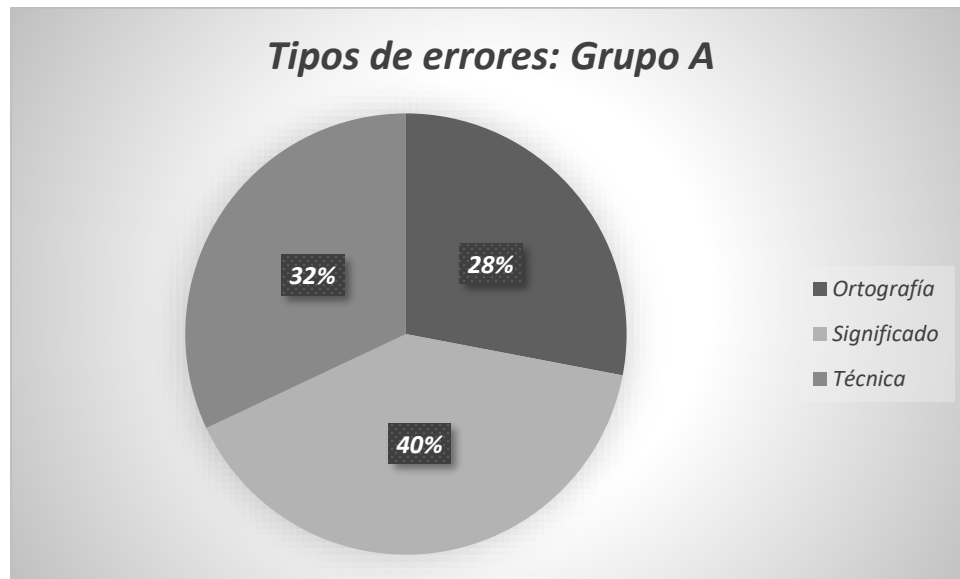


Figura 30. Tipología del error en traducción.

En la figura se observa una dispersión de errores, en cual, a porcentajes, con poca diferencia porcentual. La menor de ellas, y la cual representa un porcentaje alarmante, son los errores de tipo ortográfico, a esto se le pueden atribuir dos factores: el desconocimiento de la escritura de los coloquialismos en ambas lenguas y el factor presión sobre el tiempo límite que experimentaron los alumnos.

Los errores de tipo significado, los cuales representan un total del 40%, son aquellos errores que se marcaron mayormente como “malas” traducciones dentro de la rúbrica de evaluación anterior, pues la selección de frases o palabras carecían de sentido alguno o no representaban el valor de registro necesario o contextual del reactivo a traducir, por lo que este tipo de error se le atribuye, a la búsqueda errónea dentro de las herramientas, el desconocimiento del contexto y la nula identificación en la lengua meta.

Los errores encontrados en cuanto al empleo de técnicas de traducción o estrategias convergen en la subcompetencia estratégica, pues aquí en este tipo de errores los integrantes del Grupo A emplearon en diversas ocasiones técnicas que condujeron al fallo o lograron una traducción con una lectura que carecía de naturalidad o coherencia, en ocasiones los términos seleccionados pudieron ser funcionales, pero la construcción gramatical condujo a una traducción literal.

4.4.2. Evaluación TCTA grupo B (global)

El ejercicio de evaluación de TCTA en el Grupo B es similar al Grupo A debido a que se utilizan los mismos criterios y ponderaciones para la asignación numérica de calificación. La puntuación máxima obtenida en la resolución de TCTA alcanza los 100 puntos, mientras que la mínima es de 78 puntos (aceptable). El rango de diferencia se concentra en 21 puntos. El promedio obtenido por parte de la agrupación es un tanto de 91.7 puntos. En la tabla 50 se pueden identificar los datos de frecuencia y porcentaje del comportamiento del Grupo B en relación a la evaluación de TCTA.

Calificación Global TCTA: Grupo B					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válido	78.0	1	5.9	6.7	6.7
	84.0	1	5.9	6.7	13.3
	87.0	1	5.9	6.7	20.0
	88.0	1	5.9	6.7	26.7
	89.0	1	5.9	6.7	33.3
	93.0	1	5.9	6.7	40.0
	94.0	4	23.5	26.7	66.7
	95.0	2	11.8	13.3	80.0
	96.0	2	11.8	13.3	93.3
	99.0	1	5.9	6.7	100.0
	Total	15	88.2	100.0	

Tabla 50. Calificación Global TCTA.

Fuente: elaboración propia.

En esta ocasión, el Grupo B logra tener una calificación mínima dentro del rango de aceptabilidad de una traducción audiovisual, según la rúbrica de evaluación. En el rango de los 78 – 89 puntos se concentran un 33.3% (5 estudiantes), los cuales han obtenido un puntaje aceptable con errores minúsculos que pueden arreglarse previo a varias revisiones y ediciones. Dentro del rango de los 93 – 100 puntos, “aceptable – excelente”, se concentra el resto del porcentaje 66.7% (10 estudiantes). Estos datos son reveladores, debido a que se esperaba, nuevamente, que los puntajes y desempeño del Grupo B fuera inferior al Grupo A; a pesar de su poca instrucción práctica dentro de esta modalidad de traducción.

4.4.2.1. Evaluación: traducción directa (ing-esp)

En la figura 31 se muestran los resultados de cada uno de los reactivos, de acuerdo a los criterios de la rúbrica de evaluación de TCTA y los docentes encargados de evaluar dicho ejercicio, como es posible visualizar, en la dirección de traducción directa, los integrantes del Grupo B tienen un extenso dominio en cuanto a la traducción con las lenguas inglés – español. Pues la mayor parte de los reactivos presentan nulos errores y se limitan a un desempeño regular y sin pérdida de significado, esto puede ser modificado mediante el proceso de edición.

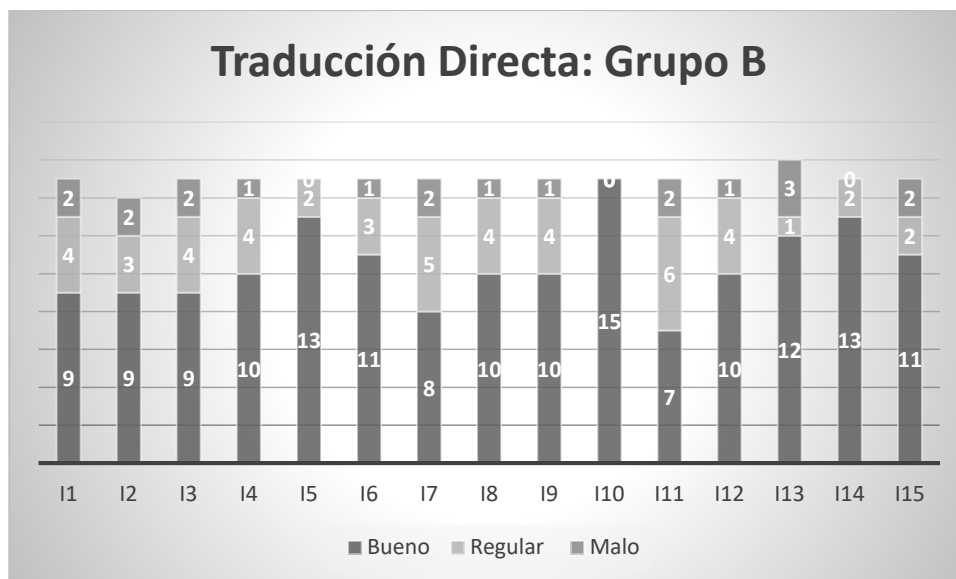


Figura 31. Evaluación Traducción Directa.

4.4.2.2. Evaluación: traducción inversa (esp-ing)

En la figura 32 se observa, ahora, el logro obtenido en cuanto a la evaluación de los reactivos de la segunda parte que comprende TCTA, en esta ocasión el ejercicio tiene una dirección de traducción inversa: español – inglés.

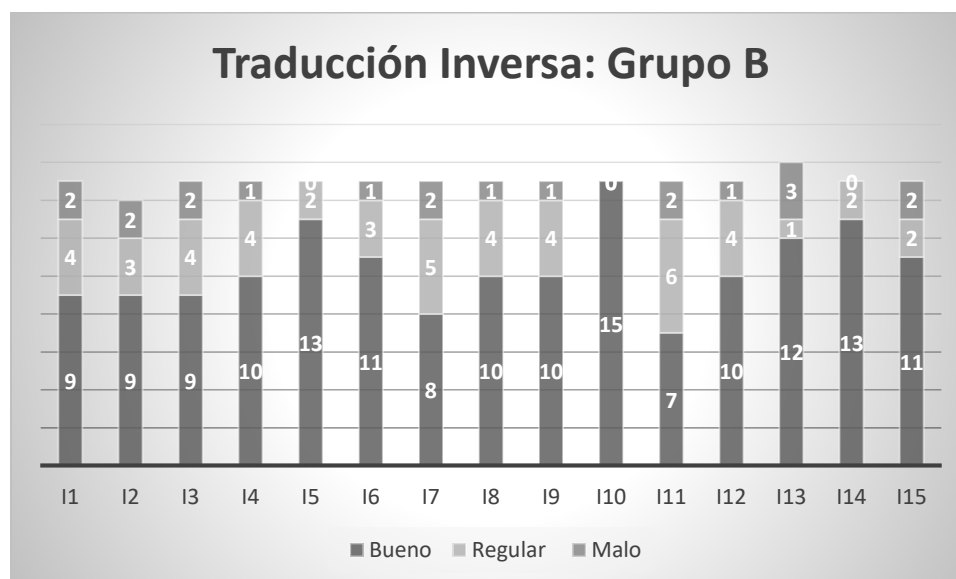


Figura 32. Evaluación Traducción Inversa: Grupo B

En esta ocasión, se puede observar una disminución de calificación de 6 puntos en cuanto a las calificaciones “regular” y “mala” a comparación del Grupo A, donde el cambio de dirección en traducción tuvo una disminución porcentual significativa, por lo que se puede concluir que el Grupo A es ligeramente menos eficaz en cuanto a la traducción inversa; sin embargo, requiere de menor trabajo conducirlos a un grado de mayor competencia por parte del facilitador de acuerdo con González-Davies (2004).

4.4.2.3. Evaluación: tipología del error en TCTA

En cuanto a la tipología del error, dentro del Grupo B también se han clasificado en tres tipos: ortográficos, significado y técnica o estrategia de traducción. En la figura 33 es posible apreciar de manera porcentual el tipo de error cometidos por los miembros de dicho grupo.

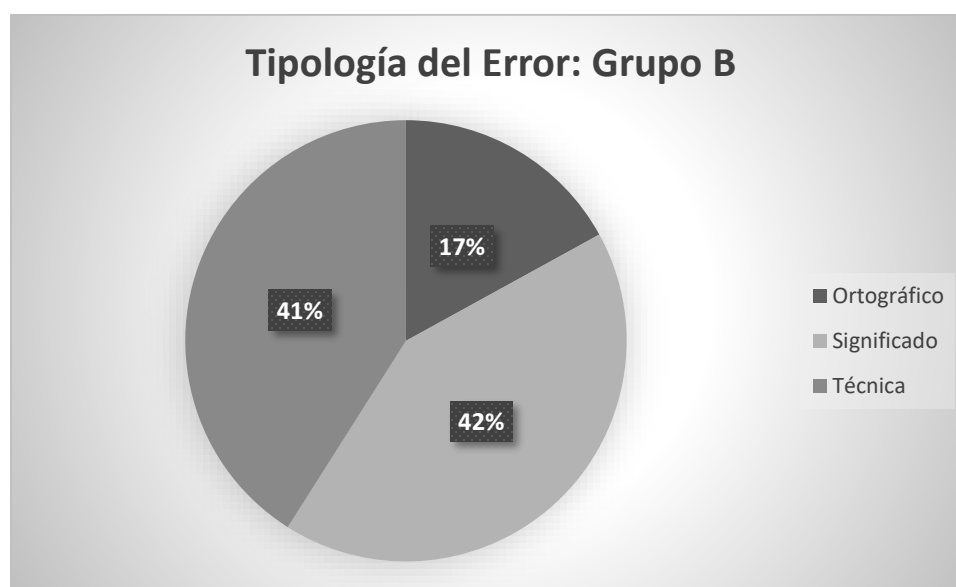


Figura 33. Tipología del error.

El Grupo B obtuvo porcentajes similares al Grupo A en cuanto a la tipología del error; empero, los porcentajes en significado y técnicas de traducción son similares, siendo superior

el significado por una unidad mínima de porcentaje, en cuanto a los errores de tipo ortográfico estos son menores en comparación con el Grupo A. Es importante recalcar nuevamente que los errores en el uso de la técnica o estrategia pueden ser marcados en la rúbrica como una traducción regular mientras que los errores en el significado si señalan un error de traducción, el sentido de la oración incomprensible o no natural al espectador.

4.5. Análisis de pericia y cognición

Debido al alcance de esta propuesta investigativa, es relevante para la resolución de los cuestionamientos de investigación, así como el alcance de los objetivos de la misma introducir los aspectos traductológicos ligados al proceso de traducción y su análisis, debido a lo anterior, es que una parte substancial de este proyecto recae en los aspectos del desarrollo de la pericia del traductor durante el proceso de traducción y los aspectos cognitivos implícitos en el mismo proceso, estos aspectos se rigen por cuestiones como el: tiempo de resolución de las pruebas de SL, SE, EXHCOBA y TCTA y las herramientas de consulta utilizadas por los Grupos A y B durante el proceso.

De igual forma se analiza el tiempo entre la búsqueda terminológica y el tiempo en traducción efectiva (TTE). EL TTE se refiere a la cantidad de tiempo que los estudiantes dedicaron únicamente a traducir a lo largo del tiempo total entre la búsqueda de términos o palabras y el ejercicio de transferencia, con esto se busca analizar patrones de interés del presente proyecto que logren explicar situaciones de *habitus* y *modus operandi* en el proceso de traducción de los estudiantes de Licenciatura y Especialidad.

El análisis de estos datos desde la estadística descriptiva persigue proveer conocimiento sobre la manera en que dos grupos de estudiantes trabajan en un ámbito profesional simulado, como lo es la prueba TCTA, por lo que ejercicios de esta índole

permiten entender dinámicas de trabajo establecidas de manera consiente e inconsciente por los estudiantes a lo largo de su formación. De manera que a continuación, se presentan los datos obtenidos por el Grupo A.

4.5.1. Pericia y cognición en grupo A

En este apartado se presentan los datos obtenidos del análisis relacionado con pericia y cognición obtenidos a través del análisis del proceso de traducción durante la medición de tiempos de resolución de las pruebas SIELE, Pre-TOEFL, EXHCOBA y la traducción de TCTA. Las herramientas de búsqueda o automatizadas utilizadas con mayor frecuencia durante la aplicación de TCTA fueron: traductores automáticos, diccionarios convencionales(digitales), diccionarios especializados, foros de discusión o consulta, memorias de traducción y corpus lingüísticos.

En los siguientes subapartados se explica la dinámica y manejo de cada una de estas herramientas con el propósito de explicar la dinámica empleada de los estudiantes de ambos grupos a manera de obtener un mapeo y esquema del desenvolvimiento de los mismos participantes y cómo los mismos han creado un hábito de trabajo en tareas basadas en textos auténticos.

Ahora bien, continúan los apartados dedicados al tiempo en resolución de pruebas, cuyo fin es el de medir los niveles de subcompetencia lingüística y extralingüística que poseen los sujetos que integran los grupos de licenciatura y posgrado previo a la resolución de TCTA.

4.5.1.1. Tiempo de resolución SIELE: grupo A

En cuanto al tiempo de resolución de la prueba SIELE, en la tabla 51 es posible apreciar los tiempos obtenidos por los participantes del Grupo A. Es esencial señalar que el tiempo máximo para la resolución de esta prueba es de un total de una hora.

SIELE: Tiempo de resolución (min): Grupo A				
		Frecuencia	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válido	0:23:00.00	1	2.9	2.9
	0:26:59.99	1	2.9	5.7
	0:29:00.00	1	2.9	8.6
	0:32:00.00	2	5.7	14.3
	0:34:00.00	2	5.7	20.0
	0:35:00.00	1	2.9	22.9
	0:37:00.00	1	2.9	25.7
	0:38:00.00	1	2.9	28.6
	0:39:00.00	1	2.9	31.4
	0:41:00.00	3	8.6	40.0
	0:42:00.00	1	2.9	42.9
	0:45:00.00	2	5.7	48.6
	0:46:00.00	1	2.9	51.4
	0:49:00.00	2	5.7	57.1
	0:51:00.00	3	8.6	65.7
	0:52:00.00	2	5.7	71.4
	0:53:00.00	1	2.9	74.3
	0:53:59.99	2	5.7	80.0
	0:54:59.99	1	2.9	82.9
	0:56:00.00	1	2.9	85.7
	0:57:00.00	1	2.9	88.6
	0:58:00.00	1	2.9	91.4
	0:59:00.00	3	8.6	100.0
	Total	35	100.0	

Tabla 51. SIELE: Tiempo de resolución.

Fuente: elaboración propia.

La estadística indica que de los 35 integrantes del Grupo A el promedio que han alcanzado para resolver el examen de español es de 45 min con ocho segundos, el mínimo obtenido en tiempo es de 23 minutos mientras, que la máxima alcanzada es de 59 min. El tiempo límite para la resolución del examen es de 60 minutos, por lo que se estima, de acuerdo al sitio oficial de SIELE que el promedio de resolución es de 50 minutos; sin embargo, este puntaje refiere a aquellos individuos cuya L1 no es el español, de este modo, para hablantes del español como lengua materna les ha tomado cinco minutos menos del promedio oficial.

Dentro de la tabla 51 se observa que el Grupo A, al ser un grupo numeroso obtuvo diversos resultados en a través de los minutos que tiene como duración la prueba, aunque un 8.6% (3 estudiantes) finalizó el examen entre los 23 – 30 minutos. Sin embargo, el sesgo muestral aumenta entre los 41 – 51 minutos, lo que llevó a analizar el factor tiempo – calificación.

Tras una minuciosa observación entre calificaciones y tiempo de resolución se encuentra que los individuos cuya duración se encuentra en el lapso de los 35 – 45 minutos son aquellos que han obtenido calificaciones entre el promedio de los 8.9 y los 9.2 puntos. Esto conduce a la conclusión de que los sujetos que toman su tiempo para resolver la prueba SIELE tienden a analizar cuidadosamente la selección de sus preguntas, buscando comprender en texto en su totalidad, esto representa hábitos profesionales substanciales para el traductor dentro del campo laboral profesional.

4.5.1.2. Tiempo resolución pre-TOEFL.

En tiempo de resolución de pre-TOEFL se refiere a la L2 del Grupo A, este examen de ensayo para certificación de la lengua inglesa consta de una hora. Los datos estadísticos

del aprovechamiento del grupo son los siguientes: el tiempo mínimo para la resolución de esta evaluación es de 45 minutos, 22 minutos más a comparación del SIELE, y la máxima es de 60 minutos, 15 minutos más que la máxima de SIELE. El rango entre la máxima y la mínima se posiciona en los 15 minutos, por último, el promedio logrado por el Grupo A es de 54 minutos. En la tabla 52 pueden apreciarse los datos relacionados con frecuencia y porcentajes con respecto al tiempo y duración de la evaluación de la SLL2: Pre-TOEFL.

Pre-TOEFL: Tiempo de resolución (min): Grupo A

		Frecuencia	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válido	0:45:00.00	1	2.9	2.9
	0:48:00.00	2	5.7	8.6
	0:51:00.00	4	11.4	20.0
	0:52:00.00	1	2.9	22.9
	0:53:00.00	7	20.0	42.9
	0:53:59.99	5	14.3	57.1
	0:54:59.99	1	2.9	60.0
	0:56:00.00	1	2.9	62.9
	0:57:00.00	3	8.6	71.4
	0:58:00.00	5	14.3	85.7
	0:59:00.00	4	11.4	97.1
	1:00:00.00	1	2.9	100.0
	Total	35	100.0	

Tabla 52. Pre-TOEFL: Tiempo de resolución.
Fuente: elaboración propia.

A diferencia del análisis anterior en SIELE, es comprensible obtener estos resultados en una prueba que mide la L2 de sus aspirantes. Es posible apreciar en la tabla subgrupos con un porcentaje representativo como en el caso de 7 estudiantes (20%) quienes demoraron 53 minutos en resolver la totalidad del examen, así como en los 54 min un subgrupo de 6

estudiantes (17.2%) quienes alcanzaron los 54 min, un último grupo numeroso se posa entre los 58 – 59 minutos teniendo un total de 9 estudiantes (25.7%).

Ante estos resultados es posible construir una inferencia basada en los porcentajes cercanos al tiempo límite de la prueba Pre-TOEFL. Debido a que es una prueba de evaluación de la lengua inglesa, y para la mayor parte del grupo esta lengua es considerada su L2, se tiende a poseer incertidumbre e inseguridad en el desempeño de la misma, puesto que dicha evaluación tiende a elevar el dominio de la lengua paulatinamente y coloca a los estudiantes en un punto de reflexión y duda lo cual se traduce en minutos consumidos, por lo anterior, es que se considera que los tiempos son cercanos al máximo tiempo posible.

Si el Grupo B presenta el mismo comportamiento en cuanto al tiempo de resolución, esto indicaría un patrón relacionado con el tiempo; al analizar la relación tiempo de resolución – puntaje no se encontró un patrón recurrente como en SIELE, pues a mayor duración en la resolución de la prueba no se encontró indicios de mejor calificación, sino que están estas dispersas entre diversos tiempos sin subagrupaciones.

4.5.1.3. Tiempo de resolución EXHCOBA: grupo A.

En cuanto a la medición de la SE y su resolución en minutos, esta prueba evaluativa de conocimientos generales tiene una duración de 120 minutos. Los datos estadísticos sobre el desempeño del grupo de licenciatura señalan que el tiempo mínimo alcanzado por los estudiantes es de un total de 78 minutos, en cambio la máxima obtenida en minutos es de 120 minutos, es decir el tiempo límite del examen. El rango entre la mínima y la máxima se cuantifica en los 42 minutos de diferencia, asimismo, el promedio en minutos del Grupo A es de 105 minutos.

En la tabla 53 es posible llevar acabo el análisis de las frecuencias y su distribución con el propósito de conocer datos relevantes se presenta la misma.

EXHCOBA: Tiempo de resolución (min): Grupo A

		Frecuencia	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válido	1:18:00.00	1	2.9	2.9
	1:32:00.00	2	5.7	8.6
	1:36:00.00	1	2.9	11.4
	1:38:00.00	1	2.9	14.3
	1:39:00.00	2	5.7	20.0
	1:41:00.00	1	2.9	22.9
	1:42:00.00	4	11.4	34.3
	1:43:00.00	1	2.9	37.1
	1:44:00.00	1	2.9	40.0
	1:45:00.00	5	14.3	54.3
	1:46:00.00	1	2.9	57.1
	1:47:59.99	6	17.1	74.3
	1:51:00.00	1	2.9	77.1
	1:53:00.00	1	2.9	80.0
	1:54:00.00	4	11.4	91.4
	1:58:00.00	2	5.7	97.1
	2:00:00.00	1	2.9	100.0
	Total	35	100.0	

Tabla 53. EXHCOBA: Tiempo de resolución: Grupo A
Fuente: elaboración propia.

En cuanto al tiempo para resolver el examen de medición de conocimientos básicos y generales se observa un bajo flujo de agrupaciones en los tiempos que rondan de los 78 – 99 min, siendo este el 20% (7 estudiantes) siendo este el subgrupo más diminuto, en cuanto a la relación en calificaciones dos de estos estudiantes (5.7%) poseen calificaciones aceptables en un rango de los 7.0 – 7.5 puntos. Existen una concentración importante del 34.3% (12 estudiantes) en los rubros temporales de los 105 – 107 minutos.

En los segmentos temporales de los 111 minutos y los 120 se concentra un porcentaje de 26.1% (9 estudiantes). Estos datos nos señalan un patrón interesante al revisar las puntuaciones promedio al contrastarlas con los tiempos promedios, y es que las personas que

obtuvieron puntuaciones cerca de la media grupal son aquellas que obtuvieron calificaciones en el promedio 7.8 puntos y por encima del mismo puntaje. Nuevamente, se muestra un comportamiento de tiempo – resolución en el cual el sustentante toma un tiempo determinado para analizar y contestar con seguridad algún reactivo dentro de una prueba.

4.5.1.4. Tiempo de resolución TCTA

En cuanto a la resolución de la prueba TCTA esta consta de un tiempo límite de dos horas, siendo este, el tiempo común en una clase normal. El tiempo máximo es de 120 minutos de duración para la conclusión de la actividad mientras que el tiempo mínimo es de 105 minutos, esto es equivalente a un rango de 15 minutos entre mínima y máxima del Grupo A. El tiempo promedio es de 116 minutos, esto indica que los estudiantes quienes conforman la agrupación A tomaron la mayor parte de la clase para resolver el ejercicio.

En la tabla 54 se muestran las frecuencias y porcentajes con relación a la duración de la prueba TCTA:

TCTA: Tiempo de resolución (min): Grupo A

		Frecuencia	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válido	1:45:00.00	2	5.7	5.7
	1:47:00.00	3	8.6	14.3
	1:48:59.99	1	2.9	17.1
	1:50:00.00	1	2.9	20.0
	1:51:00.00	1	2.9	22.9
	1:52:00.00	1	2.9	25.7
	1:53:00.00	1	2.9	28.6
	1:54:00.00	3	8.6	37.1
	1:54:59.99	1	2.9	40.0
	1:56:00.00	2	5.7	45.7
	1:57:00.00	7	20.0	65.7
	1:58:00.00	6	17.1	82.9
	1:59:00.00	6	17.1	100.0
	Total	35	100.0	

Tabla 54. TCTA: Tiempo de resolución: Grupo A

Fuente: elaboración propia.

Como se logra observar en la tabla 54, el 54.2% (19 estudiantes) dieron por finalizada la actividad de traducción cerca del tiempo o en el tiempo límite según dadas las instrucciones, por lo que se infieren dos puntos a resaltar: los estudiantes, quienes, han tomado la totalidad o casi la totalidad del tiempo límite para el logro de la actividad obtuvieron mejores puntajes en la revisión de TCTA. Este dato puede esclarecerse en los siguientes apartados, una vez presentados los datos del tiempo de herramientas de consulta y el TTE. Por otra parte, los estudiantes cuyos tiempos poseen mayores errores, optaron por utilizar calcos o traducciones literales alejados de los principios de traducción oblicua que se enseñan dentro del programa de Licenciatura en Traducción.

4.5.1.5. Herramientas de consulta

La documentación es un recurso importante dentro del proceso de traducción que se encuentra reflejada en el producto de traducción; debido a lo anterior, para fines de esta propuesta, es importante conocer dentro de un ejercicio de traducción en modalidad audiovisual, especial énfasis en temáticas sociales donde permean representaciones culturales, sociales y jergales, cuáles herramientas son utilizadas por los estudiantes partícipes en este estudio, asimismo, medir el tiempo que dedican a la búsqueda de terminología desconocida o consulta.

Por lo anterior, es que se presenta la medición en minutos de consulta durante resolución de la prueba TCTA, en las cuales se utilizaron herramientas de consulta y traducción como *traductor automático, diccionarios convencionales, diccionarios especializados, consulta en corpus lingüísticos, foros de discusión y memorias de traducción*. A continuación, se presentan algunos hallazgos relevantes sobre el uso de estas herramientas y, por último, un reporte del tiempo utilizado en consulta y el TTE.

4.5.1.5.1. Traductor automático

El uso del traductor automático o automatizado es una herramienta con la cual se instruye a los alumnos en asignaturas como *metodología de investigación terminológica* y *tecnología aplicada a la traducción e interpretación*, en estas asignaturas se enseña al estudiante cómo utilizar de manera eficaz este tipo de herramientas de modo que auxilie optimizar el tiempo de traducción en la práctica profesional. En la figura 34 se observa el porcentaje de alumnos que hicieron uso de esta herramienta durante la práctica de TCTA.

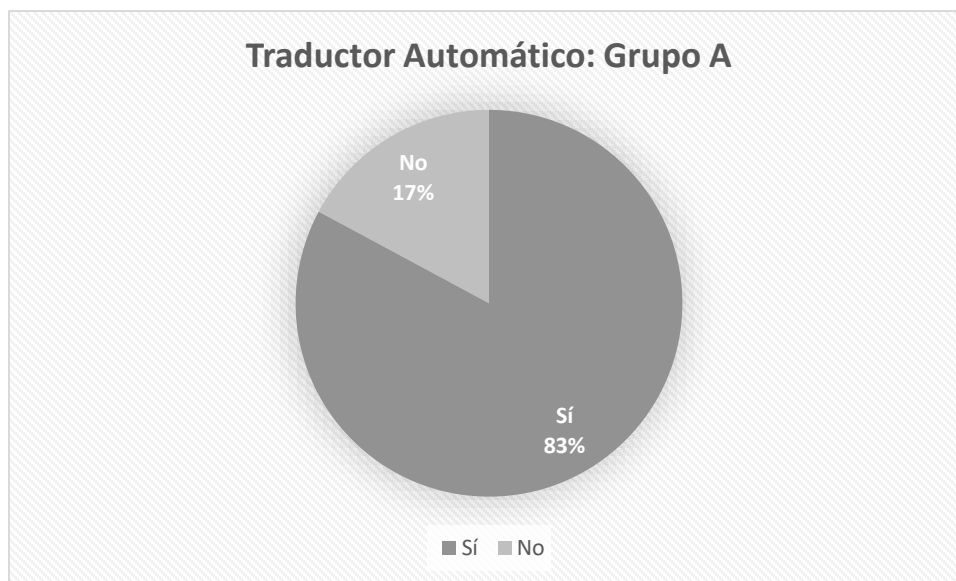


Figura 34. Uso del Traductor Automático: Grupo A.

En la figura 34, se presenta un porcentaje del 83% lo que equivale a un total de 29 estudiantes quienes hicieron uso de traductores automáticos durante el desarrollo de la actividad de traducción, el tiempo promedio grupal que los estudiantes pasaron en diversos programas de traducción automática es de 3:25 minutos. Esta medición fue posible gracias a *Translog*. El resultado promedio es relevante, puesto que este es mínimo, y la lógica dirige a que así sea puesto un traductor automático busca optimizar el tiempo de la tarea de traducción. El dato primordial en esta sección es la preferencia por la automatización que poseen los estudiantes, ya que estos se encuentran íntimamente familiarizados con el uso de estas herramientas.

4.5.1.5.2. Diccionarios convencionales

Dentro de las múltiples técnicas de documentación e investigación terminológicas que se enseñan en las asignaturas previamente señaladas en el programa de Traducción en licenciatura, se encuentra el uso del diccionario, desde su composición hasta su uso recurrente. Es por ello, que es lógico que los estudiantes se auxilien en los principales diccionarios de uso convencional del habla hispana e inglesa. En la figura 35 se presenta una gráfica que señala el porcentaje de estudiantes que recurrió a esta práctica durante el proceso de traducción.



Figura 35. Uso de diccionarios convencionales: Grupo A

Nuevamente se observa un patrón de recurrencia alto ante uso de esta herramienta como apoyo a la búsqueda terminológica de índole coloquial. En la figura 35 se observa un 77.3% (27 estudiantes) quienes optaron por el uso de esta herramienta de uso común en la labor traductológica. El tiempo promedio del Grupo A en la búsqueda de terminología coloquial en diccionarios convencionales, en especial en línea, es de 5:49 minutos. Aquí se logra observar un aumento en minutos de consulta, se infiere que esto se debe a que los términos de índole coloquial no suelen aparecer recurrentemente en las principales acepciones de un diccionario o como definiciones principales.

Dada la información anterior, y a sabiendas de lo mismo, es que los estudiantes recurrieron a diccionarios especializados como herramienta de consulta y documentación.

4.5.1.5.3. Diccionarios especializados

En esta ocasión la consulta en diccionarios de lenguaje especializado como *urban dictionary*⁴⁹ y el *diccionario de términos dialectales del español*⁵⁰ toman protagonismo

⁴⁹ Disponible en: <https://www.urbandictionary.com/>

⁵⁰ Disponible en: <http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/recursosdigitales/2014/12/08/diccionario-de-coloquialismos-y-terminos-dialectales-en-espanol/>

dentro de la búsqueda de lenguaje coloquial que pueda ser utilizado para obtener la traducción de algunas palabras o frases presentadas en la práctica traslativa. En la siguiente figura se observa de manera gráfica la preferencia de los estudiantes en relación con este tipo de diccionarios.

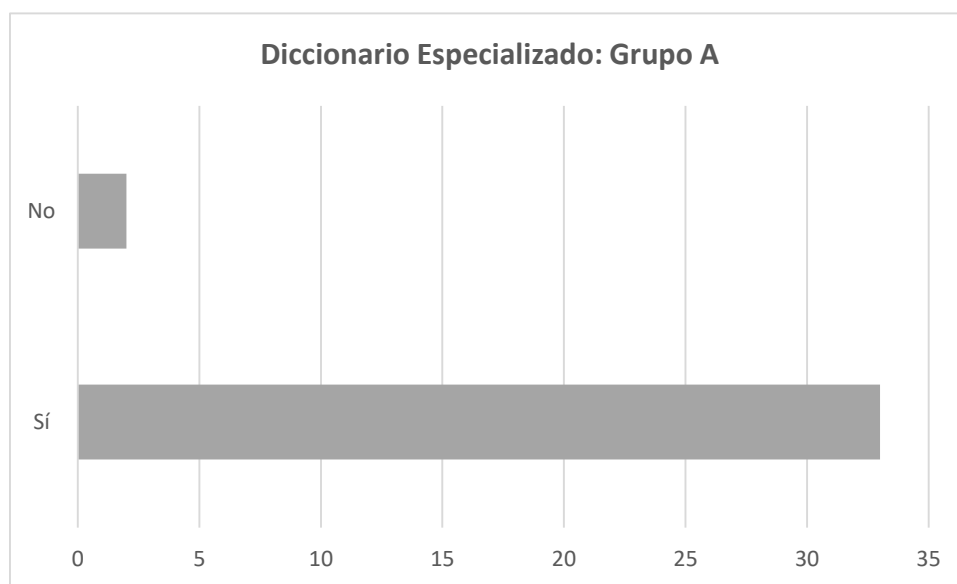


Figura 36. *Uso de Diccionario Especializado: Grupo A*

El 92.6% (33 estudiantes) utiliza diccionarios especializados, por lo que se infiere que los estudiantes al reconocer la temática de su texto tienden a consultar textos que presentan glosarios o definiciones acordes al área de especialización, en el caso de este ejercicio, aquellos diccionarios relacionados con el habla coloquial. Cabe señalar que, existen escasos diccionarios sobre coloquialismos, o dentro de estos solo aparecen anotaciones generalizadas es por ello que, se eligieron términos poco convencionales dentro del ejercicio de subtitulación. El porcentaje restante del 7.4% (2 estudiantes) no registró el uso de algún diccionario de especialidad; sin embargo, sí acudió a otras estrategias tecnológicas para la resolución del ejercicio.

4.5.1.5.4. Consulta en corpus lingüísticos

Dentro del programa de Licenciatura en Traducción y asignaturas afines se enseña a los alumnos el uso, consulta y gestión de corpus lingüísticos, por lo que el uso de esta herramienta documental era esperado. En esta herramienta se registró el 100% de uso en el grupo, por lo que se onda en conocer qué tipo de corpus fue utilizado como medio de consulta: monolingüe o paralelo. Los resultados obtenidos sobre la consulta de esta herramienta se presentan en la figura 37.

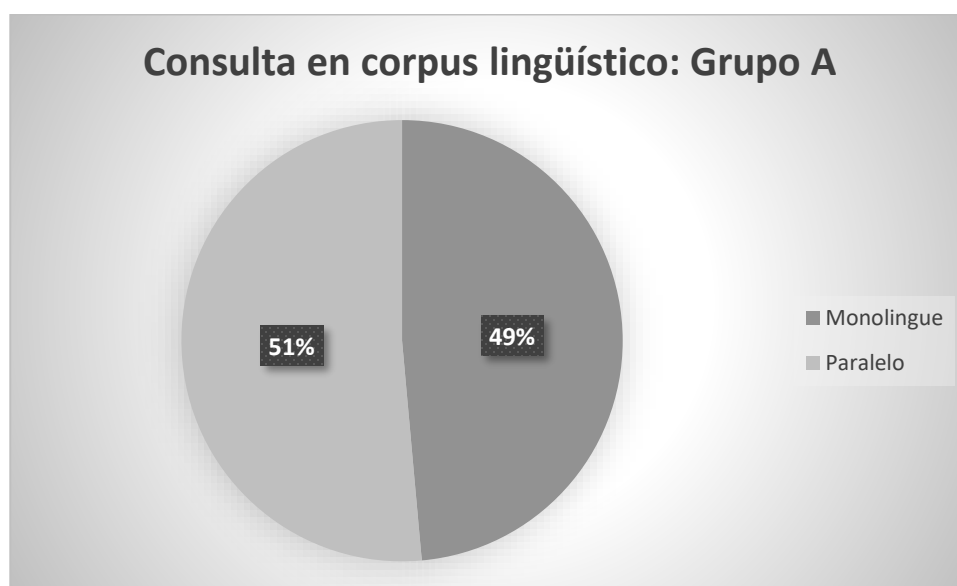


Figura 37. Consulta en corpus lingüístico: Grupo A

El resultado obtenido es interesante, puesto el 51% (18 alumnos) han optado por buscar la terminología coloquial, pues este tipo de corpus te permite ver el uso de las palabras en su contexto y al mismo tiempo ver su traducción en otra lengua al igual que su traducción uso y contexto, por lo que este tipo de consulta provee un panorama mucho más amplio.

De modo que el 49% (17 alumnos) optaron por la consulta del corpus monolingüe; lo anterior no indica el grado de efectividad en la búsqueda, pues ambas modalidades poseen

el mismo cometido. Finalmente, se identificó que el 89.9% (31 alumnos) optaron por la consulta de corpus en ambas modalidades, esto significa que los alumnos son conscientes de las propiedades de las modalidades del corpóra con el fin de obtener la mejor adaptación posible.

4.5.1.5.5. Foros de discusión

La consulta en foro de discusión es una herramienta formidable en la labor de documentación del traductor, ya que a través de la experiencia de otros usuarios que comparte sus hallazgos el buscador puede valerse de esta información extra que se provee en dichos sitios. En la figura 38 se aborda datos relevantes respecto a la recurrencia de esta herramienta de consulta por parte de los estudiantes del Grupo A.

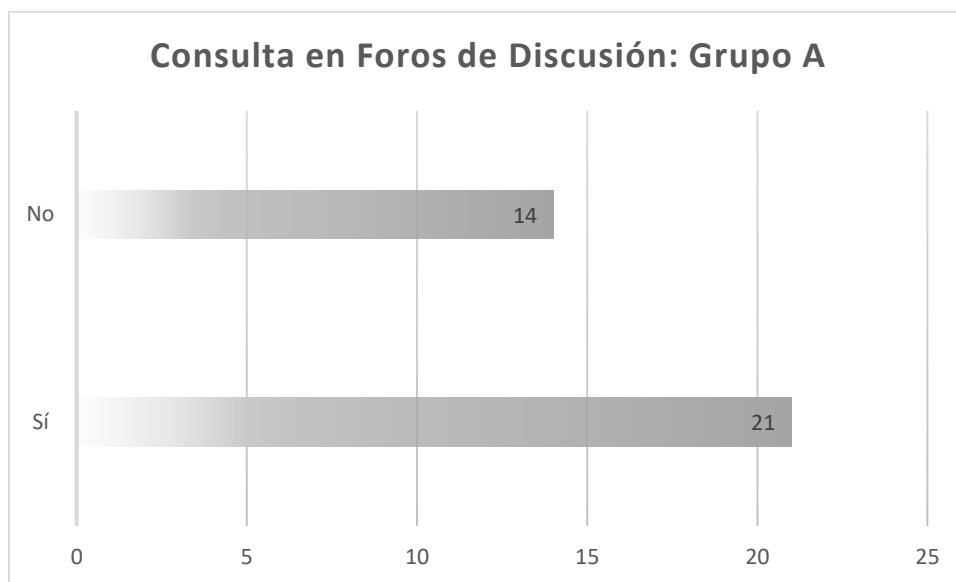


Figura 38. Consulta en Foros de Discusión: Grupo A

En esta ocasión, el 60.9% (21 sujetos) de los estudiantes optó por breves consultas en diversos foros de discusión como *wordreference*⁵¹ y *linguee*⁵², por mencionar algunos foros

⁵¹ Disponible en <https://www.wordreference.com/es/en/translation.asp?spen=>

⁵² Disponible en <https://www.linguee.com/english-spanish>

construidos por usuarios de diccionarios de renombre. Por otro lado, podemos observar que el 39.1% (14 sujetos) no consideraron relevante la consulta en foros de discusión durante la búsqueda terminológica coloquial.

4.5.1.5.6. Memorias de traducción.

El uso de memorias de traducción (MT) es un recurso que se enseña a los estudiantes de licenciatura cuya finalidad tiene la de optimizar el tiempo de traducción al más mínimo y que el mayor tiempo de traducción se emplee en la búsqueda terminológica y la edición como etapas de traducción. Debido a la naturaleza de esta actividad se consideró que esta herramienta sería poco usada durante la tarea de traducción; sin embargo, se logró el siguiente resultado, el cual aparece en la figura 39.

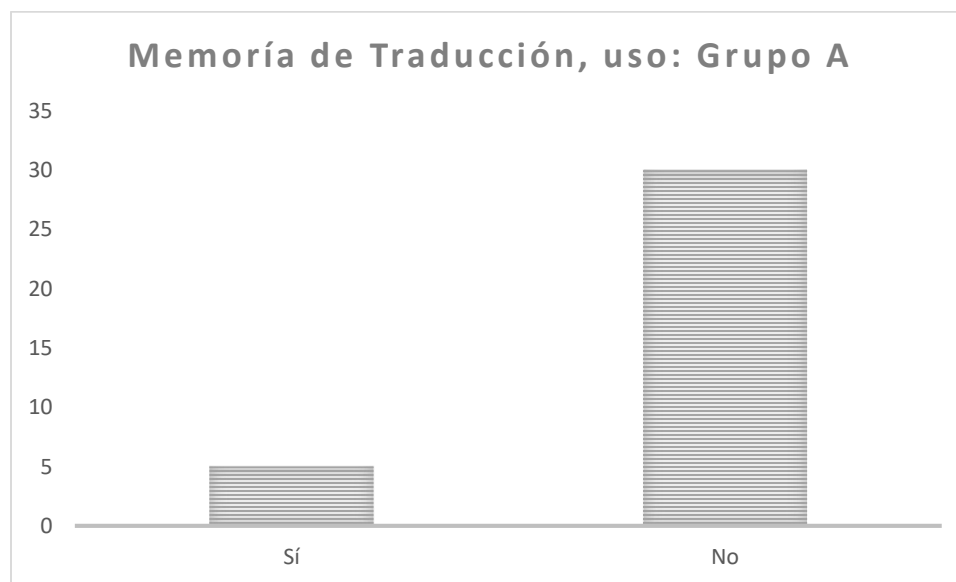


Figura 39. *Uso de memorias de traducción.*

El 13% (5 estudiantes) de los estudiantes participantes de este ejercicio de traducción optaron por utilizar memorias de traducción; como *Wordfast* y *SDL Trados*. Por otro lado, el

87% (30 estudiantes) ignoraron por completo esta herramienta pues, se argumentó que su uso no generaba ayuda del todo debido a los alcances de esta tarea de subtitulación.

4.5.1.5.7. Tiempo total en consulta.

Ahora se presenta una sumatoria promediada de los minutos que han pasado los alumnos en consulta y documentación durante la ejecución del ejercicio de la prueba TCTA. Es importante recordar que esta tuvo un tiempo máximo de dos horas, por esta razón es crucial monitorear cuánto tiempo toman los alumnos para consultar e investigar algunos términos o bien, qué tanto tiempo destinan a la ejecución de las herramientas que auxilian al traductor. En la tabla 55 se presentan los resultados obtenidos a través de dicho análisis.

Tiempo en consulta y documentación (min): Grupo A

	Frecuencia	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válido 0:08:00.00	1	2.9	2.9
0:09:00.00	1	2.9	5.7
0:11:00.00	1	2.9	8.6
0:12:00.00	2	5.7	14.3
0:14:00.00	2	5.7	20.0
0:15:00.00	2	5.7	25.7
0:16:00.00	2	5.7	31.4
0:17:00.00	2	5.7	37.1
0:18:00.00	3	8.6	45.7
0:19:00.00	1	2.9	48.6
0:22:00.00	1	2.9	51.4
0:23:00.00	1	2.9	54.3
0:24:00.00	6	17.1	71.4
0:26:00.00	3	8.6	80.0
0:26:59.99	2	5.7	85.7
0:28:00.00	3	8.6	94.3
0:31:00.00	2	5.7	100.0
Total	35	100.0	

Tabla 55. *Tiempo en consulta y documentación (min): Grupo A*

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 55, es posible apreciar que el tiempo, en minutos, destinado para la consulta y búsqueda de palabras o frases para la traducción de coloquialismos fue en su

mínimo de 8 minutos, mientras que la máxima alcanzada es de 31 minutos. El tiempo promedio dedicado a la consulta y documentación es de 22 minutos. Asimismo, es necesario señalar que aquellos sujetos que obtuvieron un tiempo en consulta menor a los 10 minutos, son aquellos individuos que lograron completar TCTA en un tiempo 80 – 90 minutos.

Con base en la tabla 55, es posible señalar dentro de los rangos de los 19 minutos a los 31 minutos se concentra el 55.1% (19 estudiantes) por lo que basado en la media se puede concluir que, de cada 60 minutos de la actividad, los estudiantes invirtieron 11 minutos de su tiempo en la búsqueda de terminología, por lo que el TTE es de 49 minutos por hora, es decir 98 minutos de TTE por 22 minutos de búsqueda, este resultado es basado en el promedio en cuanto al desempeño del Grupo A.

4.5.2. Pericia y cognición en grupo B

En el siguiente apartado se presentan los resultados obtenidos con respecto a los aspectos de pericia y la cognición del desempeño del Grupo B, estos se presentan en el mismo orden que los estudiantes del Grupo A. Al final se presenta una comparación entre ambas agrupaciones con el fin de destacar datos interesantes de este enfoque de la investigación y sus resultados.

4.5.2.1. Tiempo de resolución SIELE

En cuanto al tiempo obtenido por los estudiantes de posgrado en cuanto al desarrollo de la prueba SIELE, en cuanto al tiempo mínimo se registró un total de 21 minutos por una máxima de 59 minutos. El tiempo promedio alcanzado por el Grupo B es de 45 minutos. En la tabla 56, se analizan los rangos de frecuencia y porcentaje del ejercicio de los estudiantes de Especialidad.

SIELE: Tiempo de resolución (min), Grupo B

		Frecuencia	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válido	0:21:00.00	1	6.7	6.7
	0:31:00.00	1	6.7	13.3
	0:36:00.00	1	6.7	20.0
	0:43:00.00	1	6.7	26.7
	0:44:00.00	1	6.7	33.3
	0:45:00.00	3	20.0	53.3
	0:46:00.00	1	6.7	60.0
	0:48:00.00	1	6.7	66.7
	0:51:00.00	1	6.7	73.3
	0:52:00.00	1	6.7	80.0
	0:53:00.00	1	6.7	86.7
	0:53:59.99	1	6.7	93.3
	0:59:00.00	1	6.7	100.0
	Total	15	100.0	

Tabla 56. SIELE: Tiempo de resolución (min), Grupo B.
Fuente: elaboración propia.

Tal y como se percibe en la tabla 56, se puede observar que no existieron sub agrupaciones o un rango de tiempo, excepto en el minuto 45 donde el 20% (3 estudiantes) obtuvieron un tiempo similar en cuanto a la resolución de la prueba de conocimientos lingüísticos de la lengua española, mientras que, es posible observar diversos casos de individuos que finalizaron en diversos minutos la prueba SIELE por lo que no se registran patrones de tiempo alguno.

4.5.2.2. Tiempo resolución pre-TOEFL

En cuanto al examen de lengua inglesa, el Grupo B obtuvo los siguientes resultados: en cuanto al tiempo mínimo de resolución se censó un total de 35 minutos de resolución; por otro lado, la máxima registrada es de 59 minutos de un tiempo total de 60 minutos, estos nos indica un rango de diferencia de 24 minutos. El promedio registrado por el Grupo B es de 54 minutos para la resolución del Pre-TOEFL. En la tabla 57 se presentan las frecuencias y porcentajes correspondientes al desempeño del grupo de posgrado.

Pre-TOEFL: Tiempo de resolución (min), Grupo B

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje Acumulado
Válido	0:35:00.00	1	6.7	6.7
	0:46:00.00	1	6.7	13.3
	0:53:59.99	2	13.3	26.7
	0:56:00.00	2	13.3	40.0
	0:57:00.00	3	20.0	60.0
	0:58:00.00	3	20.0	80.0
	0:59:00.00	3	20.0	100.0
	Total	15	100.0	

Tabla 57. Pre-TOEFL: Tiempo de resolución (min), Grupo B.

Fuente: elaboración propia.

En esta ocasión es posible observar subagrupaciones en los minutos del 56-59, estas tres subagrupaciones representan el 80% de los integrantes del Grupo B (11 alumnos), por lo que aquí fue posible registrar que los estudiantes les tomó casi el tiempo máximo del tiempo total disponible (60 minutos) para concluir la medición de la SLL2. Este resultado puede entenderse como un índice de inseguridad ante el conocimiento y el estar siendo evaluado en cuanto al conocimiento de la L2.

4.5.2.3. Tiempo de resolución EXHCOBA.

En cuanto a la medición de los conocimientos extralingüísticos de esta propuesta y el tiempo de resolución registrado por el Grupo B, quien obtuvo una máxima de 120 minutos, el tiempo total que contempla el demo, y un tiempo mínimo de 103 minutos, lo que refleja un rango de 17 minutos entre ambos registros. El tiempo promedio obtenido por dicha agrupación fue de 107 minutos, cercano al tiempo límite de la prueba. En la tabla 58 se reflejan los registros de frecuencia y porcentaje con relación a EXHCOBA.

EXHCOBA: Tiempo de resolución, Grupo B

		Frecuencia	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válido	1:43:00.00	2	13.3	13.3
	1:45:00.00	3	20.0	33.3

1:47:59.99	4	26.7	60.0
1:52:00.00	1	6.7	66.7
1:53:00.00	1	6.7	73.3
1:54:00.00	1	6.7	80.0
1:59:00.00	2	13.3	93.3
2:00:00.00	1	6.7	100.0
Total	15	100.0	

Tabla 58. EXHCOBA: Tiempo de resolución, Grupo B.
Fuente: elaboración propia.

En esta ocasión el 60% (9 estudiantes) se concentra en los minutos 93 – 97, debido a que se registran subagrupaciones en dichos minutos, en tiempos posteriores se registra una subagrupación de 2 estudiantes (13.3%) en el minuto 119, por lo que, el porcentaje restante del 26.7% (4 alumnos) se centra en los diversos minutos que se observan en la tabla, con resultados individuales.

4.5.2.4. Tiempo de resolución TCTA.

En cuanto al tiempo que los estudiantes de posgrado les tomó resolver la prueba TCTA, se registraron los siguientes resultados: una máxima en minutos de 119 por una mínima de 111 minutos con un rango de margen de 8 minutos. El tiempo promedio para resolver TCTA obtenido por los estudiantes del Grupo B es de 118 minutos. Lo anterior indica que a los estudiantes de la especialidad en traducción les tomó en promedio el tiempo límite asignado por los instructores.

En la tabla 59 se presentan los porcentajes y frecuencias registradas a través de la estadística descriptiva.

TCTA: Tiempo de resolución, Grupo B

	Frecuencia	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
--	------------	-------------------	----------------------

Válido	1:51:00.00	1	6.7	6.7
	1:54:00.00	2	13.3	20.0
	1:57:00.00	3	20.0	40.0
	1:58:00.00	3	20.0	60.0
	1:59:00.00	6	40.0	100.0
Total		15	100.0	

Tabla 59. TCTA: Tiempo de resolución, Grupo B.

Como se mencionó anteriormente, los integrantes del Grupo B optaron por utilizar el casi el tiempo límite de 120 minutos para la elaboración del ejercicio TCTA. Se puede analizar en la tabla que el 60% (9 estudiantes) terminaron la prueba entre los 118-119 minutos mientras que el porcentaje restante, 40% (6 estudiantes) se posa entre los 111 – 117 minutos, por lo que relativamente no existe mayor diferencia, o esta es mínima en cuanto a la resolución de TCTA en Grupo B.

4.5.2.5. Herramientas de consulta

Las herramientas de consulta, al igual que en el Grupo A, son enseñadas alrededor de las asignaturas de estudio, inclusive existe una asignatura en la que se capacita a los estudiantes sobre las diversas herramientas de consulta de las cuales el traductor puede echar mano, por lo que se ha registrado el uso de ellas durante la ejecución de TCTA, esto con el fin de analizar el proceso de traducción de los estudiantes de posgrado de la UABC.

4.5.2.5.1. Traductor automático.

En la figura 40 se aprecia cómo el 93% (14 estudiantes) hicieron uso de traductores automatizados durante el ejercicio de la prueba TCTA, mientras que el 7% (un estudiante) restante eligió no hacerlo sino darle prioridad a otros recursos que auxilien la práctica traductora en su traducción y búsqueda de términos, esto indica un patrón interesante en cuanto a la preferencia de herramientas por los estudiantes de posgrado.

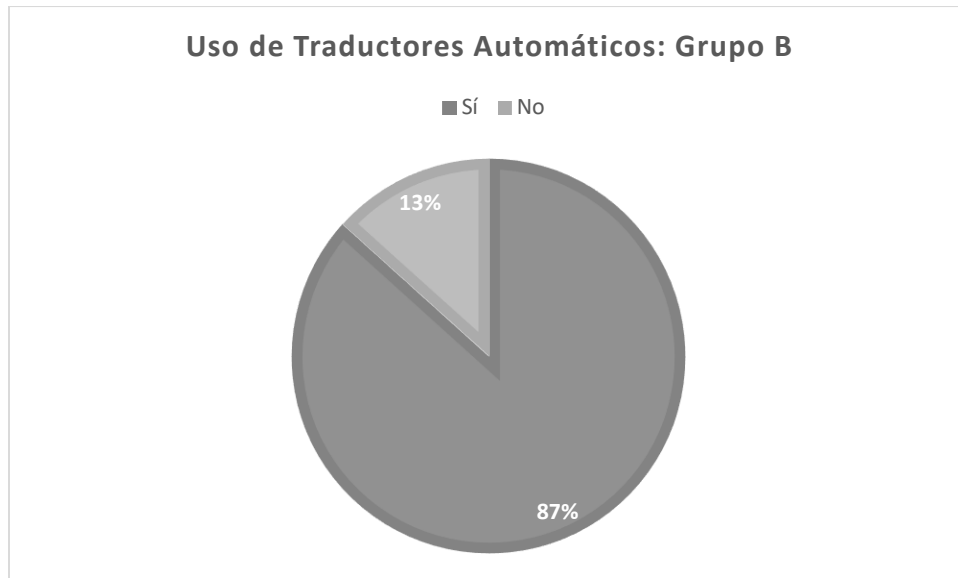


Figura 40. Uso de traductores automatizados: Grupo B

4.5.2.5.2. Diccionarios convencionales

En cuanto a la búsqueda en diccionarios convencionales en la figura 41 se observa que los estudiantes de posgrado han optado por utilizarlos en un 87.1% (13 estudiantes), mientras que el 12.9% restante decidió no hacer uso o búsqueda alguna en alguno disponible en línea o bien algún diccionario normal. Nuevamente se registra un interesante patrón de comportamiento por parte de los estudiantes del posgrado en relación con la búsqueda y consulta en diversas herramientas auxiliares de la traducción.



Figura 41. Consulta en Diccionario: Grupo B.

4.5.2.5.3. Diccionarios especializados

Los diccionarios especializados son una herramienta crucial para la búsqueda terminológica, en cuanto al Grupo B, se observó que el 60.3% (9 alumnos) realizaron búsquedas en algún diccionario especializado mientras que realizaban la actividad de traducción de coloquialismos, mientras que el 39.7% (6 alumnos) advirtió no hacer uso de algún diccionario de tipo especializado, tal y como se observa en la figura 42.

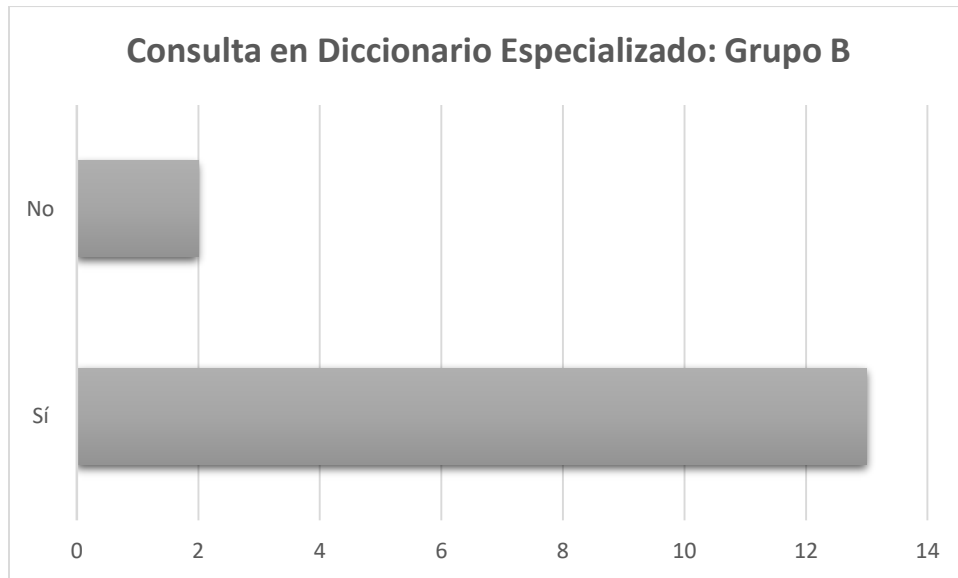


Figura 42. Consulta en diccionario especializado: Grupo B

4.5.2.5.4. Consulta en corpus lingüísticos

En la figura 43 se observa los resultados censados en cuanto a la consulta en corpus lingüísticos:

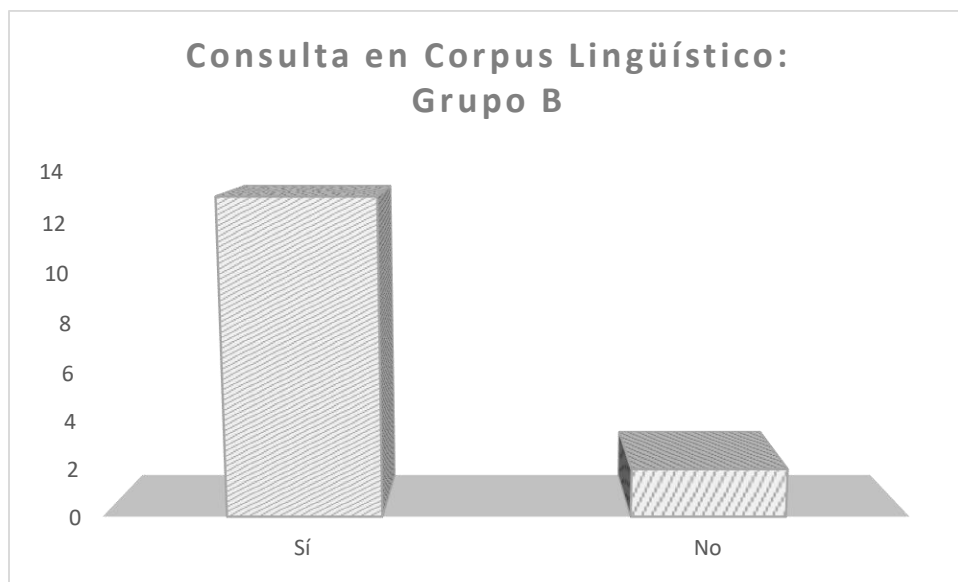


Figura 43. Consulta en corpus lingüístico: grupo B

En la figura es posible apreciar que el 60% (9 estudiantes) de posgrado no realizaron búsquedas en corpus lingüísticos, mientras que el 40% (6 estudiantes) realizaron búsquedas en corpus de tipo bilingüe y monolingüe, es un dato interesante, pues nuevamente se encuentra una disyuntiva entre el uso de herramientas y el grupo, puesto que, si se compara con el Grupo A, estos perseguían mayores patrones en las decisiones de uso de las herramientas de traducción.

4.5.2.5.5. Foros de discusión

Ahora bien, la preferencia de búsqueda y documentación con relación en los foros de discusión, se aprecia en la figura 44.

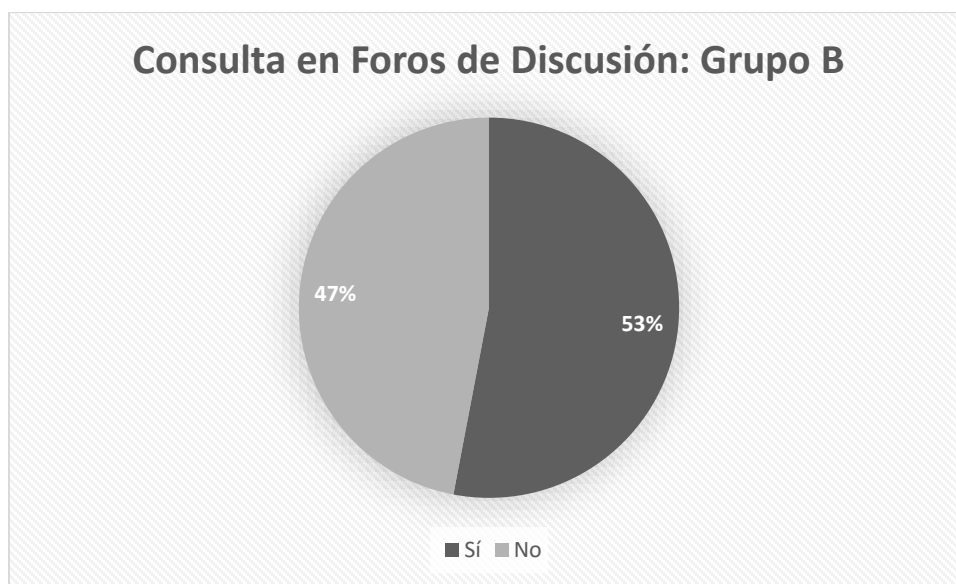


Figura 44. Consulta en foro de discusión: grupo B

En esta ocasión se analiza un dato interesante, pues básicamente el grupo se encuentra dividido por mitades pues el 53% (8 sujetos) han decidido documentarse a través de los foros de discusión que provee la web en sus lenguas de trabajo y sobre la temática de interés del

proyecto TCTA, mientras que el 47% (7 sujetos) han optado por no utilizar los foros como fuente de consulta en el ejercicio traslativo.

4.5.2.5.6. Memorias de traducción: grupo B

En cuanto a las memorias de traducción y el desempeño del Grupo B, los resultados quedan registrados y exhibidos de manera gráfica en la figura 44. Donde únicamente el 13% (2 estudiantes) decidió hacer uso de esta memoria, la cual es una herramienta que optimiza el tiempo en traducción, por otro lado, el 87% (13 estudiantes) han decidido no optar por este recurso traductológico.

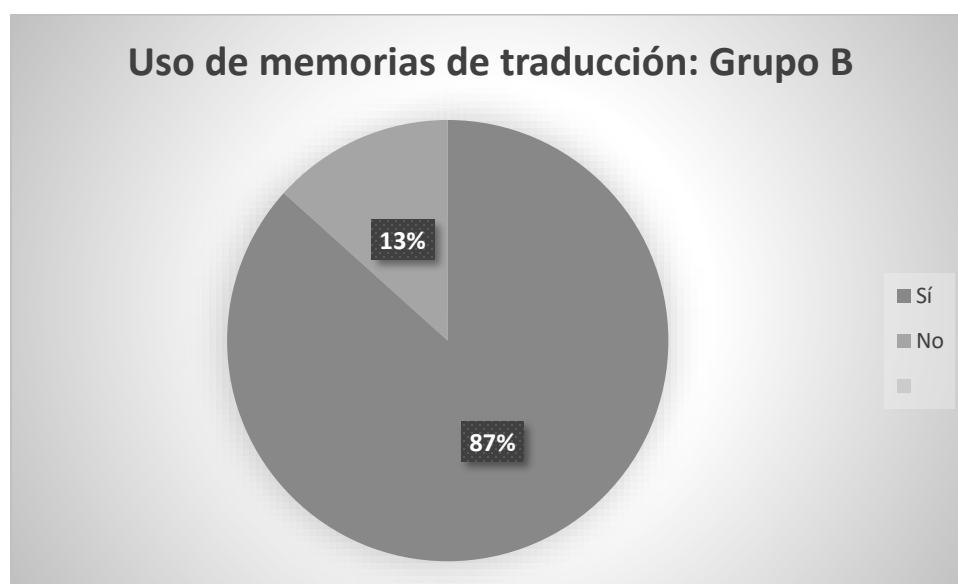


Figura 45. Uso de Memorias de traducción: grupo B

4.5.2.5.7. Tiempo total en consulta

En cuanto al tiempo de consulta utilizado durante el proceso de traducción de los actores traductores del Grupo B se observa que el tiempo máximo utilizado en consulta fue de 41 minutos, mientras que el mínimo registrado es de 21 minutos, lo que indica un rango de varianza de 20 minutos. El promedio obtenido a partir de estos datos es de 28 minutos en

consulta. En la tabla 60 se aprecian los tiempos y sus frecuencias obtenidas a través de la estadística descriptiva.

Tiempo en consulta (min): Grupo B				
		Frecuencia	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válido	0:21:00.00	3	20.0	20.0
	0:23:00.00	1	6.7	26.7
	0:26:00.00	1	6.7	33.3
	0:26:59.99	1	6.7	40.0
	0:28:00.00	4	26.7	66.7
	0:31:00.00	1	6.7	73.3
	0:32:00.00	2	13.3	86.7
	0:34:00.00	1	6.7	93.3
	0:41:00.00	1	6.7	100.0
	Total	15	100.0	

Tabla 60. Tiempo en Consulta: Grupo B.
Fuente: elaboración propia.

El tiempo en consulta registrado por el Grupo B es significativo en esta ocasión pues de cada 60 minutos, siendo 120 minutos el límite para completar la prueba TCTA, los estudiantes de posgrado, en promedio, utilizaron 14 minutos por hora para la consulta, teniendo así un total de 46 minutos como TTE, por lo que el TTE es de 92 minutos en promedio para el Grupo B pues el resto, 28 minutos, ha sido utilizado para la búsqueda de palabras coloquiales.

En este capítulo se han analizado los datos obtenidos a través de los instrumentos y herramientas que se han utilizado para la recolección de datos en ambas agrupaciones. Desde el análisis de las respuestas obtenidas en la encuesta sociolingüística y académica, al igual que la medición y registro de las subcompetencias lingüística en L1 y L2, la subcompetencia extralingüística, la resolución de los apartados que componen TCTA, al igual que los aspectos relacionados con el proceso de traducción que realizaron los integrantes de los Grupos A y B.

El análisis de datos que compone este capítulo es de suma relevancia, esto debido a que, los datos posibilitan el análisis de resultados necesario para la obtención de la respuesta al cuestionamiento investigativo que rige a este proyecto. Por lo cual, en el siguiente capítulo, análisis y discusión de resultados, se realiza la triangulación de datos de cada una de las variables involucradas en la aplicación de la metodología de este proyecto con el propósito de procesar la información obtenida para la construcción aseveraciones que los datos han originado. De modo que, a continuación se presenta el capítulo cinco de esta investigación.

Capítulo 5: Análisis y discusión de resultados

En el siguiente apartado se encuentran plasmados los resultados y hallazgos obtenidos a través del análisis de datos, a partir de la aplicación metodológica que rige este proyecto con el propósito de dar respuesta a la pregunta de investigación, alcanzar los objetivos tanto general como específicos y comprobar las hipótesis establecidas en el capítulo uno. Del mismo modo, se discuten los resultados y hallazgos, los cuales proporcionan nueva información a los estudios de traducción empírico-experimentales y buscan contribuir al área de la enseñanza y pedagogía de la traducción.

Es importante mencionar que, los resultados de esta investigación se presentan a modo de análisis comparativo entre ambos grupos: A y B. En primer lugar, se proporcionan la relación entre los datos de corte sociolingüístico y la perfilación de los grupos utilizados para este estudio. Consecuentemente, se hace revisión de los resultados obtenidos en la medición de la subcompetencia lingüística tanto en español como inglés. En tercera instancia, el análisis de los resultados obtenidos en la medición de la subcompetencia extralingüística.

Acto seguido, corresponde la observación de la resolución de la prueba TCTA y sus variables. Asimismo, se busca conocer los aspectos de pericia y cognición medibles recogidos durante la aplicación de cada prueba con el objeto de identificar cuestiones intrínsecas en el proceso-producto del ejercicio traducción. Finalmente, se presentan los resultados obtenidos bajo el parámetro del *Coefficiente de Pearson* donde se ha medido el nivel de correlación existente entre las subcompetencias medidas y registradas en cada agrupación, dicho análisis es considerado como la parte medular de este estudio debido a que este análisis representa el objetivo investigativo de esta propuesta al igual que el

cuestionamiento a investigar, mismo que ha sido resuelto y se presenta de manera detallada a continuación.

5.1. Comparación de resultados entre grupo A y B

Este apartado tiene como cometido realizar comparaciones entre los diferentes datos registrados en la medición de subcompetencias lingüísticas en ambas lenguas de trabajo, la medición de la subcompetencia extralingüística, la resolución de TCTA y los aspectos registrados en pericia y cognición en ambos grupos de estudio, esto con el fin de dar señalamiento a los índices estadísticos relacionados con la adquisición y desarrollo de competencia traductora y con el propósito relacionar patrones de relación en el proceso de traducción ejecutados por Grupo A y B.

Este tipo de análisis tienen como objetivo conducir a futuras propuestas y mejoras para los programas de traducción de licenciatura y posgrado con el fin de optimizar el proceso de adquisición de competencia traductora y su desarrollo, asimismo, se presentan los datos de estadística inferencial entre las subcompetencias lingüística y extralingüística para la resolución de TCTA, al igual que la correlación entre diversas variables sustanciales para las hipótesis y objetivos de este estudio.

5.2. Relación grupo A y B en datos sociolingüísticos

El conocimiento y perfilación de los datos sociolingüísticos de los sujetos de estudio que forman parte de los grupos A y B de esta investigación ha brindado aportaciones significativas de reconocimiento de tendencias y patrones en los estudiantes de los programas educativos de licenciatura y posgrado en traducción de la UABC. En este apartado se realiza una comparación de los datos sociolingüísticos recabados en las fases iniciales de este proyecto a partir de la encuesta aplicada a ambos grupos.

En cuanto al factor edad, los estudiantes de licenciatura muestran una tendencia sería entre los 22 a los 24 años, esto indica que estos estudiantes iniciaron sus estudios profesionales entre los 18 y 20. Basados en lo anterior, se entiende que esta tendencia es sobre estudiantes quienes únicamente han recibido formación en traducción únicamente en la FI-UABC, mientras que para aquellos estudiantes quienes registran una tendencia menor entre los 26 – 31 años, se infiere que estos son sujetos quienes dedicaron sus años anteriores a recibir formación profesional en otras instituciones o carreras afines o no afines; o bien, decidieron iniciar años después de concluir el bachillerato a recibir una formación profesional en el área de las lenguas.

La tendencia registrada en cuanto a la edad en los estudiantes de especialidad registra el flujo mayor de edad con el 20% (estudiantes) con una edad de 31 años al momento de llevarse a cabo este estudio, así mismo, se registran tres tendencias del 13% en las edades de los 27, 28 y 29 años de edad. Por lo que, estos datos guían a explicar que la razón por la que estos individuos se matriculan en programas de posgrado, como el de la ETI, son aquellos individuos que buscan incrementar su currículum y ofrecer mejores servicios profesionales, pues, en el mayor de los casos, los estudiantes del Grupo B han expresado que el posgrado los apoyará a mejorar sus relaciones laborales y volverlos más atractivos competitivamente, asimismo, algunos aseveran que han estado familiarizados con actividades profesionales de traducción pero es necesario para ellos obtener el diploma que ofrece la FI.

Un dato interesante es que, al analizar el género biológico de ambos grupos, participantes la presencia del género femenino es superior estadísticamente. En el caso del Grupo A representan el 62.8% y en el Grupo B el 67% de las participantes que integran dicha

agrupación son féminas. Esto reafirma el supuesto de que el género que permea con mayor fuerza en el ámbito laboral de la traducción está repleto de mujeres. Lo anterior, supone entonces, a cuestionar lo siguiente ¿son las mujeres mejores traductoras que los hombres? Tras un análisis minucioso de las calificaciones obtenidas por los hombres y mujeres de la prueba TCTA se encontró que los grupos femeninos lograron mejores puntuaciones (estas logradas solamente por decimales) por lo que podría responderse con un sí al cuestionamiento anterior.

La adquisición-aprendizaje de una segunda lengua de trabajo es un factor determinante dentro de un estudio cuyo fin es entender los aspectos implicados con la adquisición de la CT. Por lo cual conocer las tendencias de aprendizaje y estudio de una L2 de los estudiantes de los programas de traducción en FI-UABC es un factor sustancial para comprender dicha mecánica y llegar a conclusiones, con el fin de mejorar aspectos poco apreciados o de los que poco se escribe.

El Grupo A posee una tendencia del 54% de futuros traductores quienes aprendieron su L2 en cursos de lengua a lo largo de su vida, mientras que la tendencia mayor (46%) de los estudiantes de posgrado muestra que estos aprendieron su L2 debido a que sus estudios básicos tomaron lugar en los EE.UU. Por otro lado, un 27% significativo de participantes del Grupo B, ha recurrido a cursos de lengua para aprender su L2. En el caso de los estudios básicos en el extranjero del Grupo A estos representan un 26%, por lo que se encuentra un dato relevante en la tendencia de formación de traducción a nivel licenciatura y posgrado.

La certificación del L2 es un dato poco relevante durante la formación de licenciatura, pues la medición del inglés se realiza de manera interna y no bajo criterios de certificación

profesional, por lo que, solo seis estudiantes (17.4%) cuentan con una certificación de tipo internacional como TOEFL y APTIS; en compensación, uno de los requisitos de ingreso de la ETI es poseer conocimientos comprobables del dominio de una L2, inglés; por lo que todos los estudiantes del mismo posgrado poseen una certificación de tipo TOEFL, APTIS o IELTS.

La ciudad de nacimiento y el lugar de radicación, son datos de alto impacto para comprender las dinámicas de ACT para efectos de este estudio, puesto se encontró una tendencia predecible en el Grupo A, pues el 62.8% (22 personas) de los estudiantes nacieron y radican en la ciudad de Mexicali, B.C., mientras que el 22.8% (6 estudiantes) nacieron en los EE.UU. y se encuentran radicando en la ciudad de Mexicali, pero su educación básica fue recibida en instituciones del país del norte. El porcentaje restante son alumnos que radican en ejidos y ciudades vecinas.

Ahora bien, los estudiantes de la ETI son un grupo heterogéneo, pues, la tendencia en cualquier posgrado es la recurrencia de sujetos que vienen del interior del país o el extranjero, en el caso del Grupo B 33.5% son estudiantes originarios de Mexicali, mientras que el 40.2% lo conforman sujetos cuyo nacimiento y crianza fue en los EE.UU.; sin embargo, laboral y radican en la ciudad de Mexicali al momento de este estudio, por otro lado un grupo menor del 26.8% (4 alumnos) provienen de diversos estados de la República.

Es importante señalar que los datos sociolingüísticos y la perfilación de los sujetos permiten emitir juicios de valor de manera subjetivos, estas respuestas permiten reforzar los datos duros estadísticos que se han presentado a lo largo de esta propuesta. Ahora se procede

a explicar la relación y similitudes de los grupos A y B con relación en la subcompetencia lingüística.

5.3. Relación grupo A y B en medición de subcompetencias lingüísticas

Conocer todos los aspectos medibles posibles con el fin de alcanzar y entender mejor la dinámica de ACT de los Grupos A y B es la prioridad de este estudio, por ende, es sustancial, realizar comparaciones entre ambas agrupaciones con el fin de buscar oportunidades de mejora para ambos programas educativo, identificar y conocer mecanismos clave en este proceso, y cómo estos influyen en la formación de estos recursos humanos y su inmersión en el campo laboral.

Dicho lo anterior, ahora se presentan algunas comparaciones encontradas en los aspectos de la subcompetencias lingüísticas en L1 y L2, así como sus subdivisiones en los diversos componentes. En el caso de SIELE, la prueba de español, la cual es la L1 de la mayoría de los participantes de ambos grupos de estudio. Es posible encontrar diferencias interesantes, para las cuales existen una explicación lógica y analizada bajo una óptica epistemológica.

Las diferencias que se perciben en la prueba SIELE ocurren en cada uno de los tres componentes que integran a la misma. En cuanto a los resultados de comprensión lectora, el Grupo A logró un puntaje mínimo de 8 y un máximo de 10 puntos, por otro lado, el Grupo B destaca en este componente al obtener como mínimo 8.6 puntos en comprensión lectora, y que el 60% de la agrupación lograra 9 puntos, asimismo, el 53.3% de los participantes del Grupo B lograron una calificación de 10 puntos, lo cual puede entenderse como excelente al contestar correctamente todos los ejercicios de este componente de la prueba SIELE.

Respecto a la habilidad gramatical de SIELE, nuevamente se registran resultados mayormente satisfactorios de parte del Grupo B, pues su rango de puntaje oscila entre los 8.6 puntos y los 10, mientras que el puntaje mínimo de Grupo A alcanza los 8 puntos y como máximo los 10 puntos, la tendencia en Grupo B se centra en el mínimo (8.6) puntos, mientras que en Grupo A se centra en los 8 puntos.

En relación con los 9 y 10 puntos el Grupo B registra que el 60% de sus participantes obtuvieron dicho puntaje, mientras que el Grupo A registra un porcentaje del 52% posicionados en dicho rango. En este componente se esperaría que el Grupo A obtuviera una mayor destreza promedio, puesto que han sido instruidos en diversas asignaturas de corte gramatical/lingüístico como: morfología española, morfosintaxis española, lingüística contrastiva y lingüística teórica y aplicada.

Mientras que el Posgrado en Traducción sustentan materias optativas como gramática contrastiva y lingüística aplicada a la traducción, es importante recordar en este punto que solo se cursan dos semestres de estas asignaturas (1 semestre de instrucción), mientras que los alumnos de licenciatura ostentan cuatro semestres, como mínimo, con contenidos relacionados con la óptica gramática/lingüística.

En el último componente, la producción escrita, del examen SIELE es posible apreciar que el Grupo A obtuvo un desempeño promedio de 9 puntos, mientras que el promedio de Grupo B se registra en los 9.5 puntos, esto quiere decir que el 60% de los integrantes del grupo obtuvieron puntajes de 9 puntos y el resto, 40%, puntaje de 10. Lo cual indica de nueva cuenta un dominio mayor en este componente.

En cuanto al promedio final y de acuerdo a lo anterior, se registra una diferencia en ambas agrupaciones de 0.5 puntos en el promedio a favor del Grupo B. Este resultado es interesante, debido a que el Grupo A ha recibido una formación diversa relacionada a la gramática y redacción del español en asignaturas de tipo obligatorias en etapa básica y formativa; por lo que se esperaba que esta agrupación lograra imponerse ante los conocimientos del Grupo B, que como ha sido señalado a lo largo de este estudio, la mayoría de sus integrantes poseen una formación en áreas no afines a las lenguas.

A continuación, se abordan un análisis comparativo entre agrupaciones con relación a los resultados obtenidos por el examen Pre-TOEFL. Es importante señalar nuevamente que este examen consta de los mismos componentes que SIELE, por lo que el análisis que se presenta a continuación posee la misma naturaleza que el aplicado a SIELE, pero esta vez en relación con la SLL2 de los participantes de Grupo A y B.

En cuanto a la comprensión lectora, los integrantes de ambas agrupaciones presentan un rango mínimo de 7 puntos y 9 puntos de calificación máxima, por lo que el desempeño es sorprendentemente similar. Recordar ante este hecho, que los estudiantes del Grupo A, durante su formación básica cursan una asignatura llamada Análisis y Disertación de Textos en inglés, lo cual los habilita de competencias y destrezas para comprender mejor los textos de su L2; en cambio, los estudiantes del Grupo B no poseen esta ventaja.

En el siguiente componente, el conocimiento gramatical, el Grupo A registra un rango de calificaciones de 7 puntos, mínimo, a 9 puntos, máximo, similar al componente de comprensión lectora. Por otro lado, el Grupo B registra un rango de 7 puntos a 8.8, es decir 0.2 puntos menor al Grupo A, lo que indica un menor desempeño en cuanto a cuestiones

gramaticales de la SLL2. De nueva cuenta es importante señalar que los estudiantes del Grupo B han recibido instrucción en su etapa básica de asignaturas como: Morfología y Morfosintaxis de la Segunda Lengua donde se les instruye a identificar y comprender supuestos gramaticales con el fin de dotarlos de dichos conocimientos que pueden aplicarse a diversas problemáticas de traducción y el estudio de la traducción *per se*.

Por lo que concierna a la producción escrita en SLL2, los sujetos pertenecientes al Grupo A se sitúan en un rango de 7 – 8.8, lo cual no representa una redacción regular, el resultado esperado era uno entre el 9 y 9.5 debido a la instrucción del grupo con relación a asignaturas de Lectura y Redacción en la Segunda Lengua y Producción de Textos en la Segunda Lengua que forman parte de la etapa básica de su formación. En cuanto al Grupo B registran un rango de calificaciones similar al Grupo A, por lo que no hay mayor diferencia, sólo se resalta que los integrantes del Grupo B no son instruidos en asignaturas relacionadas a la producción escrita en L2.

Respecto al promedio general de la prueba Pre-TOEFL, el Grupo A obtuvo un total de 8.3, mientras que el Grupo B obtuvo un resultado ligeramente mayor en su L2, al obtener un puntaje de 8.7, una diferencia de 0.4 puntos. Cabe resaltar que este resultado, se esperaba a la inversa, puesto que el Grupo A posee al menos cuatro semestres de instrucción en cuanto a la temática del análisis y producción de su L2, mientras que el Grupo B, al pertenecer a diversas áreas del conocimiento y formación inicial no han sido formados estrictamente bajo estos criterios; sin embargo, los resultados obtenidos entre ambos grupos se sitúan en bueno y regular en su SLL1 y SLL2 respectivamente. Lo cual está considerado dentro del rango estándar para la FI-UABC como acreditación de ambos programas de estudio.

5.4. Relación en el desarrollo de la subcompetencia extralingüística: grupos A y B

El examen EXHCOBA se compone en tres ejes, cuya función es evaluar si un alumno es apto y competente para iniciar su formación inicial en la educación superior. Estos tres ejes, a su vez se componen de subejos que permiten evaluar a detalle diversas disciplinas y asignaturas que son necesarias para el ejercicio de cualquier profesión. En este apartado se realiza una comparación de la relación existente de los resultados obtenidos entre ambas agrupaciones con la finalidad de identificar patrones y diferencias en los perfiles de los estudiantes de ambos programas educativos.

El desempeño de los resultados del eje de Habilidades Básicas registrados en el Grupo A es inferior al Grupo B, ya que el Grupo A obtuvo un promedio de 7.5 por un 7.8 alcanzado por el Grupo B. Entre las asignaturas que componen las Habilidades básicas los promedios obtenidos en habilidades comunicativas es de 7.7 puntos y en habilidades verbales es de 7.3 para el Grupo; por otro lado, el Grupo B alcanza un promedio de 8.0 puntos en habilidades comunicativas y en habilidades verbales 7.8.

Si bien los promedios registrados por Grupo B son levemente superiores a Grupo A, es notorio que Grupo A alcanza niveles de puntuación máximo mayores que los registros de Grupo B; sin embargo, el mismo Grupo A obtuvo un rango menor en el alcance de puntuaciones mínimas. Por lo anterior, se concluye que el desempeño de este eje entre ambas agrupaciones se centra en un rango entre lo regular-aceptable; no obstante, siendo estos ejes comunicación y el manejo de las habilidades verbales, ambas agrupaciones, en especial Grupo A deberían poseer un mayor dominio en este eje al ser una agrupación que ha sido instruida por dos años ante estos conocimientos.

En el eje de los Conocimientos Básicos, el Grupo A registra un promedio de 7.8, con una diferencia de 0.3 puntos que registró el Grupo B quien alcanza un promedio de 8.1, lo cual se considera un rango de calificación aceptable, mientras que el Grupo A se mantiene en el rango “regular”. En la asignatura de español, subeje de Conocimientos Básicos, el promedio obtenido por el Grupo A es de 8.1 y el Grupo B registra un 8.2 dos en el puntaje, lo que se traduce a un rango de varianza mínimo.

La asignatura de matemáticas, nuevamente se registra un puntaje mayor en el promedio de la agrupación por parte del Grupo B con una puntuación de 7.3, por un 7.0 puntos logrados por el Grupo A. Cabe resaltar que dentro de los programas educativos de licenciatura y posgrado en traducción e interpretación de la FI-UABC no se cursan asignaturas en las cuales se trabajen los conocimientos lógico-matemáticos, por lo que obtener una calificación regular, en un rango de los 7 puntos puede considerarse satisfactorio, puesto que, para el desarrollo y la resolución de TCTA no es necesaria la aplicación de conocimientos matemáticos.

En el rubro de las Ciencias Naturales, el Grupo A ha obtenido una calificación promedio de 7.7 puntos mientras tanto el Grupo B registra una leve diferencia de 7.6 puntos, a diferencia de las asignaturas anteriores, en esta ocasión el Grupo A ha sido mínimamente superior al Grupo B. En el campo de las Ciencias Sociales, el Grupo A registra un promedio grupal de 8.2 puntos por lo que nuevamente es superior en esta asignatura, ya que el Grupo B registra un promedio de 7.8 puntos, lo que indica una diferencia de 0.3 puntos.

El eje de los Conocimientos Básicos es un eje interesante, de misma forma los resultados comparativos que se registran entre ambos grupos, si bien los resultados se

encuentran entre lo regular y aceptable, esto nos indica que los estudiantes de ambos programas educativos son aptos no solamente en los conocimientos básicos que comprometen sus estudios actuales, sino que poseen los conocimientos básicos que cualquier profesionista mexicano debe poseer.

El último de los ejes de medición de conocimientos, es el de conocimientos especializados, en el cual se abordan temáticas de asignaturas, como su nombre lo indica, especializadas que necesitan un grado de *expertise* y evolución mucho más compleja que pueden aplicarse en diversas áreas, cuyo fin es sentar las bases de conocimiento formal para asignaturas más complejas en los programas de educación superior.

El promedio registrado por este eje de Conocimiento Especializado por el Grupo A es de 6.7 puntos mientras que el Grupo B registra un menor promedio al obtener 6.5 de promedio. Entre los rangos de mínima a máxima el Grupo A alcanza los 5.3 – 7.6 y el Grupo B 5.9 – 6.5. Lo que indica que el Grupo A registra participantes los cuales no aprobaron este eje, mismo caso para el Grupo B, ambas agrupaciones registran desempeños de participantes no aprobatorios y calificaciones por encima de la mínima, pero no cerca de lo que puede denominarse “bueno”.

En el primer subeje de Conocimiento Especializado, se ejecuta la resolución de ejercicios donde se deben aplicar conocimientos básicos de estadística. El desempeño promedio del Grupo A es 6.2, pero logrando un registro de participantes los cuales no lograron calificación aprobatoria. Si bien los conocimientos en estadística no son cruciales en los programas educativos de traducción de la FI, se reitera que el objetivo de EXHCOBA

es evaluar los conocimientos que cualquier candidato a una carrera universitaria debe poseer. Por otra parte, el Grupo B registra un promedio de 6.2 en cuanto a este subeje estadístico.

En la asignatura de los conocimientos en Humanidades el Grupo A obtuvo una calificación aceptable de 8.1 puntos, lo cual posee cierto grado de lógica, ya que dentro del programa de Licenciatura en Traducción se cursan asignaturas de corte humanístico. El Grupo B se encuentra un punto por debajo del promedio de Grupo A, ya que se registra un promedio de 7.1 puntos. Dentro de todos los resultados analizados de EXHCOBA, es la primera ocasión donde se registra una diferencia tan significativa entre las agrupaciones, como en el caso de las Humanidades de un punto.

En el último subeje, Lenguaje, ambas agrupaciones registran un deceso de puntaje en relación con los conocimientos Humanísticos. En los conocimientos del Lenguaje, el Grupo A registra un promedio grupal de 7.0 puntos, lo cual se traduce en un desempeño regular. El Grupo B obtuvo un promedio de 6.3 puntos, por segunda ocasión se registra una diferencia significativa de 0.7 puntos entre ambos grupos. Nuevamente, la prevalización del Grupo A ante el Grupo B en una asignatura relacionada con las ciencias del lenguaje, como lo es la traducción es evidente, ya que, como se ha comentado con anterioridad, los estudiantes de licenciatura han llevado dos semestres más de entrenamiento en disciplinas correspondientes a las ciencias del lenguaje por lo que la diferencia de desempeños puede vislumbrarse por dicha cuestión.

5.5. Relación en la evaluación de la prueba TCTA: grupos A y B

La resolución de TCTA y los ratos registrados a partir de esta son parte crucial de esta propuesta, puesto que los resultados de la misma permiten analizar la ejecución de las subcompetencias primordiales de este estudio. Asimismo, el estudio comparativo entre las

agrupaciones del grupo de licenciatura y posgrado tienen como función poner de relieve el estadio actual de la formación de recursos humanos que la FI lanza como profesionistas generación tras generación, por lo que los resultados aquí discernidos pueden interpretarse como una oportunidad de mejora para ambos programas de traducción e interpretación.

El resultado global de la prueba TCTA arroja una máxima grupal de 100 puntos por una mínima de 62 puntos, por lo que el promedio de obtención del Grupo A es de 91 puntos, donde el 62.9% de los integrantes del grupo se concentra en el rango de los 91-100 puntos. Por lo anterior, a pesar de que algunos integrantes de la agrupación A han obtenido 62 puntos, un porcentaje tal alto mayor al 50% logra un promedio en la prueba global por encima de los noventa puntos, lo cual es una calificación relevante para los alumnos de licenciatura en su etapa terminal y casi por concluir su instrucción profesionalizante.

En cuanto al Grupo B y su registro de calificaciones de la prueba TCTA, al igual que el Grupo A han alcanzado una calificación máxima de 100 puntos; sin embargo, su registro mínimo es de 78 puntos, 11 puntos mayor al mínimo de Grupo A y su promedio obtenido es de 91.7 puntos (0.7 puntos más que Grupo A) lo cual representa un dato revelador, debido a que las diferencias entre instrucción en conocimientos de traducción y en TAV es mayor por al menos en 4 semestres lectivos en Grupo A contra B; en todo caso, se esperaría que la mínima entre Grupo A fuera mayor puntaje que Grupo B por lo anteriormente expuesto y resaltando que los alumnos de Grupo A cursaron una asignatura meramente en TAV mientras que Grupo B recibió una par de clases magistrales en subtítulo.

Es importante recordar en este punto que la prueba TCTA se divide en las dos direcciones de traducción: directa e inversa. Al hablar de calificación global se hace hincapié

en ambas direcciones de traducción; no obstante, lo relevante del análisis de las direcciones de traducción es la evaluación entre reactivos de bueno, regular a malo. En la tabla 61 se analizan los promedios de reactivos bajo este criterio entre Grupo A y B.

Grupo	Reactivos					
	Bueno - Dir.	Regular - Dir.	Malo – Dir.	Bueno – Inv.	Regular – Inv.	Mala – Inv.
Grupo A	10	4	1	8	5	2
Grupo B	10	4	1	9	5	1

Tabla 61. Relación de reactivos en TCTA en Grupos A y B
Fuente: elaboración propia.

En la tabla 61 se observa que, en cuanto a la composición del baremo que apoya la evaluación de TCTA los promedios registrados de la dirección directa del ejercicio son idénticos en ambas agrupaciones. Los cambios se sitúan en la dirección inversa donde el Grupo B registra una mayor ventaja, aunque mínima promedio, de reactivos buenos, idénticos en regular, pero solo registra un reactivo malo en dirección inversa en TCTA.

Nuevamente, se reitera que el nivel de CT, en cuanto a la resolución del ejercicio TCTA, se refleja con un logro mayor, aunque muy mínimo, en el Grupo B; empero, los resultados obtenidos son satisfactorios en ambas agrupaciones, pues de acuerdo a los criterios de evaluación y los evaluadores ambos grupos poseen las competencias requeridas para llevar a cabo ejercicios de TAV de manera profesional cumpliendo las demandas requeridas en dicho mercado laboral tanto licenciados como especialistas en traducción e interpretación.

En cuanto a la tipología de los errores registrados por los baremos y evaluadores, en apartados predecesores se registraron tres tipos de ellos: 1) significado, 2) técnica o estrategia y 3) errores ortográficos. En la tabla 62 se aprecian los porcentajes registrados en ambas

agrupaciones con el fin de facilitar el análisis entre ambos grupos participantes y así obtener resultados importantes.

Grupos	Significado	Técnica/estrategia	Ortografía
Grupo A	40%	32%	28%
Grupo B	42%	41%	17%
Diferencia	2%	9%	11%

Tabla 62. *Análisis de la tipología de los errores de TCTA en Grupos A y B.*
Fuente: elaboración propia.

Si se presta atención en la tipología del error registrado en TCTA la relevancia que cobra el error del significado en ciertos elementos coloquiales, equivale al 40% y 42% en Grupo A y B respectivamente, este dato es interesante, y tratándose de un ejercicio cuyo fin es el análisis de la traducción de elementos coloquiales este es el resultado esperado. Lo interesante ocurre en el registro de los otros tipos: técnica y ortografía.

En cuanto al error de tipo técnico y estratégico este puede suscitarse al buscar algún tipo de equivalencia, adaptación o la implementación de alguna otra técnica de traducción o la omisión de las mismas como en el caso de la traducción literal. El Grupo A, registra un porcentaje menor en cuanto al registro de errores de este tipo, esto se debe a que a través de su instrucción en la modalidad de TAV y otras modalidades impartidas en el programa de licenciatura es mayor su práctica e instrucción centralizada en la ACT en dicha agrupación.

En cuanto al Grupo B se pueden mencionar dos aspectos claves para la obtención de ese porcentaje en técnica y estrategia de traducción. El primer supuesto se debe a la poca instrucción que existe entre los integrantes de la agrupación por lo que el manejo de técnicas y estrategias a manera de práctica o menores simulaciones de prácticas auténticas en el campo

laboral no han permitido un mayor desarrollo de la CT; sin embargo, los resultados globales de la prueba son mejores, por un ligero puntaje, al del Grupo A. En segundo plano, esto se debe al tiempo de diferencia que existe entre ambos programas siendo la licenciatura de ocho semestres lectivos, mientras que la especialidad comprende un periodo de dos semestres. Esto repercute en primer plano en el primer supuesto.

El análisis anterior entre la relación del desempeño entre ambas agrupaciones y los resultados de TCTA, sin duda enriquece esta investigación y permite conocer la fenomenología ocurrente dentro de los programas de traducción de la FI-UABC, esto a su vez, permite identificar oportunidades de mejora para ambos programas y generar propuestas oportunas con el fin de ofrecer programas de calidad que formen recursos humanos de la mayor calidad profesional posible, después de todo, esta es la naturaleza de un estudio situado en una facultad universitaria.

5.6. Hallazgos relevantes en pericia y cognición en grupos A y B

En este apartado se discuten las cuestiones relacionadas con los resultados registrados de Pericia y Cognición como son el tiempo de resolución de cada grupo y el tiempo y manejo de diversas herramientas registradas. Ahora bien, la comparación entre ambas agrupaciones a nivel pericia y nivel cognitivo arroja datos de interés crucial para este proyecto y el actuar de los participantes involucrados con el fin de proveer la mayor cantidad de datos posibles desde diversas ópticas relevantes para los estudios de traducción.

En las tablas 63 y 64 se registran los tiempos obtenidos a nivel grupal de las pruebas de SLL1 y SLL2, con el propósito de llegar a un análisis sustancial y ordenado gráficamente.

Resolución SIELE

Grupos	Min. Mínimos	Min. Máximos	Min. Promedio
Grupo A	23	59	45
Grupo B	21	59	45
Diferencia	2	0	0

Tabla 63. Análisis tiempo de resolución SIELE: Grupo A y B.
Fuente: elaboración propia.

Resolución Pre-TOEFL

Grupos	Min. Mínimos	Min. Máximos	Min. Promedio
Grupo A	45	60	54
Grupo B	35	60	45
Diferencia	10	0	9

Tabla 64. Análisis tiempo de resolución Pre-TOEFL: Grupos A y B.
Fuente: elaboración propia.

Tal y como se observa en la tabla 63 los resultados en la resolución de SIELE es similar con la distinción que en el tiempo mínimo registrado se encuentra una diferencia de 2 minutos menos a favor del Grupo B; por otro lado, en cuanto al máximo en minutos es registrado, y el tiempo promedio alcanzado por cada agrupación es similar en ambas agrupaciones.

En relación del examen Pre-TOEFL, el cual mide la SLL2 se observan dos comportamientos interesantes en las agrupaciones. El mínimo registrado tiene una diferencia de 10 minutos menos en resolución a favor del Grupo B, el tiempo máximo es similar, pero la diferencia del tiempo mínimo modifica los tiempos promedios favoreciendo al Grupo B

quien posee un tiempo promedio de 45 minutos, es decir 9 minutos menos que el Grupo A quien registró 54 minutos promedio. El resultado de este comportamiento se debe a que, como se analizó en la perfilación de los grupos y los datos sociolingüísticos, en el Grupo B se registraron varios participantes quienes poseen el inglés como L2 pero que la aprendieron y hablaron en un contexto donde esta es la *lingua franca* de la zona geográfica donde se desarrollaron social y educativamente.

En cuanto al tiempo de resolución de EXHCOBA el Grupo A registra un mínimo de 78 minutos y una máxima de 120 min, es decir el tiempo permitido, en comparación con el Grupo B que registra una mínima de 103 minutos y la máxima similar. El tiempo promedio de ambos grupos es de 105 min y 107 min en Grupo A y B respectivamente. Evaluaciones como EXHCOBA están diseñados para que el tiempo mínimo de resolución se concentre en los 75 minutos. Por lo que los datos obtenidos obedecen en patrón estandarizado de resolución, del mismo modo el tiempo registrado nos indica que el examen se resolvió con el mayor cuidado posible y con la intención de obtener un buen puntaje, por lo que los datos obtenidos a través de esta evaluación son confiables.

En la tabla 66 se realiza un estimio de los tiempos obtenidos entre Grupo A y B con relación a la prueba TCTA y su resolución.

Resolución TCTA			
Grupos	Min. Mínimos	Min. Máximos	Min. Promedio
Grupo A	105	120	116
Grupo B	111	120	118
Diferencia	6	0	2

Tabla 65. Análisis del tiempo de resolución TCTA: Grupos A y B.
Fuente: elaboración propia.

En esta ocasión el Grupo A registra tanto en tiempo mínimo como promedio un menor tiempo para la ejecución de la prueba, el tiempo máximo se observa que es el tiempo límite establecido por los instructores y su servidos, por lo que el tiempo promedio para ambas agrupaciones se encuentra muy cerca al límite, incluso el tiempo mínimo en el caso del Grupo B, por lo que, nuevamente el tiempo en ejecución del ejercicio permite validar que los datos obtenidos son confiables para su análisis.

A continuación, se presenta la comparación del uso de herramientas de consulta utilizadas con regularidad no solo en la modalidad audiovisual sino en la traducción *per se* en la FI. En la tabla 66 se aprecian los porcentajes de utilización por grupo de algunas de las herramientas registradas por los participantes.

Uso de herramientas de consulta

Herramientas de consulta	Grupo A		Grupo B	
Traductor Automático	Sí: 83%	No: 17%	Sí: 87%	No: 13%
Diccionario convencional	Sí: 83%	No: 17%	Sí: 87%	No: 13%
Diccionario Especializado	Sí: 92.6%	No: 7.4%	Sí: 60.3%	No: 39.7%
Consulta de Corpus	Sí: 100%	No: 0%	Sí: 60.3%	No: 39.7%
Foro de Discusión	Sí: 18.5%	No: 81.5%	Sí: 53%	No: 47%
Memoria de Traducción	Sí: 17%	No: 83%	Sí: 13%	No: 87%

Tabla 66. *Análisis de uso de Herramientas de Consulta: Grupos A y B.*
Fuente: elaboración propia.

Como se observa en la tabla anterior, el uso del traductor automático en ambas agrupaciones es un recurso recurrente, y si bien, es recomendable su uso en los encargos de traducción pues este optimiza el tiempo y permite al traductor convertirse rápidamente en

revisor, editor y corrector sin pasar por el proceso de traducción. Un dato interesante, es la comparativa entre la búsqueda de términos en resultados convencionales y especializados, por lo que se aprecia en la tabla 66, su consulta es un comportamiento recurrente entre el Grupo A; sin embargo, el Grupo B parece fiarse de este recurso cuando es un diccionario convencional, pero no a hacer uso de los diccionarios especializados donde disminuyó drásticamente el porcentaje.

La consulta en corpus lingüísticos fue en un 100% utilizada por los participantes del Grupo A, en un 60% corpus monolingües y 40% corpus paralelos; no obstante, el Grupo B reporta que el 40% utilizaron el corpus como herramienta de consulta de los cuales 30% optaron por el corpus monolingüe y 10% en algún corpus paralelo. En cuanto a la búsqueda de terminología en foros de consulta es interesante que el Grupo B registre un porcentaje del 53% contra un 18% de parte del Grupo A. Por último, el uso de las memorias de traducción registra una mínima participación puesto que la construcción de las memorias de traducción utilizadas poseía terminología de índole técnica-científica lo cual volvió inútil este recurso.

El análisis realizado en este apartado nos brinda información invaluable y que enriquece la recolección de datos de este proyecto, debido a que si bien al obtener los datos de manera individual conocemos todos los aspectos que posee la instrumentación diseñada para este proyecto, compararla entre grupos permite identificar fortalezas, oportunidades de mejora y proponer acciones en favor de ambos programas para fortalecerlos y así continuar con la misión y objetivos de la Facultad de Idiomas de la UABC. A continuación, se presenta el apartado final de este capítulo de resultados, donde se aborda, con base en estadística, los niveles de relación que existen entre las SLL1, SLL2, SE y los resultados de TCTA.

5.7. Correlación y evolución de la subcompetencia lingüística y extralingüística

En este apartado se ponen de relieve los resultados estadísticos los cuales miden el nivel de correlación existente entre las subcompetencias primordiales para este estudio: la SL y SE; de manera que, en el mismo se da a conocer si este estudio alcanza su objetivo general y específicos. Asimismo, a través de dichos datos se expone que la hipótesis planteada en el capítulo introductorio es correcta.

En primera instancia, se presentarán los datos de correlación del Grupo A seguidos del Grupo B y al final un análisis comparativo de los hallazgos importantes de cada agrupación. Así pues, en la tabla 66 se muestran el nivel de relación que poseen los resultados registrados para la medición de SLL1 y SLL2 con relación a los datos obtenidos a través de la medición de SE. Para el análisis estadístico se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson⁵³. Se seleccionó esta fórmula estadística la naturaleza del fenómeno analizados y sus variables.

		Correlaciones: Grupo A		
		SL1	SL2	SE
SLL1	Correlación de Pearson	1	-.328	.043
	Sig. (prueba bilateral)		.051	.801
SLL2	Correlación de Pearson	-.328	1	.039
	Sig. (prueba bilateral)	.051		.821
SE	Correlación de Pearson	.043	.039	1
	Sig. (prueba bilateral)	.801	.821	

Tabla 67. Nivel de Correlación de subcompetencias: Grupo A.
Fuente: elaboración propia.

⁵³ En estadística, el coeficiente de correlación de Pearson es una medida de dependencia lineal entre dos variables aleatorias cuantitativas. El coeficiente de Pearson es apropiado cuando las variables a comparar con de escala de intervalo o razón ya que toma en cuenta la magnitud relativa de las observaciones.

Como se observa en la tabla 67, la correlación es positiva y evoluciona a la par. Con la obtención de estos resultados se concluye que la relación entre ambas subcompetencias es estrecha, y que ambas subcompetencias deben situarse en niveles altos de comprensión y conocimientos para la traducción de textos en los que aparezcan muestras del habla coloquial. De igual forma, este resultado comprueba la hipótesis planteada la cual señala que a mayor grado de conocimientos de la SE mayor destreza poseerá el individuo durante la ejecución de traducción de elementos coloquiales, por lo que, es importante señalar que, se debe contar con un nivel equitativamente alto en ambas lenguas de trabajo.

Del mismo modo, se debe instruir a los alumnos, dentro de las asignaturas de formación disciplinar y terminal, así como en las asignaturas de corte socio-cultural del programa de Licenciado en Traducción, instruir dentro de las temáticas y ejercicios de traducción componentes que capaciten a los alumnos a investigar terminología de corte social y cultural, así como las jergas de las culturas origen y meta, con la intención de que estos al desconocer algún termino sean capaces de lograr adaptar o generar técnicas de investigación que les apoyen a encontrar una solución óptima para el tratamiento traductológico del habla coloquial. Por último, lo anterior podría trabajarse en una asignatura curricular como Mediación Cultural Aplicada a la Traducción. Es importante señalar que el eje sociocultural es una temática relevante a tratar en las modalidades de traducción literaria, audiovisual, social y publicitaria puesto que la cultura y la sociedad no se separan de la lengua sino son un ente único.

A continuación, se establecen los niveles de correlación que posee el Grupo B con base al coeficiente de Pearson, aplicando el mismo proceso estadístico que en el Grupo A. En la tabla 68 se presentan los datos correspondientes:

Correlaciones: Grupo B

		SLL2	SLL1	SE
SLL2	Correlación de Pearson	1	.106	-.096
	Sig. (prueba bilateral)		.708	.733
SLL1	Correlación de Pearson	.106	1	.148
	Sig. (prueba bilateral)	.708		.748
SE	Correlación de Pearson	-.096	.148	1
	Sig. (prueba bilateral)	.733	.748	

Tabla 68. Nivel de Correlación de subcompetencias: Grupo B.
Fuente: elaboración propia.

El Grupo B obtiene un resultado similar al Grupo A al obtener una correlación positiva que evoluciona a la par; sin embargo, presenta una disminución menor al Grupo A. En el caso del Grupo B, cuyos participantes son estudiantes de la Especialidad en Traducción e Interpretación puede realizarse una conclusión construida a manera de propuesta, la cual se acotará de manera exhaustiva en el capítulo siguiente; no obstante, al obtener este nivel de correlación cercana al número uno lo convierte en un resultado significativo para el estudio, puesto que las hipótesis de nueva cuenta son correctas en esta segunda agrupación, por lo que la traducción de coloquialismos requiere de altos conocimientos y dominios en ambas lenguas de trabajo al igual que sus culturas.

Relacionado con lo anterior, la hipótesis y objetivo general de esta propuesta investigativa son alcanzados al medir e identificar el nivel de correlación entre ambas competencias y que los resultados sean muy cercanos uno del otro entre ambas agrupaciones reafirma los supuestos teóricos y metodológicos expuestos en este documento investigativo. La Especialidad en Traducción e Interpretación de la FI-UABC debe contemplar asignaturas, de carácter optativo al menos, que involucren tópicos sobre la mediación cultural, así como instruir a los estudiantes en la gestión y búsqueda terminológica de palabras relacionadas con la traducción de elementos coloquiales, ahora bien, estas propuestas pueden implementarse dentro de cada asignatura de igual forma, lo anterior con el propósito de implementar el eje sociocultural como un eje de prioridad en el ejercicio de traducción profesional de cualquier modalidad.

5.8. A mayor dominio de subcompetencias mejores resultados

La tarea principal del presente proyecto constituye, en primera instancia, identificar el nivel de relación que existe entre las subcompetencias lingüística y extralingüística de los alumnos de la etapa terminal de la Licenciatura en Traducción y los estudiantes de la Especialidad en Traducción e Interpretación de la UABC – Campus Mexicali. Subsecuentemente a dicha acción corresponde el análisis para la relación de ambas subcompetencias a través de la resolución de una prueba de subtitulaje cuyo fin es el de la traducción de textos audiovisuales en los cuales se presentan muestras de habla coloquial en ambas direcciones.

Como se puede entender, la traducción de textos audiovisuales conlleva una amplia destreza tecnológica desde el manejo de un software especializado para subtitulaje como la edición de texto en formato de video y el conocimiento de los parámetros y lineamientos

requeridos para dicha tarea (Zarate, 2021). Sin embargo, esta investigación se centra en la medición y registro de las subcompetencias lingüística y extralingüística; sin desmeritar la subcompetencia instrumental profesional del mismo modelo de CT de PACTE; no obstante, un estudio posterior sobre el dominio de la subcompetencia profesional-instrumental en la TAV complementaría los resultados obtenidos en esta investigación.

De manera que, esta investigación se rige bajo un objetivo general y una hipótesis, las cuales se encuentran presentes en el capítulo uno de esta propuesta, retomando de manera breve el objetivo primordial de esta propuesta busca analizar el nivel de relación existente entre las subcompetencia lingüística y extralingüística durante la resolución de una prueba de subtítulo en la cual se manifiestan muestras de habla coloquial, las cuales fueron seleccionadas con el propósito de que presentasen un reto para los sujetos de estudio y estos fuesen llevados a explotar al máximo sus conocimientos lingüísticos e enciclopédicos con el fin de obtener resultados óptimos en el ejercicio de traducción.

En relación a la idea anterior, el objetivo general conduce a la generación de una hipótesis, misma que auxilió a la selección de cada prueba de recolección de datos con el fin de comprobar si dicho postulado era comprobable o podría ser refutado. En resumen, esta hipótesis señala que a mayor nivel de conocimientos lingüísticos y extralingüísticos los traductores en formación obtendrían mejores resultados en la prueba TCTA.

En la tabla 69 es posible visualizar los resultados de las pruebas de medición en SLL1, SLL2, SE y TCTA de los estudiantes de licenciatura con el fin de corroborar los resultados obtenidos con la hipótesis principal.

	Sujetos	Rango	Mínima	Máxima	Media	Desviación estándar	Varianza
SL1	35	1.83	8.16	10.00	9.08	.465	.217
SL2	35	1.20	7.73	8.93	8.30	.321	.103
SE	35	1.38	6.75	8.13	7.49	.324	.106
TCTA	35	3.70	6.20	10.0	8.96	.853	.727

Tabla 69. Puntuaciones del registro de variables lingüísticas, extralingüísticas y TCTA: Grupo A.
Fuente: elaboración propia.

Como es posible observar en la tabla anterior, los resultados obtenidos muestran similitudes en cuanto a la medición de las mínimas y máximas, dando como resultados promediados rangos entre los 1.85 – 1.38 puntos en la medición de las subcompetencias lingüísticas y extralingüísticas, mientras que en el caso de la prueba de traducción se obtiene un rango de diferencia de 3.70 puntos en el grupo de licenciatura.

En cuanto a la varianza y desviación estándar entre las variables representadas en la tabla puede examinarse que la presencia de similitudes en su dispersión, al ser sus valores menores 1. Lo anterior permite reflexionar que los datos obtenidos por los estudiantes de licenciatura y el análisis estadístico descriptivo a través de la medición de dispersión corroboran parte de la hipótesis pues los estudiantes con mayor desempeño en las pruebas de medición de subcompetencia obtuvieron mejores puntajes de desempeño, así como en el ejercicio de subtitulaje, tal y como puede analizarse en la media de los puntajes de la tabla anterior; sin embargo la medida en SE es baja teniendo como resultado: 7.49 puntos.

De igual manera, al medir el nivel de correlación que existe entre las diversas variables que comprometen este estudio, así como la prueba de traducción de coloquialismos se pretende identificar la existencia de patrones de conocimiento lingüístico, extralingüístico y traductológico necesarios para el ejercicio de la TAV que deben poseer los estudiantes de

licenciatura y especialidad. De manera que, si los datos obtienen una correlación positiva la hipótesis y subhipótesis de este estudio no solo resultarían viables, sino que, permitirían proporcionar bases estadísticas bajo una óptica empírico-experimental que podría conducir al desarrollo de nuevas metodologías o propuestas didácticas para la formación de traductores audiovisuales.

En relación al párrafo anterior, es preciso indicar el nivel de correlación que existe entre las variables (resultados de la medición de subcompetencias y prueba TCTA), del grupo de licenciatura. En la tabla 70 se muestran los niveles de *Correlación de Pearson* obtenidos a través de la estadística descriptiva.

Puntaje de correlaciones entre variables: Grupo A

		SE	SL2	SL1	TCTA
SE	Correlación Pearson	1	.821	.801	.898
	Sujetos	35	35	35	35
SL2	Correlación Pearson	.821	1	.851	.808
	Sujetos	35	35	35	35
SL1	Correlación Pearson	.801	.851	1	.858
	Sujetos	35	35	35	35
TCTA	Correlación Pearson	.898	.808	.858	1
	Sujetos	35	35	35	35

Tabla 70. Niveles de relación entre subcompetencias y TCTA. Grupo A.
Fuente: elaboración propia.

Como se observa en la tabla anterior, los niveles de correlación entre las variables registradas indican un alto grado de relación entre las mismas, en especial si relacionamos las SLL1, SLL2 y SE con la prueba TCTA donde se observa que cada una de las subcompetencias evolucionan de manera similar obteniendo puntajes cercanos a un (1) punto. En tal sentido, es conveniente afirmar que, a mayor dominio de conocimiento extralingüístico y lingüístico, en ambas lenguas de trabajo, se llevará a cabo un mejor

desempeño de la tarea traductológica en la que se encuentren muestras del habla coloquial, en este caso en textos de carácter audiovisual dentro del grupo de licenciatura.

Por lo contrario, este principio respondería a la subhipótesis, la cual señala la presencia de dificultades tanto en proceso de traducción como deficiencias de tipo terminológico en el encargo de traducción final en aquellos participantes quienes obtuvieron bajas calificaciones en las variables de SL y SE al igual que en TCTA, en consecuencia, los resultados obtenidos y la medición del nivel de relación de variables en el grupo de licenciatura presentan el alcance del objetivo general de esta propuesta así como una hipótesis comprobada.

Huelga señalar que, las correlaciones existentes entre las variables SLL1, SLL2 y SE presentan una estrecha correlación con un coeficiente cercano a uno (1) según la escala de Pearson, lo que significa que la metodología implementada para este estudio posee validez ya que dentro del Grupo A se ha comprobado la hipótesis establecida en el capítulo uno, al igual que la subhipótesis aclaratoria ligada a la misma.

Concerniente a las técnicas de traducción oblicua utilizadas durante el proceso de subtítulaje, la hipótesis establece que la adaptación sería la técnica con mayor presencia dentro del producto de traducción seguido por la equivalencia.

En la figura 46 se presenta una descripción gráfica de las técnicas de traducción implementadas por los sujetos del Grupo A durante el ejercicio de subtítulaje.

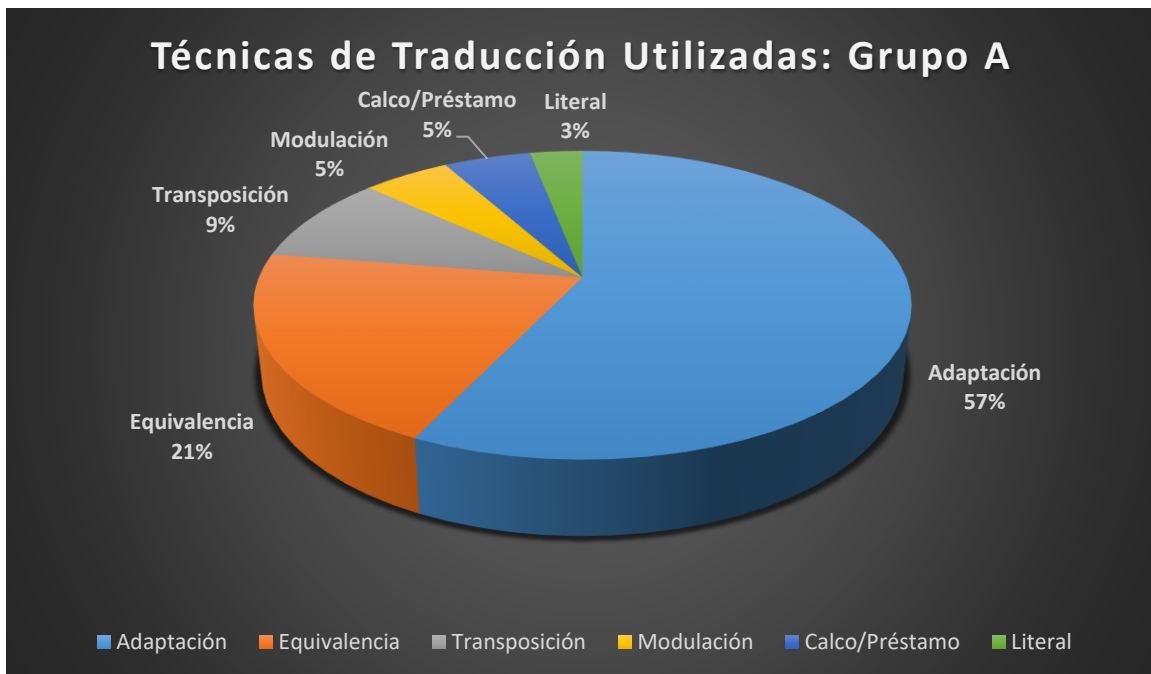


Figura 46. *Técnicas de traducción utilizadas por el Grupo A.*

De nueva cuenta, el comportamiento del Grupo A obedece a la postulación inicial de la hipótesis de esta investigación debido a que los traductores se inclinaron por el uso de técnicas como la adaptación y equivalencia en un 57% y 21% respectivamente. No obstante, el uso de otras técnicas de traducción aparece en los múltiples reactivos que componen la prueba TCTA en una escala significativa que las dos técnicas mencionadas anteriormente como puede apreciarse en la figura 46.

Con respecto a lo anterior, los procedimientos de traducción oblicua, como las denomina Vázquez-Ayora (2001) son enseñadas de manera teórica-práctica durante la etapa disciplinaria de la formación en traducción en licenciatura, de modo que, los sujetos del Grupo A, al momento de presentar la prueba TCTA, son conscientes del empleo de la mismas, así como las circunstancias en las cuales pueden aplicarse. En palabras de Díaz-

Cintras (2011), quien argumenta que por parte del traductor es requerido un alto dominio de los lineamientos técnicos que conlleva el subtitulaje; sin embargo, un alto dominio y conocimiento de estrategias traductológicas son esenciales para efectuar ejercicios de TAV en el campo profesional.

Con referencia al Grupo B (de Especialidad), este estudio persigue el mismo objetivo general como hipótesis por lo que en la tabla 71 se presenta un análisis basado en la estadística descriptiva con relación en los resultados de las mediciones de las variables lingüísticas, extralingüísticas y la prueba TCTA que posibilita conocer si en el caso de los estudiantes de Especialidad, se ha logrado alcanzar el objetivo, así como corroborar la hipótesis planteada como fue el caso del Grupo A.

Resultado de registro de variables: Grupo B

	Sujetos	Rango	Mínima	Máxima	Media	Desviación estándar	Varianza
SLL2	15	1.46	7.33	8.79	7.92	.381	.146
SLL1	15	1.13	8.86	10.0	9.24	.456	.209
SE	15	1.01	6.82	7.84	7.36	.269	.073
TCTA	15	1.10	7.80	9.90	9.17	.550	.303

Tabla 71. Puntuaciones del registro de variables lingüísticas, extralingüísticas y TCTA: Grupo B.
Fuente: elaboración propia.

En el caso del Grupo B, las estadísticas señalan rangos que rebasan un punto y fracción entre los resultados mínimo a máximo, por lo que existe un patrón de puntuación similar en relación con el Grupo A. Si bien la medición global de las medias en cuanto a las variables extralingüística, lingüística y traductológica presentan diferencias, que si bien no rebasan un punto se encuentran diferenciadas por decimales.

Asimismo, es posible comparar que en las SLL1 y SLL2 el Grupo B ha obtenido mejores calificaciones que los participantes del Grupo A en la media de las variables registradas, siendo estas mayores en SLL1 con 0.16 puntos, mientras que en SLL2 se aprecia una diferencia mayor al obtener una diferencia de 0.94 puntos más que los participantes del Grupo A en dicha subcompetencia.

Por otro lado, en cuanto a la SE, el Grupo B obtuvo un puntaje menor al Grupo A con una diferencia de 0.13 puntos. Esta diferencia no es significativa debido a la diferencia de integrantes que conforman cada grupo de participantes; no obstante, es interesante analizar que tanto los estudiantes de Licenciatura y Especialidad poseen conocimientos similares en cuanto a la habilidades y conocimientos básicos los cuales fueron medidos como componente de la SE.

Ahora bien, al comparar los puntajes de la media en cuanto a la prueba TCTA de ambos grupos, el Grupo B se encuentra por encima con una diferencia de 0.23 puntos, lo que significa que esta agrupación obtuvo un resultado ligeramente mayor en cuanto a la resolución del ejercicio. En este punto, es crucial recordar que los estudiantes de Especialidad (Grupo B) solo recibieron dos sesiones capacitación sobre subtitulación mientras que los estudiantes de Licenciatura que conforman el Grupo A se encontraban cursando dicha asignatura o en algunos casos habían aprobado la misma en el periodo semestral ya cursado.

Lo anterior, conduce a reflexionar que la base de conocimiento que poseen los estudiantes de Especialidad al proceder de diversas áreas de profesionalización, así como su conocimiento general del mundo o enciclopédico que les otorga su edad les permitió obtener un resultado ligeramente mayor en el ejercicio de traducción. Además, es importante señalar

que sus conocimientos lingüísticos, de acuerdo a la medición de las pruebas, lo cual les permite conectar mejor los conocimientos de tipo cultural, social y jergal que se presentan no solo en un nivel lingüístico sino extralingüístico, lo cual, de nueva cuenta, es resultado positivo de la hipótesis que persigue esta investigación.

Ahora bien, es factible presentar los resultados derivados de la correlación existente entre las subcompetencias registradas y los resultados de la prueba TCTA obtenidos por el Grupo B. En la tabla 72 se presentan dichos datos:

Registro de correlaciones entre variables: Grupo B

		SLL2	SLL1	SE	TCTA
SLL2	Correlación Pearson	1	.708	.733	.760
	Sujetos	15	15	15	15
SLL1	Correlación Pearson	.708	1	.748	.986
	Sujetos	15	15	15	15
SE	Correlación Pearson	.733	.768	1	.726
	Sujetos	15	15	15	15
TCTA	Correlación Pearson	.860	.986	.899	1
	Sujetos	15	15	15	15

Tabla 72. Niveles de relación entre subcompetencias y TCTA. Grupo B.
Fuente: elaboración propia.

En la tabla 72 se presentan los niveles de correlación existentes entre las variables lingüísticas y extralingüística, donde la relación con mayor relevancia se centra entre cada una de estas variables y su relación con el ejercicio traductológico dentro del grupo de estudiantes de especialidad. En esta ocasión, es posible observar que existen un grado de relación cercano a uno (1), de acuerdo a la escala de Pearson, esto tiene como significado una estrecha relación entre las variables en cuestión.

Lo anterior, conduce a la existencia de fuerte relación entre las SLL1, SLL2 y SE en la resolución de una prueba de TAV. Dicha relación responde de igual forma a la hipótesis de esta investigación, aunque las diferencias entre las variables lingüísticas y extralingüísticas se cuantifican en menor puntaje en la SLL2, SE en relación con el grupo de Licenciatura, mientras que el Grupo B posee una relación mayor en .128 puntos que los participantes del Grupo A, siendo este el coeficiente de relación entre variables más cercano a un punto (1) registrado en esta investigación.

Los datos de ambos grupos permiten establecer conclusiones cercanas a la evidencia del registro y medición de los niveles de subcompetencias lingüísticas de otras investigaciones de corte empírico-experimental, es decir se presentan sucesos similares a otros grupos de traductores que comparten contextos mexicanos y europeos. Si bien, la muestra aquí presentada conlleva a un pequeño grupo del cual se obtienen resultados interesantes, la reproducción de esta metodología, tal y como los parámetros de medición utilizados pueden implementarse en otros rincones de México y Latinoamérica con el fin de generalizar resultados y encontrar patrones en el proceso-producto de traducción.

Con base en los datos obtenidos, es evidente, que la traducción de coloquialismos representa un alto grado de dominio de componentes socioculturales y jergales, a partir de aquí no se desmeritan otras subcompetencias traductorales, pero es necesario hacer hincapié en que el desarrollo de estas subcompetencias desde los primeros semestres de la licenciatura es necesario para que los traductores puedan alcanzar mejores resultados en su práctica profesional una vez que concluyan sus estudios.

En el caso de los participantes que conforman el Grupo B, de igual forma se debe optar por fortalecer los vínculos socioculturales que subyacen en las SL y SE, puesto que un óptimo desarrollo de estas SC durante su formación como Especialistas en Traducción los guiará a la obtención de un grado de pericia y *expertise* mucho más sólido en el cual podrán cubrir las necesidades y expectativas de los mercados no solamente locales, sino nacionales e inclusive de carácter internacional.

De igual forma que con el Grupo A, dentro de la evaluación de la prueba TCTA se ha evaluado el uso de las técnicas de traducción oblicua que han sido utilizadas para durante la resolución de la misma por lo que en la figura 47 se muestra los porcentajes de estas técnicas.

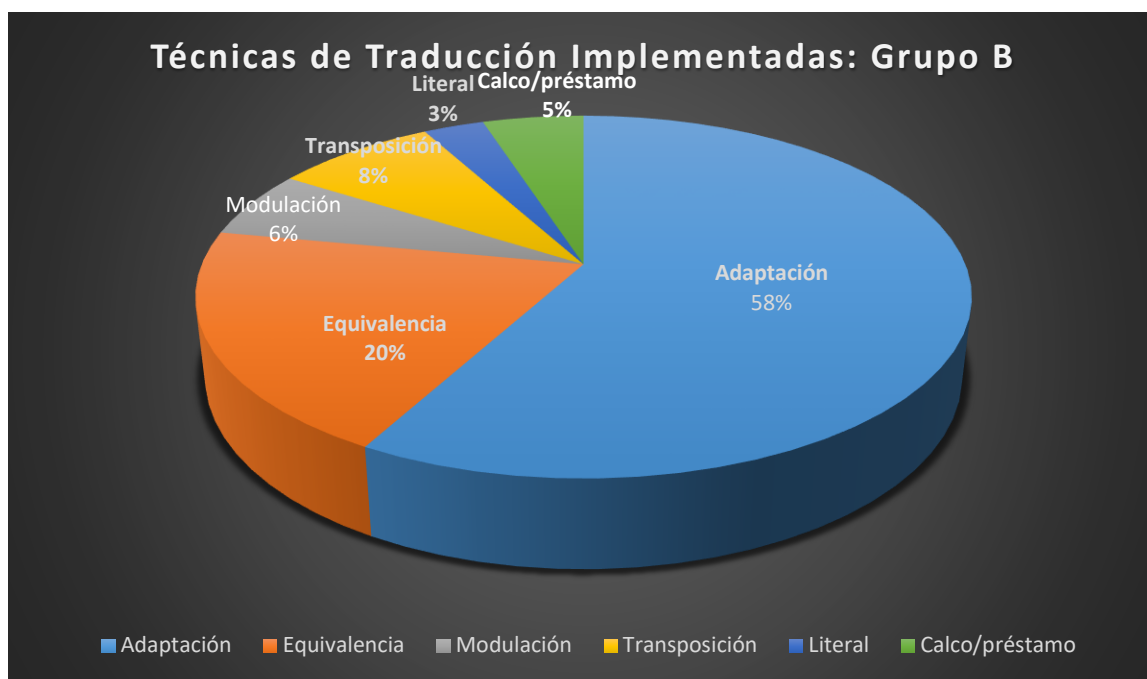


Figura 47. Técnicas de traducción implícitas en TCTA por el Grupo B

El resultado obtenido en cuanto a la evaluación de técnicas de traducción oblicua del Grupo B presenta un resultado, en porcentajes, similar al de Grupo A, por lo que, a partir de

estos datos, se encuentra un patrón dentro de la traducción del habla coloquial, ya que basados en la evidencia de ambos grupos de participantes, las muestras de habla coloquial se traducen, en la mayor parte de los casos, bajo las técnicas de adaptación en primer lugar seguidos por la equivalencia. El uso de otras técnicas con frecuencia es utilizado, pero en menor medida que las estrategias utilizadas comúnmente por los participantes de este estudio.

5.9. Análisis de traducción de coloquialismos en ambas agrupaciones

A continuación, en la tabla 73 se presentan algunas ejemplificaciones de traducción de coloquialismos entre el texto original y algunas muestras tomadas entre las diversas pruebas de los participantes de los Grupos A y B con la intención de presentar un breve panorama del desempeño de ambos grupos de estudio.

Texto original	Traducción Grupo A	Traducción Grupo B
1. He ain't Street Smart.	1. Le falta barrio.	1. Le falta calle.
2. This is bullshit!	2. ¡Qué mamada!	2. ¡Qué pendejada!
3. He used to work with niggas on music videos.	3. Trabajó en los videos musicales de grandes raperos.	3. Estuvo trabajando con negros, produciendo sus videos.
4. I wouldn't lean on that.	4. No apostaría a eso.	4. Yo no lo haría, hermano.
5. Don't fuck with me, lemme have it.	5. No me jodas, dámelo.	5. No jodas, trae acá.
6. ¿Cómo te trataron los gringos? Veinte años son muchos... ¿te forraste de lana?	6. Tell me about you. How the gringos treated you? Twenty years is a long time... Are you filthy rich?	6. Talk me about yourself. How did the <i>gringos</i> treat you? 20 years is a long time...Di you make money?
7. Un pinche tuburio de mala muerte en la zona roja de San Miguel.	7. It's a place of shit in the red zone of San Miguel.	7. A shitty tavern at the red-light district of San Miguel.
8. Se vino para San Miguel y se juntó con gente muy, pero muy mala... Narcos, cuelas, asesinos.	8. He came to San Miguel and met very, very bad people... Narcos, drug dealers, assassins.	8. He went to San Miguel and made friends with bad people, really bad... Narcos, hitmen.
9. Pues ahorita muy encabronado. ¿Qué es eso de regresar al pueblo y no saludar a su mejor amigo? ¿Dónde se había visto tamaña ingratitud?	9. Well, I'm pretty pissed off right now. What's that about going back to town and not say hello to his best friend? Where had you seen that kind of ingratitude behaviour?	9. I'm very pissed off right now. Coming back to town and not saying hello to your best friend? Do you know any manners?
10. No sea pendejo, mi Benni, ¿A qué chingados se regresa con los gringos	10. Don't be a moron, my Benni. Why would you fucking return with the <i>gringos</i> that treat us like shit?	10. I don't know prick. Benni, what the fuck do you go back to the <i>gringos</i> when they treat us like trash?

que nomas nos tratan con la punta del pie?

Tabla 73. Traducción de coloquialismos: Comparación entre texto original y agrupaciones A y B.
Fuente: elaboración propia.

Como es posible observar en la tabla 73, dentro de las traducciones de algunos fragmentos de los reactivos se encuentran implícitas diversos procedimientos de traducción oblicua, inclusive en algunos fragmentos el uso de dos técnicas simultáneamente con el fin de agregar naturalidad y seguimiento en los lineamientos que conlleva el subtitulaje. De manera que el conocimiento de estas estrategias, al igual que el desarrollo de continuo de los conocimientos extralingüísticos en la formación del traductor permiten lograr mejores traducciones respecto al producto.

El análisis traductológico busca indicar datos subjetivos y rigurosos, en cuanto a la traducción de los elementos coloquiales presentes en TCTA. A continuación, se presenta, algunos fragmentos de la prueba en ambas direcciones. Para llevar a cabo este análisis se seleccionaron aquellas muestras de HC, donde se identificó la implementación mayor destreza de técnicas de traducción oblicua en los participantes del estudio. Respecto a los anterior, este análisis se implementa con base en las técnicas y estrategias de traducción oblicua de la clasificación de Vázquez-Ayora (2001). En la tabla 74 se exponen algunos ejemplos de traducción realizadas por algunos de los sujetos de estudio:

Texto original	Traducción	Técnica utilizada
1. <i>He ain't Street Smart.</i>	1. <i>Le falta barrio.</i>	Equivalencia.
2. <i>This is bullshit!</i>	2. <i>¡Qué mamada!</i>	Equivalencia.
3. <i>He used to work with niggas on music videos.</i>	3. <i>Trabajó en los videos musicales de grandes raperos.</i>	Adaptación.
4. <i>I wouldn't lean on that.</i>	4. <i>Yo no lo haría, hermano.</i>	Modulación y equivalencia.
5. <i>Don't fuck with me, lemme have it.</i>	5. <i>No me jodas, dámelo.</i>	Equivalencia.
6. <i>¿Cómo te trataron los gringos?</i>	6. <i>Tell me about you. How the gringos treated you? Twenty</i>	Modulación, calco y equivalencia.

<i>Veinte años son muchos... ¿te forraste de lana?</i>	<i>years is a long time... Are you filthy rich?</i>	
<i>7. Un pinche tuburio de mala muerte en la zona roja de San Miguel.</i>	<i>7. It's a place of shit in the red zone of San Miguel.</i>	Adaptación y Transposición
<i>8. Se vino para San Miguel y se juntó con gente muy, pero muy mala... Narcos, cuelas, asesinos.</i>	<i>8. He came to San Miguel and met very, very bad people... Narcos, drug dealers, hitmen.</i>	Equivalencia y Adaptación.
<i>9. Pues ahorita muy encabronado. ¿Qué es eso de regresar al pueblo y no saludar a su mejor amigo? ¿Dónde se había visto tamaña ingratitud?</i>	<i>9. I'm very pissed off right now. Coming back to town and not saying hello to your best friend? Do you know any manners?</i>	Transposición y Equivalencia
<i>10. No sea pendejo, mi Benni, ¿A qué chingados se regresa con los gringos que nomas nos tratan con la punta del pie?</i>	<i>10. I don't know prick. Benni, what the fuck do you go back to the gringos when they treat us like trash?</i>	Equivalencia y modulación

Tabla 74. Análisis traductológico de muestras de habla coloquial
Fuente: elaboración propia.

Después de un minucioso análisis de los fragmentos de subtitulación, los cuales presentan muestras de habla coloquial, a través de las técnicas de traducción es pertinente señalar que las técnicas que predominan comúnmente son la equivalencia y adaptación, pues el empleo de estos procedimientos exige dominio sociocultural y jergal para ejercer la actividad translativa.

Desde otra perspectiva es factible puntualizar que dentro de un videoclip fueron utilizadas dos o hasta tres técnicas de traducción, ya que traducir las unidades de sentido entre la lengua origen a meta precisan la combinación de varias técnicas para producir una traducción fiel y precisa que respete los aspectos socioculturales o jergales del acto comunicativo de los actores. De nueva cuenta, se subraya la relevancia que cobran los aspectos extralingüísticos para efectuar el ejercicio de traducción de elementos coloquiales, es decir, que el traductor debe conocer aspectos tanto sociales como culturales, subsanar la

falta de estos conocimientos, de ser esta la cuestión, a través de la documentación en fuentes confiables relacionadas con el texto y contexto en el que se presenta el HC.

De acuerdo con la evaluación de TCTA se identificaron dos cuestiones interesantes en cuanto a la subtitulación del HC. El registro de resultados arroja que los coloquialismos que presentan mayor dificultad en cuanto a su comprensión y traducción fueron aquellos que se encuentran estrechamente enlazados con cuestiones jergales, en el caso del presente, ligados a la mafia, narcotráfico y pandillas. Desde otra perspectiva, se identificó que los estudiantes presentan mayores dificultades al traducir en dirección inversa.

Concorde a los resultados de la medición de la SLL2, esto podría inferir que, al presentar un menor conocimiento de su L2, los alumnos desconocen en menor medida los aspectos de la cultura, situaciones sociales y jergales que se suscitan en la misma, teniendo como consecuencia dificultad comprender/traducir dichos aspectos al abordar un proyecto de traducción. A partir de este análisis, es posible la búsqueda intrínseca entre la calidad del producto de traducción y el nivel de conocimiento extralingüístico de los traductores con el propósito de conocer el nivel de relación entre ambas variables directamente.

Consecuentemente, es importante reiterar que el objetivo general de la presente investigación, al igual que la hipótesis planteada en la misma, logran alcanzarse y comprobarse respectivamente por el Grupo B. Si bien, los resultados en algunos casos son mayores o menores, se reitera que se logra identificar y cuantificar la relación entre las subcompetencias a través de la resolución de una prueba de traducción, así como comprobar que a mayor dominio de las mismas los resultados en la TAV serán óptimos.

Las implicaciones que conlleva la obtención de resultados bajos en la SE de ambas agrupaciones son variadas, pues es importante señalar que esta subcompetencia comprende diversos ejes y engloba conocimientos enciclopédicos, culturales, profesionales, etc. En el caso de la presente investigación, los ejes relevantes para llevar a cabo la traducción de coloquialismos son aquellos campos de conocimientos compuestos por la composición sociocultural y jergal en ambas lenguas de trabajo, de manera que si los estudiantes poseen conocimientos y habilidades básicas deficientes, estas mismas deficiencias permearán en el resultado de los productos finales que entreguen como traducciones, lo que de cierto modo, constituirá un bajo perfil de competencia en futuros encargos los cuales conlleven elementos socioculturales dentro del discurso del material de video que se busca subtítular.

Con referencia a lo anterior, es importante subsanar estos espacios de conocimiento a través de asignaturas que potencialicen la resolución de estas problemáticas o carencias de conocimientos. Una propuesta de asignatura la cual apoyaría a los estudiantes de traducción es Localización, no solamente desde el plano de la TAV (como se enseña en el actual programa de estudios), sino en traducciones de tipo publicitario, literario, periodístico entre otras; si bien, esta puede verse de manera parcial en algunas asignaturas.

Se recomienda trabajar la Localización como una unidad de aprendizaje desde un enfoque socio-constructivista transformacional, como lo señala González-Davies (2004), donde el estudiante sea confrontado a situaciones auténticas de traducción en las que ponga de relieve sus conocimientos de corte sociocultural en ambas lenguas de trabajo en la comunidad o región, en especial en Baja California ya que este comparte frontera con

California, EE.UU esta asignatura puede ofertarse como asignatura optativa en la etapa terminal de la Licenciatura y como optativa en el programa de Especialidad.

Del mismo modo, otra asignatura la cual permitirá desarrollar la SE en los estudiantes de los programas de traducción es Mediación Lingüística e Intercultural, cuyo objetivo es el de crear profesionales capaces de crear un marco común de convivencia entre las personas que poseen otras culturas y lenguas en ámbitos públicos y privados. Una unidad de aprendizaje de esta índole conducirá a los estudiantes a especializarse de manera indirecta en los aspectos socioculturales y jergales de sus lenguas de trabajo logrando así que estos enriquezcan los bagajes de conocimiento para su aplicación en la práctica profesional de la traducción.

Los resultados obtenidos en esta propuesta impactan en la traductología de manera favorable, en especial en los estudios de tipo empírico-experimental puesto que, las metodologías creadas para la realización de estudios como este permiten conducir a la prueba y error, hasta agotar el fallo y proveer metodologías seguras y puramente científicas, las cuales recogerán datos confiables para su interpretación en el área de traducción. De modo que, a través de este estudio puede darse seguimiento a otros grupos de traducción, especialmente en México.

Registrar, medir y analizar las subcompetencias traductorales que conforman la CT es una tarea interesante y novedoso en el marco mexicano de la formación de traductores, en especial en el área de la TAV, a partir de estos análisis es posible identificar oportunidades de mejora dentro de la pedagogía y didáctica de cuerpos docentes en instituciones de educación superior, así como a los estudiantes y su proceso de adquisición de la CT, con el

propósito de posibilitar mejoras para su desarrollo y proveyendo herramientas las cuales potencialicen a los estudiantes a obtener un mejor desarrollo de la misma.

De igual forma, dicho registro y análisis de subcompetencias permite proponer mejoras ante las posibles carencias o deficiencias identificadas a través de estudios como este en un grupo en específico, esto a su vez, favorece y busca indagar nuevas oportunidades de registro y medición en otro tipo de traducciones de mayor recurrencia como lo son legal, médica, técnica y científica. De nueva cuenta, el objetivo primordial de este tipo de estudios es conocer de manera sistematizada el nivel de CT que poseen los alumnos que están por adentrarse al mercado laboral competente, esto permite que las instituciones educativas fortalecer sus programas educativos, potencializando futuras demandas en la matrícula por parte de nuevos alumnos interesados ante la calidad y prestigio de los programas que ofertan dichas instituciones las cuales son constantemente evaluadas por estas metodologías investigativas.

En cuanto a la enseñanza de la TAV, Lachat (2011, p. 99) afirma que uno de los aspectos más importantes en la didáctica de la TAV es enseñar al alumno a identificar problemas y darles solución a los mismos. En el caso del presente proyecto, se hace énfasis en problemas de tipo léxico, en los cuales se busca encontrar la “traducción correcta” del habla coloquial, lo que no desmerita otras problemáticas como los lineamientos y el formato de video que conlleva la práctica de subtítulaje; sin embargo, se recomienda a los docentes de esta asignatura el repaso de las técnicas de traducción oblicua.

Es decir, se sugiere que se exponga a los alumnos a traducir elementos los cuales presenten problemáticas variadas que aumente de nivel paulatinamente yendo de una

traducción “fácil” a una que conlleve la unión de diversas técnicas y represente un reto para los estudiantes, de modo que los conduzca a obtener mejor calidad de traducción, es decir que estas traducciones posean naturalidad en el mensaje del texto meta. De nueva cuenta, y a través de los resultados y hallazgos obtenidos durante este trabajo investigativo se recomienda que durante la instrucción de prácticas relacionadas con la TAV se logren acercamientos a enfoques socio-constructivistas transformacionistas en la clase taller con el fin de lograr aprendizajes significativos y dotar de herramientas cognitivas para la resolución de problemáticas similares en la práctica futura del traductor profesional.

Estudios como el presente, permiten conocer el proceso que siguen los estudiantes de traducción, en la región, es por ello que fue necesario medir variables como el tiempo de traducción efectiva y el tiempo que dedican a consultar palabras o términos desconocidos durante la práctica, por este motivo, es que este tipo de variables facilita entender actitudes y aptitudes desarrolladas por parte de los estudiantes en cuanto a diversos tipos de traducción, por lo que replicar este tipo de mediciones y registros puede repercutir no solamente en las subcompetencias relevantes para este estudio sino medir y registrar competencias como la instrumental-profesional.

El siguiente paso para esta investigación en la TAV consiste en medir las subcompetencia instrumental-profesional, así como la subcompetencia de transferencia del modelo de CT de PACTE (2005) lo cual puede ofrecer una vista panorámica del proceso y producto de traducción a través de un ejercicio similar de traducción de coloquialismos, asimismo, la medición de componentes cognitivos aportaría información relevante en el proceso de traducción con el fin de entender de mejor manera un proceso psicológico como

es la traducción, desde ópticas exteriores e interiores auxiliados por la psicolingüística y neurolingüística.

En el capítulo siguiente se abordan las conclusiones a las que esta investigación ha conducido, así como propuestas que conduzcan a la mejora de ambos programas educativos evaluados, las futuras líneas de investigación que pueden abordarse a partir de este estudio, al igual que, los diversos aspectos que pueden dar continuidad a este trabajo investigativo con el fin de enriquecer el conocimiento obtenido e identificar diversos patrones y cuestionamientos que pueden surgir a través de la presente, del mismo modo, la presentación de las limitaciones de este texto entre otros aspectos de este estudio de corte empírico-experimental en los estudios de traducción en México.

Capítulo 6: Conclusiones

En este capítulo se abordan los aspectos de mayor relevancia de esta investigación a manera de conclusión y cierre, en función de los resultados más relevantes del estudio y exponemos las principales conclusiones a las que nos ha llevado el análisis de nuestros datos. De manera que se procede en el siguiente orden: en primer lugar, se responden las preguntas de investigación, en segundo lugar, se valora el alcance del objetivo general al igual que de los objetivos específicos propuestos para esta investigación. tercero, se discute la comprobación de la hipótesis. Cuarto lugar, se valora la productividad del marco teórico propuesto para llevar a cabo la investigación. En quinto lugar, se evalúa la metodología, pruebas e instrumentos empleados para la medición de las subcompetencias y para el diseño de las pruebas. Es decir, a los cambios y ajustes que debieron ser realizados y al tipo de estadística propuesta.

En sexto lugar, se señalan los resultados de mayor importancia dentro de este estudio tanto en el grupo de licenciatura como en el grupo de posgrado. En séptimo lugar, nos referimos a las principales aportaciones de esta investigación; en octavo lugar, se hace referencia a los alcances y límites de la investigación. En noveno lugar, se presentan recomendaciones pedagógicas para la formación de traductores. Y, por último, en décimo lugar, se señalan las futuras líneas de investigación.

6.1. Pregunta de investigación

La pregunta de investigación que motivó este estudio es la siguiente:

¿Cómo se relacionan las subcompetencias lingüística y extralingüística en la traducción de coloquialismos en textos audiovisuales en una prueba de traducción aplicada a dos grupos de traductores con diferente formación traductológica?

La respuesta al cuestionamiento se encuentra a nivel cognitivo. Aunque se entiende que la traducción sucede a partir de un proceso mental cuyo objetivo es comunicar. El proceso comprende la recepción y la producción de saberes lingüísticos (SL) y no lingüísticos (SE). De manera que, estos saberes entre decodificación y codificación en la lengua meta ocurren, en un primer escenario, en la mente, antes, de pasar al texto en la lengua meta, por lo que, los elementos coloquiales se almacenan en las dimensiones de la SL y SE; sin embargo, al señalar los aspectos extralingüísticos están implícitos los aspectos socioculturales y jergales de ambas lenguas de trabajo.

En el caso de los Grupos A y B se observó, en el marco del experimento, que, al igual que en la evaluación, aquellos traductores que poseen vastos conocimientos en ambas subcompetencias obtuvieron un proceso operativo óptimo, donde se obtuvieron menores tiempos en cuanto a la resolución del ejercicio y menor tiempo de búsqueda. De la misma manera, se logró observar menores errores ortotipográficos y mayor destreza en el manejo de *Aegisub*. En cuanto al producto, estos participantes fueron los de mayor puntaje, tanto en los niveles de medición de SL y SE como en la medición de la prueba de traducción, lo cual indica un nivel de correlación positivo.

Por otro lado, cabe destacar que algunos de los participantes que presentaron puntajes bajos en su medición de SE y SL subsanaron las deficiencias en ambas subcompetencias a través de la búsqueda terminológica y consulta en diversas fuentes con el fin de obtener un producto traductológico de calidad. Lo anterior, tiene como resultado un menor empleo de tiempo de traducción efectiva en el ejercicio; no obstante, en este proceso operativo, las

subcompetencias que cobraron relevancia para lograr la tarea fueron la subcompetencia instrumental-profesional y estratégica.

Estas decisiones se reflejaron en el producto y como resultado, se evaluaron traducciones las cuales cumplen con las especificaciones esenciales y lograron puntajes competentes; a pesar de ello, los evaluadores de la prueba argumentan algunas oportunidades de mejora. Con lo anterior expuesto, se infiere, que, en ocasiones, la deficiencia de una subcompetencia o varias puede ser subsanada por algunas otras; sin embargo, en el caso de este estudio, se encontró deficiencias tanto en el proceso como producto en el caso de estos participantes.

Con las ideas expuestas en los párrafos anteriores es posible señalar que, en el caso específico de los grupos de estudio que participaron en esta investigación, la deficiencia en una subcompetencia repercute directamente en la fase operativa y en el resultado final del producto; por lo cual, es factible aplicar la metodología y evaluación de su nivel de CT a traductores inmersos en el campo laboral y que desempeñan la subtitulación de series o películas como actividad económica con el propósito de obtener un panorama amplio de la traducción de coloquialismos y su tratamiento en la TAV.

Por último, y retomando la respuesta a la pregunta de investigación, la relación de las SL y SE está altamente vinculada y es posible afirmar que la carencia de conocimiento de un elemento coloquial representa una deficiencia en ambas subcompetencias. La respuesta a esta pregunta de investigación ha generado información interesante en el contexto regional en el que se realizó el estudio, por lo que conocer otros contextos es el siguiente paso para llevar a cabo una comparación y generar conocimientos absolutos ante fenómenos específicos. Lo

anterior es relevante de acuerdo al enfoque de esta investigación, debido a que la replicación y generalización de resultados es considerado uno de los objetivos primordiales de los estudios empíricos en traductología.

6.2. Alcance de los objetivos

Una vez definida la interrogante investigativa, es necesario dialogar acerca del alcance de los objetivos investigativos de esta propuesta, el cual permite conocer la viabilidad tanto metodológica como teórica de la investigación. Por este motivo y a través de los objetivos específicos logrados para la construcción de los materiales y métodos utilizados para la medición de las subcompetencias se alcanzó el objetivo general que rige esta propuesta de corte empírico, el cual es: *analizar la correlación existente entre la subcompetencia lingüística y la subcompetencia extralingüística en el proceso de traducción de coloquialismos en textos audiovisuales en dos grupos de traductores con diferente formación traductológica.*

La medición de las subcompetencias posibilitó llevar a cabo el análisis correlacional entre las mismas, a través de la aplicación de ecuaciones estadísticas, en el caso de la presente, el Coeficiente de Pearson. Sin embargo; a pesar de que el análisis cuantitativo y objetivo de los datos dio como resultado una correlación positiva y equilibrada, tanto en Grupo A como B, es relevante señalar que el análisis traductológico realizado en apartados anteriores permite validar el resultado como acertado y factible.

Lo anterior, debido a que los estudiantes cuyos niveles de SL y SE son más altos como resultado individual, obtuvieron un desempeño competente y alto en su evaluación de conocimientos de traducción, por ende, los instrumentos y herramientas de análisis tanto en

proceso como producto fueron parte crucial para el logro del objetivo general de la investigación.

El desarrollo de este estudio de corte empírico-experimental permitió corroborar una hipótesis planteada a través de datos estadísticos que van más allá de los estudios comunes de traducción que toman lugar en México, es decir a través de la metodología implementada en cada momento investigativo es posible percatarse que el objetivo general iba más allá del análisis del producto (traducción de coloquialismos) sino, se centraba en aspectos de adquisición y desarrollo de la CT, en especial en sus subcompetencias lingüística y extralingüística. Este tipo de estudio presenta de cierta manera un toque innovador, en cuanto a la traductología mexicana, pues los estudios de adquisición y análisis de este aspecto han sido poco desarrollados en territorio mexicano, como se mencionó en la sección de antecedentes.

El alcance de los objetivos investigativos permite conocer la viabilidad tanto metodológica como teórica de una investigación, por lo que a través de los objetivos específicos, los cuales se enlistan a continuación : a) *identificar los coloquialismos de mayor frecuencia en textos audiovisuales inglés y español*, b) *seleccionar y estudiar dos grupos de traductores con diferente formación académica en traductología para la resolución de una prueba de traducción (grupo A y grupo B).*, c) *diseñar una prueba de traducción en la que se evalúe la traducción de coloquialismos de tipo social, cultural o jergas, evaluar los resultados de la prueba de traducción de coloquialismos de los grupos A y B; y d) analizar la relación que existe entre la subcompetencia lingüística y la subcompetencia extralingüística en la traducción de coloquialismos y las técnicas aplicadas para resolución*

de la prueba de traducción conducida. Se construyeron los materiales y métodos empleados en la medición de las subcompetencias que permitieron alcanzar el objetivo general de la presente propuesta, al igual que obtener la respuesta investigativa de conocer la relación existente entre la SL en L1 y L2 y la SE en el proceso de subtitulaje en dos diversos grupos. Del mismo modo, además del alcance de objetivos, la metodología implementada condujo a corroborar la hipótesis y subhipótesis que rigen este estudio.

6.3. Comprobación de la hipótesis

De la misma manera, comprobar o refutar una hipótesis es crucial dentro de una investigación. En el caso de la presente, se logró comprobar la hipótesis establecida en su totalidad. La hipótesis planteada fue la siguiente: *a mayor nivel de dominio de SL y SE mayor es el desempeño en la traducción de elementos coloquiales.* Este fue el caso de ambas agrupaciones. Este resultado, si bien parece predecible, al momento de la documentación para la construcción del marco teórico y las investigaciones revisadas, se desconoce información alguna sobre el fenómeno en específico.

No obstante, es importante recordar que dos agrupaciones con un número pequeño de integrantes, debido a que son pocos los estudiantes que cumplen con las características para participar en el estudio en ambos programas, no permite generalizar los resultados encontrados en el contexto de la UABC, por lo que, el siguiente paso es adoptar esta metodología a un estudio de corte longitudinal, el cual permitirá conocer la evolución y desarrollo de la CT en un grupos de traductores en formación similares a los participantes de este estudio. De igual forma es posible analizar la traducción de coloquialismos en un estudio longitudinal, al medir y registrar la adquisición de su CT o algunas subcompetencias específicas desde una etapa inicial de la licenciatura hasta el semestre final de sus estudios.

En cuanto a lo relacionado con el uso de las técnicas de traducción utilizadas por ambas agrupaciones al momento de traducir los reactivos de la prueba, parte final de la hipótesis, logró corroborarse, esto permite realizar nuevos cuestionamientos en cuanto a la enseñanza de estas técnicas en el estilo de traducción y las libertades que puede tomar el traductor en cuanto al habla coloquial y la TAV, en especial en el subtítulo y sus rígidos lineamientos.

En cuanto a las subhipótesis, se esperaba que los integrantes del Grupo B hicieran uso de sus conocimientos previos para la resolución de TCTA, ya que la experiencia previa sin formación en traducción formal proveyó de capacidades, habilidades y aptitudes propias del ejercicio de la traducción y que son parte de la CT. A partir de ello, es que se optó únicamente por instruir al Grupo B solo con un taller teórico-práctico de subtítulo, con el fin de homologar las posibilidades de medición del experimento. De este modo, se logró comprobar la subhipótesis, que señala que la experiencia previa contribuye de manera positiva a la adquisición y desarrollo de la CT una vez que el traductor empírico decide recibir instrucción especializada en alguna modalidad, la subtítulo en el caso del presente.

El enfoque pedagógico socioconstructivista en la traducción es sugerido ampliamente por diversos expertos en la enseñanza de la traducción, por lo que al desarrollar la prueba TCTA, el cometido primordial de la misma se centró en la autenticidad de sus reactivos, por ello, se realizó una etapa previa de búsqueda de palabras y frases coloquiales comunes en las lenguas de trabajo. La subhipótesis sugería que, *a mayor autenticidad en los textos para la instrucción y evaluación, los estudiantes están propensos a desarrollar mayores destrezas en su labor traductológica, tanto en proceso como en producto.*

De acuerdo a la evaluación de TCTA fue posible identificar que, la incorporación de muestras del habla coloquial en las que se presentan elementos socioculturales y jergales representó el mayor reto para los participantes de ambas agrupaciones, se esperaba que hubiera problemas en cuanto a los parámetros del subtítulo; sin embargo, las principales problemáticas y errores se encuentran en los aspectos léxicos del ejercicio. Lo anterior permite aseverar que, la resolución de estas problemáticas representa un aprendizaje significativo en los participantes del estudio, lo cual los lleva al desarrollo de destrezas que serán aplicables en el contexto laboral que desempeñen una vez que egresen de sus respectivos programas.

6.4. Productividad del marco teórico

La productividad y capacidad explicativa del marco teórico y conceptual de esta investigación permite conocer los aspectos primordiales de los ejes que gobiernan el proyecto investigativo. En primer lugar, el análisis de competencia traductora, desde la noción de competencia en el mundo laboral, la inclusión del concepto a las ópticas lingüísticas y comunicativas, para proceder al desarrollo de un análisis minucioso de los diversos modelos teóricos de CT, propuestos por diversos traductólogos a lo largo de la traductología, posibilita entender la relevancia de la CT en la formación de traductores y cómo esta ha evolucionado, de tal manera que hasta hoy en día se siguen actualizando y proponiendo nuevas subcompetencias relacionadas con la evolución y práctica del traductor en su labor actual.

Otro de los ejes centrales de esta propuesta de investigación es la traducción del habla coloquial, por lo que la sección destinada al postulado teórico del mismo provee una propuesta de clasificación de coloquialismos que auxilia al traductor en la toma de decisiones y resolución de problemáticas ligadas al tratamiento traductológico de este fenómeno.

Asimismo, en esta sección la revisión de la literatura se señalan diversos quehaceres y saberes que el traductor competente debe poseer para realizar la traducción de elementos coloquiales, por lo que esta sección posee una contribución teórica importante.

En la sección posterior del marco teórico, se logra destacar la importancia de los aspectos cognitivos y de pericia de la enseñanza de la traducción y del proceso de traducción. Este apartado es destacable debido a que la revisión de dichas corrientes teóricas permite justificar y permite entender los aspectos del análisis de proceso manejados en esta investigación. Es relevante señalar la corriente de los estudios de traducción cognitiva, debido a que es un paradigma emergente en la traductología moderna donde se busca entender los procesos cognitivos que el traductor emplea durante el acto traslativo, igualmente, esta corriente busca entender aspectos procesuales y cómo el traductor puede mejorar el ejercicio mismo de traducción, cuestiones relevantes para la formación de traductores y la didáctica de la misma.

La última sección que compone el marco teórico de esta investigación es la traducción audiovisual. En esta obra, se incorpora el estado del arte de la TAV en México y Latinoamérica, ello con el propósito de identificar la realidad que enfrenta esta modalidad de la traducción en la actualidad y cómo esta permea en la formación de traductores audiovisuales. Sin duda, este apartado cultiva los parámetros relevantes para la práctica de la TAV en un nivel inicial, así como la conceptualización necesaria para conocer el método de trabajo de la misma, razón por la cual es un apartado interesante de leer y que aporta información relevante para quienes desconocen o conocen poco de esta modalidad de traducción especializada.

6.5. Valoración de la metodología propuesta

Hasta este punto es importante señalar, que el diseño de esta investigación tanto su enfoque como su metodología han sido de autoría propia, existe poca probabilidad de que se encuentren datos similares recogidos en otros grupos de traducción o en otros programas de formación de traductores, por lo que, de nueva cuenta, el diseño metodológico y la construcción del instrumento de evaluación son un resultado fundamental para el logro de este proyecto.

Uno de los objetivos principales de los estudios empíricos de traducción es replicar metodología y afinar instrumentos y herramientas para conseguir datos similares, por ello, es fundamental destacar que dentro de esta investigación, los aspectos metodológicos son parte crucial de los resultados, pues a través de la elaboración de instrumentos y el correcto uso de las herramientas fue posible dar respuesta a la interrogativa de investigación, alcanzar el objetivo general y específicos y corroboras las hipótesis y subhipótesis de este proyecto.

De modo que, la aplicación de los métodos y materiales en otros contextos geográficos o ambientes educativos de formación de traductores podrían proporcionar información valiosa para generalizar los resultados presentados en esta investigación. Igualmente, esta generalización de resultados posibilita la creación de metodologías y propuestas didácticas para la enseñanza de la traducción general y especializada, ello, con la finalidad de formar recursos humanos que ejerzan la traducción de manera profesional capaces de resolver problemáticas internas o externas de carácter profesional en la práctica profesional.

6.6. Principales aportaciones de esta investigación

Esta investigación pretende generar nuevos conocimientos en cuanto a la traductología y el enfoque empírico experimental en la disciplina, huelga agregar que hasta el momento son pocos los estudios en México, los cuales buscan medir las subcompetencia traductorales de las instituciones de formación de traductores en México.

Asimismo, poco se ha escrito sobre la traducción del habla coloquial, las técnicas implícitas en dicha tarea, el registro y proceso de dicha tarea, la medición del tiempo, el uso de herramientas de consulta utilizadas por los estudiantes durante el proceso de una prueba de traducción, la generación de una prueba de subtítulo cuyo propósito es el de traducir coloquialismos, así como la descripción y comparación del proceso de la adquisición de la CT entre un grupo de licenciatura y un grupo de posgrado, quienes cuentan con conocimientos traductológicos previos. Dichos aspectos forman parte importante de las variables que implica el desarrollo de este proyecto.

Entre varios de los aportes que se obtienen de esta investigación se puede mencionar, en primera instancia, la propuesta teórica de clasificación de coloquialismos cuya función es identificar la carga semántica que posee un elemento proveniente del habla coloquial. Esta clasificación sitúa el habla coloquial en tres variables predominantes en el registro, situación, contexto e intención del hablante que la emplea durante el discurso cotidiano, estos coloquialismos son culturales, socio-geográficos y jergas y contextos. Se pretende abordar esta clasificación en estudios aplicados a la traducción del HC con el propósito de analizar la efectividad de esta propuesta.

Al igual que en el párrafo anterior, un aporte significativo, respecto a la teoría, en esta propuesta se encuentra en la composición del marco teórico, pues, dentro de esta obra, se

encuentra una revisión exhaustiva y puntual de los principales modelos teóricos de CT en los cuales sus autores concentran los fundamentos teóricos relevantes de la traductología a lo largo de la historia de esta disciplina. La revisión de estos modelos permitió estudiar el fenómeno a través de diversas ópticas con el fin de justificar la selección del modelo de CT guía de esta propuesta, el modelo holístico de CT de Grupo PACTE.

Las secciones correspondientes al HC y a la Cognición y Pericia funcionan como apartados cruciales para el entendimiento de la traducción de coloquialismos, pero partiendo de enfoques propios de la traductología, dirigidos tanto al producto como al proceso traductológico de este fenómeno respectivamente. La construcción de estos apartados teóricos tiene como propósito funcionar como una herramienta de consulta, desde el enfoque léxico-semántico, para entender la función del habla coloquial en el acto comunicativo.

En cuanto al apartado de traductología cognitiva, este posee la función de presentar algunos de los conceptos y líneas de investigación que son parte de esta escuela de conocimiento traductológica, desarrollada mayormente en Europa, y la cual buscamos adoptar, a partir de la conclusión de este proyecto, pues, a través de los procesos y mecanismos del procesamiento de la información y siendo la traducción un proceso mental contribuirá de mejor modo a entender un proceso tan complejo como el de la traducción del HC.

Por otra parte, la última sección del marco teórico que concentra a la TAV, como sección de marco teórico, plantea el estado del arte de la misma en México y América Latina, al igual que plantea los conceptos clave y las modalidades que componen este tipo de traducción con alta demanda en la actualidad. El marco teórico presentado en esta

investigación tuvo como fin ser un conductor que contribuye a la revisión de todos los fenómenos tanto lingüísticos, comunicativos y traductológicos que se encuentran vinculados en la traducción de coloquialismos en textos audiovisuales. Al igual, que, permitió justificar la selección del tipo de herramientas a emplear e instrumentos a diseñar y usar para la medición y evaluación de las variables cruciales de esta propuesta.

Lo anterior supone que la metodología de esta propuesta es uno de los principales aportes de esta investigación, pues, esta fungió como una visión amplificada para la descripción del estado actual del ambiente de aprendizaje y los resultados del proceso de formación en el que están inmersos algunos de los alumnos de ambos programas educativos de traducción en UABC en la ciudad de Mexicali.

Se ha invitado en capítulos y párrafos anteriores a replicar la metodología de este proyecto, debido a que esto permitirá conocer, desde otro contexto de formación y una óptica distinta, la validez tanto del método, los materiales y los resultados que conforman a la presente investigación. Si bien, la metodología que compone esta propuesta y sus resultados se consideran viables, es el principio de la investigación empírico experimental de la traductología lo que invita a la replicación de la misma teniendo como prioridad fundamentar un estado del arte sólido en conocimientos respecto a fenómenos específicos, en especial si este se desarrollara en México o Latinoamérica donde aún los estudios de traducción se encuentran en un estado del conocimiento preliminar.

La evaluación utilizada para medir TCTA fue pertinente, pues al ser valorados los instrumentos de evaluación y ser utilizados por expertos en el área, se obtuvieron mediciones objetivas, lo cual dota de credibilidad los datos presentados en capítulos anteriores.

Finalmente, se recapitulan algunos de los principales resultados y aportes obtenidos. Entre los principales resultados destaca que a mayor dominio tanto de SL y SE, se obtendrán mejores resultados no solo en producto de traducción sino un proceso óptimo, lo que beneficia bastante la calidad del traductor como recurso humano.

Debido a la estrecha relación entre SL, SE y conocimientos de traducción, que fue demostrada mediante el Coeficiente de Pearson, se concluye que, el tratamiento traductológico del HC forma parte de un ejercicio de representación mental complejo, pues, en su dinámica se encuentran almacenados los saberes de la SL y SE, y no únicamente en SL, como se estipulaba anteriormente. Ello, debido a que los dominios de conocimiento sociocultural y jergal forman parte de los mecanismos comunicativos de los registros predominantes del HC; por lo que su empleo requiere tanto del conocimiento lingüístico, en su estructura, como de las nociones del saber extralingüístico y similitud entre hablantes en dominios cognitivos relacionados con el registro, el código, relaciones metafóricas y representaciones de figuras retóricas en ambas lenguas de trabajo dentro del proceso comunicativo.

Por otro lado, es relevante resaltar que, como se postuló en párrafos anteriores, al igual que los materiales utilizados para la recolección de datos, uno de los aspectos que condujeron a la corroboración de una subhipótesis de este estudio, es la autenticidad de los textos audiovisuales utilizados para la elaboración de TCTA, mismos que se obtuvieron de la consulta en diversos corpus generales en español e inglés. La autenticidad dentro de los textos en traducción es una postura pedagógica del enfoque socioconstructivista transformacionalista que sugiere exponer a los alumnos a actividades relacionadas con el

entorno real de la profesión, razón por la cual la construcción de la prueba TCTA se realizó bajo estrictos criterios para su implementación.

Uno de los hallazgos interesantes de esta investigación está relacionado con la experiencia previa empírica que poseían los alumnos del Grupo B, pues esta experiencia como traductores posibilitó que los mismos sacaran adelante el encargo de traducción únicamente recibiendo un taller de conocimientos y práctica para subtitulaje teniendo como resultado un puntaje promedio similar al Grupo A. Este resultado permite generar diversas interrogantes respecto a la práctica empírica y a la formación de traductores. Al igual, que el fenómeno podría analizarse a detalles a través de instrumentos cognitivos para su mayor entendimiento en una fase posterior a esta investigación.

Analizar las técnicas de traducción implícitas en mecanismos comunicativos complejos como son el empleo del HC fue conveniente para entender los aspectos procesuales que emplearon los integrantes de las agrupaciones y el resultado final de la toma de decisiones resultado del producto de traducción entregado al concluir el encargo. Lo anterior, debido a que a partir de este estudio es posible puntualizar que, parte del proceso de traducción de coloquialismos requiere de un proceso mental de: decodificación y codificación en L1- traducción intralingüística – codificación y decodificación en L2 y finalmente una interpretación intralingüística para corroborar que el resultado sea el correcto. Este resultado es interesante, pues es posible entender la demanda del esfuerzo mental y destreza cognitiva que emplea el traductor al traducir un elemento coloquial.

Como comentario final, esta investigación, si bien dio respuesta a una pregunta de investigación, de igual forma, ahora culmina con una serie de nuevas interrogantes que

buscarán explicar, describir y analizar la enseñanza de la traducción en UABC, en especial en asignaturas especializadas, al igual que la adquisición y desarrollo de la CT y las subcompetencias que se desprenden de ella, como agentes involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la traducción, esto con la finalidad de generar mejores propuestas y detectar oportunidades de mejora para la formación de recursos humanos que presten servicios lingüísticos relacionados con la traducción general y especializada.

Asimismo, aunque este estudio se realizó en una sola facultad con un universo pequeño de colaboradores, su metodología y resultados sugieren su réplica en otros contextos e instituciones donde se formen traductores, lo que resultaría como una primera fase a la sistematización y a la construcción de una propuesta de evaluación de la enseñanza de la traducción desde el enfoque de la, CT cuyo propósito sería el de posicionar a la profesión de calidad y atractiva para futuras generaciones en Baja California, México y América Latina.

6.7 Alcances y límites de la investigación

Entre las deficiencias y limitaciones que posee este estudio, se encuentra la posibilidad de haber obtenido mayor información acerca de los sujetos de estudios, ello con el fin de comprender los diversos conocimientos que comprende la SE. Lo anterior podría potencializar de manera significativa el entendimiento de su formación en las tres subcompetencias medidas; no obstante, la naturaleza de la investigación la cual es de tipo cuantitativa y no mixta restringió este tipo de entrevistas personalizadas donde pudieron obtenerse datos de suma importancia. Lo anterior, no presupone que no pueda estudiarse el fenómeno desde un enfoque mixto, sino que se invita a considerar el análisis cualitativo de los participantes o bien desde un enfoque mixto de investigación.

Cabe mencionar que, otra de las delimitaciones que pudieron observarse en la aplicación de este estudio, surgieron en la poca población que existe en el programa de posgrado, pues obtener un grupo de mayor población permitiría obtener resultados contundentes, por lo que, el siguiente paso es adoptar enfoques longitudinales para proceder a analizar la adquisición de la CT.

En un primer momento de planificación de investigación de esta propuesta, se contempló la evaluación de un tercer grupo, el cual estaría integrado por profesionales en el área de la traducción audiovisual; sin embargo, por cuestiones de tiempo y ante la crisis sanitaria que dio inicio en 2019 fue imposible invitar a estos profesionales en el área y tener un mejor panorama del fenómeno de interés de esta propuesta, por lo que, en un siguiente estudio complementario, será conveniente llevar a cabo el análisis de traducción de coloquialismos en aquellos traductores cuyo trabajo consista en dedicarse a la TAV, especialmente en traducción y entender de mayor forma el fenómeno a partir de una tercer óptica diferente a la presentada en este proyecto.

Como se comentó anteriormente, uno de los factores que intervinieron en la fase de recolección de datos de esta propuesta es la actual crisis sanitaria “COVID-19” al igual que el factor tiempo respecto a la duración del programa de doctorado. Lo anterior imposibilitó, la medición de dos ejes que componen la SE, donde hubiese podido ser posible medir esta subcompetencia a través de una prueba de conocimientos generales en ambas culturas, lo cual posibilitaría medir aún con mayor precisión el desarrollo de la SE.

Del mismo, y recordando la composición de la SE, el eje de conocimiento especializado pudiese haber sido medido a través de algún examen teórico y semi-práctico en la fase de

selección de participantes. Las dos acciones anteriores fueron imposibles de ejecutar debido a la cantidad de tiempo que compromete añadir un par de pruebas más, puesto que los sujetos fueron voluntarios de esta investigación, por lo que se considera integrar esta medición completa de ejes en un siguiente paso investigativo con el fin de generar un mayor paisaje del conocimiento de la SE y su desarrollo en el proceso traductológico.

Así pues, en la siguiente sección se señalan algunos comentarios respecto al panorama general de esta investigación, a modo de conclusión e invitando al lector a hacer uso de lo anteriormente expuesto, al igual que sugerir la réplica de la metodología empírica y los instrumentos y herramientas utilizados para la recolección de datos y su análisis.

6.8 Recomendaciones pedagógicas para la formación de traductores

Si bien a lo largo de esta propuesta, se ha reflexionado acerca de la importancia del desarrollo de la SE y su relevancia en el ámbito profesional, es importante señalar que a través de esta actividad de traducción de coloquialismos se puede puntualizar que para que un estudiante pueda lograr una óptima SE, el docente de traducción debe optar por adoptar un enfoque socio constructivista transformacional como el que propone González-Davies (2004) en el salón de clases, este enfoque pretende que el alumno recurra a sus motivaciones, experiencias y conocimientos previos para construir nuevos conocimientos dentro del aula de clases. Asimismo, estos constructos de conocimientos son de destrezas necesarias y recurrentes en la traducción de coloquialismos además de la destreza de documentación.

Por lo que, tal y como lo señala Kiraly (2000) el estudiante, de traducción, construirá su propio conocimiento de la profesión bajo su propio entendimiento de las responsabilidades

y derechos que conlleva la misma, a través de la experiencia en entornos profesionalizantes y participando de manera colaborativa en actividades de traducción profesional en un espacio auténtico, genuino y lo más cercano a un ambiente de desempeño profesional con situaciones que enfrentan los profesionales inmersos en el campo laboral.

De manera que, tratándose de un traductor profesional que busca un desarrollo autónomo sobre ambas subcompetencias, sin recibir una formación formal en traducción, deberá sumergirse en los aspectos de registro, dialecto y jergas propias de sus lenguas de trabajo, así como la práctica y ejercicios de traducción de coloquialismos con el fin de adquirir nuevo conocimiento a través de la práctica recurrente. De cierto modo, en ambos casos, se acercan al mismo sendero, es decir: práctica, inmersión en los registros bajos y jergales, al igual que indagación en los imaginarios sociales de los diversos grupos que componen nuestra cultura origen y meta dentro de las lenguas de trabajo.

Es urgente para los programas de traducción fomentar el desarrollo de la SE, puesto que el conocimiento de estos saberes y quehaceres potencializa la resolución de problemáticas relacionadas con coloquialismos, asimismo, dicho fomento debe inculcarse al estudiante de traducción para que este desarrolle valores autodidactas con el fin de ampliar su bagaje cultural en ambas lenguas de trabajo, en especial si busca consolidarse en modalidades de traducción como la traducción audiovisual y la traducción literaria moderna.

Respecto a lo anterior, es importante señalar que, aunque ambas agrupaciones obtuvieron un desempeño regular en la medición de SE es posible obtener productos traductológicos de calidad; empero, como señalan Cortez, Saldívar y Márquez (2020, p. 188) los estudiantes mantienen en su *base de conocimiento* el 70% de sus valores de conexión, de

igual forma la evolución de la SE. se mantiene en constante evolución, por lo que lo se concuerda con los autores respecto al fomento y estimulación del *conocimiento del mundo* en las metodologías de la enseñanza de la traducción.

Aunado a lo anterior, es crucial hacer hincapié que para la traducción de coloquialismos son necesarios diversos componentes para la traducción de los mismos; por lo que, se presentan a continuación, una propuesta de modelo de saberes, conocimientos y habilidades necesarias para la traducción de coloquialismos basado en las subcompetencias de grupo PACTE (2017), con la finalidad de explicar de manera gráfica, concreta y basado en los resultados obtenidos en este trabajo aquellos dominios que deben prevalecer en durante el proceso de traducción de coloquialismos.

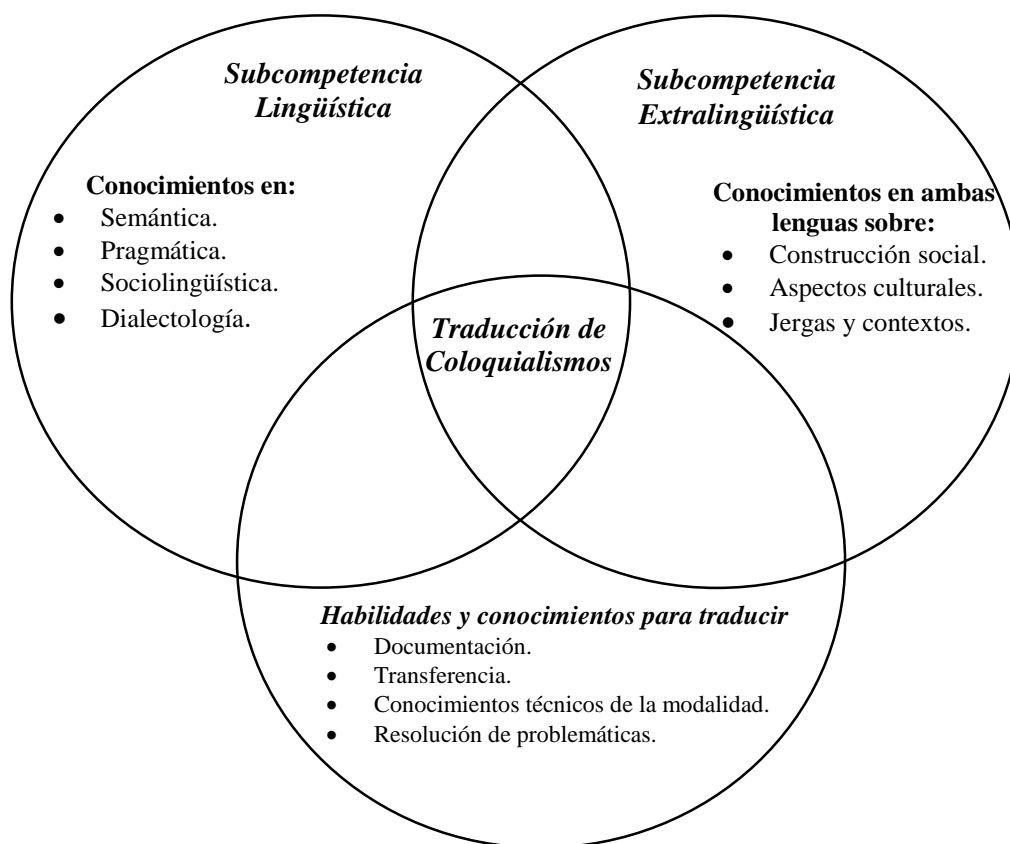


Figura 48. Modelo de relación de subcompetencias traductoras, habilidades y conocimientos necesarios para la traducción de coloquialismos.
Fuente: elaboración propia.

Como se observa en la figura 48, es posible analizar que además de los ejes lingüísticos, de los cuales se dota a los alumnos en diversas asignaturas de la etapa inicial y disciplinaria de la licenciatura, y en la especialidad en el primer semestre, es relevante conocer la construcción social y aspectos culturales en ambas lenguas de trabajo al enfrentarse a textos con terminología coloquial, pues de esta manera es factible la selección de palabras que transmitirán no solo un código lingüístico sino la esencia socio-cultural descrita en expresiones de uso cotidianos que coexisten en las conversaciones de los registros medios y bajos.

Igualmente, es imposible dejar fuera, otro tipo de habilidades y conocimientos que ocurren en el proceso de translación, como la habilidad de documentación en diversas fuentes convencionales (diccionarios, diccionarios especializados) y no convencionales (foros de discusión). El ingenio y uso de técnicas y estrategias de traducción juegan un papel importante en la transferencia del texto origen al meta, por último, la resolución de problemáticas por el desconocimiento de terminología coloquial juega un papel fundamental, pues aquí el traductor tiende a utilizar estrategias como la adaptación y equivalencia y en el último de los casos el uso de calcos semánticos.

Al igual que en Olalla y Hurtado (2014) quienes aseveran que dentro de la traducción de culturemas (componente perteneciente a la SE de PACTE) las estrategias o técnicas de traducción suelen separarse de la estructura original del texto, con el propósito de obtener mejores adaptaciones que se asemejen a la cultura meta de las lenguas del trabajo teniendo como resultado una traducción óptima. Con respecto a lo anterior, en el caso de los resultados

obtenidos y el análisis de técnicas de traducción se observan similitudes en el manejo del habla coloquial y su traducción.

En retrospectiva, las postulaciones anteriores en el desarrollo de la SE son contundentes, por lo que este componente es de suma relevancia en la formación de los traductores. Dentro de nuestro estudio y a través de la comprobación de la hipótesis es posible señalar que un correcto desarrollo de esta subcompetencia permite al traductor traducir sin dificultad o poca dificultad aspectos relativos con factores socioculturales y áreas profesionales. Convendría bien, explorar las áreas de profesionalización como la traducción legal, técnica o científica con el fin de reforzar esta hipótesis vista desde la óptica audiovisual.

El desarrollar las subcompetencias lingüística y extralingüística permitirá al traductor adquirir un grado de profesionalización, pericia y *expertise* deseado en el campo laboral para poder enfrentar retos en el futuro con encargos de traducción donde se abordan diversas temáticas sociales, en especial por grupos que comparten una jerga especializada y que se valen del contexto para crear nuevas representaciones metafóricas y metonímicas para describir su realidad.

En cuanto a la metodología implementada a lo largo de este estudio, se recomienda implementarla bajo otro contexto similar, pero en diferente zona geográfica, con el fin de obtener resultados generalizables respecto a este estudio y futuros. Asimismo, la posible sistematización de este método de medición de subcompetencias traductoras en la traductología mexicana, permitiría subsanar posibles fallos en métodos de recolección de datos, lo cual conduciría al desarrollo de un método innovador para la medición de

subcompetencias traductoras que puede ser utilizado en contextos regionales, mexicanos o latinoamericanos y en diversos tipos de traducción.

6.9 Futuras líneas de investigación

Entre los objetivos indirectos de esta investigación se encuentra crear nuevos conocimientos que aporten a la traductología empírico-experimental, especialmente en Baja California y México, por lo que, a partir de la medición de componentes cognitivos, como fue la medición del tiempo en traducción efectiva y la consulta de diversas herramientas traductológicas, permitió conocer cuestiones ligadas al proceso que persigue el traductor durante su ejercicio, lo cual posibilitaría conocer ampliamente, a través del diseño o calibración de diversos instrumentos que logren medir cuestiones ligadas al procesamiento de la información, qué procesos mentales se encuentran relacionados con la representación mental del acto traductológico durante la traducción de coloquialismos o, cómo este procesa esta información relacionada con aspecto socioculturales.

Debido a lo anterior, se estima que el siguiente paso en la medición del registro, evaluación, análisis de la adquisición y evolución de la CT y sus subcompetencias es conocer aquellos componentes cognitivos implícitos en la traducción de coloquialismos desde el enfoque de la traductología cognitiva, la psicolingüística y posteriormente la neurolingüística.

Del mismo modo, en un segundo plano, se pretende seguir midiendo y registrando la CT y sus subcompetencias en los estudiantes de ambos programas en un enfoque transdisciplinario, adoptando la óptica de la traductología experimental y el estudio psicológico clínico midiendo la actividad bioeléctrica cerebral a través de electroencefalografías. En este tipo de investigación intervienen disciplinas como la

psicología clínica cognitiva, neurología y la traductología, ello con el propósito de comprender de mejor manera el proceso de traducción y la práctica del traductor, combinando diversas ramas de estudio.

De acuerdo con los párrafos anteriores, se han expresado las intenciones que involucran la continuación de este estudio al igual que las líneas de generación y aplicación de conocimientos que pueden surgir si se desea retomar algunos de los fenómenos involucrados en esta propuesta. Ahora bien, es importante delimitar aquellas deficiencias y cuestiones limitantes al momento de desarrollar este estudio, mismas que se presentan en la siguiente sección.

6.10. Comentarios de Cierre

Esta investigación pretende generar nuevos conocimientos en cuanto a la traductología y el enfoque empírico experimental en la disciplina, huelga agregar que hasta el momento son pocos los estudios en México, los cuales buscan medir las subcompetencia traductorales de las instituciones de formación de traductores en México.

Asimismo, poco se ha escrito sobre la traducción del habla coloquial, las técnicas implícitas en dicha tarea, el registro y proceso de dicha tarea, la medición del tiempo, el uso de herramientas de consulta utilizadas por los estudiantes durante el proceso de una prueba de traducción, la generación de una prueba de subtítulaje cuyo propósito es el de traducir coloquialismos, así como la descripción y comparación del proceso de la adquisición de la CT entre un grupo de licenciatura y un grupo de posgrado, quienes cuentan con conocimientos traductológicos previos. Dichos aspectos forman parte importante de las variables que implica el desarrollo de este proyecto.

Entre varios de los aportes que se obtienen de esta investigación se puede mencionar, en primera instancia, la propuesta teórica de clasificación de coloquialismos cuya función es identificar la carga semántica que posee un elemento proveniente del habla coloquial. Esta clasificación sitúa el habla coloquial en tres variables predominantes en el registro, situación, contexto e intención del hablante que la emplea durante el discurso cotidiano, estos coloquialismos son culturales, socio-geográficos y jergas y contextos. Se pretende abordar esta clasificación en estudios aplicados a la traducción del HC con el propósito de analizar la efectividad de esta propuesta.

Al igual que en el párrafo anterior, un aporte significativo, respecto a la teoría, en esta propuesta se encuentra en la composición del marco teórico, pues, dentro de esta obra, se encuentra una revisión exhaustiva y puntual de los principales modelos teóricos de CT en los cuales sus autores concentran los fundamentos teóricos relevantes de la traductología a lo largo de la historia de esta disciplina. La revisión de estos modelos permitió estudiar el fenómeno a través de diversas ópticas con el fin de justificar la selección del modelo de CT guía de esta propuesta, el modelo holístico de CT de Grupo PACTE.

Las secciones correspondientes al HC y a la Cognición y Pericia fungen como apartados cruciales para el entendimiento de la traducción de coloquialismos, pero partiendo de enfoques propios de la traductología, dirigidos tanto al producto como el proceso traductológico de este fenómeno respectivamente. La construcción de estos apartados teóricos tiene como propósito fungir como una herramienta de consulta, desde el enfoque léxico-semántico, para entender la función del habla coloquial en el acto comunicativo.

En cuanto al apartado de traductología cognitiva, este posee la función de presentar algunos de los conceptos y líneas de investigación que son parte de esta escuela de conocimiento traductológica, desarrollada mayormente en Europa, y la cual buscamos adoptar, a partir de la conclusión de este proyecto, pues, a través de los procesos y mecanismos del procesamiento de la información y siendo la traducción un proceso mental contribuirá de mejor modo a entender un proceso tan complejo como el de la traducción del HC.

Por otra parte, la última sección del marco teórico que concentra a la TAV, como sección de marco teórico, plantea el estado del arte de la misma en México y América Latina, al igual que plantea los conceptos clave y las modalidades que componen este tipo de traducción con alta demanda en la actualidad. El marco teórico presentado en esta investigación tuvo como fin ser un conductor que contribuye a la revisión de todos los fenómenos tanto lingüísticos, comunicativos y traductológicos que se encuentran vinculados en la traducción de coloquialismos en textos audiovisuales. Al igual, que, permitió justificar la selección del tipo de herramientas a emplear e instrumentos a diseñar y usar para la medición y evaluación de las variables cruciales de esta propuesta.

Lo anterior supone que la metodología de esta propuesta es uno de los principales aportes de esta investigación, pues, esta fungió como una visión amplificada para la descripción del estado actual del ambiente de aprendizaje y los resultados del proceso de formación en el que están inmersos algunos de los alumnos de ambos programas educativos de traducción en UABC en la ciudad de Mexicali.

Se ha invitado en capítulos y párrafos anteriores a replicar la metodología de este proyecto, debido a que esto permitirá conocer, desde otro contexto de formación y una óptica distinta, la validez tanto del método, los materiales y los resultados que conforman a la presente investigación. Si bien, la metodología que compone esta propuesta y sus resultados se consideran viables, es el principio de la investigación empírico experimental de la traductología lo que invita a la replicación de la misma teniendo como prioridad fundamentar un estado del arte sólido en conocimientos respecto a fenómenos específicos, en especial si este se desarrollara en México o Latinoamérica donde aún los estudios de traducción se encuentran en un estado del conocimiento preliminar.

La evaluación utilizada para medir TCTA fue pertinente, pues al ser valorados los instrumentos de evaluación y ser utilizados por expertos en el área, se obtuvieron mediciones objetivas, lo cual dota de credibilidad los datos presentados en capítulos anteriores.

Finalmente, se recapitulan algunos de los principales resultados y aportes obtenidos. Entre los principales resultados destaca que a mayor dominio tanto de SL y SE, se obtendrán mejores resultados no solo en producto de traducción sino un proceso óptimo, lo que beneficia bastante la calidad del traductor como recurso humano.

Debido a la estrecha relación entre SL, SE y conocimientos de traducción, que fue demostrada mediante el Coeficiente de Pearson, se concluye que, el tratamiento traductológico del HC forma parte de un ejercicio de representación mental complejo, pues, en su dinámica se encuentran almacenados los saberes de la SL y SE, y no únicamente en SL, como se estipulaba anteriormente. Ello, debido a que los dominios de conocimiento sociocultural y jergal forman parte de los mecanismos comunicativos de los registros

predominantes del HC; por lo que su empleo requiere tanto del conocimiento lingüístico, en su estructura, como de las nociones del saber extralingüístico y similitud entre hablantes en dominios cognitivos relacionados con el registro, el código, relaciones metafóricas y representaciones de figuras retóricas en ambas lenguas de trabajo dentro del proceso comunicativo.

Por otro lado, es relevante resaltar que, como se postuló en párrafos anteriores, al igual que los materiales utilizados para la recolección de datos, uno de los aspectos que condujeron a la corroboración de una subhipótesis de este estudio, es la autenticidad de los textos audiovisuales utilizados para la elaboración de TCTA, mismos que se obtuvieron de la consulta en diversos corpus generales en español e inglés. La autenticidad dentro de los textos en traducción es una postura pedagógica del enfoque socioconstructivista transformacionalista que sugiere exponer a los alumnos a actividades relacionadas con el entorno real de la profesión, razón por la cual la construcción de la prueba TCTA se realizó bajo estrictos criterios para su implementación.

Uno de los hallazgos interesantes de esta investigación está relacionado con la experiencia previa empírica que poseían los alumnos del Grupo B, pues esta experiencia como traductores posibilitó que los mismos sacaran adelante el encargo de traducción únicamente recibiendo un taller de conocimientos y práctica para subtitulaje teniendo como resultado un puntaje promedio similar al Grupo A. Este resultado permite generar diversas interrogantes respecto a la práctica empírica y a la formación de traductores. Al igual, que el fenómeno podría analizarse a detalles a través de instrumentos cognitivos para su mayor entendimiento en una fase posterior a esta investigación.

Analizar las técnicas de traducción implícitas en mecanismos comunicativos complejos como son el empleo del HC fue conveniente para entender los aspectos procesuales que emplearon los integrantes de las agrupaciones y el resultado final de la toma de decisiones resultado del producto de traducción entregado al concluir el encargo. Lo anterior, debido a que a partir de este estudio es posible puntualizar que, parte del proceso de traducción de coloquialismos requiere de un proceso mental de: decodificación y codificación en L1- traducción intralingüística – codificación y decodificación en L2 y finalmente una interpretación intralingüística para corroborar que el resultado sea el correcto. Este resultado es interesante, pues es posible entender la demanda del esfuerzo mental y destreza cognitiva que emplea el traductor al traducir un elemento coloquial.

Como comentario final, esta investigación, si bien dio respuesta a una pregunta de investigación, de igual forma, ahora culmina con una serie de nuevas interrogantes que buscarán explicar, describir y analizar la enseñanza de la traducción en UABC, en especial en asignaturas especializadas, al igual que la adquisición y desarrollo de la CT y las subcompetencias que se desprenden de ella, como agentes involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la traducción, esto con la finalidad de generar mejores propuestas y detectar oportunidades de mejora para la formación de recursos humanos que presten servicios lingüísticos relacionados con la traducción general y especializada.

Asimismo, aunque este estudio se realizó en una sola facultad con un universo pequeño de colaboradores, su metodología y resultados sugieren su réplica en otros contextos e instituciones donde se formen traductores, lo que resultaría como una primera fase a la sistematización y a la construcción de una propuesta de evaluación de la enseñanza de la

traducción desde el enfoque de la, CT cuyo propósito sería el de posicionar a la profesión de calidad y atractiva para futuras generaciones en Baja California, México y América Latina.

Referencias:

- Álvarez, J y De la O, M. (2017). La evaluación educativa como proceso histórico social. *Perspectivas para el mejoramiento de la calidad de los sistemas educativos. Universidad y Sociedad*, 9(4), 162-167.
- Anderson, J. R. (1993). The adaptive nature of human categorization. *Psychological Review*, 98(3), 409–429.
- Andrade, J., y Cortez, J. (en prensa). Nuevas culturas, bilingüismo, glocalidad en la construcción de la jerga urbana cachanilla. En J. Crhová, M. Domínguez, y R. Molina (Eds.), *Lenguas en el Mundo Actual: Situación, Problemas y Retos*. Universidad Autónoma de Baja California.
- Andrade Preciado, J. S. (2020). El habla coloquial juvenil en el estado de Baja California. Un análisis lexicológico y lexicográfico. *Semas*, 1(2), 49-66.
- Andrade, J. (2018). *Análisis lexicológico del habla coloquial juvenil del Estado de Baja California* (tesis de maestría). Universidad Autónoma de Baja California. Mexicali, B.C.
- Andrade, J. y Saldívar, R. (abril, 2018). El habla coloquial juvenil del estado de Baja California: análisis lexicológico y lexicográfico. Trabajo presentado en *Congreso Internacional de Traducción e Interpretación 8: Presente y Futuro*. Tijuana, B.C.
- Andrade, J. y Corral, G. (abril, 2018). Elaboración de un glosario de coloquialismos inglés-español de la ciudad de Mexicali. Trabajo presentado en *Congreso Internacional de Traducción e Interpretación 8: Presente y Futuro*. Tijuana, B.C.
- Andrade, J. y Cortez, J. (diciembre, 2017). Taller de técnicas de traducción para términos coloquiales asistido por corpus: subcorpus del habla coloquial de Mexicali. Trabajo presentado en *2do. Foro de Traducción Especializada: “La dimensión social de la traducción especializada”*. Ciudad de México.
- Andrade, J. y Cortez, J. (diciembre, 2017). Traducción de coloquialismos asistido por corpus: Glosario de la jerga urbana de Mexicali. Trabajo presentado en *2do. Foro de Traducción Especializada: “La dimensión social de la traducción especializada”*. Ciudad de México.
- Arjona, E. (1978). Intercultural communication and the training of interpreters at the Monterey Institute of Foreign Studies. In. D. Gerver & H. W. Sinaiko (Eds.),

- Language Interpretation and communication* (pp. 35-44). New York: Plenum Press.
doi: 10.1007/978-1-4615-9077-4_5
- Ausubel, D., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1968). *Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas, 1976.
- Baker, P. (2010). *Sociolinguistics and corpus linguistics*. Edimburgo: Edinburgh University.
- Baker, M. (1998). *The Routledge encyclopedia of translation studies*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Baker, M. (1995). Corpora in Translation Studies: An Overview and Some Suggestions for Future Research. *Target*. Vol. 7, pp. 223-243.
- Barceló, M. y Delgado, I. (2017) Análisis de las subcompetencias lingüística, extralingüística e instrumental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la traducción jurídica y económica (francés-español) a partir de una experiencia docente. *Sendenbar* (n. 28), pp. 31-51. ISSN-e 2340-2415.
- Barceló, T. (2017). Análisis de la subcompetencias lingüística, extralingüística e instrumental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la traducción jurídica y económica (alemán-español) a partir de una experiencia docente. *Sendenbar* 28 (31), 31-51.
- Bach, C., & Costa Carreras, J. (2020). Las conversaciones de wasap: ¿Un nuevo género entre lo oral y lo escrito? *Revista signos*, 53(104), 568–591.
- Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language teaching*. Oxford University Press.
- Beinhauer, W. (1996). *El Español Coloquial (3ra. ed.)*. España: Greedos Editorial.
- Bell, R. T. (1991). *Translation and translating*. Londres: Longman.
- Blanco, J. (2007). Bilingüismo: la lengua materna ante la globalización. *Gist*. vol. 1. pp. 39-48.
- Blake, B. (2010). *Secret Language: Codes, Tricks, Spies, Thieves, and Symbols*. Oxford: Oxford University Press.
- Briz, A. (2019). *El español Coloquial: situación y uso*. Madrid: Arco Libros, S.L.
- Castro, N., D'Amore, A., & Montoya, P. (2017). Los estudios de traducción e interpretación en América Latina I. *Mutatis Mutandis*, 10(2), 1-4.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/mutatismutandis/issue/view/2711>

- Cabré, M. y Gómez, J (2006). *La enseñanza de los lenguajes de especialidad*. La simulación global. Madrid: Gredos.
- Cabré, M. (2004). La terminología en la traducción especializada. En: Gonzalo García, Consuelo; García Yebra, Valentín (eds.) *Manual de documentación y terminología para la traducción especializada*. Madrid: Arco/Libros. Colección: Instrumenta Bibliológica. p. 89-122. ISBN: 84-7635-578-5. (CL).
- Cabré, M. T. (1993). *La Terminología. Teoría, métodos, aplicaciones*. Barcelona: Antártida.
- Carretero, M. (2015). ¿Qué es el constructivismo? *Aique*, pp. 1-26.
- Carreres, A. y Noriega-Sánchez, M. (2017). *Mundo en palabras: Learning advanced Spanish through Translation*. Routledge.
- Cenoz, J. (1997) Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives. Clevedon: Multilingual Matters.
- Conde, R. (2014). Los géneros textuales y la pericia en traducción. *Cadernos de Tradução* 34 (2): 1 67-85.
- Comben, C. (2019). *Do Women Make Better Translators Than Men?* Day Translations Blog. <https://www.daytranslations.com/blog/women-better-translators/>
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. Mouton.
- Cortez, J., R. Saldívar y L. Márquez (2020). Conocimiento del Mundo y Desarrollo del Traductor. En Borges, J. & Valdez, S. (Eds.), *Estudios en lenguas modernas y originarias: nuevos horizontes* (pp. 174-194). Universidad de Quintana Roo. <https://felinternacional.org/publication>
- Cortez, J. (2019). Registro y evolución de la subcompetencia extralingüística en estudiantes de traducción. *Onomázein: Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, 46, 228-258. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7251191>
- Cortez, J. (2018). Evolución de la Subcompetencia lingüística en inglés en los estudiantes de traducción de la Facultad de Idiomas – Campus Mexicali. *Lenguas en Contexto* (9). No. 9. Pp. 98-112.
- Cortez, J. (2015). Control de calidad y competencia traductora. *Plurilingua*, 11 (1), pp. 33-49. Consultado el 23, de febrero del 2019, en <http://idiomas.ens.uabc.mx/plurilingua>

- Cortez, J. (2014a). La importancia de la lectoescritura como parte del desarrollo de la competencia textual. Trabajo presentado en el *VI Congreso Internacional de Traducción e Interpretación. Traducción y Traductología: Los retos del futuro, hoy*. Mexicali.
- Cortez, J. (2014b). *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*. España: Editorial académica española.
- 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.
- Cortez, J., Basich, K. y Sánchez I. (2012). Competencia traductora y subcompetencia tecnológica. *Memorias del XIII Encuentro Nacional de Estudios en Lenguas (2012)*. Universidad Autónoma de Tlaxcala, pp. 222-249.
- Croft, W. y Cruse, A. (2004). *Cognitive Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cuenca, M. y Hilferty, J. (1999). *Introducción a la Lingüística Cognitiva*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Delisle, J. (1980). Les manuels de traduction: essai de classification. En *TTR*, V. pp. 17-47.
- Díaz, R., y Arancibia, V. (2011). Enfoque de las Competencias Laborales: Historia, Definiciones y Generación de un Modelo de Competencias para las Organizaciones y las Personas. *Psykhe*, 11(2).
- Díaz, F. y Hernández, G. (2011). Estrategias para un aprendizaje significativo. Una interpretación Constructivista. CDMX: McGraw-Hill Interamericana.
- Díaz-Cintas, J. (2012). Los subtítulos y la subtitulación en la clase de lengua extranjera. *Abehache*, n. 3, pp. 95-114.
- Díaz-Cintas, J. (2010). *The Didactics of Audiovisual Translation*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Díaz-Cintas, J. (2008). *Audiovisual Translation. Language Transfer on Screen*. Palgrave Mcmillan: United Kingdom.
- Díaz-Cintas, J. (2005). *La Traducción Audiovisual: El subtitulado*. Ediciones Almar: Salamanca, España.

- Emmanuel, A. (2017). *La necesidad de profesionalización del traductor audiovisual en México*. Ciudad de México: Universidad Intercontinental.
- Erwen, Z. & Wenming, Z. (2013). Application of Computer-Aided Translation Technology in Translation Teaching. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 8(5), 15-20. Kassel, Germany: International Association of Online Engineering.
- Ferrer, M. (2016). *La gestión de proyectos de traducción audiovisual en España. Seis estudios de caso* (tesis doctoral). Universitat Jaume I: Castellón de la Plana.
- Frédéric, C. (2013). *The turn of audiovisual translation: New audiences and new technologies*. Massachusetts: John Benjamin Publishing Company.
- Fillmore, C. (1977). Scenes-and-frames semantics. In *Linguistics Structures Processing*. By Antonio Zampolli, 55-81. Amsterdam and New York: North Holland Publishing Company.
- Fletcher, S. (2000). *Diseño de Capacitación basada en competencias laborales*. México: Panorama Editorial.
- Fodor, J. (2000). *The mind doesn't work that way*. Cambridge: MIT Press.
- Fu, Y. (2010). Translation Memory Theory and Several CAT Software. En *Journal of Human Medical University*, vol. 12, no. 25. Pp. 22-27.
- García, A. (2012). *Traducción y Neurocognición. Cómo se organiza el sistema lingüístico del traductor*. Córdoba: Facultad de Lenguas- Universidad Nacional de Córdoba
- García, M. (2016). Terminología y Traducción especializada (tesis de maestría). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- García-Yebra, V. (1987). *Teoría y práctica de la traducción*. Editorial Gredos.
- Garrido, J. (2010). Lengua y globalización: inglés global y español pluricéntrico. En *Historia y Comunicación Social*, 2010, 15, 63-95.
- Gile, D. (2009). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training (Revised edition)*. Filadelfia: John Benjamins B.V.
- Gile, D. (1995). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam: John Benjamins.
- González, C. (2017). Situation de la audiodescripción y la subtitulación para personas con discapacidad auditiva en Chile. XIX Congreso Internacional de Humanidades y VI Encuentro de Investigación: Santiago de Chile, Chile.

- González-Davies, M. (2004). *Multiple Voices in the Translation Classroom*. J. Benjamins Pub.
- Göpferich, S. (2009). Towards a Model of Translation Competence and its Acquisition: the Longitudinal Study TransComp. In: Göpferich, Jakobsen & Mees. 11–37.
- Gregory, M. & Carroll, S. (1978). *Language and situation*. Londres: Routledge
- Hatim, B. y Mason, I. (1997). *The Translator as Communicator*. Londres, R. U.: Routledge.
- Hatim, B. y Mason, I. (1990). *Discourse and the Translator*. Londres, R. U.: Longman.
- Harris, B. y Sherwood, B. (1978). Translating as an Innate Skill. *NATO: Symposium on Language Interpretation and Communication*. Venice: Italy.
- Holmes, J. (2001). *An introduction to sociolinguistics*. Harlow, England: Pearson Educational.
- Hualde, J., Ollarea, A., Escobar, A. y Travis, K. (2010). *Introducción a la lingüística hispánica* (Ed. 2). Cambridge University Press.
- Hurtado, A. (2019). Cognitive Approaches. En *The Routledge Handbook of Spanish Translation Studies*, Eds. Valdeón, R. y Vidal, A. (pp. 170-191). London: Routledge.
- Hurtado, A. (2016). *Traducción y traductología. Introducción a la traductología*. España: Cátedra.
- Hurtado, A. (2001). *Traducción y traductología: introducción a la traductología*. Lavel: Ediciones Cátedra.
- Hurtado, A. (1996). La traductología: lingüística y traductología. *TRANS*, 1(1), 151-160. <https://doi.org/10.24310/TRANS.1996.v0i1.2286>
- Hymes, D. (1971). Acerca de la competencia comunicativa. En Llobera et al. *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 27-47.
- Ibañez, M. (2015). *El perfil del traductor especializado*. Universidad de Valladolid.
- Iñiguez, E. (2015). Un modelo de evaluación de la calidad para la traducción de poesía: Cavafis en español. *Sendeban*. 25, 195-212. Recuperado de <https://revistaseug.ugr.es/index.php/sendeban/article/viewFile/2801/3795>
- Katan, D. (1999). Translating cultures. *An introduction for translators, interpreters and mediators*. Manchester: St. Jerome Publishing.

- Kelly, D. (2005). *A handbook for translator training a guide to reflective practice*. Manchester, UK: St. Jerome Publishing.
- Kenny, D. (1998). *Data analysis in social psychology*. The handbook of social psychology. Manchester: St. Jerome.
- Kim, H. N. (2013). *Enfoques cognitivos de las teorías modernas de la traducción*. [diapositivas de Prezi]. Recuperado de: <https://prezi.com/h07gd7iqepd9/enfoques-cognitivos-de-las-teorias-modernas-de-la-traduccion/>
- Kiraly, D. (2001). Towards a constructivist approach to translator education, *Quaderns Revista de Traducció* 6, 50-53.
- Kiraly, D. (2000): A Social Constructivist Approach to Translator Education; Empowerment from Theory to Practice, Manchester, UK & Northampton MA, St. Jerome Publishing, 207 p.
- Klinger, C. y Vadillo, G. (1997). *Psicología Cognitiva, estrategias en la práctica docente*. México, CDMX: McGraw-Hill.
- Koletnik, M. (2005). *The Internet, Google Translate and Google Translator Toolkit- Nuisance or Necessity in Translator Training*.
- Lachat, C. (2011). Didáctica de la traducción audiovisual: Enseñar a mirar. *Redit*, 6. pp. 99-110.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: 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. (1991) *Foundations of Cognitive Grammar Vol. II: Descriptive Application*. Stanford University Press, California.
- Langacker, R. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar, Vol I: Theoretical Prerequisites*. Standford: Standford University Press.
- Langacker, R. (1987). *The Cognitive Perspective*. CRL Newsletter.
- Lara, L. (2016). *Teoría semántica y método lexicográfico*. México: El Colegio de México: Centro de Estudios Literarios y Lingüísticos.

- León, P. (2008). Representación Multidimensional del Conocimiento Especializado, en *Aproximaciones Cognitivas al Estudio de la Traducción y la Interpretación*. Fernandez, M y Muñoz, R. (Eds.). pp. 205-255. Comares: Granada.
- Llamazares, M. (2012). *Lingüística con Corpus*. León: Universidad de León.
- López, García Á. (2020). *Gramática cognitiva para profesores de español L2 (Manuales y diccionarios) (Spanish Edition)* (1.ª ed.). Arco Libros - La Muralla, S.L.
- López-García, A. (2005). *Gramática cognitiva para profesores de español L2*. Arco Libros.
- López García, A. (2004). Aportaciones de las ciencias cognitivas. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, pp. 69-85.
- López, J. y Wikilson, J. (2003). *Manual de Traducción. Inglés/Castellano. Teoría y práctica*. Barcelona: Gedisa.
- Marcello, C. (2013). Las tecnologías para la innovación y la práctica docente. *Revista Brasileira De Educação*, (52), 25-43.
- Mairal, R. y Lilián Guerrero (2009). El funcionalismo en la teoría lingüística: La Gramática del Papel y la Referencia. Introducción, avances y aplicaciones. *Revista estudios de lingüística aplicada*, n. 62, pp. 263-272.
- Mairal, R. y Faber, P. (2002) Functional grammar and Lexical templates. En R. Mairal and M. J. R., y Perrián, C. (2009). The anatomy of lexicon component within the framework of a conceptual knowledge base. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 22, 217-244.
- Maraña, M. (2010). *Cultura y Desarrollo. Evolución y perspectivas*. Bilbao: UNESCO.
- Marco, J. y Van Lawick, H. (2009) Using corpora and retrieval software as a source of materials for the translation classroom. En A. Beeby, Rodríguez-Inés, P. y Sánchez-Gijón, P. (Eds.) *Corpus Use and Translating*. pp. 9-28. Amsterdam y Philadelphia: John Benjamins.
- Martín, A. (2012). *Coloquialismos y humor en South Park. Análisis del doblaje al español* (tesis doctoral). Universitat Pompeu Fabra. Barcelona.
- Mayoral, R. (1997). *La traducción de la variación lingüística (tesis doctoral)*. Universidad de Granada. Granada, España.
- McClelland, D.C. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, 28, 1-14.

- Mertens, L. (2002). *Formación, productividad y competencia laboral en las organizaciones: conceptos, metodologías y experiencias*. Montevideo: CINTERFOR/OIT, 2002. Recuperado el 2 de marzo de 2004 de <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/newsroom/whats>
- Mertens, L. (1999). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: Organización Internacional del Trabajo (Cinterfor/OIT).
- Mesthrie, R. (2009). Regional dialectology. En R. Mesthrie, J.; Swann, A.; Deumert & W. Leap. *Introducing sociolinguistics*. (pp. 42-73). Edimburgo, Inglaterra: Edinburgh University.
- Ministerio de Educación Nacional (2012). *Articulación de la Educación con el Mundo Productivo*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Mairal, R. y Lilián Guerrero. El funcionalismo en la teoría lingüística: La Gramática del Papel y la Referencia. Introducción, avances y aplicaciones. *Revista estudios de lingüística aplicada*, n. 62, pp. 263-272.
- Muñoz, R. (2017). Looking Toward the Future of Cognitive Translation Studies. En *The Handbook of Translation and Cognition*, edited by John W. Schwieter and Aline Ferreira, 5 55-72. Hooboken, NJ: John Wiley and Sons.
- Muñoz, R. (2016). Of Minds and Men - Computers and Translator. *Poznan Studies in Contemporary Linguistics* 52 (2): 51-88.
- Muñoz, R. (2014). Situating Translation Expertise: A review with a Sketch of a Construct. In *The Development of Translation Competence*, edited by John W. Scweiter and Aline Ferreira, 2-56. Cambridge: Cambridge Scholars.
- Muñoz, R. (2013). More than a way with words. The interface between cognitive linguistics and cognitive translatology. In *Cognitive Linguistics and Translation*, edited by Ana Rojo and Iradie Ibarretxe, 74-95. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Muñoz, R. (2012). Just a Matter of Scoper: Mental Load in Translation Process Research. *Translation Spaces*: 1: 1. 69-88.
- Muñoz, R. (2010). On Paradigms and Cognitive Transtology. In *Translation and Cognition*, edited by Gregory M. Shreve and Erik Angelone, 1 69-87. Amsterdam: John Benjamins.
- Muñoz, R. (2008). Apuntes para una traductología cognitiva en Pegenaute, L., Decesarias, 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.

- Muñoz, 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, R. (2000). Pericia y Entorno de la Traducción. En *Translation as Text*. Kent, Ohio: The Kent State University Press.
- Neubert, A. (2000). Competence in language, in languages, and in translation. En Christina Schäffner y Beverly Adab eds. *Developing Translation Competence*. Amsterdam: John Benjamins. 3-18. Neubert, A.
- 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*. Amsterdam: John Benjamins. pp. 411-420.
- Newmark, P. (2009). *A textbook of translation*. Shang hai: Shang hai wai yu jiao yu chu ban she.
- Nida, E. y Reyburn, W. (1981). *Meaning Across Cultures*. American Society of Missiology Series.
- Nida, E. y Taber, C. (1969). *La Teoría y Práctica de Traducción*. Publicadores Brill. [ISBN 90-04-13281-3](#).
- Nord, C. (2011). El funcionalismo en la enseñanza de la traducción. En *European Society for Translation Studies*. ISSN: 2011799X
- Nord, C. (2005). Text Analysis in Translation: Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-oriented Text Analysis. Rodopi V.P.
- Nord, C. (1992). Text analysis in translator training. En C. Dollerup y A. Loddegaard (Eds.), *Teaching translation and interpreting* (pp. 39–48). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Novak, J. y Hanesian, H. (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. New York, Holt, Rinehart and Winston.
- Olalla, O. (2017). *La competencia cultural del traductor y su adquisición. Un estudio experimental en la traducción alemán-español*. Barcelona: Universitat Aútonoma de Barcelona.
- Olalla, C., y Hurtado, A. (2014). Estudio empírico de la traducción de los culturemas según el grado de adquisición de la competencia traductora. Un estudio exploratorio. *Sendebarr*, 25, 9-38.

- Olalla, C. y Vert, O. (2013). Traducción Y Tecnología: Uso y Percepción de las Tecnologías de la Traducción. El Punto de Vista de los Estudiantes. *Tradumática: tecnologías de la traducción*.
- Orrego, D. (2013). Avance de la traducción audiovisual: desde los inicios hasta la era digital. *Mutatis Mutandis*, 6(2), 297-320.
- Orrego, D., Alarcón, N., Olaya, C., & Pérez, K. (2010). Situación actual de la traducción audiovisual en Colombia. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 15(26), 17-39.
- Ortiz, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza en *Colección de Filosofía de la Educación*. Núm 19, pp. 93-110. Universidad Politécnica Salesiana: Cuenca, Ecuador.
- Ortiz, M., y Figueroa, M. (2014). Los estudios de traducción en la Universidad Veracruzana: un camino sin final. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 80-98.
- PACTE (2019). Establecimiento de niveles de competencias en traducción. Primeros resultados del proyecto NACT. *Onomázein*, Vol. 43, 1-25.
- PACTE. (2018). Competence levels in translation: working towards a European framework. *The Interpreter and Translator Trainer*, Vol. 12 núm. 2, 111-131.
- PACTE. (2017). *Researching Translation Competence by PACTE Group*. Van Haren Publishing.
- PACTE. (2015) "Results of PACTE's Experimental Research on the Acquisition of Translation Competence: The Acquisition of Declarative and Procedural Knowledge in Translation. The Dynamic Translation Index", *Translation Spaces*, Vol. 4 núm. 1, 29-53.
- PACTE. (2014) "First Results of PACTE Group's Experimental Research on Translation Competence Acquisition: The Acquisition of Declarative Knowledge of Translation", *MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación*, núm. especial 1, 85-115.
- PACTE. (2011). Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: Translation Project and Dynamic Translation Index. En S. O'Brien. (Ed.), *IATIS Yearbook 2010* (pp.317- 343). London: Continuum. Recuperado de <https://goo.gl/pE6nxh>.

- PACTE. (2009). Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: Acceptability and Decision Making. *Across Languages and Cultures*, 10(2), 207-230.
- PACTE. (2009) “Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: Acceptability and Decision Making”, *Across Languages and Cultures*, Vol. 10 núm. 2, 207-230.
- PACTE. (2008). First results of a Translation Competence Experiment: ‘Knowledge of Translation’ and ‘Efficacy of the Translation Process. En J. Kearns. (Ed.), *Translator and Interpreter Training. Issues, Methods and Debates* (pp.104-126). London: Continuum.
- PACTE. (2007). Une recherche empirique expérimentale sur la compétence de traduction. In D. Gouadec (Ed.), *Quelles qualifications pour les traducteurs?* (p. 95). Paris: La maison du dictionnaire.
- PACTE. (2005). Investigating Translation Competence: Conceptual and Methodological Issues. *META*, 50(2), 609-619. Recuperado de <https://goo.gl/pUJLU8>.
- PACTE. (2003). Building a Translation Competence Model. En F. Alves (Ed.), *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research* (pp.77-102). Amsterdam: John Benjamins.
- PACTE. (2002). “Exploratory tests in a study of translation competence”, *Conference Interpretation and Translation Vol 4*, núm. 2, 41-69.
- PACTE. (2001). La competencia traductora y su adquisición. *Quaderns, Revista de Traducció*n, 6, 39-45. Recuperado de <https://goo.gl/91cXiT>.
- PACTE. (2000). Acquiring Translation Competence: Hypotheses and Methodological Problems in a Research Project. En A. Beeby, D. Ensinger & M. Presas. (Eds.), *Investigating Translation* (pp.99 106. Amsterdam: John Benjamins.
- Paradis, C. (2005). Ontologies and construals in lexical semantics. *Springer Axiomathes* (2005) 15: 541-573
- Patridge, E. (2015). *Slang: To-Day and Yesterday*. New York City: Routledge Revivals.
- Plan de estudios del Programa Educativo Licenciatura en Traducción. (2017). Mexicali: Universidad Autónoma de Baja California. Recuperado de: <http://idiomas.uabc.mx/web/licenciatura-en-traduccion/mapa-curricular>
- Payrató, L. (2003). *Pragmàtica, discurs i llengua oral. Introducció a l’anàlisi funcional de textos*. Barcelona: UOC.

- Perassi, M. (2016). Hacia una formación en traducción especializada: realidades y desafíos. *Íkala, Revista De Lenguaje Y Cultura*, (21), 49-61.
- Ponce, N. (2007). El Apasionante Mundo Del Traductor Como Eslabón Invisible Entre Lenguas Y Culturas. *Revista Electrónica De Estudios Filológicos*, 13, 12-21.
- Pozo, J. (2006). *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. Editorial Morata: España.
- Prieto, L. (2017). *La etnografía del habla*. Universidad de Chile.
- Puentes, J. (2007). Bilinguismo: La lengua materna ante la globalización. *Cuadernos de Literatura de la Universidad Javeriana*, pp. 39-48.
- Ramos, C. (2018). The emotional experience of films: Does Audio Description Make Difference? *The Translator* 21 (1): 69-84.
- Ragala, S. (2011). Reflexiones acerca de la formación de traductores en la era del conocimiento. *Magrigeria*. No. 4, pp. 83-93.
- Rico, A. (2014). *De vulgaridades, insultos, malsonancias. El diccionario del subestándar mexicano*. Baja California: Universidad de Baja California.
- Roberts, R. (1984). Compétence du nouveau diplômé en traduction. En *Traduction et Qualité de langue, officiel de Québec*. pp. 172-184.
- Rumelhart, D. E. (1984). Schemata and the cognitive system. In R. S. Wyer, Jr. & T. K. Srull (Eds.), *Handbook of social cognition*, Vol. 1, pp. 161–188). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Rumelhart, D. y Norman, D. (1980). Schemata: The building blocks of cognition. En John T. Guthrie (Ed.), *Comprehension and teaching: Research reviews*. Newark.
- Rumelhart, D. y Norman, D. (1975). *Explorations in cognition*. Freeman.
- Saluja, S. (2005). La capacitación basada en Competencias en el Reino Unido. En A. Argüelles, *Competencia Laboral y Educación Basada en Normas de Competencia*. Limusa Editores. Pp. 143-170.
- Sánchez, G. (2018). La necesidad de profesionalización del traductor audiovisual en México. En Fernández, L. (coord.) *La profesión del traductor en México*. México: Universidad Intercontinental. pp. 135-155.
- Scherzer, J. & Darnell, R. (2000). Guía resumida para el estudio etnográfico del uso del habla. En Y. Lastra (Ed.), *Estudios de sociolingüística*. (pp. 63-73). UNAM.
- Serrano, L. (2010). Metodología para la enseñanza de la fraseología en traducción: la ficha fraseológica como tarea final. *Paremia*, (19), pp.197-206.

- Shreve, G. (2007). Efficacy of screen recording in the other-revision of translations: episodic memory and event models. *MonTI. Monografías De Traducción E Interpretación*.
- Shreve, G. (2002). Knowing Translation: Cognitive and Experiential Aspects of Translation Expertise from the Perspective of Expertise Studies. En A. Riccardi (ed.). *Translation Studies. Perspectives on an Emerging Discipline*. Cambridge: University Press. 150-171.
- Shreve, G. (1997). Cognition and the Evolution of Translation Competence. En J. H. Danks, G. M. Shreve, S. B. Fountain y M. K. McBeath (eds.). *Cognitive Processes in Translation and Interpreting*. Thousand Oaks: Sage Publications. 120-136.
- Sierra, R. (2019). ¿Qué es la traducción Audiovisual? Kudos Special Desing.
- Soriano, G. (2018). La formación del traductor jurídico: análisis de la competencia traductora en traducción jurídica y propuesta de programa formativo. *Quaderns. Revista De Traducció*, (25), 219-227.
- Soto-Almela, J. (2015). Una aproximación a los estudios empíricos en Traductología: diseños y herramientas. *InTRAlinea* (17). 1-11.
- Rabadán Álvarez, R. (1991). Equivalencia y traducción. Problemática de la equivalencia transléctica inglés-español. Universidad de León.
- Ramos, L. (2018). Evolution of the Efficacy of the Translation Process in Translation Competence Acquisition. *Meta: Journal des traducteur's*. (64) 242-265.
- Rumelhart, D. y Norman, D. (1976). *Accretion, Turing and Restructuring: Three models of learning*, *Centar for Human Information Processing*. UCLA Press-
- Talmy, L. (2000). Toward a Cognitive Semantics. *The Journal of the Linguistics Society of America*. Vol II, pp. 576-582.
- Tagliamonte, S. (2011). *Variationist sociolinguistics: change, observation, interpretation*. Wiley-Blackwell.
- Taylor, K. R. (2004). Profesionalismo y el cambio de paradigma en los métodos de evaluación de Educación Médica. *Revista Educación Médica*; 7 (4): 117- 118.
- Terrádez, M. (2001). *Frecuencias léxicas del español colloquial: análisis cuantitativo y cualitativo*. Universitat de València.

- Torres, J. (2015). La interfaz de la Traducción en formación de traductores y nuevas tecnologías. Editorial Comares.
- Torres, M. (28 de febrero de 2012). Pervive estigma de que la educación abierta es de segunda: experta. La Jornada.
- Toury, G. (2001). Tres enfoques para la teoría de la traducción. *La lingüística aplicada a finales del siglo XX: Pragmática, análisis del discurso y comunicación. Psicología del lenguaje, lenguaje infantil y psicolingüística. Sociolingüística. Traducción y interpretación*. Universidad de Alcalá.
- Toury, G. (1984). The Notion of 'Native Translator' and 'Translation Teaching. Wilss and Thome (Eds), *Die Theorie des Übersetzens und ihr Aufschlussert für die Übersetzungs- und Dolmetschdidaktik*, Tübingen, Gunter Narr, pp. 186-195.
- Tulving, E. (1983): Elements of episodic memory. Oxford: Clarendon Press.
- Valdez, L. (2018). El traductor en Baja California. En *La Profesión del Traductor en México* (Luis Raúl Fernández Acosta ed., pp. 65-107). Universidad Intercontinental.
- Valdez Gutierrez, L. (2016). *El traductor en baja California: Consideraciones sobre su reconocimiento, oferta educativa y demanda laboral* (tesis doctoral). Universidad de Granada. Recuperado de: [http://hdl.handle.net/10481/43257]
- Vázquez-Ayora, G. (2001). *Introducción a la traductología*. Amsterdam University Press.
- Vienne, J. (1998) Vous avez dit compétence traductionnelle? En *Meta: journal des traducteurs*. Vol. 43, pp. 187-190.
- Venuti, L. (1995). *The Translator's Invisibility: A History of Translation*. Routledge.
- Villanueva I., Vega, H., y Bravo, M. (2017). Experiencias profesionales y percepciones sobre la subtitulación interlingüística en Lima, Perú. *Mutatis Mutandis. Revista Latinoamericana de Traducción*, 10(2), 123-148.
- Vulpoi, L. (2018). La traducción audiovisual y el perfil del traductor audiovisual en Rumanía. Universitat Jaume I.
- Yang, W. 2010. "Brief Study on Domestication and Foreignization in Translation." *Journal of Language Teaching and Research* 1 (January): 77–80.
- Zárate, S. (2021). *Captioning and Subtitling for d/Deaf and Hard of Hearing Audiences*. UCL Press. <https://doi.org/10.14324/111.9781787357105>

Anexos

Anexos 1. Encuesta datos sociolingüísticos y académicos



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
FACULTAD DE IDIOMAS
DOCTORADO EN CIENCIAS DEL LENGUAJE



Proyecto: *Traducción de Coloquialismos en Textos Audiovisuales. Estudio de la Adquisición de la Competencia Traductora.*

Instrucciones: Responda de manera precisa los datos solicitados

Edad:

Sexo:

Escolaridad:

- a) Estudiante de licenciatura
- b) Estudiante de la Especialidad en Traducción e Interpretación
- c) Egresado de la Especialidad en Traducción e Interpretación
- d) Estudiante de la MLM

Lugar de nacimiento:

Ciudad donde vive actualmente:

¿Dónde estudió el idioma inglés?

Cuenta con un documento que avale la certificación del Idioma inglés (TOEFL, IELTS, CENNI, APTIS, u otro, especifique):

Modalidades de traducción con las que se encuentra familiarizado (técnica, legal, audiovisual):

Anexo 2. Lista de elementos coloquiales comunes en los corpus consultados

Español	Frecuencias totales	Inglés	Frecuencias totales
1. Wey	241	1. Fuck	236
2. Pinche	221	2. Fucking	232
3. Equis	217	3. Bitch	231
4. Chavo/a	205	4. Asshole	221
5. Morro/a	201	5. Shit	220
6. Culero	187	6. Piss off	219
7. Machín	185	7. Bastard	217
8. Chido	184	8. Damn	216
9. Chilo	170	9. Cunt	205
10. Chamaco	168	10. Dick	198
11. Cabrón	168	11. Shut up	198
12. Perro	166	12. Prick	187
13. Perrón	158	13. Balls	184
14. Puto	157	14. Dumbass	181
15. Joto	152	15. Fucker	174
16. Marica	144	16. Ass	172
17. Maricón	144	17. Whore	168
18. Mamón	140	18. Goddam	168
19. Mamada	139	19. Assface	157
20. Jalada	132	20. Cock	155
21. Verga	131	21. Pussy	147
22. Chingón	128	22. Fuck up	143
23. Rola	117	23. Fuck off	138
24. Choro	114	24. Dickhead	133
25. Ruca/o	113	25. Dickhole	98

Anexo 3: Baremo de evaluación TCTA

Instrucciones:

I. Marque con una (✓) la característica con la que cumpla el alumno en su ejercicio de subtitulación.

II. Sume el total de puntos obtenidos para asignar una calificación.

Todos los subtítulos tienen un tipo de puntuación al final (1 pts).

Los enlaces entre subtítulos son correctos (1 pts).

Cuando dos personas hablan en el mismo subtítulo hay guiones (1 pts).

Todos los subtítulos tienen un máximo de 38 caracteres (1 pts).

La línea inferior es igual o más larga que la superior (1 pts).

No ha escrito símbolos o abreviaturas (1 pts).

Es posible leer los subtítulos con claridad y coherencia (1 pts).

Las estructuras sintácticas en los subtítulos coinciden en la LM (1 pts).

No he separado unidades de sentido ni sintagmas (1 pts).

No he traducido los nombres de los personajes (1 pts).

La división en líneas de los subtítulos es la adecuada (1 pts).

Todas las palabras utilizadas son comprendidas por la audiencia meta (1 pts).

Aplica técnicas o estrategias de traducción para la traducción de EC (1 pts).

Domina las herramientas tecnológicas para la tarea de subtitulación (1 pts).

Los subtítulos se adaptan al contexto social, cultural o jergal (1 pts).

10 Excelente

15 (✓)

9 Muy bien

14 (✓)

8 Bueno

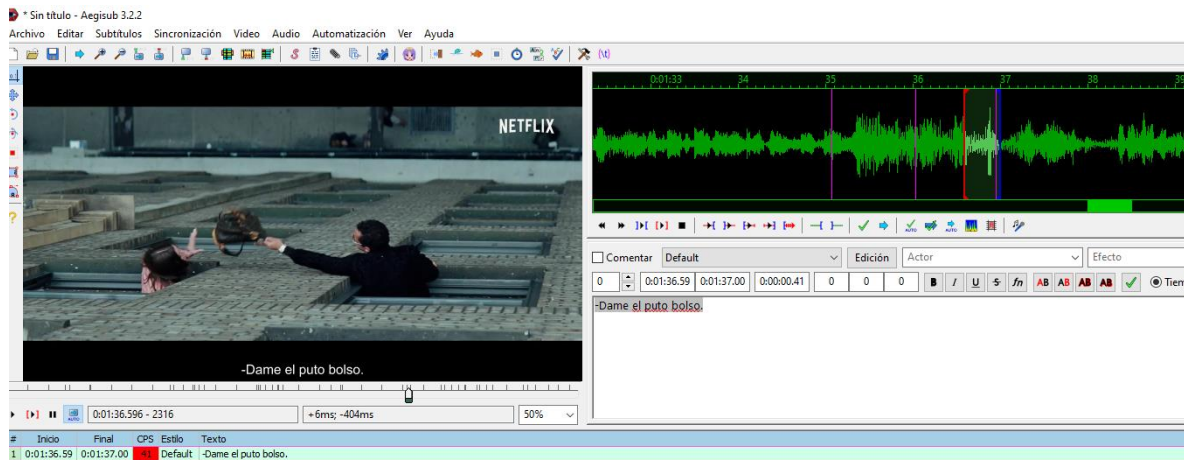
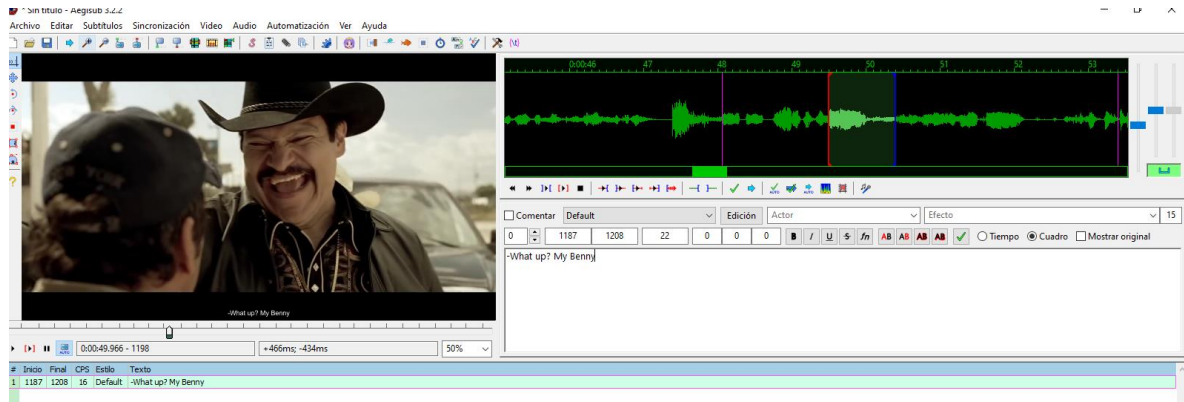
13 (✓)

7 Regular

12 (✓)

Anexo 4. Interfaz Aegisub y Translog 2006.

A) Pantallazo de la interfaz Aegisub.



B) Pantallazo de la interfaz Translog 2006

