

Doctorado en Educación

“Impacto de la competencia lingüística en el desarrollo de la competencia traductora, particularmente al llevar a cabo una traducción directa, en los alumnos de la etapa disciplinaria y terminal de la licenciatura en traducción de la Facultad de Idiomas de la UABC Campus Tijuana”

TESIS

que para obtener el grado de
Doctorado en Educación

P r e s e n t a:

Lázaro Gabriel Márquez Escudero

Tlaxcala, Tlax.

Octubre de 2018

FORMATO FT4

Agradecimientos

Agradezco a la institución en la que me formé, la Universidad Virtual Hispánica de México, por la oportunidad que me brindó de realizar mis estudios de doctorado con excelentes catedráticos y un alto nivel de exigencia.

Agradezco a la institución en la que laboro por ser mi alma mater, por todo el apoyo que he recibido para continuar con mi formación profesional.

A la Dra. Andrea Padilla Mendoza, mi directora de tesis, por su gran apoyo, guía y acompañamiento durante este arduo trabajo investigativo.

Al Dr. Salvador Ponce Ceballos, mi codirector, por su apoyo y orientación durante todo el proceso.

A mi querida traductora, Ana Rosa Zamora Leyva, por su gran apoyo, por haberme dado luz y guía en el terreno de la traducción.

A mi estadista experto, Jorge Gustavo Gutiérrez Benítez, por su asesoría en el uso del Software SPSS y en demás orientación en relación con la parte cuantitativa de este proyecto.

DEDICATORIA

Dedico esta tesis a mi madre, la mujer que me enseñó a luchar por mis sueños y que fue testigo del sacrificio que implica un proyecto como el presente. Inicié mis estudios de doctorado desde el segundo semestre de 2014, mi madre siempre estuvo al pendiente de mis avances hasta noviembre de 2015 que dejó de existir. Ella siempre estuvo orgullosa de un servidor, así mismo estaba al tanto de cada logro que yo obtenía. Es por todo lo anterior que esta tesis es en memoria de esa gran mujer, con todo mi amor.

A María Escudero Sandoval (q.e.p.d.) quien en vida fue comprensiva, cuando en algunos fines de semana tenía que aislarme del mundo y dedicarme a trabajar en mi investigación. Así mismo, dedico este documento a mi padre, que al igual que mi madre, ha sido comprensivo cuando en muchas ocasiones no he podido estar de jornada completa en eventos familiares por estar encerrado trabajando en este proyecto. A mi querida familia, que se ha preocupado por mí y ha estado al pendiente de mis avances, brindándome apoyo moral y todo su cariño. Y a mis demás seres queridos que han estado apoyándome y dándome ánimos todo el tiempo hasta lograr esta importante meta.

A mi querido sociólogo, Jesús Contreras Martínez, por su apoyo incondicional y aportaciones con un pensamiento crítico que permitieron que su servidor trabajase con mayor exigencia en el desarrollo de la presente investigación.

RESUMEN

Esta investigación planteó como objetivo evaluar el impacto que ejerce la competencia lingüística en el logro de la competencia traductora a través del análisis de los resultados de la aplicación de dos instrumentos de evaluación a los estudiantes de la Licenciatura en Traducción de las etapas disciplinaria y terminal en Facultad de Idiomas, UABC, Campus Tijuana. Dichos instrumentos fueron el examen APTIS y el baremo de PACTE.

La metodología que se utilizó para este proyecto fue identificar la correlación entre los resultados obtenidos por los dos instrumentos recién mencionados, esto se hizo bajo el enfoque cuantitativo. Es así como mediante este tipo de investigación se podrán señalar las hipótesis planteadas usando magnitudes numéricas que se procesan utilizando aplicaciones o herramientas estadísticas. Hemos recurrido a Sampieri para desarrollar la metodología por considerarlo uno de los autores más reconocidos en el área de investigación.

Se encontró que la mayoría de los estudiantes poseen un muy buen nivel de dominio de la competencia lingüística, mientras que los resultados del baremo reflejaron que la mayoría no produjo una traducción de muy buena calidad al traducir un texto a su lengua materna. Nuestras conclusiones son que los estudiantes cumplen con el nivel de idioma extranjero requerido para llevar a cabo una buena traducción, sin embargo, carecen de las suficientes competencias para una traducción de muy buena calidad, esto podría ser porque necesitan una mayor práctica en el ejercicio de la traducción o por no contar con un buen nivel de competencia en su propio idioma.

ABSTRACT

This research Project proposed as its main objective to evaluate the impact of the linguistic competence on the achievement of the translation competence. This was done thru the analysis of the results obtained by the application of two evaluation instruments applied to the Bachelors Program of Translation at the final stage of their studies at Facultad de Idiomas, UABC, at Tijuana Campus. The instruments used for this purpose were the English Certification exam called Aptis Advanced (British Council) to evaluate the students' level of linguistic competence and PACTE's scale of assessment to evaluate the translation competence. The methodology used for this project was to identify the correlation that exists between the results obtained from both instruments. This was done under the Quantitative scope. Through this type of research our hypotheses can be expressed by using numerical magnitudes using special applications or statistical tools. We have taken Sampieri's method because of his worldwide recognition on the field of research.

The results showed that the majority of the students have a good level of the linguistic competence, while on the other hand, the scale of assessment showed that the majority of the students didn't produce a good quality translation when translating to their mother tongue. Our conclusion is that in general, the students fulfill with the appropriate level of English to perform a good translation, even though they don't have enough skills to produce a good quality translation. This could be because they may require more practice translating or just because they don't have a good level of competence in their own language.

TABLA DE CONTENIDO

<i>Agradecimientos</i>	<i>iii</i>
<i>Dedicatoria</i>	<i>iv</i>
<i>Resumen</i>	<i>v</i>
<i>Abstract</i>	<i>vi</i>
<i>Tabla de contenido</i>	<i>vii</i>
<i>Lista de Figuras</i>	<i>xi</i>
<i>RESUMEN</i>	<i>¡Error! Marcador no definido.</i>
<i>ABSTRACT</i>	<i>¡Error! Marcador no definido.</i>
<i>Introducción</i>	<i>xii</i>
<i>Capítulo 1. Dificultades encontradas en la formación del estudiante en el desarrollo de la competencia traductora en la FI</i>	<i>1</i>
1.1. Impacto de la lengua meta al traducir a la lengua materna	<i>9</i>
1.2. Pregunta principal de investigación	<i>9</i>
1.3. Objetivos	<i>10</i>
1.3.1. Objetivo general.....	<i>10</i>
1.3.2. Objetivos específicos	<i>11</i>
1.4. Hipótesis.....	<i>11</i>
1.5. ¿Por qué evaluar el nivel de la competencia lingüística sobre la competencia traductora?.....	<i>11</i>
<i>Capítulo 2. Marco Teórico</i>	<i>14</i>
2.2. Consideraciones teóricas	<i>24</i>
2.2.1. Enfoque educativo basado en competencias	<i>24</i>

2.2.1.1. Proyecto Tuning	25
2.2.1.2. Investigadores sobre el tema de competencias	26
2.2.1.2.1. Las competencias desde la mirada de Elena Cano	26
2.2.1.2.2. Philippe Perrenoud y las competencias	27
2.2.1.2.3. Otra perspectiva sobre las competencias según Yolanda Argudín.....	29
2.2.1.2.3. Sergio Tobón y su perspectiva humanista de las competencias	30
2.2.1.2.4. Clasificación de las competencias por Villa y Poblete	32
2.2.2. Evaluación por competencias	35
2.2.3. Traducción y traductología	45
2.2.4. Evaluación en traducción	51
2.2.4.1. Errores de traducción.....	53
2.2.4.2. Problemas de traducción	54
2.2.5. Competencia traductora	56
<i>Capítulo 3. Contexto Actual de la Traductología en la UABC</i>	<i>63</i>
3.1. Situación en el contexto local	63
3.1.1. Modelo Educativo de la UABC.....	64
3.1.2. La Facultad de Idiomas.....	65
3.1.2.1. Plan de Estudios 2006-2/Licenciatura en Traducción	69
3.1.2.1.1. Competencias profesionales.....	69
3.1.2.1.1.1. Competencia de transferencia.....	69
3.1.2.1.1.2. Competencia estratégica	69
3.1.2.1.1.3. Competencia de comunicación lingüística.....	70
3.1.2.1.1.4. Competencia extralingüística.....	71

3.1.2.1.1.5. Competencia Instrumental	71
3.1.2.1.2. Etapas formativas.....	71
3.1.2.1.2.1. Etapa Básica	72
3.1.2.1.2.2. Etapa Disciplinaria	72
3.1.2.1.2.3. Etapa Terminal	72
3.1.2.1.3. Áreas de la Licenciatura en Traducción	73
<i>Capítulo 4. Metodología</i>	<i>74</i>
4.1 Diseño de la investigación.....	74
4.2 Identificación de la población	75
4.4 Instrumentos a utilizar	75
4.4.1. Examen de Certificación del Idioma Inglés Aptis Advanced	76
4.4.2. Baremo del Grupo PACTE.....	80
4.5 Recolección de datos.....	83
4.6 Plan de análisis	84
<i>Capítulo 5. Resultados y Discusión.....</i>	<i>87</i>
5.1 Resultados del Examen de Certificación del Idioma Inglés.....	87
<i>Capítulo 6. Conclusiones y Recomendaciones.....</i>	<i>98</i>
6.1 Conclusiones.....	98
6.3 Recomendaciones	105
<i>Referencias Bibliográficas.....</i>	<i>109</i>
<i>Anexo 1.....</i>	<i>i</i>
<i>Texto utilizado para la traducción directa</i>	<i>i</i>
<i>Anexo 2.....</i>	<i>vi</i>

<i>Baremo de PACTE</i>	<i>vi</i>
<i>Anexo 3</i>	<i>xii</i>
<i>Exámenes Aptis</i>	<i>xii</i>
Estudiante 1.....	xiii
Estudiante 2.....	xiv
Estudiante 3.....	xv
Estudiante 4.....	xvi
Estudiante 5.....	xvii
Estudiante 6.....	xviii
Estudiante 7.....	xix
Estudiante 8.....	xx
Estudiante 9.....	xxi
Estudiante 10.....	xxii

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Estructura para la evaluación de competencias	39
Figura 2. La evaluación de competencias	41
Figura 3. Niveles de dominio de las competencias.....	43
Figura 4. Fórmula para obtener el tamaño de una muestra	75
Figura 5. Ejemplo de Reporte de resultados del examen Aptis.....	80
Figura 6. Ejemplo del baremo para evaluación de una traducción	82
Figura 7. Resultados de un análisis de correlación bivariable	85
Figura 8. Resultados del examen de certificación del idioma inglés Aptis.....	88
Figura 9. Resultados del Baremo de PACTE en una traducción directa.	90
Figura 10. Estadísticos descriptivos de las variables analizadas.....	94
Figura 11. Correlación obtenida con el coeficiente de Pearson	94
Figura 12. Correlación obtenida entre las variables lingüísticas del Baremo y Aptis.....	96
Figura 13. The Common Reference Levels	99

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se desarrolla en seis capítulos. En el primero se presenta una descripción de algunos proyectos investigativos que surgieron en la Facultad de Idiomas (FI) de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), después de trabajar varios años con el primer plan de estudios de la carrera de traductor del idioma inglés denominado 1996-2 con el modelo de flexibilidad curricular, cuando se redactaban las cartas descriptivas planteadas por objetivos de aprendizaje. Posteriormente se decide modificar dicho plan de estudios y se inician los trabajos para cambiar al modelo educativo por competencias. Es con este fenómeno que se desarrolla una reestructuración en el programa educativo y se modifica su nombre a Licenciatura en Traducción. En 2006 se trabaja en una nueva modificación que favorece al programa, fortaleciendo la práctica profesional, mejorando aspectos que requerían atención para brindar una mejor formación de profesionistas.

También se presenta un breve resumen del proyecto de investigación de Toledo y Cortez (2005) que pretendía buscar mejores alternativas para el logro de la competencia traductora a través del impulso de la práctica, la implementación del Protocolo previo de Traducción y de otras acciones que beneficiaran la experiencia del alumno en el aula, esto se aprovechó para la implementación del nuevo Plan de Estudios 2006-1. Así mismo se habla del modelo multifuncional de la evaluación de la traducción propuesto por Guajardo (2014), que buscaba la mejora en el sistema de evaluación en la formación de traductores. Ambos proyectos sentaron las bases para la presente investigación. Además, se presenta el planteamiento del problema, las preguntas de investigación, los objetivos, las hipótesis, así como la justificación que permite visualizar las razones para emprender este proyecto investigativo.

En el segundo capítulo se presenta el marco teórico, mismo que se fusiona con el estado del conocimiento. Esta sección comprende los antecedentes, así como algunas consideraciones teóricas que explican el concepto de competencias de forma general, desde la perspectiva de varios autores, así como la evaluación de competencias. Así mismo, se aborda el tema de la traducción y la Traductología, seguido de la clasificación

de errores y problemas que se encuentran en el proceso traductológico. Por último, se presenta la competencia traductora, así como las subcompetencias que involucra dicha competencia.

En el tercer capítulo se habla del contexto del proyecto, iniciando con una breve descripción del modelo educativo de la UABC, así como algunos datos importantes sobre la Facultad de Idiomas, así como su plan de estudios, sujeto de esta investigación. Por último se enlistan las competencias profesionales que integran el programa educativo de la Facultad de Idiomas.

En el cuarto capítulo se presenta la metodología, se describe la muestra y los instrumentos de evaluación utilizados en la investigación. Se sustenta teóricamente la validación de ambos instrumentos, tanto del examen de certificación del idioma inglés del Consejo Británico, denominado Aptis, como del baremo del Grupo PACTE, que fue adaptado por la Academia de Traducción de la Facultad de Idiomas de UABC. Así mismo se hace una descripción de los niveles de dominio del Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas para que se cuente con elementos suficientes para entender entre un nivel y otro en los resultados arrojados por el examen inglés.

El quinto capítulo proyecta los resultados de la aplicación de los instrumentos de evaluación descritos en el capítulo cuatro. Se exponen una serie de tablas y figuras explicativas con los resultados y se procede a analizar lo que se observa en los mismos. Además, se procede a explicar la interpretación estadística que arroja el sistema SPSS manifestando el tipo de correlación que se encontró entre las dos variables, poniendo de manifiesto que resultó una correlación negativa que comprueba que las hipótesis planteadas en este proyecto no se cumplieron.

Por último, en el capítulo seis se expresan las conclusiones y recomendaciones. Quedan de manifiesto algunas reflexiones de su servidor sobre los hallazgos encontrados en esta investigación. Se fundamentan las razones por las que las hipótesis no se cumplieron, encontrando una explicación teórica de las mismas. Posteriormente se hace una propuesta con una serie de recomendaciones para próximos proyectos de investigación

que propicien una evaluación de la competencia traductora más integral, en la que se establezcan mejores instrumentos de evaluación como resultado del trabajo colaborativo de investigadores en el área de la traducción alrededor del mundo.

CAPÍTULO 1. DIFICULTADES ENCONTRADAS EN LA FORMACIÓN DEL ESTUDIANTE EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA TRADUCTORA EN LA FI

Con la intención de trazar la ruta que permita visualizar de una mejor manera las razones que han motivado a llevar a cabo este trabajo investigativo, se inicia citando a un reconocido investigador de la UABC, con una amplia trayectoria académica dentro de la institución: “Una buena educación es la demanda de la sociedad, la necesidad de las familias, la misión de las instituciones de educación superior y la responsabilidad de los gobiernos en todos los niveles” (Mungaray, 2006, p. 12).

La UABC siempre se ha esforzado por ir a la vanguardia en la formación de profesionistas comprometidos con su sociedad y en general con el mundo, conscientes, respetuosos, con alto sentido de responsabilidad con sus semejantes y con el medio ambiente. Por tales motivos, en cada administración de la universidad —y en particular de cada una de sus escuelas, facultades e institutos— se ha buscado trabajar por una educación de calidad, por tener programas educativos pertinentes, que den respuesta a esa necesidad de las familias que menciona Mungaray en la cita previamente presentada en este capítulo. Es esa búsqueda que han tenido a bien perseguir los líderes universitarios para cumplir con las expectativas de las familias y, además, de los sectores productivos de la sociedad, así mismo, de las expectativas de un mundo globalizado en el que es necesario ser competente y competitivo, en el que, como profesionista se tiene el compromiso de ser perfeccionista y responsable con la carrera que se profesa.

Precisamente, debido al compromiso siempre latente de los directivos y demás miembros de las academias, por cumplir con los estándares de calidad establecidos para la educación superior, cada director de las Unidades Académicas —particularmente, los directivos de la Facultad de Idiomas—, han buscado la mejora continua de sus programas, durante cada administración desde 1996, año en que se crearon las licenciaturas. En cada periodo, estos han trabajado conjuntamente con el profesorado para someterse a evaluaciones externas por pares académicos de otras instituciones del país con el fin de recibir retroalimentación, además del diagnóstico que se ha elaborado

en cada administración de la Facultad, con el apoyo de la planta docente, de estudiantes, egresados y empleadores, con el objeto de analizar las áreas de oportunidad para presentar una propuesta que se implemente en la siguiente actualización o modificación de los programas educativos.

Fue así que, en el año 2005, se empezó un proyecto de investigación de tipo exploratorio, que buscaba conocer cómo los estudiantes del nivel intermedio de la licenciatura en traducción en el idioma inglés (Plan de Estudios 1996-2) adquirirían la competencia traductora, basados en la teoría del Grupo Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y Evaluación (PACTE Group). Lo anterior se hizo aplicando un cambio en la metodología de la enseñanza de la traducción obteniendo resultados positivos al observar que se había registrado un aumento en las destrezas de los alumnos de cuarto semestre, lo que les facilitó el logro de la competencia traductora (Toledo & Cortez, 2011).

En dicha investigación se implementó el Protocolo Previo de la Traducción (PPT) cuya definición, de acuerdo con Cortez (2009), es: “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 (pre-traducción); incluso antes de iniciar la captura del proyecto de traducción” (p. 285).

El mencionado PPT se integró a la nueva metodología de la enseñanza como parte de los cambios, proveyendo de una herramienta más eficiente que prepararía al alumnado ayudándoles a tomar más conciencia del proceso traductológico.

Dicho proyecto investigativo sentó las bases para los trabajos de reestructuración del plan de estudios (PE) de Licenciatura en Traducción en el Idioma Inglés, precisamente que conllevaba el transitar de un programa organizado por objetivos a uno cimentado en un enfoque basado en competencias, en el que se plantearon experiencias en la didáctica de la traducción que le permitieran al estudiante mayor tiempo de prácticas reales que lo situaran en un verdadero taller de traducción, utilizando materiales auténticos, así como integrar los aprendizajes colaborativo y recíproco para un mejor logro de la competencia, reflejado en la calidad de las traducciones (Toledo y Cortez, 2011).

Por otra parte, años más tarde, Guajardo (2014) inició un proyecto de investigación relacionado con el que nos ocupa en este trabajo, cuyo objetivo era identificar los diversos aspectos y mecanismos que se debían considerar al llevar a cabo una evaluación pertinente y eficaz de las competencias profesionales de la Licenciatura en Traducción de la Facultad de Idiomas de la UABC, destacando que al momento de esa investigación no se contaba con un sistema de evaluación adecuado para elevar la calidad de la competencia profesional de sus egresados.

Dicho trabajo se realizó con estudiantes de sexto, séptimo y octavo semestre de la carrera. Se trabajó con algunos baremos para evaluar la calidad de las traducciones de los alumnos. Además, se aplicaron encuestas a profesores y a los educandos para conocer su opinión sobre el uso de los instrumentos de evaluación que se utilizaban.

En los resultados se pudo observar que 40% de los profesores señalaron que hacían uso de un sistema en el que le asignaban una valoración determinada a las distintas clases de errores, mismos que podían ser ortográficos, gramaticales y semánticos. Guajardo destaca que en dichos resultados se observaba una carencia de consenso en la asignación de puntaje para cada tipo de error. La mitad de los encuestados indicó cuestiones genéricas que consideraban en cada evaluación de las traducciones de sus alumnos (e. g. falso sentido, ortografía, equivalencias léxicas, registro, etc.). No obstante, faltó que precisaran el porcentaje conferido para cada rubro. Únicamente 10% reportó el uso de baremo en la evaluación, sin incluir el instrumento y aportando una descripción general de los rubros incluidos: sentido, falsos sentidos, sin sentido, contrasentido; diferentes tipos de errores: ortográficos, léxicos, gramaticales, registro, pragmáticos, textuales, entre otros.

La investigación llevada a cabo por Guajardo (2014) se hizo con el fin de analizar la forma en que los académicos estaban evaluando la competencia traductora en sus estudiantes, encontrando que cada docente recurría a distintos instrumentos de evaluación; es por ello que en su propuesta sugiere que sería conveniente que la Academia de Traducción de la Facultad consiguiera homologar criterios que pudieran ser integrados en un sistema de evaluación consensuado con la finalidad de mejorar los resultados relativos al logro

de las competencias profesionales del traductor. Se buscaba que el uso de los baremos planteados en dicha propuesta pudiese ser de utilidad a los docentes, incluso factibles de ser mejorados por el colegiado que imparte clases en la mencionada licenciatura.

Así como los investigadores que hemos presentado en esta sección, se enfocaron en problemas ubicados en la Facultad de Idiomas de la UABC, específicamente referentes a la Licenciatura en Traducción del Idioma Inglés (1996-2) y una vez modificada con un nuevo nombre, a la Licenciatura en Traducción (2006-2). Toledo y Cortez (2011) propusieron un cambio en la metodología de la enseñanza mientras que Guajardo (2014) propuso la implementación de un sistema de evaluación de las competencias profesionales del traductor. Ambos han hecho aportaciones muy significativas para la mejora del programa educativo en cuestión y han inspirado al presente proyecto siguiendo la misma línea de buscar aportar datos que brinden información que sirva para continuar mejorando nuestros programas de estudios.

En el caso del presente trabajo investigativo, con el fin de conocer la problematización relacionada con este proyecto, se presentan las siguientes necesidades. Primero se requiere identificar el impacto que tiene la competencia lingüística en el desarrollo de la competencia traductora, al realizar una traducción directa (del inglés al español) en el caso de los estudiantes de las etapas disciplinaria y terminal del Plan de Estudios de la Licenciatura en Traducción de la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma del Estado de Baja California, específicamente en Campus Tijuana.

Una vez que se apliquen los instrumentos adecuados de medición de dichas competencias, como lo son el baremo de PACTE y el examen de certificación del idioma inglés Aptis, es fundamental comparar los resultados de ambos tipos de evaluaciones para analizar el impacto que tiene el dominio de la sub-competencia lingüística en el segundo idioma, sobre el desarrollo óptimo de la competencia general para traducir el mensaje a la lengua materna. Lo anterior para poder comprender si es posible que exista una transferencia del mensaje de la segunda lengua a la lengua de origen, con un alto grado de fidelidad, si se cuenta con un dominio avanzado del idioma inglés en la traducción.

Para que exista una buena traducción, no se debe enfocar principalmente sólo en el idioma meta y su estructura, se tiene que enfatizar en conseguir hacer una transferencia de la idea primordial del mensaje al idioma materno. Tanto en la traducción directa —de la segunda lengua al primer idioma— como en la traducción inversa —de la primera lengua a la segunda—, no se busca traducir literalmente palabra por palabra, porque se podría dar el caso de que una palabra al ser traducida, exprese algo totalmente sin sentido, luego entonces muchas veces se pretende encontrar una palabra que sea la equivalente en la lengua a traducir, para que se encuentre dicho sentido. Basich reflexiona al respecto: “La responsabilidad hacia el lector o el escucha. Una buena traducción y una buena interpretación deben ambas leerse o escucharse como originales. La meta obvia en este proceso de comunicación intercultural es que el lector o el escucha olviden que existe un intermediario” (2012, p. 31).

Hay elementos que se deben respetar al hacer una traducción, como lo son la morfología y el paralelismo, por mencionar sólo dos. Por una parte, la morfología categoriza sus palabras de acuerdo con su función, ya sea si son verbos, adjetivos, sustantivos, adverbios, etc. Por otra parte, el paralelismo consiste en utilizar estructuras morfológicas del mismo tipo para expresar una serie de elementos. Al traducir es importante conservar ese paralelismo de listas y oraciones con el propósito de que el mensaje sea claro, lógico, fácil de comprender y además por mantener la estética del texto. Un traductor debe desarrollar ese sentido de redactor, de no solamente cuidar que el escrito luzca bien, sino, poder discernir cuándo será necesario modificar el mensaje meta sin perder de vista la fidelidad que debe respetar. En palabras de Kelly (2000):

Por tanto, el traductor ejerce el papel de redactor. Otro factor importante que no hay que olvidar es la fidelidad que es un requisito más importante incluso que el paralelismo. La fidelidad consiste en representar mediante la traducción la intención del autor original, es decir, el traductor debe ser sensible, en caso de que la haya, por ejemplo, a la torpeza de la expresión del autor para así después poder traducir, mejorando el texto original (p. 5).

Así, Kelly apoya la teoría sobre la importancia de la fidelidad a la intención del mensaje original, aunque algunas veces se busque adecuar el lenguaje de manera que éste se pueda expresar mejor. Por lo tanto, cabe destacar que los profesionales de la traducción

deben ser precisos al realizar su trabajo, siendo capaces de ser fieles al texto en el idioma original, pero al mismo tiempo demostrando que pueden trasladarlo al idioma meta, conservando el mismo sentido de significado que haya querido transmitir el emisor de dicho mensaje.

Las características mencionadas en el párrafo anterior son competencias indispensables que el traductor debe desarrollar para ser exitoso, es lo que el programa educativo de licenciatura en traducción de la Facultad de Idiomas de la UABC pretende que sus estudiantes logren. Por consiguiente, en este documento, se han descrito de manera breve, algunas características que debe tener una buena traducción. La intención de este proyecto será medir el nivel de precisión en las traducciones de los estudiantes de este programa educativo, a través de los dos instrumentos anteriormente mencionados e identificar que el alumno haya alcanzado las competencias requeridas para dicha precisión, en los últimos semestres de su carrera, así como las demás cualidades requeridas para el mismo objetivo. Se espera que el análisis de los resultados de esta investigación arroje datos que sean de utilidad para evaluar algunos aspectos del proceso formativo, y en caso de ser necesario, emprender acciones que redunden en un mejoramiento del programa.

Los instrumentos mencionados en este documento se aplicarán a los estudiantes para evaluar la competencia lingüística, con el fin de obtener un diagnóstico sobre el nivel de dominio de la segunda lengua para analizar si dicho dominio impacta en el desarrollo de la competencia traductora.

Esta dinámica investigativa se realiza para conocer la situación real de los traductores que egresan o están próximos a egresar de la UABC. Se desea averiguar el tipo de problemas que se pueden presentar si los estudiantes no cuentan con un nivel adecuado de dominio de la lengua extranjera que pudiera interferir con el conocimiento de las técnicas de la traducción. ¿Qué tan importante es el nivel de dominio de la lengua meta para poder llevar a cabo una buena traducción? ¿Cuál debe ser dicho nivel? ¿Cómo impacta el nivel de dominio de la lengua en el desarrollo de la competencia traductora? En esta sección se presentan los posibles problemas que surgirían en la Facultad de

Idiomas (FI) de la UABC, en el programa de licenciatura en traducción, si los estudiantes al llegar a la etapa terminal de su carrera no contaran con un nivel de dominio adecuado, de la lengua extranjera requerida en el plan de estudios. ¿Qué repercusiones habría en el desarrollo de la competencia traductora?

Cabe señalar que este proyecto se enfocará en el uso de dos instrumentos de evaluación que hemos venido mencionando. En la actualidad, se utiliza un examen que una empresa norteamericana utiliza como examen de práctica, mismo que se encuentra disponible para los usuarios de dicho examen. Este examen no es considerado como un examen oficial de certificación, sin embargo, se ofrece a los clientes que adquieren el libro del curso preparatorio con fines de que estos se familiaricen con la estructura del examen. Dicho instrumento sirve para medir el nivel de dominio del idioma inglés. Este examen, es sólo una muestra que utiliza dicha empresa para que los aspirantes a tomar esa evaluación hagan ejercicios similares al del original. Esta muestra consiste en 100 reactivos de opción múltiple, divididos en tres secciones: comprensión auditiva, estructura y expresión escrita y la tercera corresponde a comprensión lectora. En esta investigación se está proponiendo reemplazar dicha muestra de examen por un examen de certificación en el idioma inglés con validez oficial. Cabe aclarar que la versión original del examen muestra anteriormente mencionado sí corresponde a una certificación con validez oficial, sin embargo, el examen muestra no lo es.

La razón por la que hemos decidido utilizar un examen de certificación del idioma inglés con validez oficial se debe a que, para este proyecto, al usar un examen de certificación oficial (específicamente el examen Aptis del Consejo Británico) para medir el nivel de dominio del idioma inglés de los estudiantes de la Licenciatura en Traducción, se busca contar con resultados que arrojen más información sobre el logro de la competencia lingüística (refiriéndose al dominio del segundo idioma). ¿Por qué no utilizar el examen muestra previamente mencionado? Esto es debido a que dicho prototipo de examen arroja resultados numéricos que no vienen expresados de acuerdo con los descriptores que utiliza el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCERL), mientras que Aptis sí emite resultados de acuerdo con este marco de referencia. La ventaja de usar este otro examen sería por la conveniencia de que provee un reporte que incluye el

puntaje obtenido en cada una de las áreas evaluadas que son: Comprensión auditiva, Expresión Oral, Comprensión Lectora y Escritura, además de mostrar una tabla con el nivel de dominio de acuerdo con el MCERL para cada habilidad, seguido del promedio general. Otra ventaja de este instrumento es que evalúa la expresión oral. Cabe aclarar que no se pretende demeritar al examen muestra de ninguna manera, sino que, para los fines de nuestro programa educativo basado en competencias y en particular para los objetivos de este proyecto, el examen Aptis resulta de mayor utilidad.

Por otro lado, con la finalidad de presentar algunos antecedentes históricos de proyectos relacionados con la presente investigación, debemos mencionar la problemática encontrada por Guajardo en 2013 en la Facultad de Idiomas de la UABC, en la que señalaba que no se contaba con un sistema oficial de evaluación de las competencias profesionales del traductor, misma que se relaciona un poco con la problemática que este proyecto destaca. Guajardo hablaba de manera más general sobre un sistema de evaluación en la formación de traductores, a diferencia de la presente investigación que se centra en utilizar una evaluación de la competencia lingüística, específicamente del idioma inglés, además de valorar la competencia general de traducción con el baremo de PACTE en una traducción directa del inglés al español. Al momento de iniciar este proyecto, no se contaba con un instrumento que ofreciera un mayor número de elementos evaluativos que permitieran aportar más información sobre el nivel de dominio del idioma. Así mismo, esta investigación no pretende presentar al examen Aptis como la única opción de certificación internacional, sin embargo, será el instrumento utilizado en la muestra de estudiantes de la Licenciatura en Traducción que son sujeto de este estudio.

Por otra parte, para esta investigación, se seguirán aplicando los baremos que usan la mayoría de los académicos que imparten clase en la Licenciatura en Traducción de la FI de la UABC. El propósito principal es hacer un cruce entre los resultados del examen de inglés con los resultados de los baremos del Grupo PACTE y poder arribar a conclusiones sobre el impacto que tiene una subcompetencia sobre el desarrollo de la competencia general. La problemática que pudiese encontrarse al aplicar los instrumentos planteados en esta investigación tendría que ver con la correlación que existe entre el dominio que el estudiante posee de la lengua meta y la calidad que resulte en la traducción llevada a

cabo por éste al trasladar el mensaje a su lengua natal, esperando que coincida que su nivel de conocimiento de la lengua extranjera incida en la redacción a su idioma materno, siendo que en este último ya cuenta con la debida preparación que logró en los años de estudio durante las etapas educativas previas a ingresar a la universidad.

1.1. Impacto de la lengua meta al traducir a la lengua materna

Se ha presentado la información sobre otros trabajos que han llevado a cabo investigadores de la FI que han detectado problemáticas en el área de la didáctica de la traducción, así como algunas propuestas que sirvan de apoyo para mejorar la calidad de nuestros programas educativos. De la misma forma, se han expuesto algunas observaciones sobre los instrumentos de evaluación de la competencia traductora que hoy en día se utilizan, como parte de la problemática detectada que nos aporta los elementos suficientes para hacer propicia la realización de este proyecto de investigación, principalmente aquellos que resaltan las cuestiones que tienen que ver con las áreas de oportunidad referentes al tema central de este proyecto. A continuación, se procede a plantear las preguntas que permitirán llevar a cabo este proceso investigativo. En la sección anterior, se presentó la problematización, se integraron factores que se podrían convertir en un problema serio si no se atendiesen a tiempo, además del contexto que justifica el por qué se debe proceder a iniciar con este trabajo. Por consiguiente, es necesario establecer una serie de interrogantes que permitan trazar un trayecto a seguir para encontrar las respuestas a las mismas.

1.2. Pregunta principal de investigación

- ¿Cuál es el impacto que tiene la competencia lingüística de la segunda lengua, en el desarrollo de la competencia traductora (cuando se hace una traducción directa) de los alumnos de la licenciatura en traducción de la Facultad de Idiomas de la UABC, Campus Tijuana, al llegar a las etapas disciplinaria y terminal de su carrera, utilizando dos instrumentos de evaluación: el examen Aptis y el Baremo de PACTE?

1.2.1. Preguntas específicas de investigación

- ¿Cuál es el nivel de competencia lingüística en la segunda lengua, de los estudiantes de la licenciatura en traducción de la Facultad de Idiomas, UABC, en sus etapas disciplinaria y terminal, manifiesto en sus resultados del examen APTIS?
- ¿Cuál es el nivel de competencia traductora al hacer traducciones directas, de los estudiantes de la licenciatura en traducción de la Facultad de Idiomas, UABC, en su etapa terminal, manifiesto en los resultados reflejados al aplicar el baremo de PACTE?
- ¿Cuál es la relación entre la competencia lingüística y la competencia traductora manifiesta en los resultados obtenidos al aplicar los instrumentos de evaluación (PACTE y Aptis) a los estudiantes de la licenciatura en traducción de la Facultad de Idiomas, UABC, en su etapa terminal?

1.3. Objetivos

En esta sección se busca establecer los objetivos de la presente investigación que manifiesten los logros que se desean obtener una vez que se hayan aplicado los instrumentos, debido que al cumplir dichos objetivos se estará en posición para verificar si nuestras hipótesis se han comprobado.

1.3.1. Objetivo general

- Evaluar el nivel de impacto que tiene la competencia lingüística de la segunda lengua, en el desarrollo de la competencia traductora (Cuando se hace una traducción directa) de los alumnos de la licenciatura en traducción de la Facultad de Idiomas de la UABC, Campus Tijuana, al llegar a las etapas disciplinaria y terminal de su carrera, utilizando dos instrumentos de evaluación: el examen Aptis y el baremo de PACTE.

1.3.2. Objetivos específicos

- Investigar el nivel de competencia lingüística en la segunda lengua, de los estudiantes de la licenciatura en traducción de la Facultad de Idiomas, UABC, Campus Tijuana, en sus etapas disciplinaria y terminal, manifiesto en sus resultados del examen Aptis.
- Averiguar el nivel de competencia traductora al hacer traducciones directas, de los estudiantes de la licenciatura en traducción de la Facultad de Idiomas, UABC, Campus Tijuana, en sus etapas disciplinaria y terminal, manifiesto en los resultados reflejados al aplicar el baremo de PACTE.
- Indagar la relación entre la competencia lingüística y la competencia traductora manifiesta en los resultados obtenidos al aplicar los instrumentos de evaluación (PACTE y Aptis) a los estudiantes de la licenciatura en traducción de la Facultad de Idiomas, UABC, Campus Tijuana, en sus etapas disciplinaria y terminal.

1.4. Hipótesis

Las hipótesis propuestas para esta investigación son las siguientes:

- Hipótesis 1: Un mayor dominio de la competencia lingüística significa un mejor logro de la competencia traductora en una traducción directa del inglés al español.
- Hipótesis 2: Los resultados de un instrumento de evaluación para la competencia lingüística deben tener relación con los resultados obtenidos con el instrumento para la evaluación de la competencia traductora.

1.5. ¿Por qué evaluar el nivel de la competencia lingüística sobre la competencia traductora?

Como complemento a lo planteado en el punto anterior, es destacable mencionar que sería muy conveniente llevar a cabo esta investigación para tener las bases para apoyar el trayecto del alumno durante la carrera de traductor una vez que se haya logrado medir el nivel de desarrollo de las competencias traductora y lingüística en la etapa disciplinaria y terminal del plan de estudios. Esto con el fin de valorar si durante el programa de

licenciatura en traducción los alumnos desarrollan de manera óptima las competencias profesionales necesarias para insertarse adecuadamente en el ámbito laboral. Esta investigación se hace con el fin de conocer e identificar el contexto existente en la Facultad de Idiomas sobre la evaluación de las competencias traductoras y que esto sirva en un futuro cercano para actualizar los instrumentos de evaluación, diseñar o adquirir algunos que sean más precisos y eficaces que estén disponibles para los docentes y alumnos del programa.

El producto de esta investigación será de beneficio para todos aquellos involucrados en la enseñanza de la traducción especialmente para los alumnos y docentes de la Facultad de Idiomas de la UABC, debido a que, por un lado, el docente contará con una mejor capacitación, será participe en colegiado del análisis de la situación actual del estudiante de traducción con miras a enriquecer y fortalecer el programa educativo, para llevar a cabo una evaluación de las competencias relacionadas a la traducción que aporten acciones para la mejora continua. El Programa Educativo contará con evaluaciones precisas de las competencias traductora y lingüística para abonar a un mejor desarrollo de las competencias pertinentes a esta carrera. Los alumnos también recibirán el beneficio de contar con maestros mejor capacitados que puedan contribuir a través de la investigación a trabajar en las áreas de oportunidad que se encuentren en el proceso enseñanza aprendizaje de la traducción con el propósito de robustecer las experiencias dentro y fuera del aula.

Este proyecto pretende apoyar y traer soluciones a la problemática que se da al evaluar las competencias traductoras para conocer el nivel de desarrollo que requieren los estudiantes para poder traducir de manera más precisa. Con las aportaciones que constantemente hacen los investigadores de la FI, en relación con la enseñanza-aprendizaje de la traducción, aunado a las aportaciones de la Academia de Traducción, se pueden trabajar propuestas en conjunto que refuercen la competencia lingüística desde el inicio de la carrera y durante los ocho semestres de ésta, brindando una gama adicional de cursos curriculares sobre el idioma inglés que cubran las necesidades que regularmente encuentran los estudiantes en el transcurso de su formación y que no se encuentran actualmente en el programa de estudios. Es necesario estudiar los casos que

se dan en la Facultad de Idiomas con los docentes que imparten clases en los grupos de la etapa disciplinaria y terminal de la carrera de licenciados en traducción de la UABC, en su campus Tijuana, no con el fin de juzgar la práctica actual, sino con el objetivo de conocer las áreas de oportunidad que enfrenta el programa, especialmente en esta área del conocimiento. Para este proyecto de investigación será de mucho beneficio analizar la situación actual de la evaluación que ya se hace de las competencias traductoras para llegar al fondo del problema al momento de medir o valorar el nivel de precisión al transferir un mensaje de una lengua origen a una lengua meta.

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes

Para hablar del impacto de la competencia lingüística en el desarrollo de la competencia traductora en general es importante destacar cómo definen los expertos a la competencia traductora. Con el fin de llegar hasta esa definición se presentó primeramente un poco del concepto de competencia en términos generales, mismo que surgió en los años ochenta como parte del fenómeno de globalización que se distingue por una nueva manera de formar al individuo, enfocándose en el desarrollo de ciertas habilidades, destrezas, aptitudes y valores que lo cualificaran mejor para integrarse en el campo laboral. Perrenoud (2002) muestra una definición muy integral del concepto de competencia de la siguiente manera: “Competencia es la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizándolo a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento” (p. 21).

Esta definición nos ilustra un enfoque educativo distinto al tradicional en el que la formación universitaria carecía del elemento de vinculación con los sectores productivos de la sociedad, egresando profesionistas faltos de práctica, lo que llevaba a las empresas o instituciones a exigirle al gremio de nuevos licenciados, cierta cantidad de tiempo de experiencia para que pudieran aspirar a ingresar al campo laboral. Este autor resalta un aprendizaje basado en la movilización de recursos cognitivos, en conjunto con los valores y percepciones propios del individuo que resultarán en la posibilidad de resolver problemas que lo lleven a construir su conocimiento.

Con el surgimiento de un modelo educativo centrado en el alumno y no en el profesor, se suscitaron muchos cambios en la educación que llevaron al estudiante a responsabilizarse de su propio aprendizaje, además de permitirle en su etapa de formación, la adquisición de práctica, al mismo tiempo que el maestro se fue acostumbrando a su nuevo rol como facilitador del conocimiento.

Un fenómeno del siglo XX que ayudó en gran medida a que se dieran estos cambios en la educación a nivel mundial, fue el que se suscitó después de la reunión de 29 países europeos en la que firmaron la Declaración de Bolonia (1999) para la reforma de la educación superior creando el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) (Rodríguez, 2006-2007). A partir de este acuerdo se dio lugar al Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS) que facilitaría el intercambio estudiantil entre diversos países, además de agilizar la titulación. De la misma manera, los egresados tendrían la oportunidad de trabajar en cualquier país de la Unión Europea.

La Declaración de Bolonia dio paso a que la educación superior a nivel mundial cambiara por el bien de la humanidad y a que el enfoque basado en competencias cobrara auge en todo el globo terráqueo después de que se desarrollara el proyecto Tuning Europa y el de Latinoamérica:

Las competencias representan una combinación dinámica de las capacidades cognitivas y metacognitivas, de conocimiento y entendimiento, interpersonales, intelectuales y prácticas, así como de los valores éticos. Fomentar dichas competencias es el propósito de todos los programas educativos construidos sobre el patrimonio del conocimiento y el entendimiento desarrollado a lo largo de muchos siglos (Comité de Gestión de Tuning, 2006, p. 3).

Una vez que se habló sobre las competencias de manera general, destacando esta mezcla dinámica de saberes y valores que menciona el proyecto Tuning Europa, haciendo hincapié en que se deben fomentar en todos los programas educativos del mundo, posteriormente se procedió a describir específicamente la competencia traductora de acuerdo con algunos autores.

En este trabajo es importante iniciar con Neubert (2000) citado por Massana (2016) en su trabajo investigativo *La adquisición de la competencia traductora portugués-español: un estudio en torno a los falsos amigos*, donde aborda el tema de la competencia traductora afirmando que está integrada por cinco competencias: la lingüística, la textual, la temática, la cultural y la de transferencia. Además, ahonda en que la competencia

traductora específica es la traslatoria debido a que aporta atributos de conocedor experto al profesional de la traducción.

Por otro lado, Massana (2016) continúa, citando a Dorothy Kelly, puntualizando las subcompetencias de la competencia traductora, información que se asemeja a lo encontrado para el tema de este proyecto investigativo. Ella plantea que Kelly describe a la competencia traductora como la macrocompetencia que engloba cinco subcompetencias que se interrelacionan: la competencia comunicativa y textual en dos idiomas o culturas, la competencia cultural e intercultural, la competencia temática, la competencia profesional e instrumental, y la competencia actitudinal y psicofisiológica.

Esta autora agrega otras dos subcompetencias: la interpersonal y la estratégica. Kelly enfatiza en que esta última es la más relevante para un traductor, resaltando que así mismo es importante la combinación e interrelación entre las subcompetencias porque así es como se distingue la actividad del traductor, en comparación con otras actividades.

Otros autores importantes para esta investigación son quienes conforman el Grupo Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y Evaluación (PACTE). Este grupo de investigadores también explica la competencia traductora como un sistema integral de conocimientos, habilidades y actitudes que son necesarios para traducir. Está conformada por varias subcompetencias: la competencia lingüística en los dos idiomas, que abarca el conocimiento de la estructura gramatical, la competencia textual, el ser capaz de comprender la intención del emisor del mensaje, así como el descifrar la estructura sociolingüística del mismo. Una segunda competencia es la extralingüística, que comprende aspectos biculturales, conocimientos especializados y sobre la misma disciplina. Una tercera competencia es la instrumental/profesional; esto incluye saberes propios de la profesión del traductor, documentación, tecnologías, etc. Una cuarta competencia es la psicofisiológica, que implica contar con la destreza de poner en práctica habilidades psicomotoras, como la capacidad de resolver problemas inesperados basados en el constructo de conocimientos adquiridos desde la infancia. Aquí se contempla la actitud del individuo. La quinta competencia de este grupo es la de transferencia, que se refiere a la habilidad de trasladar un texto desde el idioma original

al idioma meta, esto se logra tomando en cuenta los elementos sintácticos, morfológicos y de vocabulario, necesarios para reexpresar dicho texto en forma equivalente en el idioma al que sea traducido. La sexta competencia es la estratégica, muy importante para el Grupo PACTE debido a que en ella se manifiesta la habilidad por resolver todos los problemas que se presenten durante el proceso de traducción.

Esta categorización de subcompetencias que conforman y definen a la competencia traductora según el grupo PACTE (2001) mencionadas previamente, nos permiten presentar este tema de investigación con mayor claridad con el fin de detallar los motivos que se tuvieron para iniciar con este ejercicio investigativo. Cabe aclarar que, los autores que describen la mencionada competencia coinciden en que dicha competencia conlleva la integración de una serie de subcompetencias que forman parte indispensable de este concepto.

Una vez que se ha partido de una definición general del concepto de competencias hasta arribar a la definición específica de la competencia traductora según algunos autores, a continuación, se presenta la situación particular de la Facultad de Idiomas (FI) de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), desde que inició con la carrera de técnico en traducción en 1992, pasando de ser un Centro de Lenguas, hasta convertirse en escuela por ofrecer una carrera técnica universitaria. Posteriormente, en agosto de 1996 abrió sus primeros programas de licenciatura en Mexicali: la Licenciatura en Docencia del Idioma Inglés y la Licenciatura en Traducción del Idioma Inglés. Después de 2006, también se abrieron las licenciaturas en las extensiones de Tijuana, Ensenada y Tecate. En aquel entonces, es decir, desde que se crearon los programas de licenciatura en la Facultad hasta el 2005-2, estos programas educativos (PE) contemplaban cartas descriptivas (planeación semestral por materia) que estaban diseñadas por objetivos.

Posteriormente en 2005, la Facultad llevó a cabo el proceso de reestructuración de sus planes de estudio, sería la primera ocasión en que modificaran sus PE, con el fin de que entraran en vigor en el segundo semestre del año 2006. Se transitó al modelo educativo basado en competencias, con el fin de estar a la vanguardia con las tendencias

educativas del mundo, siguiendo el ejemplo de las universidades europeas que iniciaron con la implementación de este enfoque posterior a la Declaración de Bolonia (1999) como sucedió con una de las universidades pioneras de este movimiento, la Universidad de Deusto, España, que, en conjunto con la Universidad de Groninga, Países Bajos, lideraron el proyecto Tuning Europa.

Así lo mencionan Villa y Poblete (2007):

En el curso académico 1999-2000 dio comienzo una etapa de renovación pedagógica en la UD, cuyos responsables directivos tuvieron la visión de la necesidad de un cambio pedagógico y metodológico del modelo universitario que estaba excesivamente centrado en el profesor. Esta nueva etapa iba en línea con la recientemente publicada Declaración de Bolonia (1999), anunciando un futuro Espacio Europeo de Educación Superior (p.9).

Siendo así que tal como estas universidades europeas iniciaron una nueva etapa con el mencionado enfoque educativo, la UABC y particularmente la Facultad de Idiomas de igual manera incursionaron en la implementación de este modelo. Fue entonces que, cuando se llegó el tiempo de llevar a cabo por primera vez una evaluación a sus programas de estudios, la planta docente de la Facultad, en su totalidad, se tuvo que involucrar en la redacción de las nuevas Unidades de Aprendizaje (UA), documento institucional que posee los contenidos de aprendizaje dividido en unidades que incluyen las competencias que el alumno debe desarrollar, con una serie de aprendizajes esperados y actividades tanto de clase como extra clase para enriquecer las experiencias de adquisición de conocimiento; todo esto con el apoyo de las Coordinaciones y los Departamentos de Formación Básica y Profesional de la Universidad.

Como suele ocurrir cuando se empieza a trabajar en un nuevo enfoque educativo, al principio existe un poco de resistencia al cambio por parte de algunos académicos, quienes tienden a seguir utilizando el enfoque anterior hasta que se acostumbran al nuevo. Los primeros años de aplicación del nuevo modelo requirieron de un esfuerzo institucional intensivo de capacitación para los maestros centrandolo en la temática en la redacción y evaluación de competencias, con el fin de que aprendieran a programar su planeación didáctica orientada al desarrollo de competencias. Esta programación

contemplaba una serie de actividades diseñadas con el propósito de brindar experiencias significativas que conllevaban ciertos aprendizajes esperados para el ciclo a cursar. Dicha restructuración se llevó a cabo en el año 2005, aprobándose por Consejo Universitario en mayo de 2006 para ponerse en marcha en el segundo semestre de este último año.

Como ya se mencionó en párrafos anteriores, en aquel entonces había una gran necesidad de capacitación para transitar de los objetivos de aprendizaje a las competencias. Dicha capacitación se fue dando de tal manera que en el transcurso de una década el mencionado enfoque fue convirtiéndose en tema central de los docentes de nuestra Facultad, hasta establecerse como algo cotidiano y del conocimiento común del colegiado.

Para enero de 2016 se iniciaron los trabajos de la segunda modificación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Traducción, que seguiría siendo de acuerdo con el enfoque por competencias, sólo con algunas adecuaciones de acuerdo con los resultados del diagnóstico efectuado en el estudio realizado previo a la restructuración de la carrera.

Con base en la información anterior, se puede decir que, al momento de la presente investigación, se cuenta con una comunidad de docentes con más experiencia en el tema de las competencias, debido a que se les ha involucrado en los trabajos de las dos modificaciones que se le han hecho al plan de estudios, aunado a la propia formación profesional y capacitación de cada maestro que participa en este programa.

Durante la presente investigación se ha obtenido información relevante, con referencia al tema de las competencias traductoras, incluyendo aquella surgida de los trabajos de modificación de la Licenciatura en Traducción, así como de las encuestas realizadas a empleadores de los profesionistas egresados de este programa educativo. Mediante la indagación previa, se recolectaron datos sobre aspectos que deberían mejorarse en el programa con el fin de contribuir a una mejor formación de profesionistas (Facultad de Idiomas UABC ,2006 y 2015). Por lo tanto, tomando en cuenta la pertinencia, esta investigación se hará tomando en cuenta a los estudiantes que quedan en la etapa

disciplinaria y terminal del PE en cuestión, Plan de Estudios 2006-2, que comprende los semestres de sexto a octavo de dicho programa.

Otra razón que fundamenta al presente proyecto es el hecho de que da continuidad al trabajo investigativo que se concluyó en 2010, en el que se abordó el tema de enfoque basado en competencias y la capacitación de los docentes de la Facultad de Idiomas de la UABC (Márquez & López, 2010) en el que se encontró que el nivel de conocimientos que los docentes poseían en cuanto al enfoque por competencias al momento de dicho estudio, indicaba que 72% sí había recibido capacitación en el mencionado enfoque. Además, 48% declaró que no consideraba que dicha capacitación hubiese sido suficiente. En esa investigación resultó que sólo 28% de los docentes encuestados supo distinguir las competencias generales de las específicas. (Márquez & López, 2010).

El trabajo de investigación antes mencionado, preparó el camino para el presente proyecto, para dar continuidad al tema de las competencias, en esta ocasión, enfocándose más a las propias competencias que desarrolla el estudiante durante su formación, a diferencia del otro proyecto anteriormente citado (Márquez & López, 2010) cuya orientación se centraba en el conocimiento que poseían los docentes sobre dicho enfoque educativo.

Cabe destacar que la preparación de los docentes mencionada previamente, hace referencia a docentes en ambos programas educativos de la Facultad de Idiomas de la UABC, tanto de Docencia de Idiomas como de Traducción. En ese sentido, ese proyecto sirve de antecedente para el presente estudio. Si bien, aunque esta investigación se llevó a cabo aplicando un par de instrumentos a estudiantes de la carrera de traducción, es importante relatar cómo ha sido la formación de los traductores que han formado parte del grupo de académicos que imparte clase en la licenciatura en traducción, con el propósito de enfatizar que se cuenta con una planta con la debida formación en el área de la traducción. Aunado a lo anterior, se pretende ver en retrospectiva como ha sido la profesionalización de los traductores a lo largo de la historia con el fin de señalar el punto de partida de la actividad de la traducción, tal como lo indica Basich (2012):

La traducción, y particularmente la interpretación, han existido desde que se dio la necesidad de comunicarse con hablantes de otra lengua. Las crónicas históricas muestran el papel de intérpretes y traductores en Egipto (siglo III, a.C.), en las expediciones de Alejandro Magno (siglo I, a. C.), en el Imperio Romano (siglo I, a.C.), en la Francia de Luis IX (siglo XIII), en las expediciones de Napoleón al medio oriente y la guerra de independencia de Estados Unidos de América (siglo VIII), entre muchos otros ejemplos. No obstante, no necesariamente indican cómo se formaban (Deslile y Woodsworth, 1995: 257-261) y podemos suponer que era básicamente, de forma autodidacta (p. 45).

Con esta cita queda claro que la actividad de la traducción existe desde hace más de dos mil años, sin embargo, Basich (2012) presenta una serie de datos históricos que señalan cuándo se contempló la formación de traductores. Esto sucedió a través de diversas estrategias, como la de capturar nativos para llevarlos, aun en contra de su voluntad, a aprender el idioma europeo, como lo hizo Cartier en 1534, al llevar a dos indígenas a Francia para aprender el idioma, de manera que al regresarlos a Canadá fungieran como intérpretes. Esa estrategia no aseguraba la fidelidad en la traducción debido a que los nativos no hubiesen sido capaces de hacer algo que perjudicara a sus compatriotas, a la gente de su misma raza. Así mismo, Francisco Pizarro, en 1559, hizo uso de la misma estrategia, permitiendo que algunos de sus empleados domésticos fuesen llevados a España con el objetivo de que aprendieran el idioma español a fin de capacitarlos de manera que pudieran actuar como sus intérpretes cuando así se requiriera (Basich, 2012)

Basich también destaca a algunos personajes de la historia, como lo fue Samuel de Champlain, explorador francés, fundador de Quebec y la Nueva Francia, que así mismo fue quien estableció la primera institución para la formación de traductores en el año de 1608, en Quebec, Canadá. Sin embargo, se hace hincapié que fue hasta el siglo XVIII que se favorece los estudios de traducción y la enseñanza de la misma, cuando en ese entonces se propició el cambio del latín como lengua de instrucción y se utilizaba para comunicarse, reduciéndose a una lengua que se estudiase para comprender sus textos. Posteriormente en 1782, se presenta como la etapa en la que se le da un reconocimiento especial a la traducción como profesión, propiciando que no cualquier persona bilingüe pudiese realizar dicha actividad. En el siglo XIX, la Revolución Industrial dio pie a la actividad de la interpretación, principalmente en conferencias, pero fue hasta el siglo XX

que inició la traducción como disciplina, al incorporarse como estudio universitario (Basich, 2012).

Regresando a la historia de la carrera de traducción en la Facultad de Idiomas de la UABC, cabe mencionar que los primeros profesores que se integraron como formadores de traductores, cuando inició la licenciatura en traducción en 1996, en el campus Mexicali, eran principalmente profesores que se habían desempeñado como traductores de manera empírica. Aunado a lo anterior, existió el apoyo de diversas instituciones de prestigio en la formación de traductores, brindando capacitación en distintos periodos, tal cual lo enlista Guajardo (2014):

- De 1990 a 1995, el Instituto Superior de Interpretes y Traductores, con una serie de asesorías y talleres enfocadas a la metodología de la didáctica de la traducción.
- A partir de 1991, catedráticos de la Universidad de la Habana, Cuba, con capacitación sobre la enseñanza de la traducción y la interpretación.
- En 2004 se firmó un convenio con la Universidad de Granada, España, mismo que benefició a 15 docentes de la Facultad de Idiomas que ingresaron al programa de Maestría y Doctorado en Estudios Avanzados de Traducción, de los cuales, al momento de presentarse esta investigación, cinco ya se doctoraron en dicha universidad.

A consecuencia de los esfuerzos de la Facultad por apoyar la formación de traductores y demás catedráticos que han sido docentes en el mencionado PE, para el año en que se llevó a cabo la primera restructuración de la carrera, ya se contaba con suficiente planta docente debidamente capacitada y formada para fortalecer dicho programa educativo tanto en Mexicali como en sus extensiones. Siendo así que parte de la planta académica eran egresados de nuestro programa de licenciatura en traducción del idioma inglés, como profesores que se estaban formando en el doctorado en estudios avanzados de traducción en la Universidad de Granada, así como algunos otros que habían estudiado en otras instituciones del país y del extranjero.

Para el año 2016, cuando se concluyó el proceso de la segunda modificación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Traducción, ya se contaba con una planta más fortalecida, pues algunos profesores eran egresados de la Especialidad en Traducción e Interpretación de la Facultad de Idiomas, así como doctores titulados por la Universidad de Granada, de igual manera, otros docentes poseían el grado de doctor en algunas otras disciplinas, como la Lingüística Aplicada, por mencionar algunas. Luego entonces, con una academia debidamente consolidada, la Facultad se encontraba en mejores condiciones para hacerse cargo de la formación de traductores, tanto en Mexicali, como en la zona costa de Baja California. Cabe aclarar que al mencionar que se tenía una planta académica mejor preparada al entrar en vigor el último programa educativo recientemente modificado en 2016, no se pretende desacreditar las condiciones en las que se hallaba la planta docente en periodos anteriores, sino que, por resaltar la naturaleza de las instituciones que tienden a evolucionar y mejorar sus condiciones.

Se han presentado algunos aspectos teóricos sobre el enfoque educativo basado en competencias, así como una breve presentación sobre el concepto de competencia traductora, expresado por unos cuantos expertos, y por último hemos hecho un breve recorrido por la historia de la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California, particularmente centrándonos en la creación, evolución y desarrollo que ha tenido su plan de estudios de la licenciatura en traducción, sin dejar de mencionar el resumen presentado por Basich (2012), sobre la historia de la traducción en el mundo, su evolución y su posicionamiento en la sociedad como una disciplina necesaria y respetable.

Así, hemos llegado a la parte final de los antecedentes, en donde se indica que el enfoque principal del presente trabajo será primordialmente el análisis de los resultados de dos instrumentos de evaluación, uno de ellos que evalúa las habilidades lingüísticas del alumno en el idioma inglés, abarcando la comprensión auditiva, el uso de estructuras gramaticales, la producción oral y la lecto-escritura.

El otro instrumento evalúa los resultados de una traducción directa (de inglés a español), a través de un baremo, utilizando una serie de indicadores para medir la calidad de la

traducción. Ambos instrumentos con el fin de hacer un cruce entre los resultados de su aplicación tanto para medir el nivel de competencia lingüística alcanzada en los estudiantes de la licenciatura en traducción, en la segunda lengua; al llegar a las etapas disciplinaria y terminal de su carrera con el propósito de conocer el impacto que tiene dicha competencia en el desarrollo de la competencia traductora para analizar las repercusiones de una sub-competencia en el logro de la competencia principal. El primer instrumento que se utilizará será el baremo de PACTE con algunas adecuaciones hechas por el Cuerpo Académico de la Licenciatura en Traducción y el segundo, se trata de un examen de certificación del idioma inglés, denominado Aptis (Consejo Británico). El análisis de los resultados de ambas evaluaciones auxiliará con información relevante que brinde más elementos que aporten datos empíricos que favorezcan el desarrollo de propuestas que se encaminen a la mejora del programa para su perfeccionamiento, así como sentar las bases para continuar con investigaciones referentes a este tema.

2.2. Consideraciones teóricas

En esta sección presentaremos las bases teóricas que soportan este estudio. El orden de los temas intenta una secuencia que va de lo general a lo particular. Por lo anterior se ha considerado iniciar explicando el enfoque basado en competencias, tratando de aportar claridad epistemológica de manera que al llegar al tema principal que motivó esta investigación, se comprenda de mejor forma las razones que existieron para que se emprendiera este proyecto de indagación.

2.2.1. Enfoque educativo basado en competencias

Las competencias entraron a la educación por influencia, en gran medida de factores externos tales como la competencia empresarial, la globalización y la internacionalización de la economía (Tobón, 2010, p. 36).

Tobón nos explica el origen de las competencias como parte de un cambio en las economías del mundo, al darse el fenómeno de la globalización, este trajo consigo una gran competitividad entre las empresas y demás tipos de comercios que no sólo

buscaban ser reconocidos como los mejores en el mercado de cierta nación, sino a nivel mundial, tratando de conquistar otros territorios, además del propio. Es pertinente destacar que, después de brevemente recordar un poco sobre el origen de las competencias de acuerdo con este autor, a continuación, nos centraremos en presentar el concepto de competencias de acuerdo con varios autores. Para esto, iniciaremos con una sencilla, no obstante, muy completa definición del término de competencias, con la intención de que sirva como plataforma que permita reforzar los pilares que sustentan este enfoque educativo: “Una competencia es una capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos” (Perrenoud, 2002, p. 7).

Perrenoud simplifica el entendimiento de una competencia señalándola como una habilidad para realizar una tarea obteniendo resultados positivos, siendo esto posible no únicamente debido a los conocimientos del aprendiz, sino de un conjunto de recursos cognitivos que funcionan simultáneamente para la resolución de problemas. Dicho de otra manera, es esa capacidad de la persona que le permite hacer suyos los conocimientos y desarrollar lo que en otros ámbitos pudieran definir como un sexto sentido que le brinda el ingenio para ejecutar los saberes adquiridos en forma eficaz.

2.2.1.1. Proyecto Tuning

Este proyecto nace en Europa, debido a la iniciativa de algunos directivos de la Universidad de Deusto, en España, después de reflexionar sobre el modelo educativo de aquella época y percatarse de que estaba demasiado enfocado en el profesor, decidieron iniciar una nueva faceta de innovación pedagógica para su institución. Este suceso histórico se dio durante el ciclo escolar 1999-2000.

Un hecho simultáneo al anterior fue el que se dio después de la publicación de la Declaración de Bolonia (1999) en la que se dio a conocer la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior, lo que favoreció el arranque de este proyecto en el mencionado continente. Con estos cambios iniciados en Deusto, junto con otras propuestas similares de diversas universidades de la Unión Europea (UE) que estuvieron

de acuerdo en llevar a cabo una renovación educativa, se inició Tuning Europa. Este proyecto estaba encabezado por las Universidades de Deusto y Groninga (Países Bajos), apoyado por más de doscientas universidades de la UE, teniendo mucho auge, de tal forma que se extendió por otros continentes como América Latina y el continente asiático, entre otros.

Este proyecto se creó como un espacio para certificar las competencias profesionales, llegar a acuerdos, regular y mejorar las prácticas pedagógicas con relación a las titulaciones, de manera tal que estas lograran eficientizar la colocación de los profesionistas en cualquier contexto laboral. Tuning contribuyó en la implementación de una metodología que logró ser aceptada en todo el mundo, se convirtió en un instrumento creado por y para las instituciones de educación superior (Márquez y López, 2010).

Una vez que se ha presentado el Proyecto Tuning, destacando su impacto en la llegada y el arraigo del modelo por competencias en las instituciones de educación superior alrededor del mundo, en seguida se expondrán algunos autores que han investigado sobre dicho modelo.

2.2.1.2. Investigadores sobre el tema de competencias

En esta sección abordaremos la teoría de las competencias desde la visión de distintos autores, de tal manera que nos permita una amplia comprensión del concepto con el fin de tener mayor claridad al momento de arribar al tema que nos ocupa en este trabajo.

2.2.1.2.1. Las competencias desde la mirada de Elena Cano

Esta investigadora habla sobre el énfasis que se debe dar a la práctica de los conocimientos y procedimientos que deben llevar a cabo los profesores para lograr que sus alumnos lleguen al desarrollo de las competencias, siempre con el fin de erradicar un conocimiento basado en la técnica de memorización (Cano, 2005).

Cano destaca que, para el logro de las competencias en los estudiantes, primero se debe enfocar en las competencias que el maestro debe tener para convertirse en un facilitador

del conocimiento. Se ha tenido la constante inquietud de centrarse en las necesidades de los alumnos, organizando los aprendizajes, así como la forma de evaluar las competencias basados en evidencias de desempeño que reflejen el saber ser y el saber hacer en contexto realizando actividades muy parecidas a las que harían en una situación real.

Una particularidad que resalta esta autora es el desarrollo de competencias interpersonales, de las que sobresalen: la habilidad de trabajar con otras personas, la comunicación y la capacidad de liderazgo. Además de dicha tipología de competencias, agrega que existen las cognitivas que consisten en desarrollar la destreza para resolución de problemas, el hacer uso del pensamiento crítico, el razonamiento cotidiano y el poner en práctica la creatividad. Por último, enfatiza en el logro de competencias instrumentales, que son aquellas que tienen que ver con habilidades que auxilian en el desempeño profesional dándole un plus a la profesión, como, por ejemplo, el dominio de una segunda lengua, conocimientos sobre computación, habilidades para la gestión (Cano, 2005)

2.2.1.2.2. Philippe Perrenoud y las competencias

Un autor que ha sido citado previamente en este documento es Philippe Perrenoud (2002), quien expone la definición de competencias a través de un cuestionamiento que precisa sobre si se va a la escuela a obtener conocimientos o a desarrollar competencias. Insiste en que ha habido un malentendido que consta en pensar que al desarrollar competencias se transmiten conocimientos a otros individuos. Cuando se pretende desarrollar competencias, se necesita tiempo, mismo que se le resta al tiempo para facilitar conocimientos extensos.

Otro punto que este autor defiende es que el estudiante debe poseer la habilidad para resolver problemas en ciertas situaciones. Estas destrezas son desarrolladas por el alumno, con el apoyo del maestro como facilitador, aunado a la práctica del aprendiente en una situación real, o muy parecida a la realidad.

Un elemento peculiar que menciona este investigador es el de la intuición que desarrolla el individuo durante el proceso de aprendizaje. Esta pericia intuitiva se da cuando la persona se apropia de los saberes y encuentra estratégicamente la manera de resolver la problemática que muy difícilmente encontraría en el salón de clase. (Perrenoud, 2002).

En cada una de las actividades de clase en la que se ha creado una oportunidad para vivir una experiencia de aprendizaje, el alumno al iniciar dicha actividad enciende el botón de activación de determinados conocimientos. Por ejemplo, para llevar a cabo acciones como la de transcribir un texto, identificar los problemas al realizar una traducción, se necesitan una cierta cantidad de conocimientos. Por tanto, una competencia no solo involucra el uso del razonamiento para aplicar los conocimientos, no conlleva únicamente el acto de conducir acciones para desempeñar una función definida. En otras palabras, la formación por competencias no debe trasladarnos a la paralización causada por el exceso de información y de tediosa teoría.

Lo sobresaliente de una competencia, según Perrenoud (2002), es esa intuición que permite la movilización de los conocimientos adquiridos para poder resolver problemas que se presenten, que muy probablemente no venían en ninguno de los ejemplos vistos en clase. Siendo en esas ocasiones que el aprendiente requerirá de ser curioso, intentará relacionar las situaciones que se le presenten con los conocimientos adquiridos, encontrará una conexión entre sus saberes y su audacia, su sensatez e intrepidez; cualidades que habrán surgido como resultado de una formación basada en la práctica.

Este autor menciona que una diferencia entre trazar objetivos de aprendizaje y planificar competencias por desarrollar, es que con los objetivos podrá llevarse a cabo la enseñanza y la evaluación sin preocuparse por la transferencia de conocimientos, ni por tener que movilizarlos para demostrar que hubo aprendizaje. Al trabajar con competencias se requiere tiempo de práctica, aunque esto represente disminuir la cantidad de conocimientos adquiridos. En otras palabras, existe un indicador para comprobar que se ha logrado el aprendizaje, se trata del desempeño, mismo que consta de un alto índice de confiabilidad cuando se evalúan las competencias (Perrenoud, 2002).

Por último, este investigador hace hincapié en que las competencias deben aprenderse desde la escuela, para ponerlas en práctica ya como licenciado, a diferencia del método tradicional, que consistía en aprendizajes memorísticos y que forzaban a los egresados a iniciar su etapa de experiencia una vez que terminaban sus estudios universitarios. Así mismo, destaca que el estudiante debe responsabilizarse de sus aprendizajes, debe aprender a trabajar en equipo, hacer uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), acudir a sus valores y ética profesional para la ejecución de su labor (Perrenoud, 2002).

2.2.1.2.3. Otra perspectiva sobre las competencias según Yolanda Argudín

Para esta investigadora, las competencias se definen de acuerdo con la etimología de la palabra, que, según la etimología griega, hacía referencia a las habilidades de un individuo que lo llevarían a competir para ganar. Sin embargo, en la actualidad, este término adquiere una nueva connotación, que consiste en que el individuo construya sus propias competencias. Dicha construcción deber ser hacia el conocimiento científico y tecnológico, con el fin de encajar en una sociedad globalizada, cuya economía está sentada en relaciones de intercambio de productos.

Así como se han creado los ambientes apropiados para el desarrollo de los saberes científicos, también se crean las condiciones para que se apliquen dichos saberes. Es por ello por lo que es indispensable que las nuevas generaciones se sigan formando con la idea de construir y reconstruir las competencias necesarias para satisfacer dichas necesidades.

Esta autora destaca la perspectiva de la UNESCO de acuerdo con la Conferencia Mundial sobre la Educación, celebrada en 1998, en la que se propuso que para contribuir al desarrollo cultural, social y financiero de la Sociedad de la Información era pertinente promover el aprendizaje para toda la vida y el desarrollo de las competencias adecuadas para este fin. Así mismo, Argudín retoma la visión de la ANUIES, que establece que la educación por competencias se basa en el curriculum que se caracteriza por integrar las competencias para la resolución de problemáticas que se presenten en el campo laboral.

Además, para este modelo, se usan en el proceso de educativo, escenarios que recreen situaciones reales dando pie al trabajo colaborativo, destacando la figura del tutor como elemento indispensable en este enfoque (Argudín, 2001). En otras palabras, esta autora clasifica las competencias, basada en la influencia de varios otros autores, como se desglosa a continuación.

Las competencias de estimación e inferencia son aquellas que tienen que ver con el conocimiento de la disciplina, se manifiestan al demostrar cierta pericia en la realización de trabajos específicos de la materia. Otro tipo de competencias son las de comunicación, manifestadas por el dominio de las habilidades comunicativas como la comprensión lectora, la expresión escrita, la expresión oral y la comprensión auditiva, así como las habilidades computacionales y la capacidad de evaluar; emitir juicios de valor sobre ciertos contenidos. Un tercer tipo de competencias son las de razonamiento, que permiten al individuo analizar, resolver problemáticas, tomar decisiones con el fin de otorgar prioridades en el proceso de aprendizaje. Sumada a estas destrezas está la de averiguar, documentarse para dar paso a nuevos conocimientos. El estudiante hace uso de todo este conjunto de recursos motivado por una serie de valores y ética profesional, considerándose a sí mismo como un ser social que reconoce la importancia de las relaciones interpersonales con un sentido de respeto y una visión humanista. La cuarta agrupación de competencias según la compilación de esta investigadora son las de relación, que tienen que ver con el trato con otros individuos, además de entender otras culturas, la forma de brindar servicio y colaborar con otros seres humanos. La quinta serie de competencias son las de función, que implican la creatividad, la colaboración y la responsabilidad. Por último, están las de liderazgo, investigación, docencia e integración de conocimientos.

2.2.1.2.3. Sergio Tobón y su perspectiva humanista de las competencias

Este investigador destaca que en las competencias es importante que los estudiantes aprendan a trabajar en conjunto. Considera a la competencia de trabajo en equipo como una muy destacable para el logro de las cualidades que convierten a un individuo en

competente. Además, señala que algunas actividades requieren de la labor colaborativa entre los alumnos para desempeñar una tarea de manera exitosa.

Otra aportación de Tobón, en relación con este enfoque educativo, ha sido aclarar la definición de competencia debido a que hay quienes confunden este concepto con el de competitividad, siendo que esta última tiene una connotación relacionada con el sostener una lucha que puede tornarse en confrontaciones con otros individuos para lograr algún objetivo, a diferencia de la competencia que representa movilizar los recursos cognitivos, emocionales, actitudinales, motivados por los valores que llevan arraigados a su personalidad; para lograr los aprendizajes esperados. Adicionalmente, Tobón agrega que la competitividad tiene que ver con el saber hacer solamente, mientras que el logro de una competencia implica tanto el saber hacer como el saber ser.

Sin embargo, este investigador da una definición más completa del concepto de competencias en la que integra el pensamiento complejo y el proyecto ético de vida como a continuación se lee en la siguiente cita textual.

El proyecto ético de vida consiste en una planeación consciente e intencional que realiza una persona con el fin de dirigir y proyectar su vida en los diversos campos del desarrollo humano, buscando satisfacer necesidades y deseos vitales que están en la estructura de su ser, con el fin de avanzar en la plena realización de sí misma asumiendo las implicaciones de sus actos (Tobón, 2010, pp. 10-11).

En otras palabras, el fusionar al pensamiento complejo y el proyecto ético de vida como el engranaje que le da vida al enfoque por competencias, nos permitirá una mejor comprensión de los elementos que conforman este modelo. El pensamiento complejo implica el entretrejido de los saberes para dar como resultado un conocimiento más sólido, en el que es indispensable echar mano de la interdisciplinariedad para robustecer la disciplina central. Por otra parte, el proyecto ético de vida consiste en una planificación deliberada y razonada que busca el mejoramiento continuo del individuo a lo largo de su vida con el propósito de desarrollarse de manera plena encontrando el verdadero sentido de la vida.

Tobón se distingue de otros autores por presentar el concepto de competencias con una perspectiva más humanista, es por ello por lo que insiste en la habilidad de trabajar en equipo, esto es, aprender a convivir con los demás, además de los dos aspectos recientemente mencionados sobre entrelazar sus conocimientos para robustecer el desarrollo de competencias que le servirán para la vida, junto con su proyecto de metas por cumplir durante su existencia (Tobón, 2010).

2.2.1.2.4. Clasificación de las competencias por Villa y Poblete

Estos autores desarrollan su análisis de las competencias haciendo una clasificación más detallada de las mismas. Ellos categorizan a las competencias generales que integran una carrera profesional, así mismo, aquellas que deben desarrollarse en cada asignatura que integra un plan de estudios. Adicionalmente estudian aquellas competencias que de manera específica se buscará que el estudiante adquiera en cada actividad de clase que conforme su formación profesional.

Estos catedráticos de la Universidad de Deusto, España, cuentan con la experiencia de una de las universidades precursoras de este modelo y que formaban parte del conjunto de universidades que trabajaron el Proyecto Tuning Europa, que proponía una formación más consistente para los seres humanos, con el objetivo de que el aprendizaje fuese más peculiar de tal forma que prevaleciera a lo largo de sus vidas. Esta propuesta planteaba la teoría de que las competencias debían desarrollarse desde la escuela a través de la práctica en escenarios reales o lo más semejantes a la realidad posible con el fin de contribuir con la formación de ciudadanos mejor preparados para que al momento de arribar al campo laboral pudiesen llegar con las habilidades requeridas para desempeñarse eficazmente en su profesión.

Otro aspecto importante que plantean estos investigadores es que no por el hecho de implementar un modelo en el que los alumnos vivan experiencias de práctica durante su proceso de aprendizaje escolarizado, significa que se tenga que mermar la calidad de la enseñanza. No por restarle tiempo a los contenidos para incrementar el tiempo de adquisición de experiencia en clase, habrá que disminuir los estándares de calidad

planteados en este enfoque. Hay otros elementos que se contemplan en este modelo, tales como los valores, las aptitudes, habilidades, destrezas, intuiciones, conocimientos previos y demás recursos con que cuenta el individuo para utilizarlos de manera holística con el fin de lograr el desarrollo de las competencias; que, cabe mencionar, le servirán a lo largo de la vida por haber sido un aprendizaje significativo y no meramente memorístico (Villa y Poblete, 2008).

Una aportación muy particular de estos profesores es la clasificación de competencias que presentan. Ellos las denominan competencias genéricas o transversales, debido a que atraviesan las diversas etapas de existencia del individuo. Las categorizan en instrumentales, interpersonales y sistémicas.

Las competencias instrumentales son aquellas que actúan como una herramienta que combina tanto las destrezas manuales como las cognitivas, aportando el desarrollo de la competencia experta. Aquí se da el entretrejido de recursos cognitivos, habilidades físicas, lingüísticas, actitudinales, emocionales y otras más para hacer uso de las ideas en el contexto en que se desenvuelva el estudiante para abonar al logro de las competencias.

Cuando se habla de competencias interpersonales, se refiere a las cualidades personales que posee el individuo para interactuar con los demás. Estas son habilidades que le permiten al ser humano expresar sus sentimientos e ideas de forma adecuada, tomando en cuenta los de los demás, aceptando contribuciones de otras personas destacando aquellos atributos que se tengan en común.

Por último, el tercer grupo de competencias es el de las sistémicas. Estas tienen que ver con englobar a todo el conjunto de habilidades y destrezas con las que cuenta la persona para que actúen como parte de un todo, de manera integral. Funcionan de manera vinculada, se unen para permitir un desempeño idóneo en cualquier tarea que se realice. Estas competencias son ideales para llevar a cabo cambios estructurales que contribuyan a incrementar la calidad en cualquier sistema.

Una vez que se han mostrado una serie de investigadores que han presentado su visión sobre el enfoque por competencias, cada uno emitiendo sus propias conclusiones en

torno a la definición del concepto de competencias, podremos enfocarnos en analizar algunas similitudes y diferencias entre la manera en que estos especialistas han agrupado o clasificado las competencias. Es importante hacer hincapié en que cada uno de estos autores han hecho aportaciones significativas al concepto de competencias.

En algo en que Cano (2005), Perrenoud (2002), Argudín (2001), Tobón (2010) y Villa y Poblete (2008) coinciden es en que, para desarrollar competencias, se requiere de tiempo de práctica, se deben integrar otros recursos cognitivos, emocionales y actitudinales al proceso de aprendizaje para optimizar el logro de estas a través de la resolución de problemas.

Las peculiaridades de cada uno son, para Cano (2005), que es importante que el docente desarrolle competencias para poder facilitar el desarrollo de éstas en los estudiantes. Perrenoud (2002) destaca la diferencia entre enseñar por objetivos frente a enseñar por competencias, resaltando que las competencias desarrollan un tipo de intuición que ayuda a que se manifieste el conocimiento logrado. Tobón (2010) sugiere la competencia de trabajo en equipo como una de las más importantes en el aprendizaje, integra además al pensamiento complejo y al proyecto ético de vida, así como el aprender a convivir con los demás, como el sello de este modelo educativo.

Argudín (2001) retoma las ideas de otros autores para clasificar las competencias en varios grupos, de los que destacan las comunicativas que son aquellas que se requieren para aprender a expresarse de manera oral, escrita, para desarrollar la comprensión lectora y auditiva. Por último, los investigadores Villa y Poblete (2008) proponen que las competencias deben desarrollarse en la escuela con el fin de que, cuando el estudiante llegue al campo laboral, ya cuente con la práctica suficiente, así mismo, también clasifican las competencias genéricas en instrumentales, interpersonales y sistémicas.

Hemos abordado el concepto de competencias, como un enfoque educativo centrado en el estudiante, desde la perspectiva de cinco investigadores, por lo que es pertinente aclarar que hay muchos más que han indagado sobre este tema; sin embargo, consideramos que para el desarrollo de este proyecto sería suficiente destacar sólo a éstos con el objetivo de ir acercándonos al tema principal de esta investigación. A

continuación, se expondrá de manera breve la cuestión de la evaluación de las competencias, antes de abordar algunos conceptos sobre traductología y competencia traductora para posteriormente arribar al tópico de la evaluación de la competencia traductora específicamente.

2.2.2. Evaluación por competencias

Una vez que hemos expuesto sobre el enfoque por competencias, analizando la clasificación que ciertos autores han hecho sobre estas, así como también hemos revisado ciertos aspectos que caracterizan el desarrollo de las mismas, procederemos a examinar cómo se evalúan.

Cuando se evalúan competencias, se tienen que considerar los cuatro pilares de la educación presentados por Jaques Delors (1997) como criterios generales para valorar el logro de los aprendizajes esperados. El primer criterio es el saber conocer, que consiste en la capacidad de hacer propios los conocimientos, internalizándolos. Se trata de que el individuo aprenda a entender el mundo a su alrededor, de tal forma que le permita vivir dignamente, además debe demostrar que puede desarrollar sus pericias profesionales aunado a su habilidad de comunicarse efectivamente con sus semejantes.

El segundo pilar es el saber hacer, que significa el desarrollar destrezas técnicas y procedimientos que tienen que ver con el cómo hacer las cosas. Este criterio se refiere a que el individuo sea capaz de poner en práctica todo lo aprendido durante su formación profesional. Es importante que la persona esté dispuesta a actualizarse con el fin de desempeñarse profesionalmente en su empleo. Debe demostrar su faceta de experto en el campo laboral.

El tercer criterio es el saber convivir con los demás, que hace referencia al desarrollo de habilidades sociales, permite al individuo tomar conciencia de la existencia de sus semejantes, comprendiendo al otro y aceptando la diversidad de ideologías y personalidades, dando lugar a la tolerancia y a la capacidad de llevar a cabo tareas en conjunto por el bien común. Para llegar a lo anterior, el estudiante debe primero conocerse y aceptarse a sí mismo, con sus virtudes y limitaciones.

El cuarto y último criterio, tiene que ver con saber ser. Esto significa que el alumno se perciba, antes que nada, como un ser humano, capaz de expresar sus sentimientos con libertad y respeto, con el objetivo de aprender a utilizar, además de sus conocimientos, otros recursos como sus emociones, ideas, aptitudes, valores, para robustecer el aprendizaje. Esto también implica que el estudiante aprenda a escuchar y comprender a sus compañeros para poder resolver problemáticas en conjunto (Delors, 1996).

En la evaluación de competencias es muy importante considerar los cuatro pilares de la educación que propone Delors, adaptados como los cuatro criterios básicos que se deben contemplar con el fin de valorar si se lograron los aprendizajes que se esperaban en cualquier asignatura, tal como lo retoma Tobón: “Orientar el aprendizaje de las competencias a partir de la formación humana integral que debe ser la finalidad de la educación, integrando el saber ser, el saber hacer, el saber conocer y el saber convivir, más allá de los contenidos académicos tradicionales” (2008, p. 10).

Como ya se ha mencionado, de los cuatro pilares de Delors (1996), Tobón concentra tres como los tres saberes. Cada saber se compone de procesos, instrumentos y estrategias. El primer saber es el saber ser, cuyos instrumentos son los valores, actitudes y normas. El segundo saber es el saber conocer, para el cual, los instrumentos son las nociones, proposiciones, conceptos y categorías. Por último, el tercer saber es el saber hacer, que se integra por procedimientos y técnicas (Tobón, 2010).

Con los tres saberes aquí mencionados se puede elaborar una rúbrica que incluya una lista de indicadores que se deben lograr, para lo que se redactan los descriptores que sirvan de guía para el maestro, que le permita ver en las evidencias de desempeño, si se logró tal o cual indicador de desarrollo de la competencia.

Tobón argumenta que no basta con contar con los elementos teóricos suficientes como para que el individuo se jacte de poseer una serie de conocimientos, sino que es necesario ponerlos en práctica en contextos y problemáticas reales. Lo anterior con el objeto de que se utilicen medidas con bastantes estrategias adecuadas para lograr aprender a resolver dificultades: “No es suficiente tener conceptos, es preciso aplicarlos en situaciones y problemas con sentido, con base en la interpretación y argumentación.

Esto implica proponer y aplicar soluciones con las estrategias pertinentes y suficientes para ello” (Tobón, 2010, p. 269).

Como se sugiere en la cita previa, en este modelo se utilizan una serie de estrategias para favorecer aquellos aspectos a evaluar como puede ser la comunicación asertiva, la creatividad, el trabajo en equipo, etc. Este último tiene que ver con uno de los cuatro pilares de Delors, por tanto, es uno de los criterios importantes a considerar para la evaluación, propuesto por Tobón. Además, el saber trabajar con otras personas, para lograr un aprendizaje, es una de las competencias que varios autores que ya han sido citados en este documento han estado de acuerdo en que es de las más importantes para este modelo.

Otros autores que hacen aportaciones significativas a la evaluación de competencias, además de Tobón, son Villa y Poblete, quienes destacan que el docente de una materia deberá entregar a los alumnos un documento que forma parte del sistema de evaluación, en nuestra universidad se le denomina encuadre, elaborado a partir de la Unidad de Aprendizaje de la asignatura, que funciona como una guía de aprendizaje en el que se resumen las competencias, contenidos, así como los criterios de acreditación y de evaluación.

Lo anterior, deberá ser parte de dicho sistema de evaluación. En el mencionado documento se deben estipular aquellos aspectos tomados en cuenta para el logro de las competencias, las actividades que llevarán a cabo, dentro y fuera del aula, para que sean consideradas como evidencias de desempeño. Esto con el propósito de poder emitir una calificación numérica al final del curso. Por lo tanto, en este instrumento el maestro tendrá que precisar tres rasgos importantes para la evaluación:

1. ¿Qué se va a evaluar? En este apartado se tienen que evaluar las competencias generales y específicas trabajadas durante el curso. En el encuadre, se describen los indicadores que se considerarán para esta valoración. Se registran cada una de las evidencias de desempeño que demuestren en qué medida se ha logrado desarrollar la competencia, ya sea general o específica.

2. ¿Cómo se va a evaluar? Aquí se explican las técnicas e instrumentos que se utilizarán durante todo el curso y cuando este concluya. Debe existir una variedad de técnicas con la finalidad de que se adecuen a cada una de las actividades de clase o experiencia de aprendizaje; como, por ejemplo, el uso de portafolio, ejercicios de clase, ejercicios de tarea, presentaciones, participación, etc.
3. Es importante que el maestro informe a sus alumnos sobre los criterios de evaluación y acreditación de la asignatura, así como la manera en que se llegará a la calificación final, que porcentaje de ésta se asigna para cada uno de los criterios, siendo que dicho porcentaje deberá distribuirse en forma balanceada. La descripción para evaluar cada una de las competencias del curso deberá ser bien detallada.

Como se puede apreciar en los tres rasgos anteriores presentados por Villa y Poblete (2008), existe una diferencia entre la evaluación tradicional, principalmente basada en exámenes, a la utilizada para evaluar competencias. En esta última, se refleja una adecuada manera de analizar el sistema de evaluación, contemplando diferentes criterios, no únicamente el uso de un instrumento (examen), sino de una serie de evidencias de desempeño que se valoran a través de técnicas que demuestren que se lograron los aprendizajes esperados.

La evaluación de competencias requiere distintos procedimientos y técnicas de evaluación según el propósito que se desea evaluar. Una cuestión es la evaluación de conocimientos donde se pueden utilizar diversas técnicas (prueba de respuesta larga, prueba de respuesta corta, pruebas objetivas); evaluación de actitudes y valores (técnicas de observación, pruebas de autoevaluación, escalas de actitudes, etc.); evaluación de comportamientos competenciales (cómo aplicar los conocimientos a situaciones concretas, escribir determinados tipos de escritos, desarrollar diferentes tipos de pensamiento (análisis, síntesis, comparativo, crítico, creativo, deliberativo, etc.). Para ello, se pueden utilizar procedimientos como portafolios, informes, pruebas de ejecución, trabajos, etc. (Villa y Poblete, 2008, p. 40).

Podemos apreciar que estos autores proporcionan una explicación más detallada de aspectos que se deben tomar en cuenta para evaluar las competencias de una manera más completa. Se hace hincapié en que se deben utilizar múltiples métodos y estrategias

de evaluación, dependiendo del tipo de competencia que se desee evaluar. Un elemento peculiar de este modelo es que se involucra la evaluación de actitudes y valores. Cabe destacar que para el desarrollo de las competencias se requieren los conocimientos, sin embargo, es un proceso integral, se toman en consideración otros recursos cognitivos y emocionales que se involucran en el proceso de aprendizaje.

Además de lo anterior, estos dos autores presentan la estructura ideal para la evaluación de las competencias, estableciendo tres niveles de dominio, para cada nivel se proponen una serie de indicadores, para los cuales se desarrolla una tabla con los descriptores que muestran los detalles que deben llevar al estudiante a lograr el cumplimiento de dichos indicadores, como se muestra en la figura 1, en donde se aprecia esta estructura de manera muy general. Más adelante presentaremos un ejemplo más detallado en un formato más al estilo de una rúbrica de evaluación.

Figura 1. Estructura para la evaluación de competencias



Fuente: Tomado de Villa y Poblete (2008., p. 320).

Estos autores establecen que para la evaluación de competencias resulta práctico utilizar una tabla en la que se exprese cierta información que refleje, en primera instancia, el tipo de competencia, su definición. Posteriormente se describen los tres principales niveles

de dominio. Se hace una tabla para cada nivel. El primer nivel tiene que ver con la aplicación de métodos sistemáticos que permitan tomar decisiones personales de manera coherente, acertada y segura. El segundo nivel estará relacionado a la colaboración que tendrá el individuo con otros estudiantes para tomar decisiones de manera colegiada con un resultado de calidad. Por último, el tercer nivel se refiere a la demostración de seguridad e iniciativa para arribar a la toma de decisiones con un alto sentido de responsabilidad, con certeza y en circunstancias complicadas.

Así mismo, Villa y Poblete presentan una clasificación de cinco indicadores: el primero refleja la calidad, el segundo manifiesta lo sistemático, el tercero la incorporación de tecnología, el cuarto el sentido de compromiso y el quinto debe demostrar que exista coherencia.

Para poder ilustrar el tipo de tabla que recomiendan estos investigadores para la evaluación de competencias, en la que se integran los elementos de la figura 1, pero ya de manera más detallada, consideramos necesario incluir un ejemplo únicamente mostrando el primer nivel de dominio, para los otros dos niveles, se elabora una tabla similar. Se ha estimado pertinente presentar un modelo de rúbrica debido a que el propósito de este documento es brindar el mayor número de elementos teóricos que permitan que al momento de abordar el tema de la evaluación de la competencia traductora, se pueda apreciar que también para ello se ha seguido el mismo método general de valoración de competencias.

Es importante destacar que este tipo de tablas se elaboran para cada una de las competencias que se deseen evaluar, en otras palabras, se asigna una tabla o rúbrica a cada competencia. A dicha competencia se le asignan tres niveles de dominio. Por mencionar alguna competencia, si hablamos de la competencia de toma de decisiones, en el primer nivel de dominio para ésta, se enfatiza en la forma de organizar o sistematizar la información para tomar decisiones personales. En el segundo nivel, además se hace hincapié en las habilidades para trabajar en equipo de igual forma enfocados en el desarrollo de la misma competencia. Por último, pero no menos importante, en el tercer

nivel, se resalta la creatividad, iniciativa y la integración de los valores en el desarrollo de dicha competencia, como lo es la responsabilidad, por ejemplo.

En la figura 2, se ilustra claramente un patrón de rúbrica en el que se detallan los niveles de dominio, indicadores y descriptores mencionados anteriormente.

Figura 2. La evaluación de competencias

Niveles de dominio	Indicadores	Descriptores				
		1	2	3	4	5
Primer nivel de dominio: Colaborar con otros en la toma de decisiones grupales de calidad.	Toma decisiones acertadas, basadas en datos.	Toma decisiones desacertadas.	No toma las decisiones más acertadas.	Toma decisiones acertadas.	Es rápido y acertado en su toma de decisiones.	Destaca por tomar decisiones en su conducta diaria.
	Toma decisiones con seguridad	Se bloquea en la toma de decisiones.	Se muestra inseguro al tomar decisiones.	Toma sus decisiones con seguridad.	Toma la decisión y sabe justificarla.	Destaca por la seguridad que tiene y trasmite al tomar decisiones.
	En su vida diaria es consecuente en la toma de decisiones.	Es poco consecuente en las decisiones que toma.	A veces falta coherencia en las decisiones que va tomando.	Es consecuente en la toma de decisiones en su vida habitual.	En situaciones complicadas demuestra coherencia en la toma de decisiones.	Es sobresaliente la coherencia que demuestra tomando decisiones.
	Demuestra método y sistemática a la hora de tomar decisiones.	Es muy poco organizado a la hora de tomar decisiones.	Organiza la toma de decisiones, pero sin encontrar un buen método para hacerlo.	Se aprecia un método y una sistemática a la hora de tomar decisiones.	Pone en práctica sistemas propios que le facilitan la toma de decisiones.	Aplica metodologías o sistemas innovadores para facilitar la toma de decisiones.
	Aplica la informática en la toma de decisiones.	Ignora el uso de medios técnicos o tecnológicos para el proceso de la toma de decisiones.	Cuando le obligan a ello, incorpora usos informáticos en su toma de decisiones.	Utiliza por iniciativa propia algún recurso informático para la toma de decisiones.	Integra el uso de varios recursos informáticos en la toma de decisiones.	Es muy ingenioso incorporando programas y medios informáticos en sus procesos de toma de decisiones.

Fuente: Tomado de Villa y Poblete (2008, p. 150).

Con el fin de apoyar la teoría anterior, presentada por Villa y Poblete, recurriremos a Tobón, quien reitera el mismo concepto en relación con la valoración de las competencias, aseverando que la evaluación de los aprendizajes debiera ser la ruta idónea a seguir para una formación profesional de calidad, eliminando la costumbre de calificar a los estudiantes con notas numéricas y, en su lugar, seguir el modelo de integración de la evaluación a través de niveles de dominio. Existen aún muchas

instituciones que han modificado sus planes de estudio, adoptando el enfoque por competencias, sin embargo, siguen utilizando la evaluación por notas, como lo hacían en el método tradicional (Tobón, 2010).

A continuación, presentaremos otra tabla en la que se ilustra otra clasificación de los niveles como los que desarrollan Villa y Poblete, con la diferencia de que Tobón amplía a cinco niveles de dominio. Este autor se centra en un primer nivel denominado pre-formal, cuyas características son que, en esta etapa, se aprecian aprendizajes muy generalizados, sin contar con la debida organización de dichos saberes. Además, se cuenta con nociones sin la maniobra de operaciones, ni acciones que correspondan a la competencia. En este nivel no se percibe el sentido de compromiso del alumno, ni ningún tipo de motivación.

El segundo nivel es el receptivo, incrementa el compromiso, existe mayor capacidad de aceptar la información recibida para procesarla. Se empiezan a ver evidencias de actividades. Aquí se cuentan con nociones sobre el saber y el hacer; es decir, se preocupa por la adquisición de conocimientos y por desarrollar las habilidades que les permitan poner en prácticas dichos saberes en contextos reales. Los estudiantes manifiestan entusiasmo por llevar a cabo sus asignaciones.

El tercer nivel de dominio es el resolutivo, en el que el estudiante se centra en encontrar soluciones a problemáticas no muy complejas de una situación real. Así mismo se viven los métodos prácticos de uso de técnicas y estrategias que conlleven al logro de la competencia. En este nivel se da el manejo de conceptos elementales y se realizan las actividades diseñadas para cumplir con los aprendizajes esperados.

El nivel autónomo es el que ocupa el cuarto lugar en esta clasificación. En este se destaca la capacidad del estudiante por ser independiente en el desempeño de sus asignaciones, sin requerir la ayuda de otros individuos. En esta etapa se formalizan recursos y proyectos importantes para la asignatura. En este nivel se da el manejo del razonamiento científico. De igual forma, se arriba a la solución de situaciones variadas con los recursos que se requieran para ello. Se desarrolla el criterio propio para desempeñar sus funciones en las actividades asignadas para el logro de las competencias.

Por último, el quinto nivel es el estratégico, en el que se plantean tácticas de cambio en las situaciones contextuales con el fin de impulsar el desarrollo de la creatividad y la innovación. En esta etapa se estudia a las causas técnicas de manera integral, además de que el estudiante cuenta con un alto sentido de responsabilidad hacia el bien personal y el bien común.

Finalmente, se presenta la figura 3, ilustrando estos cinco niveles de dominio de acuerdo con Tobón.

Figura 3. Niveles de dominio de las competencias

Tabla 1. Niveles de dominio de las competencias	
Nivel	Características (una o varias).
Nivel Pre-formal	<ul style="list-style-type: none"> - Los aprendizajes de nociones son muy generales y carecen de organización. - Hay aprendizajes de algunos conocimientos , pero sin manejo de procedimientos ni actividades de la competencia. - Ni la motivación ni el compromiso son continuos.
Nivel Receptivo	<ul style="list-style-type: none"> - Hay recepción y compromiso general de la información. - El desempeño es muy operativo. - Se tienen nociones sobre el conocer y el hacer. - Hay motivación frente a la tarea.
Nivel Resolutivo	<ul style="list-style-type: none"> - Se resuelven problemas sencillos del contexto. - Se tienen elementos técnicos de los procesos implicados en la competencia. - Se poseen algunos conceptos básicos. - Se realizan actividades asignadas.
Nivel Autónomo	<ul style="list-style-type: none"> - Hay autonomía en el desempeño (no se requiere de asesorías de otras personas ni de supervisión constante). - Se gestionan proyectos y recursos. - Hay argumentación científica. - Se resuelven problemas de diversas índole con los elementos necesarios. - Se actúa en la realidad con criterio propio.
Nivel Estratégico	<ul style="list-style-type: none"> - Se plantean estrategias de cambio en la realidad. - Hay creatividad e innovación. - Hay altos niveles de impacto en la realidad. - Hay análisis prospectivo y sistémico de los problemas. - Se tiene un alto compromiso con el bienestar propio y el de los demás.

Fuente: Tomado de Tobón (2010, p. 167).

Después de presentar lo que a nuestro criterio serían los dos autores que mejor contribuyen a la teoría de evaluación de competencias que se desea pueda servir de soporte teórico para sustentar este proyecto investigativo, como lo son Villa y Poblete (2008) y Tobón (2010). debido a que aportan un sistema evaluativo a través del uso de una tabla con cierta cantidad de niveles de dominio, indicadores y descriptores que nos permitan una guía más precisa para la valoración de las competencias, pretendemos cerrar con este tema con una última investigadora. Esta autora favorece el establecimiento de ciertos parámetros que sirvan de apoyo al maestro para facilitar que el estudiante desarrolle las competencias. Esta autora es Yolanda Argudín, quien asevera que los aspectos que deben considerarse para la evaluación de competencias son asegurarse de contar con criterios de desempeño precisos, así como los resultados o productos finales que le son requeridos al estudiante. Además, se deben obtener evidencias que muestren que los alumnos cumplieron de manera individual, de tal forma que se puedan contrastar con las ponderaciones establecidas en la planeación. Las valoraciones en torno a los logros obtenidos deben expresarse en resultados que digan si el alumno es competente o no lo es (Argudín, 2002).

Esta autora nos habla de que una competencia forma parte de un proceso educativo, sin embargo, también representa el producto final de éste. La competencia representa la construcción de dicho proceso y el desempeño se refleja en la manera en que determinada competencia se manifiesta en la aplicación de ese proceso en la realidad, una vez que el individuo debe realizar las tareas de su profesión que requieran que demuestre que logró desarrollar tal competencia.

Si bien esta investigadora no se enfoca en tablas con niveles de dominio, si enfatiza evaluar de manera individual a los estudiantes, tomando en cuenta sus evidencias de desempeño que demuestren que cumplieron con lo estipulado en la planeación del maestro, en la que se debieron haber entregado los criterios de evaluación y acreditación desde el inicio del curso. Las características primordiales de dichos criterios que forman parte de un sistema evaluativo, deben ser la precisión y el equilibrio en la distribución de los porcentajes para cada uno de los puntos a evaluar. Con estos tres investigadores daremos por concluida esta sección sobre la evaluación de competencias para dar inicio

al tema de la traducción y la traductología como disciplina hasta llegar al subtema de la competencia traductora.

2.2.3. Traducción y traductología

Este documento nos ha preparado con la debida presentación de la teoría de las competencias, seguido por la exposición de los conceptos que sustentan el cómo evaluarlas, para acercarnos progresivamente a la teoría misma de la traducción. Ahora bien, para lograr lo anterior y abordar este tema, es necesario que iniciemos con dos definiciones, tanto de la traducción, como de la traductología según lo analizado por Amparo Hurtado en la siguiente cita:

La traducción es una habilidad, un saber hacer que consiste en saber recorrer el proceso traductor, sabiendo resolver los problemas de traducción que se plantean en cada caso. La traducción más que un saber es un saber hacer; en este sentido, siguiendo la distinción de Anderson (1983) entre conocimiento declarativo (saber qué) y conocimiento procedimental u operativo (saber cómo), tendremos que calificar el saber traducir como un conocimiento esencialmente de tipo operativo y que, como todo conocimiento operativo, se adquiere fundamentalmente por la práctica (Hurtado, 2001, p. 25).

En esta aseveración queda de manifiesto que la traducción es una competencia que se logra a través de la práctica, dicha práctica permite al individuo convertirse en experto al saber cómo llevar a cabo el proceso traductológico. En otras palabras, cuando el aprendiente se dedica en un periodo de tiempo suficiente para adquirir las habilidades o destrezas, a hacer traducciones, a enfrentar los problemas comunes de esta profesión y aprende a resolverlos, entonces se convierte en experto y por lo tanto domina la pericia de saber hacer traducciones con calidad. Es por ello por lo que esta autora hace énfasis en que la traducción es un conocimiento de tipo operativo, debido a que se adquiere al ejercitarlo de manera constante.

Sin embargo, a pesar de que un traductor se convierte en experto debido a la práctica continua a través de los años, esto no significa que no pueda equivocarse. Es importante destacar que el proceso de la traducción se basa en la toma de decisiones, en dicho

momento se debe evaluar y escoger entre diversas opciones, mismas que no siempre tendrán que ser las más apropiadas cada vez que se empieza un encargo de traducción. No obstante, esta serie de sucesos ayuda a que se adquiriera el hábito organizacional con el fin de sistematizar este proceso. Es de esta manera que los traductores llevan a cabo acciones en cada trabajo que justifican dicha toma de decisiones para elegir la opción que ellos consideren como la mejor (López y Wilkinson, 2003).

Es importante destacar, según lo aborda Amparo Hurtado (2001) citando a Jakobson, que la traducción se clasifica en tres tipos: intersemiótica, intralingüística e interlingüística. La traducción intersemiótica es llamada también reformulación y se refiere a una interpretación de los signos verbales a través de otros signos verbales del mismo idioma, utiliza la herramienta de los sinónimos. En otras palabras, este tipo de traducción se lleva a cabo dentro de la misma lengua al expresar un mensaje con las palabras distintas, lo que en inglés se le conoce como *rewording*.

El segundo tipo de traducción es la interlingüística o la traducción en sí, misma que se define como la interpretación de los signos verbales hecha a través de otro idioma. En esta traducción se pretende transferir un mensaje de una lengua origen a una lengua meta, buscando encontrar las palabras o expresiones equivalentes en la lengua de llegada. Esta también es conocida como la traducción normal (Hurtado, 2001).

El tercer tipo de traducción es la intersemiótica, aquí el traductor modifica la estructura del texto para adaptarlo al público al que va dirigido, cuidando que quienes reciban el mensaje lo hagan de acuerdo con su contexto social, cultural, religioso, etc. Un ejemplo sería cuando se interpreta un mensaje en lenguaje de señas para personas sordomudas (Hurtado, 2001).

Continuando con el tema de los tipos de traducción, debemos decir que, a manera muy general, se le clasifica en dos, consideradas como las más comunes: la traducción directa y la traducción indirecta, tal como lo indica Basich (2012): “De acuerdo con el *Diccionario de la Real Academia Española* (DRAE) la **traducción directa** es la que se hace de un idioma extranjero al idioma del traductor. La **traducción indirecta** es la que se hace del idioma del traductor a un idioma extranjero” (p. 18).

Por su parte, Vazquez-Ayora (1977) presenta otra clasificación de la traducción: la traducción literal y la traducción oblicua. Nos habla de que la traducción literal es un procedimiento de traducción tan válido como cualquier otro y uno de los más sencillos de llevar a cabo. Esto se da cuando en dos oraciones, por ejemplo, una en inglés y otra en español, hay una correspondencia de estructura gramatical y en el sentido de significación entre ambas que debe ser exacta. La equivalencia en este tipo de traducción se da palabra por palabra sin ningún riesgo por utilizarla cuando así se requiera de acuerdo con los fines para los que se solicite.

El segundo tipo de traducción es la oblicua, de acuerdo con lo expuesto por Vázquez-Ayora en la siguiente cita:

En cambio, los “métodos oblicuos” nos permiten reemplazar no sólo las unidades sino, como veremos más adelante, las estructuras, con otras de distinta clase, pues la traducción consiste precisamente en “cambiar de vehículo” porque el vehículo de las ideas no es el mismo ni es igual en las lenguas. Este proceso, aunque los autores se refieran a él con distintos términos [...] no debe producirnos confusión pues se refieren en fin de cuentas al mismo fenómeno por el cual un elemento oracional cambia su filiación o función gramatical (Vázquez-Ayora, 1977, p. 268).

Explicado de otra manera, es cuando se recurre a la transposición como procedimiento de traducción, ésta consiste en cambiar la categoría gramatical parcialmente en un enunciado sin alterar el sentido general, por ejemplo, cuando en inglés se utiliza un adverbio y al traducir al español se reemplaza por un sustantivo como en la siguiente oración: “Mary faced that situation bravely” y se traduce como: “Mary enfrentó esa situación con valentía” (López & Wilkinson, 2003).

Después de abordar los tipos de traducción, buscamos ahondar en la presentación del concepto de esta, ésta se ha definido como una actividad entre dos idiomas, algunos otros autores la han definido enfocándose en el aspecto textual, otros se han centrado en la traducción como un acto comunicativo y algunos más han hecho hincapié en ella como proceso. Sin embargo, con el fin de proporcionar una definición más completa que aporte mejores elementos de comprensión de esta teoría, hemos decidido tomar la

definición que Hurtado (2001) ha considerado más integral, comprendiéndola como un acto de comunicación, operación textual y como actividad cognitiva. Esta definición brindará mayor luz a este proyecto investigativo cuando analicemos los resultados, una vez que hayamos aplicado los instrumentos de evaluación a nuestro objeto de estudio con el propósito de observar a través de dicha aplicación, que para poder traducir se requieren de ciertos conocimientos y habilidades tanto en la lengua de origen, como en la lengua meta, aunque para este trabajo nos hemos enfocado únicamente en la lengua de partida.

(...) definir la traducción como un proceso interpretativo y comunicativo consistente en la reformulación de un texto con los medios de otra lengua que se desarrolla en un contexto social y con una finalidad determinada.

Al tratarse de una operación entre textos, no entre lenguas, interesa analizar todos los mecanismos de actualización textual, pero no sólo en sus relaciones internas (de texto a texto) sino también en sus relaciones externas: sus relaciones con los factores condicionantes externos (las coordenadas espaciales y temporales, la importancia del receptor, del encargo y de la finalidad de la traducción), así como las competencias y los procesos mentales implicados. Conviene, pues, integrar esos niveles de análisis. De ahí también la necesidad de un enfoque integrador de los estudios de la traducción, que la analice desde esa triple perspectiva (Hurtado, 2001, p. 41).

Esta definición de la traducción nos permite entenderla como una actividad compleja de un proceso muy completo de interpretación con fines comunicativos, llevando a cabo un proceso de reformulación de un texto, haciendo uso de los medios de otro idioma en el que se tiene que tomar en cuenta los aspectos del contexto que deben contemplar lo social y lo cultural sin perder de vista el para qué se necesita dicha traducción, para poder replantear el mensaje original en otras palabras de acuerdo a las necesidades del receptor.

Así mismo, es importante considerar, de acuerdo a la anterior definición, que cuando se analiza una traducción, se observan diversos aspectos, no sólo la relación de texto a texto, sino que se debe ubicar al mensaje en el contexto del momento histórico en que se lleve a cabo el acto comunicativo, el espacio y el tiempo, además de hacer énfasis en

el público al que va dirigido el producto contemplando echar mano de los conocimientos que se tienen sobre la lengua meta, para que este producto garantice el propósito de haberlo trasladado de un idioma a otro satisfactoriamente.

Por otra parte, en esta sección presentaremos la definición de traductología, ubicando a los estudios de traducción como una disciplina científica. Por lo tanto entendemos a la misma de la siguiente manera: “Traductología es la disciplina que estudia la traducción; se trata, pues, de un saber sobre la práctica traductora. La traductología es una disciplina científica, que necesita, además, entablar relaciones con otras muchas disciplinas, como luego veremos” (Hurtado, 2001, p. 25).

Hurtado hace hincapié en la traductología como una disciplina científica que se reconoce como un saber basado en la práctica de la traducción y que está conectada a muchas otras disciplinas como la lingüística, la hermenéutica, la literatura, la estilística comparada, la sociolingüística, entre otras.

Para reforzar lo anterior, cabe mencionar que los estudios de traducción fueron aceptados como disciplina desde la primera mitad del siglo pasado, con cuatro teóricos muy importantes. Dos de ellos de Canadá, J. P. Vinay y J. Darbelnet con *Estilística comparada del francés y del inglés como método de traducción* en 1958. Otro destacado teórico fue Georges Mounin, originario de Francia con *Los problemas teóricos de la traducción* en 1964. Así mismo, en Estados Unidos de Norteamérica se contó con Eugene Nida como un personaje trascendente en esta disciplina con *La teoría y práctica de la traducción*, también en 1964. El cuarto autor fue oriundo de Inglaterra, cuyo nombre era J. C. Catford cuyas aportaciones a esta área quedaron de manifiesto en su obra *Una teoría lingüística de la traducción* en 1965 (Basich, 2012).

A manera de ahondar un poco en este tema, con relación a estos cuatro teóricos, deseamos retomar a algunos de ellos y explicar un poco más sobre sus obras. Empezaremos por Vinay y Darbelnet, quienes con su estilística comparada han tenido un buen influjo sobre los estudios de traducción. Estos autores realizaron un exhaustivo trabajo sobre la comparación del inglés y el francés en tres aspectos; el léxico, el gramatical y el enfocado en el mensaje en sí mismo.

Al abordar el rasgo léxico, Vinay y Darbelnet se centraron en las diferencias entre los dos idiomas, buscando la representación filológica de la realidad. En lo referente a lo gramatical, llevaron a cabo una comparación de las partes del enunciado y su sintaxis, de este análisis surgieron siete procedimientos de traducción, como resultado de estudiar las equivalencias y categorizar las diferencias; dentro de la traducción literal existen los procedimientos de préstamo, calco y traducción literal. Como parte de la traducción oblicua, se encuentran la transposición, modulación, equivalencia y adaptación. En el tercer plano, estudiaron el mensaje en su contexto lingüístico y extralingüístico. Una de las aportaciones más significativas de esta teoría es que se pone de manifiesto una distinción entre lo que corresponde al plano del idioma y lo que corresponde al plano del autor (López y Wilkinson, 2003).

Con referencia a Eugene Nida y Taber, su obra se centra más en la etnografía y la gramática generativa, misma que implica un sistema de reglas muy precisas. Estos autores plantean un modelo comunicativo de la traducción que consiste en tres elementos, el análisis que se basa en explicar las relaciones de la estructura gramatical, los significados y valores connotativos, el segundo es la transferencia a un nivel inferior al de la frase y el tercer elemento es la reestructuración del texto en función del público seleccionado (López y Wilkinson, 2003).

En la década de los ochenta se dio un nuevo paradigma en la teoría de la traducción en el continente europeo. En 1984 surge la publicación de dos libros muy importantes que marcaron dicho cambio, esos libros fueron *Fundación para una teoría general de la traducción* de Katharina Reis y Hans Vermeer. El otro libro fue *Acción traslaticia*, escrito por Justa Holz-Mänttari. Posteriormente de la publicación de esos dos libros surge lo que hoy en día se conoce como la teoría del escopo (teoría funcionalista) que privilegia al propósito final de la traducción como producto, ya no le otorga esa atribución a la equivalencia.

Como se puede apreciar, se dio un cambio en el paradigma de la teoría de la traducción en 1984 por dos importantes obras publicadas por Reis y Vermeer, así como el libro de Holz-Mänttari, para posteriormente dar paso a la teoría del escopo, que ha sido impulsada

y puesta en práctica por Christiane Nord (1991), considerada como la heredera de dicha teoría directamente de Reis y Vermeer.

En relación con la formación de traductores, se dice que los primeros intentos se llevaron a cabo en Dinamarca en 1910, sin embargo, dicha institución tenía ciertas limitaciones teóricas y metodológicas. De ahí siguieron la Universidad Lingüística de Moscú, Rusia, en 1930, la Universidad de Ruprecht-Karls en Heidelberg, Alemania, en 1933, la Universidad de Ginebra en Suiza, en 1941, así como varias otras universidades de Europa hasta que fue en la desaparecida Checoslovaquia donde se implementó la Especialización de Traducción e Interpretación en 1963, perteneciente a la Facultad de Ciencias Sociales en Praga, misma que se convirtió en el Instituto de Traducción e Interpretación en 1968. Posteriormente, entre los años de 1974 y 1992, ese instituto pasó a la Facultad de Filosofía y Letras; sin embargo, fue hasta 1993 que modificó su nombre a Traductología (Basich, 2012).

2.2.4. Evaluación en traducción

Con lo que respecta a este tema, podemos comenzar citando esta aportación de Hurtado (2001):

Sin embargo, la evaluación, tal y como se entiende actualmente en otras disciplinas, ocupa un campo mucho más vasto, por lo que no debemos reducirlo en Traductología a la valoración o corrección de traducciones; el objeto de la investigación traductológica sobre la evaluación no es sólo el resultado de la traducción (el producto), sino también el individuo (es decir, sus competencias), el traductor o el estudiante de traducción, y el proceso que éste desarrolla para llegar a ese resultado (p. 156).

Como se puede apreciar, para la evaluación de la traducción, no se pueden utilizar únicamente los criterios de la evaluación en general, sí se conservan algunos elementos, no obstante, en este tipo de evaluación es necesario considerar no sólo al producto, que sería la traducción en sí, sino también a la persona que lleva a cabo la traducción que pudiera ser un profesional con bastante experiencia o un estudiante como parte de su práctica, así mismo, se toma en cuenta el proceso en el que se desarrolla la traducción.

Esta autora destaca que existen tres ámbitos de la evaluación, citando a otros autores, el primero se trata de la evaluación de la traducción de textos literarios y sagrados en donde se ha recurrido a la valoración de textos como la poesía, la novela, los cuentos cortos, el ensayo, etcétera, así como a la crítica de las traducciones en el caso de las escrituras bíblicas. Otra técnica que se ha utilizado en este ámbito ha sido la de comparar diversas traducciones de un contenido original o bien la apreciación de una traducción única. En esta primera clasificación se evalúa a la traducción, se discuten sus errores y aciertos, a la vez que se sugieren soluciones.

En el segundo ámbito, en relación con la evaluación de traductores en el ejercicio de su profesión, la evaluación se centra en el profesionalista de la traducción, ya sea por motivos de su carrera o porque desea obtener un puesto laboral, pertenecer a alguna asociación de prestigio o simplemente debido a que se desea medir su rentabilidad. En este ámbito, se evalúan la fidelidad y calidad de los productos, se mide la eficacia y el costo-beneficio. El tipo de textos que se valoran suelen ser más especializados, no simplemente una traducción normal.

El tercer ámbito analizado por Hurtado, es el relacionado a la evaluación de la enseñanza de la traducción, en un entorno formativo. En este tipo de valoración, los esfuerzos se han enfocado en encontrar baremos de corrección y notación, para analizar cómo trabaja el error en la traducción, así mismo para conocer sobre los problemas de traducción (vinculados estrechamente con los errores).

La evaluación ha alcanzado hoy en día un gran desarrollo en la investigación efectuada en otras didácticas; sin embargo; en Traductología todavía hacen falta estudios profundos que la analicen en su triple aspecto: sumativa (la que sanciona los saberes), diagnóstico (antes de un proceso de aprendizaje) y formativa (que forma parte del aprendizaje). En este sentido, hace falta definir criterios y elaborar instrumentos operativos de evaluación para estos tres ámbitos y que integren, además, la evaluación del proceso (Hurtado, 2001, p. 159).

2.2.4.1. Errores de traducción

Dentro de la evaluación de la traducción es muy importante tomar en cuenta el tipo de errores que cometen los traductores al momento de llevar a cabo un encargo de traducción, mayormente relacionados con el sentido del texto. Cabe destacar que al momento de evaluar tanto el proceso traductológico como al producto final de éste, se debe poseer un amplio conocimiento sobre los errores que podría cometer el traductor tanto al no entender el sentido correcto en el texto original y por lo tanto, trasladarlo al idioma meta con un sentido equivocado, ya sea por no dominar ampliamente o de manera suficiente, a alguna de las dos lenguas en cuestión.

Por lo tanto, cuando se habla de errores en la traducción se hace referencia tanto a aspectos dentro de la lengua en el texto de partida como en el texto de llegada. En algunas ocasiones el traductor no le da el mismo sentido que tuvo el emisor original del mensaje, al momento de trasladarlo al idioma meta, motivo por el cual el receptor carecerá de esos elementos al leer o escuchar el mensaje traducido. Muchos de los errores tienen que ver con el sentido del mensaje, ya sea que el traductor les dé un falso sentido, un sentido erróneo o que simplemente no les coloque ningún sentido, tal vez que agregue elementos adicionales al texto que hagan que el mensaje no sea fiel, o quizá que omita algún otro elemento. A continuación, se presenta la clasificación de errores según Delisle (1993):

1. Falso sentido, se refiere a una falta en la traducción que se da cuando existe una mala valoración del sentido de una palabra o de una oración en un contexto determinado, sin producir contrasentido o sin sentido.
2. Contrasentido, es cuando se le atribuye un sentido equivocado a una palabra o grupo de palabras, es decir, cuando se traiciona la intención del autor del mensaje en el texto original.
3. Sin sentido, se trata de otorgarle a un fragmento del mensaje original una traducción totalmente carente de sentido o inadmisibles.

4. Adición, “introducir de manera injustificada en el texto de llegada elementos de información superfluos o efectos estilísticos ausentes del texto de partida” (Delisle, 1993, p. 20).
5. Omisión, es cuando sin justificación alguna, no se traduce algún elemento de sentido o un efecto de estilo del mensaje original.
6. Hipertraducción, es un efecto que forma parte del método de traducción que se da cuando se seleccionan varias opciones posibles y aceptables, para traducir algún elemento de manera sistemática. Esto incluye a la traducción literal, cuyo giro pone mayor distancia a la expresión autentica en el mensaje original.
7. Sobretraducción, este tipo de error se da cuando se traducen de manera explícita partes del texto original, cuando en el texto meta se deberían de mantener de forma implícita.
8. Subtraducción, esto se da al no incorporar en el texto de llegada las compensaciones, mismas que se dan al suplir la ausencia de determinados rasgos lingüísticos en el texto meta. Otro aspecto en este tipo de error es no introducir las ampliaciones o explicitaciones que son elementos necesarios para ahondar o robustecer una traducción idiomática y que tiene que ser de acuerdo con el sentido del texto de partida.

Estos ocho tipos de errores han sido definidos por Delisle (1993) con la finalidad de orientar la labor del traductor y la de quienes participan en la formación profesional de los traductores para poder evaluar la clase de fallas que se pueden manifestar en un encargo de traducción por no darle el sentido correcto en el texto meta.

2.2.4.2. Problemas de traducción

Una vez que hemos analizado los errores comunes de la traducción presentados por Delisle, procederemos a una breve exposición de los problemas de traducción desde el análisis de Christiane Nord (1991). Esta autora enfatiza en que este tipo de problemas se presentan cuando algún traductor no cuenta con alguna de las competencias necesarias para llevar a cabo el proceso traductológico completo y por ende interrumpe dicho proceso hasta que logra superar tal dificultad. Nord clasifica los problemas de traducción en cuatro: los textuales, pragmáticos, culturales y lingüísticos.

Los problemas textuales tienen que ver con los rasgos peculiares del texto en la lengua de origen. Algunas veces el traductor enfrentará dificultades para encontrar alguna equivalencia de dichos rasgos en la lengua de llegada, como cuando se enfrenta al juego de palabras en un idioma.

Con relación a los problemas pragmáticos, Nord destaca que estos provienen de la propia naturaleza de la práctica del traductor. Esto se da en el proceso traductológico en su función comunicativa al tratar de trasladar un mensaje desde un texto original a una lengua meta en el intento de que el receptor reciba el mensaje con la misma intención que el emisor tuvo al producir dicho texto. En algunas ocasiones habrá aspectos culturales que deberán adaptarse a la cultura del receptor para que cobre sentido.

El tercer tipo de problemas son los culturales, que como su nombre lo dice, se dan debido a que en la traducción se involucra a dos culturas distintas, cuyas diferencias podrían en ciertas ocasiones ser de gran dimensión por la situación histórica, geográfica o religiosa. Podría ser que las normas y convenciones sociales de ambas culturas con relación al texto de partida y de llegada sean muy marcadas. Una manera de abatir estos problemas será que el traductor busque adecuar el mensaje a la cultura del receptor.

El cuarto problema según Christiane Nord es el lingüístico, precisamente en donde dos sistemas lingüísticos confrontan su léxico, su sintaxis y su prosodia. Debido a esto, al tratar de trasladar un texto de un idioma a otro es indispensable conocer las reglas de dicho sistema, haciendo la adaptación que sea necesaria para conservar el sentido del mensaje y respetar las funciones de lenguaje en la lengua meta. Un ejemplo de adecuación que se debe hacer de ciertos sistemas lingüísticos es como cuando quieres traducir el uso de diminutivos o aumentativos en el español y deseas traducirlos al inglés, tal vez se deban buscar algunas equivalencias de tipo cultural que puedan encajar (Nord, 1991).

O'Brien (2011) nos presenta otro tipo de problemática que enfrentan los traductores cuando deben saber cómo manejar la ambigüedad y la incertidumbre al momento de tener que tomar decisiones en pos de resolver problemas relacionados con el ejercicio de la traducción:

El monitoreo y el manejo de la incertidumbre están inextricablemente vinculados. Fraser (2000:11) determinó que los profesionales generalmente muestran una mayor tolerancia ante la ambigüedad e incertidumbre que los no profesionales. Esto podría ser, no sólo por qué ellos tienen mecanismos más efectivos para el manejo de la incertidumbre, pero también por qué ellos están más conscientes de esa capacidad y son más capaces de guiar el proceso de resolución de problemas a través de la autorreflexión y la autorregulación. Un número de otros estudios recientes que se enfocan en el manejo de la incertidumbre también han enfatizado la importancia del monitoreo en proceso de UCM (Uncertainty Management) (Tirkkonen-Condit 2005; Asadi and Séguinot 2005; Hansen 2003; Fraser 2000). Un estudio de Hansen (2003:26), en particular, sugiere que los traductores profesionales poseen una mayor capacidad de monitoreo para fines de auto retroalimentación” (O’Brien, 2011, p. 110).

O’Brien destaca que los traductores expertos cuentan ya con mecanismos más eficientes para manejar la incertidumbre y de una manera más consciente conducen el proceso traductológico de forma tal que los lleve al autorreflexión y autorregulación con el propósito de encontrar mejores soluciones y por ende sean más capaces de tomar decisiones cuando se enfrenten a cualquier tipo de problema, ya sea de tipo textual, cultural, pragmático o lingüístico. Por lo tanto, cuando un traductor se ve en la necesidad de hacer una pausa en el proceso de traducción para revisar y estar en posición de tomar decisiones que lo lleven a terminar un producto de buena calidad, deberá tomar en cuenta esta teoría que enfatiza O’Brien para monitorear y manejar la incertidumbre con el fin de obtener los beneficios de la autorreflexión, autorregulación y la auto retroalimentación.

Con el fin de concluir el marco teórico analizaremos la competencia traductora desde la perspectiva del Grupo PACTE, que en lo personal considero que es la teoría con que más me identifico para trabajar este tipo de competencia.

2.2.5. Competencia traductora

Después de analizar la evaluación de la traducción de manera general hasta hacer una revisión de los tipos de errores y problemas que tienen que ver con el proceso

traductológico estamos en posición para abordar el tema central de esta investigación, como lo es la competencia traductora. Principalmente desde la mirada del Grupo PACTE.

En primer término, Neubert (2000) destaca que la competencia traductora está integrada por cinco competencias que son la lingüística, la textual, la temática, la cultural y la de transferencia. Así mismo, explica que la competencia traductora específica es la traslatoria que le da atributos de conocedor experto al traductor.

Otra autora citada por Massana (2016), en su tesis doctoral relativa al tema que nos ocupa en este documento, es Dorothy Kelly, quien describe a la competencia traductora como la macrocompetencia que engloba cinco subcompetencias interrelacionadas que son:

1. La competencia comunicativa y textual en dos idiomas o culturas.
2. La competencia cultural e intercultural.
3. La competencia temática.
4. La competencia profesional e instrumental.
5. La competencia actitudinal y psicofisiológica.

Además, menciona otras dos subcompetencias, la interpersonal y la estratégica. Kelly hace hincapié en que esta última es la más importante para un traductor, aunque también establece que es relevante la combinación e interrelación entre las subcompetencias porque es así como se distingue la actividad del traductor, en comparación con otras actividades.

Un tercer autor que debe mencionarse en este capítulo como soporte al tema que nos atañe, es el Grupo PACTE (Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y Evaluación). Este grupo de investigadores también define a la competencia traductora como un sistema integral de conocimientos, habilidades y actitudes que son necesarios para traducir. Está conformada por varias subcompetencias, tales como:

1. Competencia lingüística en los dos idiomas, que comprende el conocimiento de la estructura gramatical, la competencia textual, el ser capaz de comprender la intención del emisor del mensaje, así como el descifrar la estructura sociolingüística del mismo.
2. Competencia extralingüística, que abarca aspectos biculturales, conocimientos especializados y sobre la misma disciplina.
3. Competencia instrumental/profesional. Esto incluye saberes propios de la profesión del traductor, documentación, tecnologías, etcétera.
4. Competencia psicofisiológica, que implica contar con la destreza de poner en práctica habilidades psicomotoras, como la capacidad de resolver problemas inesperados basados en el constructo de conocimientos adquiridos desde la infancia. Aquí se contempla la actitud del individuo.
5. Competencia de transferencia, se refiere a la habilidad de trasladar un texto desde el idioma original al idioma meta, esto se logra tomando en cuenta los elementos sintácticos, morfológicos y de vocabulario, necesarios para reexpresar dicho texto en forma equivalente en el idioma al que sea traducido.
6. Competencia estratégica, esta es muy importante para el Grupo PACTE debido a que en ella se manifiesta la habilidad por resolver todos los problemas que se presenten durante el proceso de traducción.

La clasificación de subcompetencias que conforman y definen a la competencia traductora según el grupo PACTE (2001) recién explicadas anteriormente, nos permiten presentar este tema de investigación con mayor claridad con el fin de detallar los motivos que se tuvieron para iniciar con este ejercicio investigativo. Cabe mencionar que en este documento se han presentado a algunos autores que describen la mencionada competencia y que coinciden en que dicha competencia conlleva la integración de una serie de subcompetencias que forman parte indispensable de este concepto.

Una vez identificadas las subcompetencias que integran a la competencia traductora, es importante destacar que para evaluar, tanto el proceso de traducción como el producto final del mismo, se debe conocer los tipos de problemas que enfrentarán, tanto el traductor novato como el profesional, para que se tengan suficientes elementos para llevar a cabo una buena valoración de la traducción. Esta clasificación del grupo PACTE

viene a complementar la presentación de los problemas analizados previamente, mismos que fueron propuestos por Nord (1991), clasificados de manera general.

El Grupo PACTE identifica cinco categorías de problemas en una traducción prototípica, siendo los siguientes:

1. Problemas lingüísticos, estos se refieren a las dificultades que se dan en una traducción debido al código lingüístico, básicamente al léxico y al nivel morfosintáctico. Estos problemas se derivan de las diferencias naturales entre los dos idiomas involucrados en una traducción, que podrían ser problemas de comprensión o al reformular el mensaje en la lengua meta.
2. Problemas textuales, esto tiene que ver con la coherencia y la cohesión en un texto, además de aspectos como de género y estilo. Estas dificultades surgen de los mecanismos entre los dos idiomas. También pueden darse por problemas de comprensión y al reformular el mensaje en el idioma de llegada.
3. Problemas extralingüísticos, estos se refieren a la temática, cuando se encuentran con conceptos especializados, aspectos enciclopédicos y culturales. Este tipo de problemática se da cuando el traductor se enfrenta a diferencias culturales y debe buscar un equivalente en la lengua meta.
4. Problemas relacionados con la intencionalidad. Este tipo de dificultades se presenta al tratar de obtener información del texto fuente con aspectos como la intertextualidad, los actos del discurso, las suposiciones y las implicaciones.
5. Problemas que se derivan del informe de traducción y las características del lector meta del producto traducido. Aquí se debe buscar conocer diversos aspectos culturales, sociales y lingüísticos del público a quien ira dirigido el mensaje para que no afecte la reformulación del texto en ese idioma. Todos los elementos del texto podrían ser afectados desde el punto de vista funcionalista (Hurtado, 2017)

El Grupo PACTE llevó a cabo un proyecto de investigación en 2010 para determinar la adquisición de la Competencia Traductora en un grupo conformado por 24 profesores de lenguas y 35 traductores profesionales. Estos llevaron a cabo tanto una traducción directa como una inversa. La lengua extranjera que se utilizó en el texto a traducir en la

traducción directa era el inglés. Todos los participantes debían ser hablantes nativos del español o el catalán.

Los involucrados tenían experiencia trabajando con los idiomas alemán, francés e inglés. Con el fin de no enfrentar ningún tipo de sesgo, los traductores no tenían experiencia en traducciones especializadas, su trabajo se basaba en traducciones normales, de esta forma no tendrían ventaja sobre los profesores de lenguas que llevarían a cabo dichas traducciones. Los involucrados debían contestar cuestionarios sobre los tipos de problemas que enfrentaron durante el proceso de traducción en ambos tipos de traducciones (directa e inversa). Las variables de este experimento fueron, el conocimiento de traducción, la eficacia en el proceso traductológico, la toma de decisiones, el proyecto de traducción, y la identificación y solución de los problemas de traducción, así como una variable adicional sobre el uso de recursos instrumentales.

En los resultados se comprobó que los traductores profesionales obtuvieron mayor grado de “aceptabilidad” en sus traducciones que los profesores de lenguas, especialmente en la traducción directa. En ambos tipos de traducciones, los traductores consiguieron mejores resultados tanto en el proceso como en el producto final que los docentes. La aceptabilidad tiene que ver con la calidad de la traducción, como se indica en la siguiente cita:

En nuestro proyecto de investigación, la Aceptabilidad es definida en términos de sí o no, la solución comunica efectivamente (a) el significado del texto fuente; (b) la función de la traducción (dentro del contexto del encargo de traducción, las expectativas de los lectores, las convenciones de género en la cultura meta); y (c) hace uso de lenguaje apropiado (O'Brien, 2011, p. 38).

El grado de aceptabilidad en la traducción de los traductores resultó ser mejor que la del grupo de maestros. Esto quiere decir que el factor que tuvo un mayor impacto en una buena traducción fue el hecho de que los traductores tenían un mejor conocimiento sobre traducción, conocían mejor las técnicas traductológicas, pero sobretodo, tenían más experiencia en resolver los problemas de traducción que se han mencionado a lo largo de este capítulo.

La razón por la que se decidió narrar la experiencia del proyecto de investigación del Grupo PACTE llevado a cabo en 2010, con este grupo de traductores profesionales y profesores de lenguas para realizar tanto una traducción directa e indirecta, es por la similitud que dicho proyecto tiene con la presente investigación. La semejanza radica en que, en ambos proyectos, se está evaluando una traducción directa (en este no se trabajó con la traducción inversa), ambos grupos muestra (refiriéndonos al del experimento de PACTE y al de este proyecto investigativo) son nativos del español, en ambos grupos se utilizó el inglés para llevar a cabo la traducción directa. Lo que PACTE comprobó con este experimento es que no por que el grupo de docentes y el de traductores poseían la competencia bilingüe, obtuvieron los mismos resultados en relación con la calidad del producto final.

Lo que para este grupo de investigadores comprueba su hipótesis de que la competencia traductora es el sistema subyacente de conocimiento, habilidades y actitudes necesarias para traducir. Es el conocimiento experto. La competencia traductora se compone de las subcompetencias bilingüe, extralingüística, conocimiento de traducción, instrumental y estratégica.

Así, se pudo constatar que la competencia lingüística o bilingüe no es la que determina una buena traducción, sino que el traductor lleve a cabo todo el proceso enfrentando y resolviendo los problemas de esta profesión, siendo capaz de tomar decisiones que coadyuven a ofrecer un mejor producto, pensando en el público que recibirá el mensaje traducido, tomando en cuenta todos los aspectos que se deben considerar para reformular un mensaje de una lengua origen a una lengua meta respetando las funciones del lenguaje. En otras palabras: “La Competencia Traductora es una competencia adquirida que es diferente de la competencia bilingüe” (Hurtado, 2017, p. 281).

Cabe aclarar que en la presente investigación consideramos como modelo al Grupo PACTE debido a que analizamos los resultados del experimento que estos investigadores llevaron a cabo en el que encontramos, como ya se había mencionado previamente, algunas similitudes que nos sirvieron de base para decidir echar a andar este proyecto.

En nuestra propuesta, estamos evaluando el impacto que tiene el conocimiento de la lengua meta en hablantes nativos del español al llevar a cabo una traducción directa. No estamos declarando que la competencia bilingüe es la competencia central para llevar a cabo una buena traducción, estamos tratando de conocer en qué medida impacta el conocimiento de la lengua extranjera para producir una buena traducción, pero desde el análisis de los resultados obtenidos con el instrumento de evaluación de la lengua de salida.

En el Grupo PACTE no se enfocaron en evaluar el nivel de conocimiento de los participantes, debido a que se eligió a un grupo muestra que ya contaban con la experiencia ya sea de la enseñanza o traducción del idioma extranjero, sino que se centraron en medir su experiencia en realizar traducciones, evaluando el proceso de resolución de problemas, así como otros conocimientos, además del producto final. Nosotros evaluaremos el nivel de dominio de la lengua inglesa, además de evaluar también el producto terminado de la traducción directa al español, utilizando un texto no especializado a través de un baremo diseñado por el mismo Grupo PACTE.

CAPÍTULO 3. CONTEXTO ACTUAL DE LA TRADUCTOLOGÍA EN LA UABC

3.1. Situación en el contexto local

Una población altamente activa, en constante crecimiento, aunado a una economía con esas mismas características fueron los factores que denotaron una notable evolución y una marcada metamorfosis de Baja California en la última mitad del siglo pasado. En dicho tiempo la economía de nuestro estado consiguió ser parte del fenómeno de la globalización debido a su ubicación privilegiada dentro del mapamundi por los fuertes lazos sociales y económicos con otros países que permitieron un firme intercambio comercial, mayores inversiones y su buen posicionamiento en la dinámica global de producción en los últimos veinte años del siglo XX (Estrella y Ranfla, 2007).

Como podemos apreciar, según lo explican Estrella y Ranfla (2007), el fenómeno de la globalización tuvo gran impacto en nuestro estado, provocando un acelerado crecimiento tanto en la población cómo por consecuencia en la economía. Suceso que repercutió con la misma intensidad en la evolución de la educación, forzándola a estar vigente y a la vanguardia, tomando responsabilidad en la formación de ciudadanos que pudieran satisfacer las demandas de la sociedad del conocimiento y de una economía mundial, cuya característica distinta a la economía de siglos anteriores es que tiende a privilegiar una economía de servicios, y no sólo de productos. Dicho lo anterior, así mismo, la educación superior tuvo que buscar insertar a su oferta educativa, carreras con ese tipo de perfiles.

Como lo mencionan Estrella y Ranfla (2007), el factor clave que impulsó el crecimiento de nuestra entidad fue la favorecida localización territorial de nuestro estado, colocado en la frontera con el país del norte, favoreciendo el flujo turístico y comercial para ambos lados:

Localizada en una de las regiones más dinámicas del mundo por las interacciones transfronterizas que la pusieron en el mapa del proceso de globalización (Dicken, 2012).

Baja California logró desarrollar ciudades (Tijuana, Tecate y Mexicali) que hoy forman parte de las principales regiones urbanas transfronterizas del mundo, cuyas características principales son el aumento de sus interacciones y sus altas tasas de crecimiento demográfico y económico (Estrella & Ranfla, 2007, pp. 7-8).

Debido a lo anterior, a principios del siglo XXI, impulsado por la globalización y las tendencias actuales de educación, la UABC modificó su modelo educativo, integrando a éste, un enfoque basado en las competencias profesionales, acciones que reforzaron dicho modelo que ya contaba con la flexibilidad curricular desde principios de la década de los noventa.

3.1.1. Modelo Educativo de la UABC

Es preciso mencionar que en este modelo se aprecia a la educación como un proceso pedagógico a lo largo de la vida; percibido con un alto sentido humanista que permita promover el respeto a los principios universales. Además, que propicie la búsqueda constante de la excelencia, la colaboración responsable y la comunicación. Así también, al poner en práctica este modelo, se impulsa el emprendedurismo, el liderazgo, el pensamiento crítico, la creatividad, el espíritu innovador. Por último, se aprecia el esfuerzo, se robustecen los valores de igualdad, diversidad, libertad y respeto (UABC, 2014).

Conforme a los planteamientos emitidos dentro de las políticas nacionales, así como de los acuerdos internacionales que perciben a la educación superior como un medio de primordial relevancia para promover una sociedad que lleve una vida digna dentro del país, nuestra máxima casa de estudios toma la responsabilidad de propiciar el aprendizaje incluyente dentro de su comunidad integrando la innovación, la mejora continua, el trabajo en colegiado, mayores oportunidades para acceder a la educación superior, la igualdad de derechos, la suficiente cobertura, los servicios educativos de buena calidad, la transparencia y el cumplimiento a la normativa son aspectos que vienen integrados a la forma en que la universidad se compromete con la sociedad, demostrando estar plenamente al tanto de su gran responsabilidad y liderazgo que enfrenta para cumplir con todos esos retos (UABC, 2014): “La incorporación de los planteamientos de

la flexibilización y la formación basada en competencias profesionales en el desarrollo curricular de la universidad ha permitido adecuar e integrar experiencias de aprendizaje versátiles que coadyuven al fortalecimiento de la formación académica de los egresados” (UABC, 2003, p. 96).

Después de citar algunos de los componentes básicos de la UABC con los que se han venido diseñando los planes de estudio, podremos presentar a continuación, cómo la Facultad de Idiomas ha ido a la vanguardia en cumplimiento de la misión universitaria, integrando los mencionados componentes a su diseño curricular.

3.1.2. La Facultad de Idiomas

En cuanto a su infraestructura, esta unidad académica cuenta con cuatro escuelas, la Dirección se encuentra en Mexicali. El director estatal se apoya del titular de la subdirección en la capital del estado y de tres subdirectores para sus extensiones de Tijuana, Ensenada y Tecate.

En relación con sus programas educativos, los primeros planes de estudios de licenciatura ofertados por la entonces Escuela de Idiomas de la UABC fueron la Licenciatura en Docencia del Idioma Inglés y la Licenciatura en Traducción del Idioma Inglés. La primera generación inició su primer semestre de tronco común en agosto de 1996 en Mexicali.

Cabe mencionar que ambas carreras se ofrecieron en las extensiones de Tijuana y Ensenada a partir de 2007. En ese mismo año en Tecate se abrió la licenciatura en Docencia de Idiomas, de la que solamente existió una generación, al concluir sus estudios universitarios dicha generación, se ofrecía únicamente el tronco común, estos estudiantes tenían que iniciar carrera en la extensión de Tijuana cuando pasaban a su tercer semestre. Fue hasta el año 2014 que la Facultad dejó la carrera de docencia en dicha ciudad, hasta la actualidad. En dicha extensión no se ofrece la Licenciatura en Traducción.

En sus inicios los PE de la FI, contenían las cartas descriptivas correspondientes a las asignaturas que conformaban sus carreras, redactadas con base en objetivos, su estructura curricular estaba diseñada de acuerdo con el enfoque de flexibilidad.

Dicho enfoque se empezó a integrar a la UABC en el periodo rectoral de Luis Lloréns Baéz, de 1991 a 1994; etapa que se definió por la reestructuración de los planes de estudio, siguiendo los lineamientos del proyecto curricular de la flexibilización. Su proyecto académico estaba basado en el siguiente propósito: “Integrar carreras con perfiles profesionales afines y, en general, flexibilizar los planes de estudio con el fin de lograr un mayor enriquecimiento interdisciplinario entre los programas y, sobre todo, elevar su capacidad de adaptación a las transformaciones previsibles de la demanda social de educación superior en el mediano plazo” (citado en Martínez, 2006, p. 112).

El modelo de flexibilización curricular de la UABC se basó en el propósito citado previamente, mismo que destaca la importancia del beneficio que recae en los estudiantes al contar con la posibilidad de una mejor movilidad académica al permitirles tomar alguna asignatura ya sea en otra unidad académica dentro de la propia universidad o bien en otra institución ya sea dentro del mismo país o en el extranjero, favoreciendo de esta forma una formación profesional más enriquecedora. El alumno, de esta manera cuenta con un panorama distinto sobre su profesión que si solamente vive dicha experiencia en su contexto local.

Posteriormente, debido al fenómeno de globalización y especialmente a los múltiples tratados de libre comercio que surgieron en México y el mundo en la última década del siglo XX, la universidad adecuó sus planes de estudio a las nuevas necesidades de la sociedad, buscando la pertinencia, calidad y responsabilidad social. Los cambios que había traído la implementación de la flexibilización curricular en los primeros años de la década de los noventa, permitieron el conveniente engranaje para dar inicio a una nueva reestructuración de los planes de estudio, de manera general en nuestra universidad a principios del siglo XXI, y específicamente en la FI hasta el año 2005. Fue entonces que, a finales de ese año, se habían concluido los trabajos de modificación del PE de la Licenciatura en Traducción del Idioma Inglés. Subsiguientemente, en mayo de 2006, el

H. Consejo Universitario aprobó dicho programa para que diera comienzo en agosto de ese mismo año, ya con el nombre de Licenciatura en Traducción, un programa en el que se implementaría el enfoque educativo basado en competencias.

Los cambios que se pudieron observar en esta reestructuración fueron aquellos relacionados con poner en práctica la formación estudiantil, considerando a ésta como el proceso a través del cual se facilita el conocimiento, se apoya al desarrollo de habilidades, actitudes, rescatando una serie de valores que les serán de gran utilidad para su desempeño efectivo una vez que se inserten en el campo laboral. Dicho de otra manera, se trata de educar y formar, teniendo en mente al futuro profesionalista, proporcionándole ambientes de aprendizaje muy similares a los que tendrá una vez que se encuentre trabajando, tal como lo mencionan Márquez y López (2010).

La Facultad, en su búsqueda de la excelencia y la eficacia en la formación de profesionistas, llevó a cabo una segunda modificación al Plan de Estudios de la Licenciatura en Traducción, conforme lo estipula el título noveno, capítulo único del Estatuto General de la máxima casa de estudios, como se lee a continuación: “Artículo 212: Los planes de estudio se habrán de actualizar, modificar o reestructurar de manera periódica, utilizando los estudios y demás herramientas que la Universidad considere pertinentes” (Estatuto General, UABC 2017).

Estos trabajos de reestructuración se llevaron a cabo de manera intensiva durante el año 2016, siendo aprobado por el Consejo Universitario de UABC en febrero de 2017. El mencionado programa entró en vigor en agosto de 2017. Actualmente, tanto el PE 2006-2 y el 2017-2 se encuentran activos. El plan de estudios, sujeto de esta investigación, es el que va de salida, cuya última generación acaba de ingresar al cuarto semestre de la carrera, cabe aclarar que en el presente proyecto nos estaremos enfocando a los estudiantes de quinto semestre en adelante.

Un dato importante que debe mencionarse es que la última modificación continúa basándose en el enfoque por competencias. Las modificaciones responden a las políticas institucionales que buscan la mejora continua de sus programas educativos, integrando nuevas estrategias, unidades de aprendizaje que respondan a las sugerencias u

observaciones hechas tanto por los pares académicos de otras instituciones, así como las emitidas por las coordinaciones generales de Formación Básica y Profesional de nuestra institución. Además, el nuevo documento integra un diagnóstico obtenido por encuestas y entrevistas hechas a alumnos, maestros y empleadores que aportaron de valiosa información que sirvió para mejorar la propuesta de reestructuración al PE.

Como se ha mencionado recientemente en esta sección, ambos planes de estudio (2006-2 y 2017-2) se caracterizan por que el énfasis del aprendizaje se centra en el logro de resultados del alumno, en el desempeño de este como pieza fundamental de la evaluación, en la lógica del logro de competencias, la organización del trabajo de los traductores en condiciones y contextos laborales lo más parecidos a la realidad, en lo posible. Finalmente, estos PE incorporan la práctica como parte esencial de la formación profesional, integran la evaluación, la autoevaluación y la retroalimentación como elementos primordiales del programa.

A manera de reforzar lo dicho anteriormente, es importante, antes de cerrar esta sección, reiterar que la educación dentro de la Universidad Autónoma de Baja California, en particular de la Facultad de Idiomas, busca que el estudiante desarrolle tanto las competencias generales, como las específicas que requerirá cuando llegue al campo profesional, por ende, la práctica profesional es muy relevante para estos programas para preparar a los futuros profesionistas con experiencias reales de manera que antes de egresar hayan adquirido las destrezas para resolver problemas relacionados con su área de conocimientos. Dicho de otra forma, Perrenoud (2002) expone que el alumno logra ser capaz de movilizar los recursos cognitivos necesarios para resolver situaciones novedosas en contextos reales y esto es lo que promueve nuestra institución y su Facultad de Idiomas en su modelo pedagógico.

A continuación, se presentan de manera específica algunos elementos del plan de estudios, tales como una breve descripción de las competencias generales del programa, así como las etapas en las que está dividida la formación de los estudiantes de esta carrera, aunado a una explicación de las áreas de conocimiento que se contemplan para la misma.

3.1.2.1. Plan de Estudios 2006-2/Licenciatura en Traducción

3.1.2.1.1. Competencias profesionales

La Licenciatura en Traducción se diseñó con base en las competencias profesionales de la carrera en sus diversos campos de trabajo. La primera es la competencia de transferencia, la segunda es la competencia estratégica, la tercera es la comunicación lingüística, la cuarta, la extralingüística y la quinta es la instrumental. A continuación, presentaremos una breve definición de cada una de ellas con el fin de dar mejor soporte teórico a la problemática que nos llevó a analizar los procesos de desarrollo de las cinco competencias aquí mencionadas, sin embargo, cabe aclarar que será principalmente la competencia de comunicación lingüística la que nos ocupe en este trabajo, además de reflexionar sobre el impacto que ejerce para el desarrollo de la macro competencia traductológica.

3.1.2.1.1.1. Competencia de transferencia

Esta competencia se refiere a la capacidad de recorrer el proceso de transferencia desde el texto original hasta la elaboración del texto final (PACTE, 2001). Es considerada por este grupo de investigadores como la más importante debido a que integra a todas las demás en el proceso de traducción. En otras palabras, esta competencia tiene que ver con la transferencia del mensaje original al mensaje en la lengua meta, donde el significado es muy importante, sin embargo, cabe destacar que el transferir significado, elementos semánticos, de una lengua a otra es un proceso complejo que incluye muchos factores arraigados en los esquemas mentales del traductor, lo que podría representar que varios traductores al terminar el producto de traducción, del mismo texto, presenten algunas diferencias en el producto final, así como lo describe Layachi (1987) en su disertación.

3.1.2.1.1.2. Competencia estratégica

De acuerdo con Ramírez (2015), la competencia estratégica:

es considerada por el Grupo PACTE (2010) como una de las subcompetencias más importantes por las características de sus variables y su papel durante una tarea traductora. Las variables de la subcompetencia estratégica de acuerdo con PACTE (2011) son las siguientes: proyecto traductor, identificación de problemas de traducción, toma de decisiones y eficacia del proceso, siendo estas las que equipan al traductor de conocimientos y habilidades que lo hacen competente a la hora de llevar a cabo una tarea traductora (2015, p.15).

El hecho de que el traductor lleve a cabo una buena labor en la organización del proyecto a traducir permitirá que éste desarrolle la pericia adecuada para lograr un buen producto al final del proceso, por ello es importante que, durante el mismo, cuidadosamente identifique los problemas que lo conduzcan a la toma de decisiones con fin de solventar cada uno de ellos. Lo anterior tomando en cuenta todos los recursos que estará necesitando durante la traducción, siendo así que sea capaz de clasificar los tipos de problemas que enfrente.

3.1.2.1.1.3. Competencia de comunicación lingüística

Se entiende por competencia en comunicación lingüística la habilidad para utilizar la lengua, es decir, para expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones a través de discursos orales y escritos y para interactuar lingüísticamente en todos los posibles contextos sociales y culturales. Esta se divide en cuatro subcompetencias, que son: la comprensión auditiva, la comprensión lectora, la expresión oral y la expresión escrita (Evaluación Diagnóstica, s.f.).

Es importante subrayar lo que el Grupo PACTE enfatiza de esta competencia, que es el factor de que el traductor posea un buen nivel de comprensión en la lengua de salida, ya sea al leer o al escuchar, para poder redactar o interpretar (traducción oral) con un nivel adecuado para que el producto (la traducción) en la lengua de llegada sea de buena calidad.

3.1.2.1.1.4. Competencia extralingüística

Se refiere a poseer conocimientos culturales, enciclopédicos y temáticos con el propósito de poder traducir de una lengua a otra con mayor precisión y fidelidad (Pinto y Sales, s.f.).

En esta competencia se hace hincapié en que el traductor no sólo se documente, sino que investigue sobre la cultura de la lengua a traducir, además de estudiar el lenguaje especializado conforme al registro identificado en el mensaje original.

3.1.2.1.1.5. Competencia Instrumental

Esta competencia, como su nombre lo dice, se basa en todas aquellas herramientas que utiliza el traductor en su profesión. Involucra la utilización de fuentes documentales de toda clase, la búsqueda de terminología y la gestión de glosarios, bases de datos, etcétera, 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, entre otros. Comprende asimismo conocimientos básicos para la gestión del ejercicio profesional (contratos, obligaciones fiscales, presupuestos y facturación, etc.), así como de la deontología y el asociacionismo profesional) (Pinto y Sales, s. f.).

3.1.2.1.2. Etapas formativas

El modelo educativo en que se basa la guía metodológica de la UABC está integrado por el enfoque por competencias y la flexibilización curricular. El plan de estudios está dividido en tres etapas de formación. En dichas etapas existen tanto materias obligatorias como optativas. Las materias obligatorias son las que se aseguran de que se logren las competencias generales y específicas de la carrera. Las asignaturas optativas son las que facilitan la flexibilidad del programa, debido a que el alumno puede decidir con la ayuda de un tutor, cuáles son las que mejor le conviene tomar durante cada semestre. En cuanto a las materias obligatorias se refiere, estas no cuentan con esa flexibilidad,

ocupan el mayor porcentaje de los créditos dentro del mapa curricular. Las etapas formativas de este modelo de la UABC son tres: básica, disciplinaria y terminal.

3.1.2.1.2.1. Etapa Básica

Esta etapa comprende el tronco común de las carreras de docencia y traducción. Aquí ambos programas comparten asignaturas que tienen que ver con la aplicación del conocimiento determinado de carácter pluridisciplinario, con una alineación pedagógica que le proporciona a los alumnos las bases contextuales, metodológicas e instrumentales, indispensables para entender el origen y la localización de las materias de la etapa disciplinaria, la conexión entre las áreas de conocimiento de la carrera y cómo se relaciona la profesión con todo el engranaje de asignaturas de manera lineal y transversal. Esta etapa cubre los dos primeros semestres del programa.

3.1.2.1.2.2. Etapa Disciplinaria

Esta faceta educativa se caracteriza porque se prepara al estudiante para la aplicación del conocimiento específico de la carrera. Aquí el alumno cuenta con la oportunidad de analizar profundamente tanto los conocimientos teóricos, como la metodología para lograr los aprendizajes pertenecientes a la disciplina de la traducción. Esta etapa comprende los semestres de tercero a quinto del PE.

3.1.2.1.2.3. Etapa Terminal

Este periodo educativo permite una preparación profesional integradora y aplicada de carácter interdisciplinario que mejora y orienta la formación, a través de las opciones expertas que contempla el estudiante para las decisiones que debe tomar en relación con el ejercicio de su profesión. En esta faceta el educando integra conocimientos teóricos, metodológicos e instrumentales determinados, aumenta su acercamiento con la práctica y se desenvuelve su intervención en el campo laboral. Este periodo comprende los semestres de sexto a octavo de la carrera.

3.1.2.1.3. Áreas de la Licenciatura en Traducción

Estas áreas se determinan debido a que reúnen los conocimientos encaminados a robustecer los contenidos de las competencias genéricas del plan de estudios, así mismo caracterizan los saberes que deben dominar los egresados de esta carrera. Estas áreas se dividieron en siete: traducción, interpretación, español, segundo idioma, recursos tecnológicos, formación sociocultural y profesional, por último, las lenguas adicionales. Estas áreas genéricas son transversales y se distinguen por desarrollarse en espacios académicos y para aprender de forma diferenciada.

Una vez que hemos concluido con el marco contextual, partiendo de un breve esbozo sobre el modelo educativo de UABC y sus modificaciones a partir de los noventas, seguido de una reseña sobre la Facultad de Idiomas, sus planes de estudio, específicamente la Licenciatura en Traducción, cerrando con una pequeña explicación sobre las competencias genéricas de esta y algunos otros aspectos que la caracterizan; acto seguido procederemos con el Marco Conceptual a fin de tratar de abordar las aproximaciones teóricas que robustezcan este trabajo investigativo.

CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA

Dado que la naturaleza de la investigación consistió en identificar la correlación existente entre el desarrollo de la competencia lingüística con el nivel de logro de la competencia traductora, la investigación se realizó bajo el enfoque cuantitativo correlacional, este tipo de enfoque fue el adecuado ya que apoya la teoría de la causa y efecto, en este caso como una competencia tiene un efecto en otra. Además, los elementos que se estudiaron tuvieron una representación numérica y por ende los datos fueron cuantificables. Es así como, mediante este tipo de investigación, se pudieron señalar las coincidencias de aumento o decremento de las competencias usando magnitudes numéricas que se procesaron utilizando aplicaciones o herramientas estadísticas.

4.1 Diseño de la investigación

Debido a que se estudió el desempeño obtenido en dos instrumentos de evaluación por parte de un grupo de estudiantes, la investigación tiene la característica de ser un estudio correlacional. En esta investigación se determinó si existe una correlación entre el desempeño mostrado en un instrumento de evaluación en comparación con el desempeño de otro instrumento. Es decir, la investigación analizó si hubo un aumento o disminución en una variable que por ende pudiese coincidir con el aumento o disminución de la otra. Para efectos de la investigación se habla de la correlación entre las variables que miden la competencia traductora y la competencia lingüística. Por razón de lo anterior, esta investigación se hizo después de un análisis exhaustivo de instrumentos de evaluación debidamente validados para que cumplieran con los estándares de calidad requeridos para medir, por un lado, las cuatro macro habilidades para el uso del lenguaje y por el otro se utilizó el baremo de PACTE con un alto nivel de validación y confiabilidad debido a que ha sido aplicado en la formación de traductores alrededor del mundo en las mejores escuelas de traducción. Este baremo fue adaptado por la academia de traductores de la Facultad de Idiomas conforme a las necesidades de los estudiantes de ésta basados en el análisis de las asignaturas de didáctica de la traducción con el fin de llevar a cabo una evaluación efectiva del logro de la competencia traductora durante su proceso formativo.

4.2 Identificación de la población

Como se mencionó anteriormente, la población que se estudió se limita específicamente a los alumnos de la etapa disciplinaria (sexto a octavo semestre) de la carrera de Licenciatura en Traducción. Para determinar una muestra significativa, primero fue necesario expresar que el tipo de muestra debía ser probabilística, ya que existió un alto interés para hacer las estimaciones de las variables que se midieron, además de que en este caso todos los estudiantes que conformaron a la población contaban con igualdad de probabilidades de ser elegidos en la muestra. Por lo anterior y siguiendo las recomendaciones de Sampieri, Collado y Lucio (2010), la fórmula con la que se calculó el tamaño de la muestra en la figura 4:

Figura 4. Fórmula para obtener el tamaño de una muestra

$$n' = \frac{S^2}{V^2} \frac{\text{varianza de la muestra}}{\text{varianza de la población}} \quad n' = \frac{n'}{1 - n'/n}$$

Fuente: Tomado de Sampieri, Collado, y Lucio (2012, p. 245).

Aplicando la fórmula anterior se obtuvo que la muestra representativa, considerando una población de 110 alumnos y fijando un margen de error de 0.1 o 10%, requería ser de 42 alumnos.

4.4 Instrumentos a utilizar

Para poder medir el dominio de la competencia lingüística y la competencia traductora, aunque para muchos autores la competencia lingüística es una subcompetencia de la competencia traductora, se utilizaron dos instrumentos especializados para hacerlo. Por un lado, se recurrió al examen Aptis Advanced del Consejo Británico, este instrumento de evaluación mide las competencias en inglés en las diferentes habilidades. Además del examen de certificación se utilizó un baremo diseñado por el Grupo PACTE para evaluar la traducción.

4.4.1. Examen de Certificación del Idioma Inglés Aptis Advanced

Este examen consiste en un componente básico de gramática y vocabulario, que se combina con los de las cuatro destrezas: comprensión auditiva y de textos, y expresión escrita y oral. Los puntajes de Aptis son precisos y confiables: la investigación muestra que los candidatos obtuvieron resultados similares en múltiples intentos ya que los examinadores de esta institución son expertos que califican las habilidades de la escritura y el habla.

Aptis es una evaluación que ha sido desarrollada por expertos del Consejo Británico en el campo de la evaluación lingüística basándose en los hallazgos de la lingüística aplicada actual. Esta organización cuenta con 70 años de experiencia en la elaboración de exámenes de inglés. Aptis Advanced es un instrumento que tiene su punto óptimo de discriminación en los niveles de inglés C1 y C2. Este instrumento contribuye con la precisión y el nivel de detalle que se necesitan para discriminar entre estos niveles de forma rigurosa y precisa. Este examen es digitalizado y se realiza mediante un *software* basado en web, el cual permite realizar una evaluación más natural al poder incluir elementos multimedia que favorecen el desempeño de los sustentantes. Este instrumento también es aplicado por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval), lo que aporta un mayor grado de confiabilidad en el uso de este, al ser implementado por instituciones nacionales de renombre, y por mencionar una distinción más este instrumento cuenta con la Certificación Nacional de Nivel de Idioma (Cenni).

Una de las ventajas del instrumento es que al ser presentado de manera digital facilita el procesamiento de los datos y la presentación de los resultados, resultados que son importantes poder identificar claramente para poder ser sujetos a observaciones y análisis, información con la cual la investigación podrá efectuar una comprobación de las hipótesis planteadas con anterioridad.

Cabe mencionar que además de arrojar sus resultados en puntajes numéricos, muestra el equivalente a un nivel de dominio de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCERL), mismo que cuenta con una serie de descriptores

muy específicos y detallados para cada uno de los seis niveles que contempla. Los niveles que representan a un usuario de la lengua considerado como básico, independiente y competente. Los niveles A1 y A2 son los que describen a los usuarios básicos, los niveles B1 y B2, a los usuarios independientes y los niveles C1 y C2 a los usuarios competentes.

A continuación, se muestran las descripciones de los niveles para cada habilidad del lenguaje.

El Examen Aptis conforme a los niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas Extranjeras (MCERL), contempla que para la habilidad de comprensión auditiva (*listening*) cuando el individuo que toma el examen obtiene un nivel de A0 a A2, se muestre sólo una leyenda que diga que el candidato obtuvo un nivel inferior al B1. Cuando la persona obtiene un nivel B1, este puede comprender información sencilla y factual sobre temas comunes cotidianos o relacionados al empleo. Aquí también el candidato identifica tanto mensajes generales como detalles específicos. El discurso es articulado y claro en un acento generalmente familiar. Para una persona que obtiene el B2, se dice que puede entender las ideas principales de un discurso lingüísticamente complejo o por silogismos, tanto en temas concretos como en abstractos entregados en un dialecto estándar, incluyendo discusiones técnicas en su campo de especialización. Cuando un candidato obtiene el C1 es porque puede comprender lo suficiente para seguir un discurso extenso sobre temas abstractos o complejos más allá de su propio campo de conocimiento. Para un usuario que consigue un C2 es por qué no tiene dificultad para entender cualquier tipo de lenguaje hablado, ya sea en vivo o por alguna emisión a través de algún medio de comunicación cuando el mensaje se entrega de forma rápida por algún nativo de la lengua.

Con relación a la habilidad de comprensión lectora, al obtener de un nivel A0 a A2, se expresa que el candidato obtuvo un nivel inferior al B1. En esta destreza una persona que obtiene un nivel de dominio del B1, se dice que puede leer textos factuales sobre temas de su área e intereses con un nivel satisfactorio de comprensión. Por otra parte, cuando obtiene un B2, puede leer con un alto grado de independencia, adaptando el

estilo y velocidad de lectura de diferentes textos y propósitos, utilizando fuentes de referencia apropiadas de manera selectiva. Para un nivel C1, pueden leer en detalle textos complejos y extensos, ya sea que tengan que ver o no con su área de especialidad, siempre y cuando pueda ser capaz de releer secciones difíciles. Cuando un usuario obtiene un nivel C2, esto representa que puede comprender e interpretar de manera crítica cualquier forma de lenguaje escrito.

Al hablar de expresión oral, al igual que en todas las habilidades si el candidato obtiene de un A0 a un A2 se dice que el usuario obtuvo un nivel inferior al B1. Cuando el individuo consigue un nivel B1, puede razonablemente y de manera fluida sostener una descripción sencilla de una variedad de temas dentro de su área o interés, presentado una secuencia lineal de puntos. Cuando se obtiene un nivel B2, el candidato puede hacer presentaciones o descripciones desarrolladas sistemáticamente sobre un amplio rango de temas relacionados a su campo de conocimiento o intereses, destacando de manera apropiada algunos puntos significativos y dando detalles relevantes. Al obtener un C1 es porque la persona puede hacer presentaciones y descripciones de manera clara sobre temas complejos. Por último, si el candidato alcanza un nivel C2, es porque puede producir un discurso bien estructurado, de manera clara y con fluidez con una estructura lógica y efectiva.

Cuando se evalúa la producción escrita, si se alcanza un nivel de A0 a A2 se dirá que obtuvo un nivel inferior al B1. Al lograr un nivel B1, puede escribir textos sencillos interconectados sobre una variedad de temas comunes dentro de su campo o intereses, uniendo una serie de elementos más pequeños diferenciados en una secuencia lineal. Para un nivel B2, puede escribir de manera clara textos detallados sobre una variedad de temas relacionados a su campo o intereses. Aquí el usuario muestra una habilidad para utilizar diferentes registros dentro de textos escritos. Así mismo, si una persona resulta con un C1, es porque puede escribir de manera clara, textos bien estructurados sobre temas complejos subrayando aquellas cuestiones principales y relevantes. Por último, si alguien alcanza un nivel C2, es debido a que puede escribir de manera clara y fluida textos complejos con un estilo apropiado y efectivo en una estructura lógica que

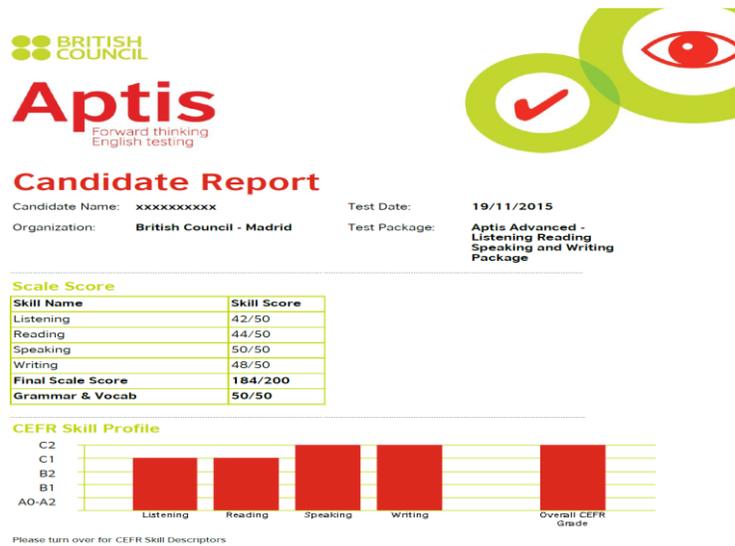
ayuda a quienes leen sus textos a encontrar aspectos significativos (Council of Europe, 2001).

Después de explicar los descriptores de cada uno de los niveles del MCERL presentaremos un ejemplo de reporte de resultados del examen Aptis Advanced en la siguiente ilustración con el fin de que se pueda apreciar el nivel de precisión de este instrumento que además de presentar resultados numéricos también muestra la equivalencia en niveles de dominio del Marco Común Europeo de Referencia de las lenguas.

Hemos considerado relevante presentar los descriptores de cada uno de los niveles de dominio de una lengua debido a que permitirá a quienes lean este documento comprender la importancia de dichas descripciones para distinguir la diferencia entre un nivel y otro. Esto sirve para que se aprecien las competencias lingüísticas que deben manejar los traductores tanto en el idioma original del texto como en el idioma de llegada. Aunque cabe destacar que en el presente proyecto sólo se ha aplicado un examen de conocimientos del idioma meta, para la lengua materna no se ha recurrido a ningún examen de conocimientos debido a tratarse de la lengua natal de los traductores.

Uno de los reportes que dicho instrumento genera, es el que se muestra en la figura 5.

Figura 5. Ejemplo de Reporte de resultados del examen Aptis



Fuente: Tomado de www.britishcouncil.org.mx

4.4.2. Baremo del Grupo PACTE

Por otro lado, se cuenta con el instrumento del Baremo de PACTE, este instrumento permite valorar una serie de criterios que determinan la calidad de una traducción, por ejemplo, se evalúan los aspectos lingüísticos, culturales, del proceso traductivo y la equivalencia funcional y textual. Particularmente el que el instrumento ofrezca un puntaje resultante del dominio de los aspectos lingüísticos permitirá estudiar de mejor manera el supuesto que plantea este trabajo de investigación, ya que de comprobarse la hipótesis, los resultados en este aspecto en particular deberían verse con puntajes altos para aquellos estudiantes que obtengan puntajes altos en el examen Aptis. Utilizar este Baremo es una de las formas habituales en las que se pueden discernir las competencias de los estudiantes en traducciones académicas como también las que competen en su desempeño profesional.

Las adecuaciones que se le hicieron a este baremo se justifican en el hecho sustancial de que se desea evaluar en los estudiantes aquellas habilidades que realmente sean

significativas para el campo laboral, dominios que sean relevantes para el desempeño profesional.

Es importante explicar bajo qué criterios se evalúa una traducción utilizando el baremo de PACTE. ¿Cuándo se considera una buena traducción? Si el puntaje total de este instrumento es de 92 puntos convertidos a una escala de 100. ¿Qué puntaje sería considerado como el apropiado para determinar que la traducción ha sido muy buena o en su defecto si ha sido insuficiente o de mala calidad? Para ello, presentaremos los criterios que menciona Amparo Hurtado (citados en Martín, 2010) integrante del Grupo PACTE con relación a cómo evaluar:

Hurtado, por su parte, (1995: 67-72) clasifica los errores en tres grandes bloques: (a) las inadecuaciones que afectan a una comprensión correcta del TO (contrasentido, falso sentido, sin sentido, adición innecesaria, supresión, etc.); (b) las que afectan a la expresión en la LM (ortografía, sintaxis, falta de lógica, incoherencia, calco, falta de eufonía, etc. y (c) aquellas de tipo funcional que no son acordes con la función prioritaria del TO o con la función de la traducción (el encargo). Se tienen también en cuenta los aciertos o buenas soluciones a fragmentos del texto previamente identificados como problemáticos. La penalización depende de la gravedad del error y del nivel de los estudiantes. Para un nivel de iniciación, sobre 20 puntos, propone una reducción de 2 puntos por faltas como el falso sentido y de 0,25 a 1 punto por faltas de ortografía. Cuando se produce un “cruzamiento” de faltas (por ejemplo, léxico y gramática), hay doble anotación (Martín, 2010, p. 238).

Basados en esta propuesta, calcularíamos que, en los resultados del baremo, si de 92 puntos obtuvo 70, estaríamos hablando de una reducción de 22 puntos, lo que utilizando esta lógica nos estaría hablando de una mala traducción, si se tratara de errores graves o relativos al sentido del texto o las faltas que afectan la expresión en la lengua materna. Con esta guía en mente presentaremos un ejemplo de baremo que utilizan los maestros de la Facultad de Idiomas para evaluar las traducciones de sus alumnos. En el siguiente capítulo podremos apreciar los puntajes obtenidos por los 42 estudiantes que conformaron la muestra objeto de este estudio con la finalidad de poder determinar si

estos traductores en formación lograron un producto traductológico de buena calidad que refleje una buena transferencia del mensaje de un idioma a otro.

Un ejemplo del instrumento se muestra en la figura 6.

Figura 6. Ejemplo del baremo para evaluación de una traducción

Escala de evaluación				
A: Evaluación de los aspectos lingüísticos				
1: Gramática: /16 puntos				
a. Concordancia en género y número	1	2	3	4
b. Manejo de adverbios	1	2	3	4
c. Uso de preposiciones	1	2	3	4
d. Uso de tiempos verbales	1	2	3	4
2: Léxico: /16				
a. Utilización de terminología	1	2	3	4
b. Uso de colocaciones	1	2	3	4
c. Adecuación del registro del texto	1	2	3	4
3: Redacción: /12				
a. Utilización de redacción de la lengua meta	1	2	3	4
b. Puntuación	1	2	3	4
c. Manejo de las mayúsculas	1	2	3	4
d. Ortografía (acentos, etc.)	1	2	3	4
Total	/44			
B: Evaluación de los aspectos culturales				
1: Aspectos culturales que afectan la transmisión del sentido /12				
a. Adaptaciones culturales	1	2	3	4
b. Adecuación siglas, medidas...	1	2	3	4
c. Adaptación de expresiones	1	2	3	4
Total	/12			
C. Evaluación de equivalencia funcional y textual				
1: Aspectos textuales afectan la función del texto /12				
a. Objetivo	1	2	3	4
b. Audiencia	1	2	3	4
c. Análisis textual	1	2	3	4
Total	/12			
D: Evaluación de los aspectos del proceso traductivo				
1. Errores que afectan la transmisión del sentido /20				
a. Contra sentidos	1	2	3	4
b. Falsos sentidos	1	2	3	4
c. Sin sentidos	1	2	3	4
d. Omisión injustificada	1	2	3	4
e. Adición injustificada	1	2	3	4
Total	/20			
E. Proceso de revisión				
1. Aspecto que afecta la calidad del resultado /04				
a. Revisión minuciosa	1	2	3	4
Total	/04			
Gran total /92				

Fuente: Grupo PACTE, adaptado por Facultad de Idiomas, UABC.

Este baremo cuenta con un alto grado de validación debido a que ha sido utilizado por profesionales de la traducción alrededor del mundo. A continuación, se muestra la cita que hace constar del proceso de validación del proyecto de investigación sobre la adquisición de la competencia traductora en el que se utilizaron instrumentos de evaluación diseñados por el Grupo PACTE.

Los métodos utilizados y los hallazgos obtenidos para las variables “Conocimiento sobre traducción”, “Eficacia del Proceso”, “Toma de Decisiones” y “Aceptabilidad” en nuestro experimento sobre la competencia traductora han sido publicados en PACTE (2007a, 2007b, 2008, 2009) (citado por O’Brien, 2011, p. 31).

Acompañado de este baremo se presenta un texto producido por la misma Facultad de Idiomas, texto que permite movilizar sus conocimientos y habilidades para resolver la actividad, es decir, poner en práctica la competencia traductora. Estos textos pueden ser revisados en el anexo 1.

4.5 Recolección de datos

Como se mencionó anteriormente, la muestra representativa de estudio son 42 alumnos, a estos se les aplicaron los dos instrumentos que miden la competencia lingüística (Aptis) y la competencia traductora (Baremo). Los resultados de los instrumentos fueron en un documento de hoja de cálculo para poder estructurar y organizar en una primera aproximación los valores obtenidos por cada estudiante, para poder identificar posibles incongruencias, omisiones o errores, y en la medida de lo posible efectuar los ajustes necesarios. Esto también incluye codificar los resultados para poder identificar más fácilmente los datos de cada uno de los sustentantes.

Posteriormente se utilizó el programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) para efectuar los análisis estadísticos que permitirán evaluar los resultados y realizar las conclusiones correspondientes.

Cabe mencionar que el proceso para la recolección de dichos datos se realizó garantizando la integridad y privacidad de los aplicantes, esto mediante la identificación de los sustentantes con una nomenclatura especial y de esta forma no comprometer la identidad de los individuos. Agregado a esto, también se siguieron buenas prácticas para la aplicación de dichos exámenes, considerando que las condiciones y ambientes sean igualitarios para todos los sustentantes y con ello evitar generar influencias negativas en los resultados, por ejemplo, aplicando los exámenes en los mismos horarios, con las mismas condiciones climatológicas, entre otros factores.

Para el caso del baremo, como éste se aplica por escrito, automáticamente los datos son recopilados físicamente, mientras que para el examen Aptis, al ser aplicado de manera digital, lo que se recopilará será el reporte impreso de los resultados obtenidos en la aplicación.

4.6 Plan de análisis

Puesto que el problema de investigación busca dar respuesta a la posible relación existente entre el dominio de la competencia lingüística con el dominio de la competencia traductora, fue necesario realizar análisis estadísticos que permitieran comprobar este hecho. Dicho de otra manera, en este proyecto se encontró que el impacto que ejerce el nivel de dominio de la competencia lingüística en el idioma inglés (medido a través de un examen de certificación de la lengua inglesa llamado Aptis) sobre el nivel de dominio de la competencia traductora, reflejado en el texto traducido al español, mismo que se evaluó con el baremo de PACTE, en lo que se le denomina una traducción directa como se definió en el capítulo anterior. Se buscaba encontrar una correlación positiva entre las dos variables de esta investigación que nos permitiera observar el nivel de impacto que se deseaba encontrar si nuestras hipótesis se comprobaban. Fue necesario también identificar elementos como la significatividad, dirección y fuerza de las hipótesis que se plantearon para la investigación.

Por tal razón uno de los análisis fue la prueba de asociación, la cual se obtuvo aplicando la denominada correlación r de Pearson. La intención de este análisis fue evaluar la

relación existente entre dos variables, para la investigación dichas variables corresponden por un lado a los resultados obtenidos en el examen de competencia lingüística (Aptis) y los resultados reflejados en el instrumento que evalúa la competencia traductora (baremo de PACTE). Las variables que se han procesado fueron del tipo intervalo o ratio, debido a que lo que se pretendía medir con las variables eran puntuaciones o valoraciones numéricas representadas como calificaciones.

Utilizando el *software* SPSS se realizó el análisis bivariable, y como se mencionó antes para la relación entre las dos variables se obtuvo aplicando la *Sign test r* de Pearson, la dirección con el operador del test *r* de Pearson, y la fuerza con la *r* de Pearson.

También se realizaron algunos análisis estadísticos descriptivos como de asimetría, curtosis, media y desviación estándar, con el fin de complementar los resultados obtenidos de las aplicaciones y poder identificar de mejor manera el comportamiento de la muestra.

Con el mencionado software se generaron reportes con los criterios que se deseaban identificar, por ejemplo, en la figura 7 se muestra el análisis de correlación entre dos variables intervalo.

Figura 7. Resultados de un análisis de correlación bivariable

		Variable 1	Variable 2
Variable 1	Correlación de Pearson	1	.082
	Sig. (bilateral)		.007
	N	1078	1078
Variable 2	Correlación de Pearson	.082	1
	Sig. (bilateral)	.007	
	N	1078	1078

Fuente: Elaboración propia.

En este caso, en la figura 6 se muestra cómo el análisis de la correlación entre dos variables fue muy bajo, siendo sólo de .082, mientras que para considerar una correlación buena los valores deben estar en el rango de .5 a .75.

Este tipo de análisis son los que se realizaron a los resultados obtenidos de las aplicaciones de los dos instrumentos de evaluación de competencias, y con ello poder comprobar el supuesto sobre el cual se basó este trabajo de investigación.

CAPÍTULO 5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este proyecto investigativo como se mencionó en el capítulo anterior, se seleccionó una muestra de estudiantes de la etapa disciplinaria y terminal, específicamente de los semestres del sexto al octavo de la Licenciatura en Traducción de la Facultad de Idiomas, Campus Tijuana. Aplicándose dos instrumentos a 42 estudiantes, tanto el examen de certificación internacional en el idioma inglés Aptis Advanced, como el baremo de PACTE a los mismos estudiantes, al haber llevado a cabo una traducción directa del inglés (lengua meta) al español (lengua natal). A continuación, presentamos una tabla de resultados para cada instrumento.

5.1 Resultados del Examen de Certificación del Idioma Inglés

En la figura 8 veremos los resultados obtenidos en el examen de certificación internacional en el idioma inglés expresados en los niveles de dominio que maneja el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas en donde el nivel más bajo es el A0 o A1 y el nivel más alto es el nivel C2.

Figura 8. Resultados del examen de certificación del idioma inglés Aptis

RESULTADOS EXAMEN DE CERTIFICACIÓN DEL IDIOMA INGLÉS APTIS					
ESTUDIANTES	MPRENSIÓN AUDITIVA	MPRENSIÓN LECTA	EXPRESIÓN ORAL	ESCRITURA	PROMEDIO FINAL MCER
1	B1	B2	B2	B2	B2
2	B2	C1	C1	C2	C1
3	B1	B2	B1	C1	B2
4	C1	C1	C2	C1	C1
5	B2	B2	C1	C1	C1
6	B2	C1	C1	C1	C1
7	B1	C1	B2	B2	B2
8	C1	C1	C2	C2	C2
9	B2	B2	B2	C1	B2
10	B2	B2	C1	C1	C1
11	B2	B1	C1	C1	B2
12	B2	C1	C1	B2	C1
13	B2	C1	C1	C1	C1
14	B2	B1	B2	B2	B2
15	C1	B2	B2	C1	C1
16	B2	B1	C1	C1	B2
17	C1	C1	C1	B2	C1
18	C1	B1	C1	C1	C1
19	B2	B2	B2	B2	B2
20	B2	B2	C1	B2	B2
21	C1	C1	C1	C2	C1
22	B2	B2	B2	C1	B2
23	B2	C1	C1	C1	C1
24	B1	B2	B2	C1	B2
25	C1	B2	C1	C1	C1
26	B2	B1	B2	C1	B2
27	C1	C1	C1	C1	C1
28	C1	B1	C1	C1	C1
29	B2	B2	B2	C1	B2
30	B2	B1	B2	B2	B2
31	B2	B1	C1	C1	B2
32	B1	B1	C1	B2	B2
33	C1	C1	C1	C1	C1
34	B2	C1	C1	C1	C1
35	C1	B2	C1	B2	C1
36	C1	B2	B2	C1	C1
37	C1	C1	B2	C2	C1
38	B2	B1	B2	B2	B2
39	B2	B2	B2	B2	B2
40	B2	B2	B2	B2	B2
41	B2	B1	C1	B1	B2
42	B2	C1	C1	C1	C1

Fuente: Elaboración propia.

Estos son los resultados del primer instrumento de evaluación aplicado al grupo de estudiantes que pertenecen a la muestra seleccionada al azar para valorar su nivel de dominio en la lengua inglesa. En ellos se puede apreciar que 52.38% obtuvo un nivel C1 o superior, dato que según la descripción del MCERL refleja a un usuario competente en el idioma evaluado.

Por otro lado, 47.61% de la muestra es considerada como de usuarios dependientes, habiendo obtenido un nivel B2. Aún en este último nivel se puede decir que es un nivel apropiado cuando se habla de dominio de un idioma. Ningún estudiante obtuvo un nivel inferior al B2, lo que representa que la mayoría fueron ubicados en un muy buen nivel de dominio de la lengua inglesa. En este último nivel considerado como usuario independiente, su dominio del idioma le permite, por ejemplo, en la habilidad de escritura, redactar textos detallados de manera clara sobre una variedad de temas relacionados a

su campo profesional o intereses. En otras palabras, cuenta con una competencia lingüística lo suficientemente apropiada para comprender el idioma extranjero, así mismo cuenta con las destrezas necesarias para desempeñarse adecuadamente al producir en dicho idioma. Como observación general podemos decir que la mayoría de los estudiantes poseen un nivel de dominio de apropiado a muy competente en el idioma inglés, lo que, de acuerdo con nuestras hipótesis facilitaría el desarrollo de una buena traducción.

Con relación al segundo instrumento, el baremo de PACTE, se muestra la figura 9, la cual refleja los resultados de la evaluación de una traducción directa del inglés al español, cuyo puntaje total es de 92 puntos. Analizaremos el comportamiento de dichas calificaciones que reflejan la calidad del producto final de la traducción.

Figura 9. Resultados del Baremo de PACTE en una traducción directa.

RESULTADOS DE BAREMO EN UNA EVALUACIÓN DIRECTA DEL INGLÉS AL ESPAÑOL						
	EVALUACIÓN DE LOS ASPECTOS LINGÜÍSTICOS	EVALUACIÓN DE LOS ASPECTOS CULTURALES	EVALUACIÓN DE EQUIVALENCIA FUNCIONAL Y TEXTUAL	EVALUACIÓN DE LOS ASPECTOS DEL PROCESO TRADUCTIVO	PROCESO DE REVISIÓN	TOTAL
Estudiantes	Gramática/Léxico/Redacción	Aspectos culturales que afectan la transmisión del sentido	Aspectos textuales que afectan la función del texto	Errores que afectan la transmisión del sentido	Aspecto que afecta la calidad del resultado	92 pts.
1	34	10	10	16	2	72
2	36	10	9	16	3	74
3	39	11	10	17	3	80
4	40	10	6	18	3	77
5	33	12	12	13	3	73
6	37	12	9	16	3	77
7	38	11	12	19	3	83
8	36	11	9	16	3	75
9	36	10	9	18	3	76
10	35	10	8	16	2	71
11	32	11	12	13	4	72
12	36	12	10	18	3	79
13	38	10	9	16	3	76
14	28	12	10	14	2	66
15	42	11	11	20	3	87
16	36	12	11	15	4	78
17	29	10	9	14	1	63
18	36	10	9	17	2	74
19	35	11	10	17	3	76
20	38	10	9	15	2	74
21	28	12	11	11	3	65
22	30	11	3	18	1	63
23	35	12	12	17	3	79
24	39	10	9	19	2	79
25	35	11	10	19	3	78
26	28	9	7	13	1	58
27	34	10	7	17	2	70
28	37	10	11	18	3	79
29	37	11	12	17	3	80
30	37	12	8	17	3	77
31	38	9	7	16	3	73
32	35	11	9	16	2	73
33	40	11	8	16	3	78
34	31	10	6	15	2	64
35	33	12	9	16	3	73
36	34	10	8	17	3	72
37	39	11	9	17	3	79
38	39	11	11	16	3	80
39	38	11	6	17	3	75
40	38	10	8	16	3	75
41	38	11	10	14	2	75
42	36	11	12	18	3	80

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con la propuesta planteada por el Grupo PACTE en relación con el puntaje asignado a la traducción llevada a cabo, podríamos decir que de la totalidad de esta muestra, 2.38% obtuvo el puntaje más alto, con 5 puntos reducidos del total de 92, lo que podría significar que su traducción sea de buena calidad, considerando que no sean errores graves, ni que tengan que ver con el sentido del texto. Por otro lado, 11.90% de la muestra obtuvo un puntaje de 80 a 83, lo que representa más de 9 puntos reducidos del total de 92, lo que indica que sus traducciones presentan áreas de oportunidad. Como

observación a estos resultados se puede decir que la mayoría de los estudiantes obtuvieron un puntaje de 83 o inferior, mostrando algunas deficiencias en el producto traducido.

Otro análisis que podemos hacer es en relación con los resultados obtenidos, concretamente en la sección que evalúa los aspectos lingüísticos; específicamente aquellos que tienen que ver con la gramática, el léxico y la redacción y que están vinculados directamente con lo que evalúa el examen Aptis. No obstante, al manifestar que existe una relación entre lo que evalúa el examen Aptis y lo que mide la sección del baremo relacionada con los aspectos lingüísticos, cabe destacar que no se trata de un mismo tipo de valoración de los dos instrumentos.

Dicho de otra manera, el Aptis es una herramienta evaluativa que se centra en analizar el nivel de dominio que un individuo posee de la competencia lingüística en sus cuatro habilidades comunicativas, hecha a la medida para arrojar reportes validados debidamente para mostrar precisión en sus resultados, a diferencia del baremo, que, con la misma rigidez de validación, se encarga de medir los aspectos lingüísticos involucrados en la competencia traductora. En otras palabras, el baremo es un instrumento que se enfoca en valorar cómo un traductor hace una buena interpretación del texto en el idioma inglés (lengua meta) para trasladarlo a un texto en español (lengua materna).

Sin embargo, podemos observar que, considerando que el total de puntos asignados a estos aspectos es de 44, sólo tres estudiantes obtuvieron puntajes de 40 a 43, evaluados en una escalada de 100% de los puntos evaluados por cumplir con lo requerido, obtendrían una calificación de 90%, representando a 7% de la muestra con un muy buen resultado en lo que respecta a aspectos lingüísticos. Por otra parte, sólo 20 estudiantes obtuvieron un puntaje de 36 a 39 puntos, considerando el porcentaje total de 44 puntos asignados a este rubro, estaríamos hablando que representarían a 47.61% de la muestra, siendo la mayoría de estudiantes con una valoración de 81% en la calidad de su encargo de traducción, por lo que sería el grupo mayoritario de la muestra que estaría consiguiendo una calificación buena, sin embargo, con deficiencias y aspectos por mejorar en su producto final. Este resultado nos permite demostrar que nuestra hipótesis

de que, a mayor nivel de dominio del idioma inglés, mejor calidad en la traducción a su lengua materna, no se cumple. Expresado en forma distinta, si 52.38% de la muestra obtuvo muy buenos resultados en el examen Aptis, siendo el grupo más grande con ese tipo de resultado positivo y 47.61% de la muestra obtuvo un resultado que podría clasificarse como bueno o regular, ambas variables no tienen una correlación positiva. Por ende, nuestra hipótesis no se comprueba, a mayor nivel de dominio del idioma inglés, no existe un mejor nivel de calidad en la traducción realizada al español como lengua materna de los participantes de la muestra. Esto apoya los resultados del experimento llevado a cabo por el Grupo PACTE en 2010, en el que encontraron que la competencia bilingüe de los docentes y traductores de dicho proyecto no determinó el éxito en las traducciones hechas por ambos grupos, sino que el grado de aceptabilidad de sus traducciones favoreció al grupo de los traductores, quienes contaban con mayor experiencia con encargos de traducción. Estos mismos resultados de los grupos mayoritarios de ambos instrumentos también comprueban que nuestra segunda hipótesis no se cumple, debido a que los resultados de un instrumento no tienen relación con los resultados del segundo. El hecho de que en el Aptis la mayoría de los estudiantes obtuvieron un buen nivel de dominio del idioma inglés no tuvo relación con los resultados del baremo, ya que en general, la mayoría no logró una traducción con más de 90% de precisión.

Este análisis se hizo primeramente observando los resultados de ambos instrumentos, previo a utilizar el SPSS, una vez que se capturaron todos los datos en dicho sistema, se observó que los resultados fueron muy diferentes a los que su servidor esperaba. Al emprender este proyecto de investigación, a pesar de que algunos teóricos, como los que integran el Grupo PACTE, ya habían escrito sobre que la competencia bilingüe no ejercía una influencia predominante en el desarrollo de una buena traducción, sin embargo, también Amparo Hurtado había escrito que era necesario llevar a cabo más estudios relacionados con la adquisición de la Competencia Traductora, porque se debe trabajar un poco más el tema de la evaluación de la traducción: “Ahora bien, a pesar de todas estas propuestas de criterios y categorías, todavía no contamos con un modelo de análisis operativo para la evaluación de traducciones capaz de aunar criterios textuales,

contextuales, y finalistas, y que haya sido validado suficientemente mediante una investigación empírico-experimental” (Hurtado, 2001, p. 156).

Tal como lo menciona Hurtado en la cita anterior, hacen falta estudios empírico-experimentales para robustecer los criterios de evaluación de las traducciones, trabajando en proyectos de investigación a nivel mundial para establecer criterios más amplios y más integradores que permitan una mayor precisión en la evaluación. En el presente proyecto se propuso un nuevo tipo de evaluación recurriendo a un instrumento de certificación con estándar internacional, aplicado a miles de usuarios lo que le da un carácter más riguroso de validez y que quisimos que nos ayudara a medir el nivel de dominio del segundo idioma en los traductores para determinar el impacto que la competencia lingüística ejercía en la producción de una buena traducción en los estudiantes de la Licenciatura en Traducción de la Facultad de Idiomas de UABC.

Para analizar dichos datos que resultaron de la aplicación de los dos instrumentos de evaluación (Aptis y baremo de PACTE) se utilizó el software estadístico SPSS. En dicho software se codificaron las variables que se deseaban medir, como se ilustra en la figura 9 donde se encuentran capturados los valores para cada una de las variables que se codificaron.

Para este estudio, se consideraron principalmente los valores obtenidos del puntaje general en el baremo (codificada como Total_Puntaje_Bare) y los valores obtenidos en el criterio de gramática y vocabulario del Aptis (codificada como Aptis_Prom_Gram). Con estas dos variables se realizó una correlación bivariable para determinar si existía un impacto del dominio del criterio lingüístico en Aptis con los resultados obtenidos en el criterio lingüístico del Baremo.

Dado que ambas variables son del tipo escala, dicha correlación se determinó utilizando el cálculo del coeficiente de Pearson o r de Pearson. Dicho coeficiente establece que en una escala de 0 a 1, un valor más cercano a 1 significa que la correlación es más fuerte. Los resultados obtenidos por el software fueron los siguientes:

Figura 10. Estadísticos descriptivos de las variables analizadas

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Aptis_Prom_Gram	42	56	98	84.48	9.472
Total_Puntaje_Bare	42	58	87	74.48	5.811
N válido (por lista)	42				

Fuente: Elaboración propia.

En la figura 10 se aprecia cómo los valores promedio de puntajes tanto para el instrumento Aptis como para el baremo se encuentran dentro de lo aceptable, 84.48 y 74.48 respectivamente, sin embargo, existe una mayor dispersión de cada resultado en el instrumento Aptis, obteniendo una desviación estándar de 9.47, mientras que en el instrumento del baremo se tuvo una desviación de 5.81, aunque es menor a la de Aptis aún siguen siendo valores un tanto apartados de su media.

Figura 11. Correlación obtenida con el coeficiente de Pearson

		Aptis_Prom_Gram	Total_Puntaje_Bare
Aptis_Prom_Gram	Correlación de Pearson	1	-.102
	Sig. (bilateral)		.530
	N	40	40
Total_Puntaje_Bare	Correlación de Pearson	-.102	1
	Sig. (bilateral)	.530	
	N	42	42

Fuente: Elaboración propia.

Al analizar los datos generados por el software se pudo observar que existe una correlación negativa de $-.059$ y que esta se encuentra dentro del rango de valores de correlación muy bajos ($0 - 0.25$), además que la significatividad es de $.71$, lo que nos dice que hay una certeza de poco más de 70% de probabilidad de dicha correlación sea real y no producto del azar (figura 11). Este dato se ha considerado por un servidor como no esperado, debido a que, como ya se ha mencionado anteriormente, el hecho de que los estudiantes de traducción dominan ampliamente su lengua materna, nuestra hipótesis se

pensó utilizando esa lógica, planteando que, a mayor dominio de una lengua extranjera, habría mejores resultados al trasladar un texto de esa segunda lengua a una lengua conocida durante toda su existencia; lengua en que los participantes han realizado sus estudios de educación básica, media y superior.

Luego entonces, siguiendo con la interpretación de dicha correlación, el hecho de que esta sea negativa quiere decir que un incremento de una variable implica un decremento en la otra. Es decir que, aunque la correlación es muy baja y prácticamente despreciable, si ésta se llegase a presentar, implicaría que aquellos que tienen un mayor puntaje en el instrumento de Aptis, tienden a tener un menor desempeño en el Baremo, claro está, esto sería cierto si la correlación por lo menos se encontrara dentro de valores mayores a .5, pero como se muestra en la tabla número 5 el valor es apenas de -.059, lo que significa que dicha correlación es casi nula.

Sin embargo, algo digno de destacar es el hecho de que, del total de la muestra, 52.4% tienen un nivel C1 o mayor en el instrumento del Aptis, y el restante se encuentra en un nivel B2 con valores muy cercanos al nivel C1, como se muestra en la figura 8.

Lo anterior muestra que la población tiene un nivel sobresaliente en el dominio de la competencia lingüística, aunque cabe destacar que específicamente se habla del idioma inglés, mientras que en el baremo la evaluación de la competencia traductora se hace sobre la lengua de llegada, que en este caso es el español. Se puede observar que los estudiantes de traducción poseen un muy buen nivel de dominio en el idioma inglés y por tratarse de que la lengua a la que tradujeron el texto es la propia, pensando que la conocen mejor que su segundo idioma, por lo tanto, traducirían de manera muy precisa, dando el sentido correcto al mensaje. Sin embargo, encontramos que no fue así y que no hubo una correlación positiva entre estas dos variables al usar los dos instrumentos, al contrario, la correlación fue casi nula y negativa. Esto, como ya se había mencionado con anterioridad en el capítulo 2, comprueba lo expuesto por el Grupo PACTE con el experimento llevado a cabo en 2010 en el que seleccionaron a un grupo de docentes de lenguas frente a un grupo de traductores profesionales para llevar a cabo tanto una

traducción directa como una indirecta, demostrando que la competencia bilingüe no fue la central para lograr una traducción de buena calidad con alto nivel de aceptabilidad.

Otra prueba de correlación que se realizó fue entre el puntaje obtenido en el criterio de lingüística de Aptis (Aptis_Prom_Gram) y el puntaje obtenido en el criterio de lingüística de Baremo. Dicha correlación arrojó los resultados mostrados en la figura 12.

Figura 12. Correlación obtenida entre las variables lingüísticas del Baremo y Aptis

		Aptis_Prom_Gram	Promedio Lingüística
Aptis_Prom_Gram	Correlación de Pearson	1	-.079
	Sig. (bilateral)		.619
	N	42	42
Promedio Lingüística	Correlación de Pearson	-.079	1
	Sig. (bilateral)	.619	
	N	42	42

Fuente: Elaboración propia.

Así, podemos ver que en la figura 12 se ilustra nuevamente una correlación negativa que se encuentra dentro del rango de muy baja (menor a $-.25$), esto significa que no existe una relación directa entre los puntajes obtenidos en la competencia lingüística del baremo comparados a los obtenidos en el Aptis, además, que la significatividad tiene un valor de $.6$ lo que indica que dicho resultado es real y no producto del azar.

Tal como lo hemos explicado con antelación, la razón por la que no existe una correlación entre los resultados de Aptis, con la parte específica del baremo que evalúa los aspectos lingüísticos, es debido a que el baremo no mide la competencia lingüística del traductor, valora la habilidad de este al interpretar esos elementos en la lengua meta. Al tomar un segmento de ambos instrumentos, dedicado a la parte muy específica de los aspectos lingüísticos y buscar si existía correlación, encontramos que la correlación continúa siendo muy baja, lo que representa que no hay una relación directa entre dichos puntajes.

Como resumen de este capítulo diremos una vez más que los resultados generales de ambos instrumentos no muestran una correlación. De la misma manera, al fragmentar los resultados, tomando en cuenta los resultados de Aptis versus los resultados del segmento del baremo que evalúa sólo los aspectos lingüísticos, tampoco encontramos una correlación. Estos datos nos permiten encontrar que nuestras hipótesis no se comprobaron. Para una explicación más completa sobre estos hallazgos, deseamos expresarlos en el siguiente capítulo al detallar nuestras conclusiones y recomendaciones.

CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1 Conclusiones

Con el fin de iniciar con este capítulo en el que partiremos de reflexiones que surgieron de los resultados de esta investigación, abriremos con una cita textual de Luisa Messina Fajardo de la Universidad de Enna, después de citar a Bachman (1990) autor experto en evaluación que propuso que la evaluación comprende un sinnúmero de cosas que no la limitan al solo hecho de examinar. Ella continúa:

Partiendo de esta premisa hay que decir que hablar de evaluación, en el marco de la enseñanza de L2, ha implicado aclarar aspectos como: ¿Por qué queremos evaluar? ¿Para qué necesitamos evaluar? ¿Qué modelo de lengua debemos tener como referente? ¿En qué consiste su conocimiento? y ¿Con cuáles instrumentos hacerlo? Así también ocurre con la traducción; es necesario saber qué corregir y cómo calificar una traducción en la didáctica de lenguas, tarea harto compleja, puesto que la evaluación, en el ámbito específico de los estudios de traducción, ha sido muy poco desarrollada, y constituye un amplio campo de investigación aún abierto (Messina, 2007, p. 436).

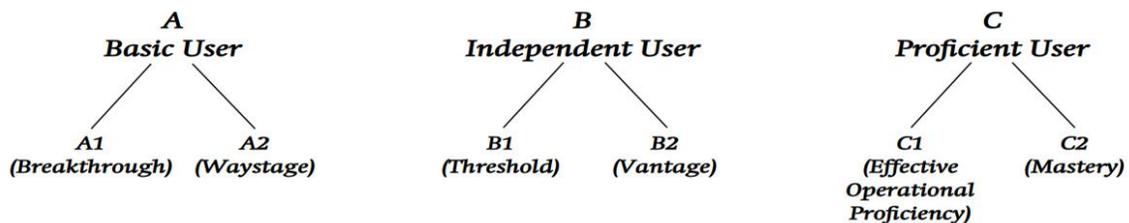
Así como Messina partió de la premisa de Bachman al destacar que una evaluación implica mucho más que examinar, nosotros partiremos de la premisa de esta cita que sustenta que en el campo de la traducción hay mucho por hacer en relación con la evaluación de las traducciones. En el presente proyecto se planteó la propuesta de evaluar a un grupo de estudiantes de la Licenciatura en Traducción de la Facultad de Idiomas de la UABC en su Campus Tijuana, utilizando dos instrumentos.

Como primer instrumento se eligió un examen de certificación del idioma inglés denominado Aptis Advanced, que cumple con los estándares de calidad y confiabilidad requeridos a nivel mundial. Esto se hizo con el fin de obtener resultados con una mayor precisión que nos permitieran conocer el nivel de dominio del idioma meta que conocen los alumnos de esa carrera. Consideramos importante que debíamos utilizar un buen instrumento que midiera el nivel de competencia lingüística en la lengua extranjera, con el objeto de que tuviésemos la certeza de que nuestros universitarios contarán con las

habilidades comunicativas en el idioma en cuestión de manera que fuesen capaces de llevar a cabo una buena comprensión del texto meta, cumpliendo con el primer paso que se requiere para realizar un encargo de traducción.

De acuerdo con los resultados arrojados en el examen Aptis, nuestros estudiantes sí cumplen con ese primer requisito. Ellos poseen un nivel de dominio aceptable, la mayoría de ellos, es decir, 52.38% cuentan con un nivel C1 con promedio total. Este nivel es considerado por el Council of Europe como usuario competente, en otras palabras, poseen un dominio operativo eficaz de la competencia lingüística. De este 52.38%, un alumno obtuvo un nivel C2, que se considera un grado *mastery* que significa que logró el más alto nivel de competencia. El resto del grupo muestra, 47.61% obtuvo un nivel B2, catalogado como un nivel *vantage*, que posee ventajas para desenvolverse en el idioma, son usuarios independientes, capaces de realizar tareas complejas, también se les clasifica como usuarios con un nivel intermedio alto. Por lo tanto, estos también poseen un nivel de dominio óptimo en el idioma meta. Para una mejor comprensión, en la figura 13 se muestran las diferencias en relación con los niveles de usuario de una lengua.

Figura 13. The Common Reference Levels



Fuente: Tomado de Council of Europe (2001)

Por consiguiente, concluimos que los resultados obtenidos en el primer instrumento de evaluación que midió su nivel de dominio en el idioma extranjero cuentan con la competencia lingüística apropiada para comprender y utilizar dicho idioma efectivamente. Como consecuencia de ello, serán capaces de comprender el idioma de partida para llevar a cabo una traducción directa. Lo anterior se puede constatar en la siguiente cita en la que Cortéz, Basich y Sánchez (2015), después de haber enlistado a una serie de autores que definieron el concepto de competencias que requerían los traductores, y tras

mencionar las cuatro competencias que proponía Deslile, se centra en enunciar las competencias del traductor de acuerdo con Roberts citado por Kermis:

(...) mientras que Kermis (2008) hace referencia a los 5 puntos de descripción de Roberts (1984):

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 deformarla, a la lengua meta al tiempo que se evitan las interferencias” (Cortéz, Basich & Sánchez, 2015, p. 91).

En esta cita se presenta la definición de la competencia lingüística, sustentando que es la capacidad que el traductor posee al contar con el nivel adecuado de dominio de la lengua de salida, esto es la lengua original del texto a traducir, destacando que con ello tendrá la calidad para expresarse en la lengua de llegada, que se trata del idioma al que se va a traducir dicho texto. Cabe mencionar que, en una traducción directa, la lengua de llegada es la lengua materna del traductor.

Más adelante explicaremos la relación de estos resultados con los obtenidos en el baremo, donde plantearemos otros aspectos que se descubrieron en el presente experimento.

Con esto concluiremos esta primera parte de los resultados del primer instrumento utilizado para medir el nivel de dominio del idioma inglés. En seguida abordaremos la última parte de la cita de Cortéz, Basich y Sánchez (2015) que habla de la competencia traductora como la capacidad de atrapar la expresión de la dirección de un texto, para trasladarlo, sin distorsionarlo, a otro idioma, cuidando de evitar las interferencias que pueden presentarse durante el proceso de traducción. De la misma forma en la que se buscó un instrumento de buena calidad para evaluar el nivel de conocimientos en el idioma inglés, así mismo se seleccionó un instrumento validado para obtener la mayor precisión al evaluar las traducciones de los estudiantes objeto de este estudio.

El baremo de PACTE, como lo hemos venido señalando, fue diseñado y validado por el grupo de investigadores antes mencionado. Además de eso, es un instrumento utilizado por miles de traductores alrededor del mundo para evaluar a sus alumnos durante su formación como profesionistas de la traducción. Evalúa los aspectos lingüísticos, los culturales, la equivalencia funcional y textual, aspectos del proceso traductivo, en este último se centra en identificar los errores que afectan la transmisión del sentido y por último se da el proceso de revisión del producto para verificar los aspectos que afectan la calidad del resultado.

Los resultados de esta evaluación, utilizando el baremo fueron inesperados, según las hipótesis que se plantearon en este proyecto. Los alumnos obtuvieron puntajes regulares, no excelentes. No podemos decir que sus traducciones fueron malas, pues 65.90% obtuvo de 70 a 79 puntos, siendo el grupo mayoritario, estamos hablando de más de 13 puntos reducidos del total de 92. Sin embargo, tampoco se pueden considerar como excelentes, por lo que el estudiante se deberá someter a más práctica en el ejercicio de la traducción. El alumno debe recurrir a otras subcompetencias y tratar de mejorar la experiencia.

De acuerdo al criterio mencionado en la cita de Martín (2010), del capítulo cuatro de este proyecto, en la que menciona que la penalización en una traducción dependerá de la gravedad del error, habrá errores en algunas secciones del texto que realmente sean problemáticas y se requerirá que el alumno recurra a las otras subcompetencias como la instrumental o la estratégica para resolver el problema, es entonces ahí donde el puntaje reducido como penalización pudiese ser el mínimo. La calificación se puede reducir menos, si las faltas son ortográficas, siempre y cuando, éstas no afecten el sentido del texto, si así fuese, tendría que restarle mayor puntaje al resultado final.

Si analizamos la correlación entre las dos variables, considerando los promedios totales de ambos instrumentos, resultó tener una correlación negativa, lo que significa que no hay una relación entre un resultado y otro como se había planteado en las hipótesis. A mejor nivel de dominio del idioma inglés, no hubo una mejor calidad en la traducción. La mayoría de los estudiantes obtuvieron buenos resultados en el examen de inglés, sin

embargo, obtuvieron resultados regulares en el baremo. Cuando un producto de traducción se entrega a un cliente, no debe haber resultados regulares, una traducción debe leerse de tal manera que el lector no sienta que es un texto traducido, al encontrarle un sentido de naturalidad al mensaje, es por ello que debe poseer varias competencias que le ayuden a resolver los problemas encontrados en el proceso traductológico. Como lo menciona Pilar (2001), destacando que además del conocimiento de la lengua, el traductor debe estar familiarizado con los aspectos culturales, debe tener la capacidad de comparar ambos textos (el original y el meta), así como el usar otros medios y técnicas que contribuyan a una traducción de mejor calidad.

En palabras de Pilar (2001, p. 13): “La suma de conocimientos y destrezas que abarca varios campos de aprendizaje como el dominio de la lengua, de la cultura, de la capacidad contrastiva y de la utilización de los medios auxiliares para la traducción”.

Por lo tanto, podemos concluir que los alumnos de las últimas etapas formativas de la carrera de traducción de la Facultad de Idiomas, Campus Tijuana, a pesar de contar con un buen nivel de dominio del segundo idioma, no lograron obtener una buena calificación en la traducción hecha a su lengua materna. Esto podría ser debido a que no cuentan con un nivel adecuado de dominio de su propio idioma, o así mismo, que requieren de mayor práctica observando la importancia de dar el sentido correcto al texto. Dicho lo anterior, debemos subrayar que esto no implica que no hablen bien el idioma español, tal vez se trate de que requieran mejorar sus habilidades de redacción. Otra razón podría ser que requieran de mayor práctica haciendo traducciones, tomándose más tiempo en analizar los problemas que enfrenten en el proceso, llegando a desarrollar el hábito de la reflexión para ser capaces de tomar mejores decisiones que eleven la calidad de sus traducciones. En la siguiente cita de Cortéz (2018) se puede constatar algo de lo expresado en esta conclusión:

Hemos experimentado en calidad de estudiante y, más tarde, de docente, el desarrollo de las seis subcompetencias necesarias para la formación de la Competencia Traductora (CT) en la Facultad de Idiomas Campus Mexicali de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) y hemos atestiguado que el relevo generacional de los estudiantes de

grado trae aparejado menor conocimiento enciclopédico o Subcompetencia Extralingüística para PACTE (2003) y Competencia Cultural para Kelly (2002) quien afirma: “Comprende no sólo conocimientos enciclopédicos con respecto a los países donde se hablan las lenguas correspondientes, sino, valores, mitos, percepciones, creencias y comportamientos y sus representaciones textuales (Cortéz, 2018, p. 14).

Cortéz destaca que los estudiantes de la licenciatura en traducción poseen menor conocimiento enciclopédico, dicho en otras palabras, necesitan reforzar ese tipo de competencias extralingüísticas, como lo mencionábamos previo a esta cita, una hipótesis que surge de los resultados de nuestra presente investigación es que los estudiantes cuentan también con un menor nivel de habilidades de lecto-escritura.

Después de analizar los resultados de los dos instrumentos con los que se evaluaron a los estudiantes de la Licenciatura en Traducción de la Facultad de Idiomas del Campus Tijuana, nos hemos percatado de que la mayoría trae un nivel apropiado del segundo idioma, sin embargo, de acuerdo a lo que arrojó lo obtenido en el Baremo, nos permite apreciar que, a pesar de un muy buen nivel de dominio de la competencia lingüística en la segunda lengua, los estudiantes no cuentan con un buen nivel de desarrollo de la competencia traductora en una traducción directa, es decir, al trasladar un mensaje del inglés al idioma español, a pesar de tratarse de su lengua materna. Por lo tanto, el nivel de dominio de la competencia lingüística ejerce muy poco impacto en el desarrollo de la competencia traductora, en otras palabras, no es suficiente conocer la lengua extranjera a la que se va a traducir, se requieren de las competencias estratégica, instrumental y la de conocimiento sobre traducción para lograr una buena traducción (O'Brien, 2011).

Sí existe un nivel de impacto de la subcompetencia lingüística para lograr traducir a la lengua materna, sólo que el impacto tendrá que ver con la capacidad de comprender el mensaje a traducir en dicha lengua, de manera que el traductor pueda apropiarse de los aspectos culturales, sociales, etcétera, de dicha lengua para después intentar trasladarlo a su lengua materna buscando entregar el mensaje con el mismo sentido que le dio el autor del texto. Lo anterior significa que por ningún motivo se debe pensar en que no es importante conocer bien la lengua extranjera en la que estará el texto original, lo que es

un hecho comprobado en esta investigación, es que no es suficiente para llevar a cabo la traducción. Para esto se requieren de otras subcompetencias (O'Brien, 2011).

Retomando una de las definiciones previamente citadas sobre el concepto de competencia, en términos generales, retomemos la de Perrenoud, que a la letra dice:

Competencia es la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizandole a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento (Perrenoud, 2002, p. 21).

Por lo tanto, el logro de la competencia traductora consiste en que los estudiantes de la licenciatura en traducción de la etapa disciplinaria y terminal de dicha carrera logren enfrentar eficazmente, movilizandole a conciencia, de manera rápida, pertinente y creativa, varios recursos cognitivos, como las subcompetencias mencionadas en este estudio, conocimientos sobre la traducción, entre otras cosas.

Por lo anterior, podemos concluir, basados en los resultados del baremo, que el hecho de que sus traducciones no hayan sido perfectas no significa que no hayan desarrollado en su totalidad la competencia traductora, sino que, requieren poner más énfasis en otras estrategias, instrumentos, documentación, trabajo en equipo y otras habilidades para lograr mayor precisión en el producto final.

Dorothy Kelly señala que la competencia estratégica es una de las más importantes en el proceso traductológico (citada en Massana, 2016). Por tal motivo, complementando la conclusión anterior, los estudiantes de la licenciatura en traducción deben recurrir más a este tipo de competencia para obtener mejores resultados en sus traducciones.

Por otra parte, de acuerdo al estudio llevado a cabo por el Grupo PACTE (2010) citado por O'Brien (2011) en el que evalúan las traducciones de un grupo de docentes de lenguas y un grupo de traductores expertos, cuyos resultados arrojan que el grado de aceptabilidad de las traducciones fue mucho mayor en los traductores expertos que el de los docentes, esto podría llevarnos a concluir que la competencia lingüística no ejerce

algún impacto en el logro de la competencia traductora como se expresa en el objetivo general de esta investigación, en el que se desea saber el nivel de impacto de una competencia sobre la otra. Sin embargo, podemos concluir que en el experimento de PACTE se evaluaron las traducciones de docentes de la lengua inglesa, quienes no tenían ninguna formación en traducción. A diferencia de nuestro grupo muestra, quienes están en la etapa disciplinaria o terminal de formación como traductores y que además poseen cierto grado de experiencia en la traducción. Por esta razón, concluimos que, para nuestro grupo de estudiantes, si existe un nivel de impacto de la competencia lingüística que han desarrollado, sobre la competencia traductora. En otras palabras, si estos estudiantes resultaron con un buen nivel de dominio del idioma inglés, como se expresa en el primer objetivo específico, y su resultado en el baremo de PACTE arrojó una calificación regular y no excelente, esto nos permite concluir que, si existe cierto nivel de impacto de un resultado sobre el otro, sólo por tratarse de estudiantes en formación de la traducción. No se dio una correlación que indicara que a mayor dominio del inglés habría mejor calidad en la traducción, sin embargo, los resultados no fueron nefastos. Hurtado define a la competencia traductora como: “una competencia adquirida que es diferente de la competencia bilingüe” (2017, p. 281).

Si bien, la competencia traductora es diferente a la bilingüe, pero debe existir cierto nivel de dominio de esta última para que una traducción sea precisa.

6.3 Recomendaciones

Los resultados de esta investigación nos permiten reflexionar en acciones que se pueden llevar a cabo con la colaboración de investigadores en el área de traducción alrededor del mundo para abonar con más investigaciones que aporten buenos elementos para mejorar el desarrollo y adquisición de la Competencia Traductora. Tal cómo lo mencionan Hurtado (2001) y Messina (2007), se requieren más investigaciones en torno a la evaluación de la traducción, está el campo abierto para ello.

Una vez que hemos iniciado con este proyecto, analizando los resultados del examen de conocimientos del idioma inglés como lengua extranjera y observar que los alumnos traen

un buen nivel, es decir, son competentes en dicha lengua, proponemos que se sigan aplicando los exámenes de certificación en inglés a nuestros estudiantes para seguir impulsando un buen dominio de la competencia lingüística en el segundo idioma. Más aún, proponemos que se continúe con esta investigación y se lleve a cabo un seguimiento para evaluar la competencia lingüística en la lengua materna de los estudiantes a través de un examen de certificación con la debida validez, en el idioma español, haciendo entonces un estudio comparativo entre los resultados de las certificaciones en ambos idiomas, pero yendo un poco más allá, utilizando el baremo en tanto una traducción directa, como en una inversa y comparar los cuatro resultados. Surge la inquietud de un servidor de trabajar en redes de colaboración con investigadores de otros países de habla hispana y hacer este mismo experimento para poder analizar dichos resultados que nos lleven a comparar las diferencias o similitudes obtenidas en estos contextos. Esto abonaría a lo propuesto por varios autores que han reflexionado sobre la necesidad de ahondar más en el campo de la evaluación de la competencia traductora.

Con relación a los docentes que imparten clases en la licenciatura en traducción, es relevante que se reúnan de manera colegiada durante el semestre con el fin de analizar elementos que ellos consideren importantes para la evaluación de la competencia traductora, de tal forma que éstos se puedan integrar en algún instrumento elaborado en forma conjunta en sus reuniones de academia. Esto enriquecería los resultados tanto del examen de certificación del idioma inglés, como el de español, así mismo, los obtenidos en los baremos utilizados para medir el logro de una buena traducción, ya sea directa o inversa. Aunado a lo anterior, el trabajo en equipo de la planta docente, al observar las necesidades de sus estudiantes para un mejor desarrollo de la competencia traductora, permitiría que trabajasen alguna propuesta de mejora en la didáctica de la Traductología, así como de la práctica traductora. No se recomienda que los docentes trabajen de forma aislada, las academias funcionan cuando se comparte lo observado en el aula en cada una de las asignaturas que conforman la etapa formativa de los traductores.

Con relación a la evaluación de la competencia traductora, tal como lo sugiere Guajardo (2014), es necesario que se establezca un buen sistema de evaluación de la mencionada competencia, de manera sistemática, esto con la finalidad de ir evaluando el desarrollo

de esta durante el trayecto escolar del estudiante. Con los resultados obtenidos en la presente investigación se pudo observar que continúa siendo necesario medir el nivel de dominio de los idiomas involucrados tanto en una traducción directa como en una inversa, utilizando exámenes de certificación debidamente validados, así mismo se recomienda seguir haciendo uso de los baremos del grupo PACTE, con las adecuaciones hechas por la Academia de Traducción de la Facultad de Idiomas de la UABC. Como se cita previamente a Amparo Hurtado (2001) es altamente recomendable incrementar el tiempo de práctica de los traductores en formación de manera constante y continua con el propósito de llevarlos a convertirse en traductores expertos, después de haber analizado los errores comunes encontrados en los encargos de traducción, así como los problemas enfrentados por ellos durante la práctica que originaron las causas por las que se frenaba el proceso traductológico.

Con relación a los instrumentos de evaluación, tal como se mencionó anteriormente, se sugiere revisar periódicamente a los mismos con el fin de mejorarlos, y si se tratase de exámenes de certificación validados, también se debe considerar si son pertinentes al tipo de estudiante al que se le aplican, es decir, quizá algunos de estos exámenes han sido elaborados para personas en el continente europeo, considerando aspectos culturales que carecen de aplicabilidad en nuestra cultura. Si así fuere, se deben buscar exámenes elaborados para estudiantes de este continente. En referencia a los baremos, se deben continuar revisando y adaptando para las necesidades de nuestros estudiantes, tomando en consideración las observaciones hechas por la Academia de Traducción de nuestra Facultad. Se recomienda que se apliquen baremos para ambos tipos de traducción, tanto para la directa, como para la inversa, haciendo el debido cruce con los resultados obtenidos en los exámenes de certificación en los idiomas inglés y español, tal como se sugirió en párrafos anteriores.

Con relación a los estudiantes de la Licenciatura en Traducción, se recomienda que éstos no descuiden su formación en lenguas extranjeras. Desde que ellos ingresan a la carrera en cuestión, deben poner énfasis en el estudio tanto del español como del inglés, con la finalidad de brindar el debido seguimiento al incremento de su nivel de dominio de dichos idiomas, hasta lograr el nivel C1 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia

de Lenguas Extranjeras. Esto deben hacerlo desde que inician su etapa básica de estudios de licenciatura y continuar hasta la etapa terminal de la carrera. De esta manera, los alumnos estarían asegurando el desarrollo de cada una de las subcompetencias involucradas en la macro competencia traductora. Si bien Hurtado (2001) destaca que la competencia bilingüe no determina el logro de una buena traducción que demuestre el conocimiento experto del profesionalista, tampoco desacredita la necesidad de que el estudiante cuente con esta importante competencia, es decir, la lingüística. El pupilo debe asegurarse de enfocarse en contar con la debida práctica llevando a cabo traducciones de manera constante durante el semestre, así como durante todo su trayecto formativo con la finalidad, como lo menciona Hurtado (2001), de garantizar ese conocimiento experto que únicamente se logra a través de una práctica continua.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Argudín, Y. (2001). *Educación basada en competencias*. México: Editorial Trillas.

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

Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty, M., Siufi, G., y Wagenaar, R. (2007). Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina: Informe Final – Proyecto Tuning – América Latina 2004-2007. Bilbao, España: Publicaciones de la Universidad de Deusto.

Cano, E. (2005). *¿Cómo mejorar las competencias de los docentes?* Barcelona, España: Editorial GRAO.

Comité de Gestión de Tuning. (2006). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao, España: Proyecto Tuning Europa/Universidad de Deusto.

Cortéz, J. (2009). Nuevas metodologías en enseñanza de traducción: una perspectiva cognitiva. *Mutatis Mutandis*, 2(2), 282-294.

Cortéz, J., Basich, K. y Sánchez, I. (2015). Subcompetencia instrumental, vital en la formación de traductores. En *Visiones y perspectivas en torno al estudio de las lenguas extranjeras en diversos contextos de México*. México: UAM-Xochimilco.

Cortéz, 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(9), 98-112.

Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Reino Unido: Cambridge University Press.

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

Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO.

Díaz, A. (2013). *La investigación curricular en México 2002-2011*. México: ANUIES.

Estrella, G. y Ranfla, A. (2007). *Educación, crecimiento y desarrollo en Baja California*. Mexicali: UABC.

Evaluación Diagnóstica. (s.f.). *Competencia en comunicación lingüística: Marco teórico*. País Vasco: Evaluación diagnóstica/Gobierno Vasco. Recuperado de http://ediagnostikoak.net/edweb/cas/materiales-informativos/ED_marko_teorikoak/Marco_competencia_digital_cas.pdf

Facultad de Idiomas, UABC. (2006). *Reestructuración de la Lic. en Traducción del Idioma Inglés Orientada al Desarrollo de Competencias Profesionales*, Facultad de Idiomas, UABC.

Facultad de Idiomas, UABC. (2015). *Propuesta de Modificación del Programa Educativo Licenciado en Traducción*. Aprobado por el H. Consejo Universitario en febrero de 2017. Méxicali: UABC.

Guajardo Martínez Sotomayor, A. G. (2014). *Modelo multifuncional de la evaluación de la traducción* (Tesis doctoral). Granada: Universidad de Granada. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/30321>

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. (6ª ed., pp. 170-191). México: McGraw-Hill.

Hurtado, A (Edit.). (2017). *Researching Translation Competence by PACTE Group*. Amsterdam: John Benjamin.

Hurtado, A. (2001). *Traducción y traductología. Introducción a la traductología*. España: Ediciones Cátedra.

Jakobson, R. (1959). On Linguistic Aspects of Translation. En R. A. Brower, R. (Edit.). *On Translation*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Kelly, D. (2000). La traducción y la interpretación en España hoy: Perspectivas profesionales. Granada, España: Comares.

Kelly, D. (2002, enero). La competencia traductora: Bases para el diseño curricular. *Puentes*, 1, 9-20.

Layachi, A. (1987). *An Analytical Study of the Process of Translation (With special reference to English/Arabic)* (Tesis doctoral). Universidad de Salford, Facultad de Artes del Departamento de Lenguas Modernas, Inglaterra. Recuperado de: <http://usir.salford.ac.uk/14673/1/DX184754.pdf>

López, J. M. y Wilkinson, J. M. (2003). Manual de traducción. Barcelona: Editorial Gedisa.

Márquez, L. G. y López, I. (2010). El enfoque basado en competencias y la capacitación de los docentes de la Facultad de Idiomas de la UABC (Tesis de maestría). CETYS Universidad, Mexicali, B.C., México.

Martín, J. M. (2010). Sobre la evaluación de traducciones en el ámbito académico. *RESLA*, 23, 229-246.

Martínez, L. (2006). Flexibilización curricular: El caso de la UABC. México: UNAM.

Martínez, L. (2011). Formación para la innovación. El currículo ante las demandas de la nueva economía. México: ANUIES

Massana, G. (2016). *La adquisición de la competencia traductora portugués-español: un estudio en torno a los falsos amigos* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, España. Recuperado de: [https://www.scribd.com/document/347084245/Universidad de Barcelona](https://www.scribd.com/document/347084245/Universidad-de-Barcelona))

Messina, L. A. (2007). La evaluación en traducción: Un dilema, un reto. En S. P. Sesteros y S. R. Marín (Coords.). *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera / segunda lengua*. España: Universidad de Alicante.

Mungaray, A. (2006). Por una buena educación. Reflexiones sobre innovación, calidad y pertinencia en educación superior. Mexicali: UABC.

Nord, C. (1991). *Text Analysis in Translation. Theory, Methodology and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*. Amsterdam: Rodopi.

O'Brien, S. (Edit.). (2011). *Cognitive Explorations of Translation*. Nueva York, Estados Unidos: Continuum International Publishing Group.

Perrenoud, P. (2002). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.

Pilar, E. (2001). *El traductor y el texto*. Barcelona, España: Ariel.

Pimienta, J. (2008). *Evaluación de los aprendizajes*. México: Pearson Educación.

Pinto, M. y Sales, D. (2008). Competencia documental como parte de la Macro competencia traductora. En *ALFINTRA - Alfabetización Informacional para la Traducción y la Interpretación*. Recuperado de https://web.archive.org/web/20120902171827/http://www.mariapinto.es/alfintra/contenido/COMPETENCIA_DOCUMENTAL.pdf

Pym, A. (2008). On Toury's Laws on how translators translate. En A. Pym, M. Sclesinger y D. Simeoni (Edits.). *Beyond Descriptive Translation Studies. Investigations in homage to Gideon Toury*. Amsterdam: John Benjamins.

Ramírez, H. A. (2015). Características de la Subcompetencia Estratégica en Traductores No Escolarizados de la Ciudad de Buenaventura y Lineamientos Didácticos Generales Para su Cualificación (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Manizales, Colombia.

Reiss, Katharina y Vermeer, Hans J. ([1984]1996). *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübingen: Niemeyer. Traducción española por Celia Martín de León y Sandra García Reina: Fundamentos para una teoría general de la traducción. Madrid: Akal 1996. (Versión incompleta).

Rodríguez, M. J. (2006-2007). Programa de Dinamización de la Universidad de Alicante. Acciones Específicas en la Titulación de Sociología. España: Universidad de Alicante.

Tardif, J. (2006). La evaluación de un programa por competencias. De la intención a la puesta en marcha. Montréal, Canadá: Chenelière Éducation.

Tobón, S. (2010). Proyectos formativos: Metodología para el desarrollo y evaluación de las competencias. México: Book Mart.

Tobón, S. (2013). Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación. Bogotá, Colombia: Ecoe Ediciones.

Toledo, D. y Cortés, J. (2011). Cómo se desarrolla la competencia traductora: un estudio exploratorio. En D. V. Heffington y A. Marín (Eds.). *Memorias del VII Foro de Estudios en Lenguas Internacionales (FEL 2011)*. Quintana Roo, México: Universidad de Quintana Roo.

Universidad Autónoma de Baja California (UABC). (2003). *Plan de Desarrollo Institucional 2003-2006*. Mexicali: UABC.

Universidad Autónoma de Baja California (UABC). (2010). Guía metodológica para la creación, modificación y actualización de los programas educativos de la Universidad Autónoma de Baja California. Mexicali: UABC. Recuperado de: <http://www.uabc.mx/formacionbasica/documentos/guiametodologica.pdf>

Universidad Autónoma de Baja California (UABC). (2014). *Modelo Educativo de la UABC*. Mexicali: UABC. Recuperado de <http://www.uabc.mx/planeacion/cuadernos/ModeloEducativodelaUABC2014.pdf>

Vázquez-Ayora, G. (1977). *Introducción a la traductología*. Washington, D.C., Estados Unidos: Georgetown University Press.

Villa, A. y Poblete, M. (2008). *Aprendizaje basado en competencias: Una propuesta para evaluación de las competencias genéricas*. Universidad de Deusto, Bilbao: Ediciones Mensajero.

ANEXO 1

TEXTO UTILIZADO PARA LA TRADUCCIÓN DIRECTA

¿Cuál es la diferencia entre la localización y la traducción?

Cuando su página web atrae vistas de otras partes del mundo, necesita darle más a su público para aumentar su porcentaje de retención.

Pero ¿será suficiente para satisfacer a los posibles clientes que no hablan inglés?

¿Cuál es la diferencia entre localización y traducción en cualquier caso?

La localización vas más allá de la traducción

Traducción significa convertir su contenido de la lengua origen a la lengua meta, respetando las reglas gramaticales y sintaxis. No es traducir palabra por palabra, sino todo un proceso que toma en cuenta los estándares y normas de cada lengua.

Necesita la traducción para reescribir manuales de uso, documentos médicos, publicaciones técnicas, manuales, revistas científicas y literatura, entre otras cosas. Los traductores deben de realizar un trabajo preciso para asegurarse de que el mensaje en la lengua meta mantenga el mismo significado que el de la lengua origen.

En contraste, la localización es más que reescribir el texto en otra lengua. Adapta tu mensaje para la audiencia local. La localización es ampliamente utilizada en sitios web, aplicaciones para teléfonos móviles, software, video juegos, contenidos multimedia.

Localización quiere decir que tendrá que proporcionar diferente contenido para Argentina, México y España, a pesar de que estos países tienen el español como lengua oficial. Así como el inglés varía desde Estados Unidos, a Australia y Canadá, la mayoría de las lenguas tienen versiones locales y dialectos que necesita considerar al momento de crear una estrategia de marketing.

En este contexto, la traducción es sólo un pequeño paso en el proceso de localización. Es esencial tener un buen grupo de traductores para localizar eficientemente, pero también debe de trabajar con comercializadores y consultores locales, para asegurarse

de respetar los aspectos culturales y las leyes locales de cada mercado en el que esté trabajando.

La traducción regular probablemente no es suficiente para que su negocio tenga éxito en el mercado local. Necesita localizar su contenido para ganar la confianza del público local. Ya que vender las barreras del lenguaje. Significa inventar un mensaje comercializado, hecho para cada audiencia local.

Como barrera cultural que puede complicar el entendimiento del mensaje original, necesita ir más allá de la traducción. KitKat, por ejemplo, no sólo tradujo su famoso slogan en japonés cuando lanzaron su producto en Japón. La compañía cambió “Toma un bocado, toma un KitKat” con “KittoKatsu”, lo cual significa “conquista segura”. También lanzaron una serie de chocolates exóticos para satisfacer el gusto local.

Esta estrategia hizo la campaña japonesa de KitKat una localización exitosa, demostrando claramente cómo utilizar las mismas palabras que su cliente utiliza para expresarse ellos mismos.

La localización le ayuda a alcanzar expectativas culturales

Para globalizar su negocio, necesitas localizar a cada país en línea con la cultura local. Al mismo tiempo, debe de mantener una voz única para ayudar al público identificar su marca en todo el mundo.

Coca-Cola mantiene un mensaje singular a nivel mundial, mientras adapta su compañía a los mercados locales. Todos conocen los colores de la compañía, ya sea que vivan en Barcelona o en Beijing. Pero estrategia de marketing varía de ciudad a ciudad, para alcanzar las expectativas del público.

En China, por ejemplo, la compañía tuvo que cambiar el nombre del producto para poder mantener la voz de la marca. Coca-Cola se convirtió en “kekoukele”, lo cual se traduce como deliciosa felicidad. Así, la bebida que todos aman consiguió conquistar el mercado.

No sólo fue cuestión de traducir el contenido y cambiar los niveles. La marca trató con expertos locales, y junto con un equipo de especialistas, idearon un nuevo nombre y una nueva estrategia de marketing. Vendieron la imagen de la marca, respetando la cultura local, la es vastamente diferente del mundo occidental.

La localización implica un alcance cultural. No traduce simplemente su sitio web o aplicación, sino que la reestructura para que el público sienta que ha construido el contenido especialmente para ellos.

Necesita localizar todo

El proceso de localización es complejo. La traducción juega un papel importante, pero necesita más que contenido reescrito para convertirse en un jugador importante en los mercados locales.

Necesita preparar su sitio web, para hacerlo atractivo para diferentes audiencias. La gramática y la sintaxis son importantes, pero también lo son las amplias series de detalles que pueden ayudar a romper barreras culturales y mejorar el uso de su página web.

Además de la traducción, necesita realizar muchos cambios adicionales para proporcionar una mejor experiencia de usuario.

- **Colores** – Tienen varios significados dependiendo de la audiencia. En algunas ciudades, el rojo dice peligro, el blanco significa muerte y el anaranjado expresa luto y pérdida. Haga sus deberes antes de lanzar su sitio web, en especial si tiene como objetivo nueva audiencia.
- **Diseño** – Algunas lenguas necesitan más espacio que otras para expresar los mismos conceptos. Necesita idear un diseño flexible, donde el texto encaja en diferentes longitudes.
- **Ilustración** – Debe de adaptar la imagen a culturas locales. Madres rubias abrazando a sus hijos no impresiona a una audiencia china y hasta podría ofender a un cliente del medio oriente.

- **Unidad de medida** – La mayoría de los países usan el sistema métrico. Necesita convertir unidades de medida para hacer el contenido fácil de seguir y comprender.
- **Monedas** – El precio es importante al momento de comprar. Si sus clientes tienen que lidiar con números para poder encontrar un precio real, necesitarán dejar su sitio web y buscar a un proveedor local.
- **Contratos y acuerdos** – Cuando se hace negocios en países extranjeros, necesita cumplir las regularizaciones locales. Asegurarse de respetar las reglas, para evitar meter su negocio en situaciones legales complicadas que conducen a sanciones o incluso que censuren su sitio web.

La localización y la traducción son diferentes

La pura traducción puede que no sea suficiente para alcanzar su objetivo en el mercado con la globalización moderna. Necesitará localizar para encajar en las creencias y tradiciones locales. La gente necesita entender e identificarse con su mensaje antes de comprar.

Para incrementar el compromiso, necesita confeccionar su marketing para alcanzar las expectativas locales. Así puede hará la mayoría de su inversión y mejora sus oportunidades de incrementar las ventas y de expandir su negocio alrededor del mundo.

Si está interesado en saber más, siempre estamos abiertos a escucharlos. Como [expertos](#) en la localización para software, sitios web y video juegos, podemos ayudarlo a ganarse audiencias locales de todo el mundo.

Técnicas de traducción utilizadas
Literal
Préstamo
Adaptación

ANEXO 2

BAREMO DE PACTE



ESCALA DE EVALUACION

En el siguiente formato se utiliza una escala de 1 a 4, en la que el mayor puntaje corresponde a una buena traducción:

1 (muchos errores) 2 (algunos errores) 3 (pocos errores) 4 (ningun error)

A. EVALUACIÓN DE LOS ASPECTOS LINGÜÍSTICOS

1. Gramática: /16 puntos

a. Concordancia en género y en número.	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>
b. Manejo de adverbios	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>
c. Uso de preposiciones.	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>
d. Uso de los tiempos verbales.	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>

2. Léxico: /12

a. Utilización de terminología apropiada	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>
b. Uso de las colocaciones	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>
c. Adecuación del registro del texto	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>

3. Redacción: /16

a. Utilización de redacción de la lengua meta	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>
b. Puntuación	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>
c. Manejo de las mayúsculas	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>
d. Ortografía (acentos, etc.)	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>

TOTAL: _____/44

B. EVALUACIÓN DE LOS ASPECTOS CULTURALES

1. Aspectos culturales que afectan la transmisión del sentido: /12

a. Adaptaciones culturales	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>
b. Adecuación siglas, medidas, ...	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>
c. Adaptación de expresiones	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>

TOTAL: _____/12



C. EVALUACIÓN DE EQUIVALENCIA FUNCIONAL Y TEXTUAL								
1. Aspectos textuales afectan la función del texto: /12								
a. Objetivo	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>
b. Audiencia	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>
c. Análisis textual	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>
TOTAL: _____/12								

D. EVALUACIÓN DE LOS ASPECTOS DEL PROCESO TRADUCTIVO								
1. Errores que afectan la transmisión del sentido: /20								
a. Contra sentidos	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>
b. Falsos sentidos	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>
c. Sin sentidos	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>
d. Omisión injustificada	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>
e. Adición injustificada	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>
TOTAL: _____/20								

E. PROCESO DE REVISIÓN								
1. Aspecto que afecta la calidad del resultado: /04								
a. Revisión minuciosa	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>
TOTAL: _____/04								

Gran total: _____/92

FIRMAS:	FECHA: _____
_____	_____
REVISOR	TRADUCTOR

Revisado por Valeria Santiago Siqueiros

78/92

ESCALA DE EVALUACIÓN				
<i>En el siguiente formato se utiliza una escala de 1 a 4, en la que el mayor puntaje corresponde a una buena traducción:</i>				
<i>1 (muchos errores) 2 (algunos errores) 3 (pocos errores) 4 (ningún error)</i>				

A: EVALUACIÓN DE LOS ASPECTOS LINGÜÍSTICOS				
1: Gramática: 14/16 puntos				
a. Concordancia en género y en número	1	2	3X	4
b. Manejo de adverbios	1	2	3	4X
c. Uso de preposiciones	1	2	3 X	4
d. Uso de los tiempos verbales	1	2	3	4 X
2: Léxico: 10/12				
a. Utilización de terminología apropiada	1	2	3 X	4
b. Uso de las colocaciones	1	2	3	4X
c. Adecuación del registro del texto	1	2	3X	4
3: Redacción: 10/16				
j. Utilización de redacción de la lengua meta	1	2 X	3	4
b. Puntuación	1	2	3	4X
c. Manejo de las mayúsculas	1	2	3	4 X
d. Ortografía (acentos, etc.)	1	2	3X	4
TOTAL 34/44				

B: EVALUACIÓN DE LOS ASPECTOS CULTURALES				
1: Aspectos culturales que afectan la transmisión del sentido: /12				
a. Adaptaciones culturales	1	2	3 X	4
b. Adecuación siglas, medidas, ...	1	2	3	4 X

c. Adaptación de expresiones	1	2	3X	4
TOTAL 10/12				
C. EVALUACIÓN DE EQUIVALENCIA FUNCIONAL Y TEXTUAL				
1: Aspectos textuales que afectan la función del texto 10/12				
a. Objetivo				
b. Audiencia	1	2X	3	4
c. Análisis textual	1	2	3	4X
TOTAL 10/12	1	2	3	4X
D: EVALUACIÓN DE LOS ASPECTOS DEL PROCESO TRADUCTIVO				
1. Errores que afectan la transmisión del sentido /20				
a. Contra sentidos	1	2	3	4X
b. Falsos sentidos	1	2X	3	4
c. Sin sentidos	1	2	3 X	4
d. Omisión injustificada	1	2	3 X	4
e. Adición injustificada	1	2	3	4X
TOTAL 16/20				
E. PROCESO DE REVISIÓN				
1. Aspecto que afecta la calidad del resultado: 02/04				
a. Revisión minuciosa	1	2X	3	4
TOTAL 02/04				

<p>TRADUCTOR: STUDENT NO. 1 Revisor: Ana Rosa Zamora</p> <p style="text-align: right;">Gran total: 72/92</p>

Tabla 1. Niveles de dominio de las competencias	
Nivel	Características (una o varias).
Nivel Pre-formal	- Los aprendizajes de nociones son muy generales y carecen de organización.
	- Hay aprendizajes de algunos conocimientos, pero sin manejo de procedimientos ni actividades de la competencia.
	- Ni la motivación ni el compromiso son continuos.

ANEXO 3
EXAMENES APTIS

Estudiante 1



Candidate Report

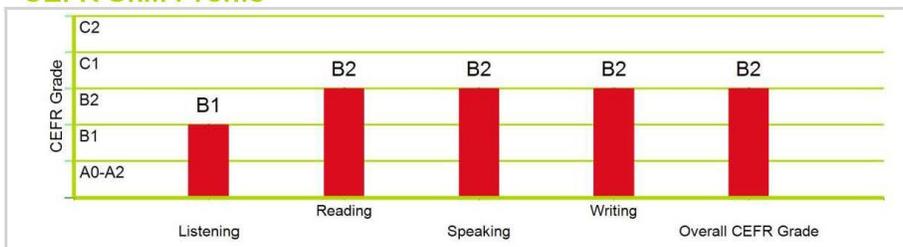
Candidate Name: **STUDENT NO. 1** Test Date: **04/06/2018**
Organization: **BC APTIS MEXICO** Test Package: **Aptis Advanced -**

Listening Reading
Speaking Writing

Scale Score

Skill Name	Skill Score
Listening	22 / 50
Reading	30 / 50
Speaking	37 / 50
Writing	41 / 50
Final Scale Score	130
Grammar and Vocabulary	39 / 50

CEFR Skill Profile



Please turn over for CEFR Skill Descriptors

Estudiante 2



Candidate Report

Test Date: **04/06/2018**

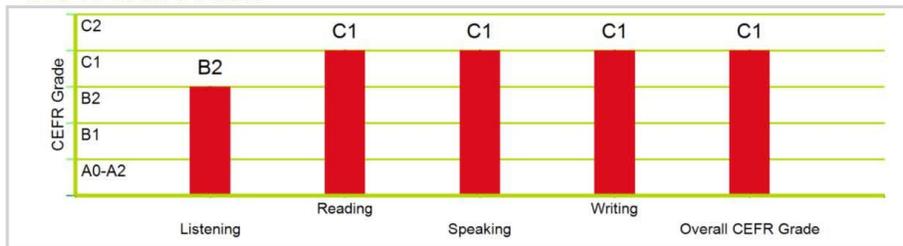
Candidate Name: **STUDENT NO. 2**
Organization: **BC APTIS MEXICO**

Test Package: **Aptis Advanced -
Listening Reading
Speaking Writing**

Scale Score

Skill Name	Skill Score
Listening	26 / 50
Reading	46 / 50
Speaking	44 / 50
Writing	46 / 50
Final Scale Score	162
Grammar and Vocabulary	45 / 50

CEFR Skill Profile



Please turn over for CEFR Skill Descriptors

Estudiante 3



Candidate Report

Candidate Name: **STUDENT NO. 3** Test Date: **04/06/2018**

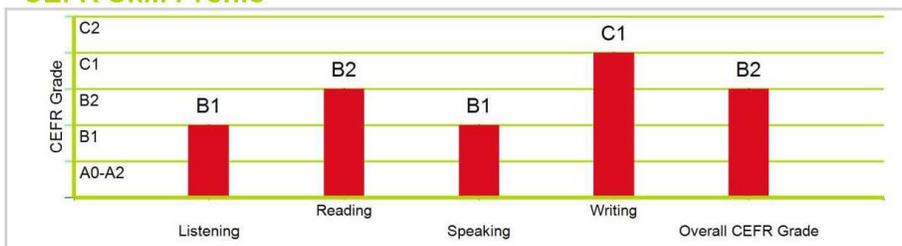
Organization: **BC APTIS MEXICO** Test Package: **Aptis Advanced -**

Listening Reading
Speaking Writing

Scale Score

Skill Name	Skill Score
Listening	18 / 50
Reading	36 / 50
Speaking	33 / 50
Writing	44 / 50
Final Scale Score	131
Grammar and Vocabulary	39 / 50

CEFR Skill Profile



Please turn over for CEFR Skill Descriptors

Estudiante 4



Candidate Report

Candidate Name: **STUDENT NO. 4** Test Date: **04/06/2018**

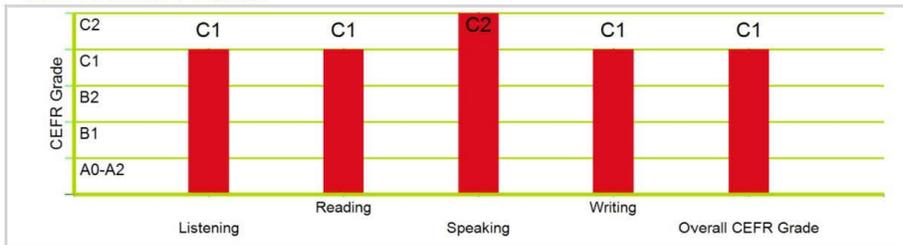
Organization: **BC APTIS MEXICO** Test Package: **Aptis Advanced -**

**Listening Reading
Speaking Writing**

Scale Score

Skill Name	Skill Score
Listening	42 / 50
Reading	44 / 50
Speaking	48 / 50
Writing	46 / 50
Final Scale Score	180
Grammar and Vocabulary	48 / 50

CEFR Skill Profile



Please turn over for CEFR Skill Descriptors

Estudiante 5



Candidate Report

Candidate Name: **STUDENT NO. 5** Test Date: **04/06/2018**

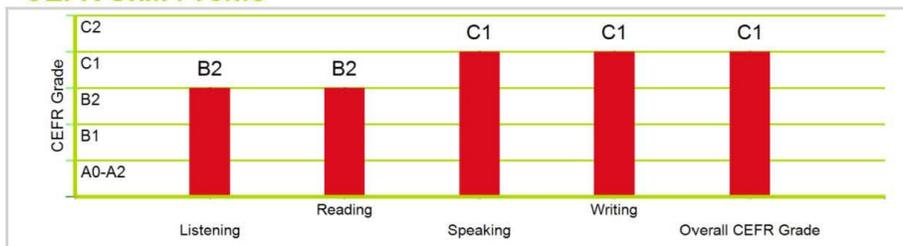
Organization: **BC APTIS MEXICO** Test Package: **Aptis Advanced -**

Listening Reading
Speaking Writing

Scale Score

Skill Name	Skill Score
Listening	28 / 50
Reading	36 / 50
Speaking	43 / 50
Writing	43 / 50
Final Scale Score	150
Grammar and Vocabulary	39 / 50

CEFR Skill Profile



Please turn over for CEFR Skill Descriptors

Estudiante 6



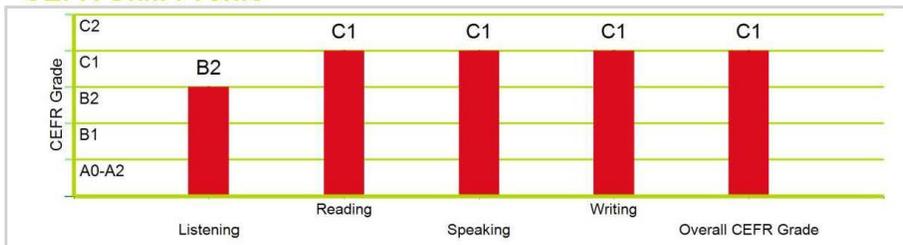
Candidate Report

Candidate Name: **STUDENT NO. 6** Test Date: **04/06/2018**
Organization: **BC APTIS MEXICO** Test Package: **Aptis Advanced -**
Listening Reading
Speaking Writing

Scale Score

Skill Name	Skill Score
Listening	30 / 50
Reading	40 / 50
Speaking	46 / 50
Writing	43 / 50
Final Scale Score	159
Grammar and Vocabulary	44 / 50

CEFR Skill Profile



Please turn over for CEFR Skill Descriptors

Estudiante 7



Candidate Report

Candidate Name: **STUDENT NO. 7** Test Date: **04/06/2018**

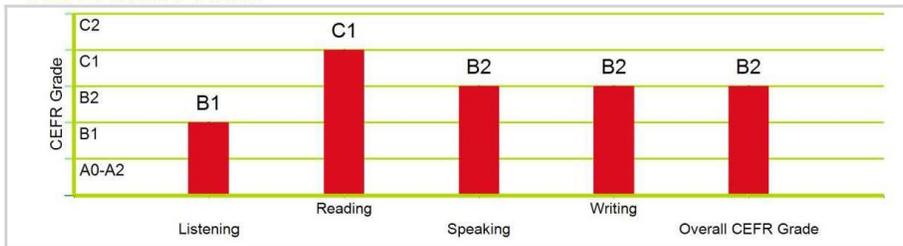
Organization: **BC APTIS MEXICO** Test Package: **Aptis Advanced -**

Listening Reading
Speaking Writing

Scale Score

Skill Name	Skill Score
Listening	22 / 50
Reading	38 / 50
Speaking	39 / 50
Writing	39 / 50
Final Scale Score	138
Grammar and Vocabulary	39 / 50

CEFR Skill Profile



Please turn over for CEFR Skill Descriptors

Estudiante 8



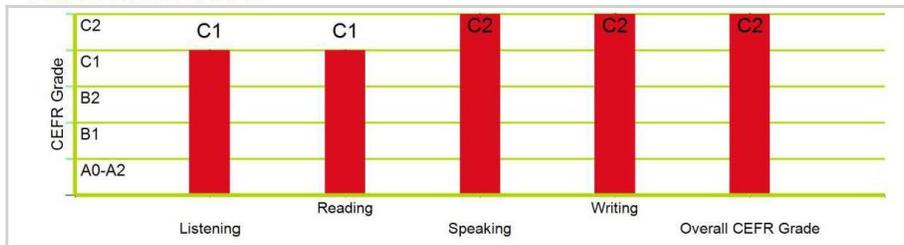
Candidate Report

Candidate Name: **STUDENT NO. 8** Test Date: **04/06/2018**
Organization: **BC APTIS MEXICO** Test Package: **Aptis Advanced -**
Listening Reading
Speaking Writing

Scale Score

Skill Name	Skill Score
Listening	46 / 50
Reading	38 / 50
Speaking	50 / 50
Writing	48 / 50
Final Scale Score	182
Grammar and Vocabulary	49 / 50

CEFR Skill Profile



Please turn over for CEFR Skill Descriptors

Estudiante 9



Candidate Report

Candidate Name: **STUDENT NO. 9** Test Date: **04/06/2018**

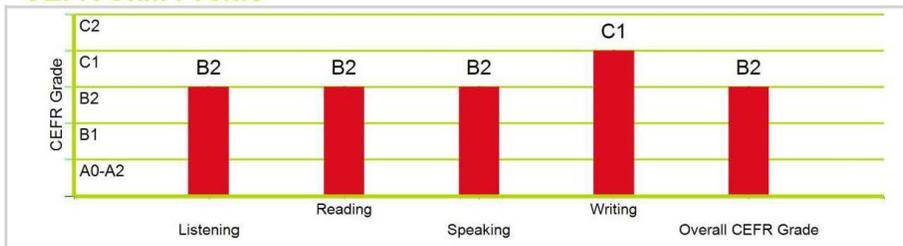
Organization: **BC APTIS MEXICO** Test Package: **Aptis Advanced -**

Listening Reading
Speaking Writing

Scale Score

Skill Name	Skill Score
Listening	30 / 50
Reading	36 / 50
Speaking	39 / 50
Writing	43 / 50
Final Scale Score	148
Grammar and Vocabulary	45 / 50

CEFR Skill Profile



Please turn over for CEFR Skill Descriptors

Estudiante 10



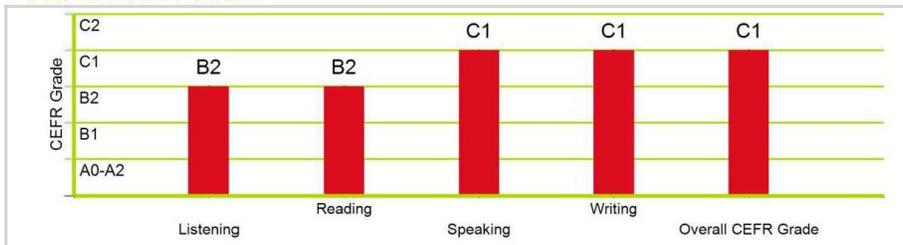
Candidate Report

Candidate Name: **STUDENT NO. 10** Test Date: **04/06/2018**
Organization: **BC APTIS MEXICO** Test Package: **Aptis Advanced -**
Listening Reading
Speaking Writing

Scale Score

Skill Name	Skill Score
Listening	32 / 50
Reading	28 / 50
Speaking	46 / 50
Writing	43 / 50
Final Scale Score	149
Grammar and Vocabulary	40 / 50

CEFR Skill Profile



Please turn over for CEFR Skill Descriptors