



Universidad Veracruzana

Instituto de Investigaciones en Educación

Doctorado en Investigación Educativa

Tesis

**La construcción de la identidad profesional
de los estudiantes de traducción en dos
universidades públicas mexicanas**

Presenta

Santiago Iván Sánchez Galván

Tutora y directora de tesis
María del Pilar Ortiz Lovillo

4 de octubre de 2024

“Lis de Veracruz: Arte, Ciencia, Luz”

Índice

| | |
|--|-----------|
| Los cimientos de la investigación..... | 15 |
| Planteamiento del problema | 20 |
| Justificación | 23 |
| Antecedentes..... | 25 |
| Pregunta general de investigación | 30 |
| Preguntas específicas..... | 30 |
| Objetivo general..... | 31 |
| Objetivos específicos | 31 |
| Razones para elegir objetivos y preguntas..... | 31 |
| Estructura de la investigación..... | 33 |
| Capítulo I. Las canteras de traductores del viejo y del nuevo mundo | 35 |
| 1.1. Los estudios de traducción y la formación de traductores..... | 35 |
| 1.2. La formación profesional de traductores en algunos países de Europa y América..... | 40 |
| 1.3. La formación profesional de traductores en México a nivel superior | 45 |
| 1.4. Breve panorama de la Universidad Autónoma de Baja California | 46 |
| 1.4.1. La Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California | 47 |
| 1.4.2. Los programas educativos de la Facultad de Idiomas de la UABC..... | 48 |
| 1.4.3. La Licenciatura en Traducción | 48 |
| 1.4.4. Los planes de estudio de la Licenciatura en Traducción | 49 |
| 1.4.6. Perfil de ingreso a la Licenciatura en Traducción de la UABC..... | 49 |
| 1.4.5. El plan de estudios 2017 | 50 |
| 1.4.7. Perfil de egreso de la Licenciatura en Traducción de la UABC | 52 |
| 1.4.8. Los profesores de la Facultad de Idiomas..... | 53 |
| 1.5. Breve panorama de la Universidad Nacional Autónoma de México | 54 |
| 1.5.1. La Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción..... | 56 |
| 1.5.2. Los programas educativos de la ENALLT | 58 |
| 1.5.3. La Licenciatura en Traducción | 59 |
| 1.5.4. El plan de estudios 2017 | 59 |
| 1.5.5. Perfil de ingreso a la Licenciatura en Traducción de la ENALLT | 61 |
| 1.5.6. Perfil de egreso de la Licenciatura en Traducción de la ENALLT..... | 62 |
| 1.5.7. El perfil del personal académico de la ENALLT | 63 |

| | |
|---|------------|
| Capítulo II. Identidad, Profesión y Traducción | 65 |
| 2.1. El concepto de identidad | 66 |
| 2.1.1. La identidad personal..... | 66 |
| 2.1.2. La identidad social..... | 70 |
| 2.1.3. La identidad profesional | 75 |
| 2.1.4. El papel de la educación superior en la construcción de identidades | 80 |
| 2.1.5. Las identidades de los jóvenes en el siglo XXI | 82 |
| 2.2. La relación entre identidades, representaciones y prácticas profesionales | 85 |
| 2.2.1. El Sistema de Actividades Profesionales..... | 85 |
| 2.2.2. Las representaciones profesionales..... | 90 |
| 2.2.3. Las prácticas profesionales | 94 |
| 2.3. Conceptualización de la traducción | 98 |
| 2.3.1. La traducción como proceso | 99 |
| 2.3.2. Las tareas traductoras | 103 |
| 2.3.3. Los métodos de traducción | 106 |
| 2.3.4. Las técnicas de traducción | 107 |
| 2.3.5. Las estrategias de traducción | 108 |
| 2.3.6. La importancia de la traducción a través de la historia..... | 109 |
| 2.3.7. Los estudios sociológicos sobre los traductores | 115 |
| 2.3.8. Las identidades profesionales de los traductores | 119 |
| Capítulo III. Ruta metodológica | 125 |
| 3.1. Posicionamiento epistemológico | 125 |
| 3.1.1. Locus de enunciación | 126 |
| 3.2. Enfoque de la investigación..... | 129 |
| 3.3. Diseño y tipo de estudio | 131 |
| 3.4. Selección de participantes | 133 |
| 3.4.1. Criterios de inclusión..... | 134 |
| 3.5. Técnicas para la construcción de datos..... | 135 |
| 3.5.1. Entrevista semiestructurada | 137 |
| 3.5.2. Historia de vida..... | 139 |
| 3.6. La ética en la investigación | 141 |
| 3.6.1. El consentimiento informado..... | 143 |
| 3.7. El trabajo de campo..... | 143 |

| | |
|---|------------|
| 3.7.1. Las Instituciones de Educación Superior ante la pandemia COVID-19..... | 144 |
| 3.7.2. Medidas tomadas por la UABC ante el confinamiento por COVID | 146 |
| 3.7.3. Medidas tomadas por la ENALLT ante el confinamiento por COVID | 146 |
| 3.7.4. Desarrollo del trabajo de campo de mi investigación..... | 148 |
| 3.7.5. Razones para usar servicios de comunicación digital..... | 149 |
| 3.8. Análisis de datos cualitativos | 150 |
| 3.8.1. Uso del software <i>Atlas.ti</i> | 154 |
| 3.8.2. Proceso de categorización..... | 156 |
| 3.8.3. Proceso de triangulación..... | 159 |
| 3.8.4. Redacción de análisis y resultados..... | 161 |
| Capítulo IV. Entre préstamos, calcos, modulaciones y adaptaciones de identidad | 163 |
| 4.1. De los participantes de la investigación..... | 164 |
| 4.2. Historias de vida de los estudiantes de traducción..... | 166 |
| 4.2.1. Estudiantes de la UABC: nacer, crecer y vivir en la frontera. | 168 |
| 4.2.2. Estudiantes de la ENALLT: aprender a vivir en la capital nacional..... | 175 |
| 4.3. Transacción relacional de los estudiantes de traducción..... | 182 |
| 4.3.1. Identidad profesional | 182 |
| 4.3.1.1. Ideal profesional | 183 |
| 4.3.1.2. Identidad para sí mismo..... | 186 |
| 4.3.1.3. Identidad para otros | 188 |
| 4.3.1.4. Alteridad | 190 |
| 4.3.1.5. Influencia de formación..... | 194 |
| 4.3.2. Representaciones profesionales | 195 |
| 4.3.2.1. Saberes profesionales..... | 196 |
| 4.3.2.2. Creencias de la profesión..... | 198 |
| 4.3.2.3. Normas y reglas | 201 |
| 4.3.2.4. Valores y actitudes..... | 203 |
| 4.3.2.5. Opinión sobre la profesión de traductor | 206 |
| 4.3.3. Práctica profesional | 210 |
| 4.3.3.1. Acciones conscientes | 210 |
| 4.3.3.2. Recetas y fórmulas..... | 216 |
| 4.3.3.3. Estrategias de traducción | 218 |
| 4.3.3.4. Recursos y herramientas para traducir..... | 219 |

| | |
|--|------------|
| 4.3.3.5. Razones para improvisar al traducir | 223 |
| 4.4. Triangulación de datos | 225 |
| Capítulo V. Conclusiones | 229 |
| 5.1. Contribuciones de la investigación | 238 |
| 5.2. Limitaciones del estudio | 240 |
| 5.3. Perspectivas de investigación futuras | 242 |
| Referencias..... | 243 |
| ANEXOS..... | 270 |

LISTADO DE ABREVIATURAS

AMETLI: Asociación Mexicana de Traductores Literarios

ANUIES: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior

APA: *American Psychological Association*

BUAP: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

CAQDAS: *Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software*

CELE: Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras

CIEES: Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior

CONAHCyT: Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología

COAPEHUM: Consejo para la Acreditación de Programas Educativos en Humanidades

COLMEX: Colegio de México

COPAES: Consejo para la Acreditación de la Educación Superior

ENALLT: Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción

ENES: Escuela Nacional de Estudios Superiores Unidad León

ET: Estudios de Traducción

EUA: Estados Unidos de América

FCE: Fondo de Cultura Económica

FONCA: Fondo Nacional para la Cultura y las Artes

IIE-UV: Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana

IIDE: Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

ISIT: Instituto Superior de Intérpretes y Traductores,

LA: Lingüística Aplicada

MEIF: Modelo Educativo Integral y Flexible

MCER: Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

OMS: Organización Mundial de la Salud

PCA: Plan de Continuidad Académica

PNPC: Programa Nacional de Posgrados de Calidad

PRODEP: Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior

REPERE: *Représentations et Engagements Professionnels, leur Évolutions: Recherches, Expertise*

SAP: Sistema de Actividades Profesionales

SEP: Secretaría de Educación Pública

SNI: Sistema Nacional de Investigadores

TAC: Traducción asistida por computadora

TIC: Tecnologías de la Información y Comunicación

UABC: Universidad Autónoma de Baja California

UABJO: Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca

UACH: Universidad Autónoma de Chihuahua

UAQ: Universidad Autónoma de Querétaro

UATx: Universidad Autónoma de Tlaxcala

UNACAR: Universidad Autónoma del Carmen

UNAM: Universidad Nacional Autónoma de México

UV: Universidad Veracruzana

LISTADO DE TABLAS

| | | |
|-----------|--|----------|
| Tabla 1. | Investigaciones sobre la enseñanza de la traducción en América y Europa |22 |
| Tabla 2. | Investigaciones sobre construcción de la identidad profesional |25 |
| Tabla 3. | Instituciones universitarias españolas que ofrecen formación en traducción |267 |
| Tabla 4. | Programas educativos de traducción e interpretación a nivel superior en Reino Unido |269 |
| Tabla 5. | Programas educativos de traducción e interpretación a nivel superior en Francia |271 |
| Tabla 6. | Programas universitarios de formación de traductores en Alemania |273 |
| Tabla 7. | Programas universitarios de formación de traductores en Italia |274 |
| Tabla 8. | Programas universitarios de formación de traductores en Portugal |276 |
| Tabla 9. | Programas universitarios de formación de traductores en EUA |277 |
| Tabla 10. | Programas universitarios de formación de traductores en Canadá |279 |
| Tabla 11. | Programas universitarios de formación de traductores en Latinoamérica |43 |
| Tabla 12. | Modelos de perfiles profesionales en las diferentes sociedades de la historia humana |79 |
| Tabla 13. | Clasificación de las especialidades de traducción |120 |
| Tabla 14. | Tipos de diseño de investigación de acuerdo con Creswell (2014) |131 |
| Tabla 15. | Tipos de datos cualitativos según Holliday (2015) |136 |
| Tabla 16. | Propuestas de procedimientos para análisis cualitativo de contenido de Andreu (2001), Cáceres (2003) y Holliday (2015) |152 |
| Tabla 17. | Principales técnicas de manejo de datos cualitativos |154 |
| Tabla 18. | Cuadro de categorías y subcategorías apriorísticas |156 |
| Tabla 19. | Clasificación de relatos de acuerdo con Van Maanen (1988) |161 |
| Tabla 20. | Nomenclatura para identificar a los participantes de la investigación |164 |

LISTADO DE FIGURAS

| | | |
|-----------|---|----------|
| Figura 1 | Delimitación del objeto de estudio de la construcción de identidad profesional de estudiantes de traducción |15 |
| Figura 2 | Mapa de los problemas de investigación de los Estudios en Traducción | 37 |
| Figura 3 | Esquema de los Estudios de Traductores de Chesterman (2009) | 39 |
| Figura 4 | Ubicación geográfica de las sedes Mexicali, Tijuana y Ensenada de la UABC | 46 |
| Figura 5 | Etapas del desarrollo psico-social según Erikson |67 |
| Figura 6 | Modelo de desarrollo experiencial de L'Écuyer |69 |
| Figura 7 | Modelo de la teoría del desarrollo moral de Kohlberg |70 |
| Figura 8 | Esquema del proceso de socialización |73 |
| Figura 9 | Secuencias de comunicación <i>Iniciación-Respuesta-Retroalimentación</i> propuesta por Janet Maybin |74 |
| Figura 10 | Secuencias de comunicación <i>Iniciación-Respuesta-Evaluación</i> propuestas por Janet Maybin |74 |
| Figura 11 | Modelo de construcción de la identidad profesional de Claude Dubar (2010) |77 |
| Figura 12 | Sistema de Actividades Profesionales propuesto por el equipo REPERE |86 |
| Figura 13 | Sistema de situaciones profesionales de Martin, Morcillo, Jeunier y Blin (2005) |89 |
| Figura 14 | Arquitectura del pensamiento social según Rateau, Ernst-Vintila y Delouvée |92 |
| Figura 15 | Modelo de bucle del proceso traslativo de Nord (2005) |101 |
| Figura 16 | Procedimiento de análisis cualitativo de contenido propuesto por Cáceres (2003) |153 |
| Figura 17 | Elaboración de categorías analíticas a partir de las unidades de análisis según Cáceres (2003) |159 |
| Figura 18 | Triangulación intra-método según Flick (2008) |160 |

| | | |
|-----------|--|----------|
| Figura 19 | Propuesta de triangulación para estudios comparativos de Flick (2008) |161 |
| Figura 20 | Relación entre códigos de las teorías de Erikson, L'Écuyer y Kohlberg. |167 |
| Figura 21 | Red de códigos de la categoría Identidad profesional |183 |
| Figura 22 | Red de códigos de la categoría Representaciones profesionales |198 |
| Figura 23 | Red de códigos de la categoría Práctica profesional |210 |
| Figura 24 | Triangulación teórica y de datos de las historias de vida |225 |
| Figura 25 | Triangulación teórica y de datos de las entrevistas semiestructuradas |226 |

ÍNDICE DE IMÁGENES

| | | |
|-------------------|---|----------|
| Imágenes 1 y 2 | Sede de la Facultad de Idiomas en el campus Mexicali |49 |
| Imágenes 3, 4 y 5 | Sede de la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción |57 |
| Imagen 6 | Vista de un proyecto de análisis cualitativo asistido por el software <i>Atlas.ti</i> |155 |
| Imagen 7 | Ejemplo de codificación <i>in vivo</i> en una entrevista mediante el programa <i>Atlas.ti</i> |158 |
| Imagen 8 | Datos etiquetados con la nomenclatura creada para la identificación de los participantes |165 |

ÍNDICE DE ANEXOS

| | |
|---|----------|
| Anexo 1 – Programas educativos de formación de traductores a nivel superior en algunos países de Europa y Norteamérica |270 |
| Anexo 2 – Mapa curricular del Plan de Estudios 2017 de la Licenciatura en Traducción de la Facultad de Idiomas de la UABC |283 |
| Anexo 3 – Mapa curricular del plan de estudios 2017 de la Licenciatura en Traducción de la ENALLT |284 |
| Anexo 4 – Guion de historia de vida |286 |
| Anexo 5 – Guiones de entrevista semiestructurada |288 |
| Anexo 6 – Consentimiento informado para estudiantes |289 |
| Anexo 7 – Triangulación teórica y de datos de historias de vida |290 |
| Anexo 8 – Triangulación teórica y de datos de entrevistas semiestructuradas |292 |

AGRADECIMIENTOS Y DEDICATORIA

En primer lugar, agradezco al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología por el apoyo económico que me brindó durante los cuatro años de mi formación como doctor en investigación educativa. Agradezco de manera especial a todo el personal que labora en la dirección de asignación de becas por la invaluable labor que cumplen para que los estudiantes mexicanos del sistema nacional de posgrados podamos cumplir nuestras metas académicas.

A los estudiantes de la Facultad de Idiomas de la UABC y de la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción de la UNAM que participaron en mi investigación, gracias por compartirme sus palabras y sus historias de vida. Espero que este humilde esfuerzo permita que sus voces y las de sus compañeros sean escuchadas y tomadas en cuenta en las futuras decisiones y acciones educativas de sus instituciones universitarias.

Le agradezco de manera encarecida a mi directora de tesis y tutora, Dra. María del Pilar Ortiz Lovillo, por tomarme bajo su tutela y guiarme siempre con compromiso y generosidad en mi trayectoria como estudiante de doctorado. Además de agradecerle por haber sido mi maestra y tutora desde que estaba en la maestría, mi mayor agradecimiento para usted por introducirme al maravilloso mundo de la traducción y enseñarme sus *trucos del oficio* de traductor. Esta tesis es un homenaje a usted y a todos los traductores que luchan por el reconocimiento y la justa valoración de su profesión.

A los miembros de mi comité tutorial –doctoras Ioana Cornea, Norma Angélica Cuevas, Mercedesz Kutasy y Ana Lucía Maldonado y doctores Jorge Adrián Lázaro, Gunther Dietz y Bruno Baronnet– por el amable y magnánimo acompañamiento que me brindaron durante los ocho semestres en que leyeron mis avances de tesis. En especial les agradezco a la Dra. Ioana Cornea y al Dr. Jorge Lázaro por su ayuda para realizar mi trabajo de campo y ponerme en contacto con las instituciones educativas que me abrieron las puertas.

A todos mis profesores del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, en especial a las doctoras Gloria Elena Cruz, Samana Vergara-Lope Tristán, Laura Selene Mateos, Ana Lucía Maldonado, y a los doctores Gunther Dietz, Bruno Baronnet y Sergio Iván Navarro, por todas las enseñanzas que me brindaron en el doctorado y su ayuda en los procesos académicos y administrativos que requerí hacer como estudiante.

Les doy un agradecimiento especial a mis compañeros del Doctorado en Investigación Educativa, sobre todo a los que formaron parte conmigo de la 13ª generación. Gracias por contagiarme de su actitud positiva y tenacidad a pesar de la situación difícil que vivimos todos los estudiantes y profesores durante la pandemia COVID19. En especial les agradezco a mis compañeros de la línea *Investigación Lingüística y Didáctica de la Traducción*, Héctor Libreros Cortez y Daniel Jacobo Gidi Martí, por su amistad y el apoyo emocional que me brindaron en cada semestre; espero haber sido tan buen amigo y compañero como ustedes lo fueron conmigo.

A mi esposa Pluvia y a mi hija Erandi por darme todo su amor, apoyo y comprensión siempre, por ser mi principal soporte y estímulo para dar lo mejor de mí todos los días como estudiante, profesor y ser humano. Gracias *chapata* por animarme en mis momentos bajos y comprenderme en los días que necesitaba enfocarme en mi trabajo y abstraerme de todo. Gracias Erandi por iluminar todas las mañanas con tu sonrisa y darme la alegría que nunca pensé llegar a sentir. Las amo y son todo para mí.

A mis padres Santiago y Rosario, por criarme y educarme con todo el amor y dedicación durante mi infancia y juventud. Te agradezco papá por ser mi primer maestro de idiomas e imbuirme tus convicciones sociales, políticas y éticas; aunque a veces disentimos en nuestros puntos de vista, siempre trabajo en pro de la justicia social para los menos favorecidos como tú me enseñaste. Gracias mamá por darme la vida y transmitirme todos tus valores y actitudes; por ti soy universitario desde que estaba en tu vientre, siempre honraré tu legado como maestra e investigadora.

Por último, dedico esta tesis a los traductores que realizan un enorme esfuerzo por conectarnos a todos los lectores con los autores y sabios a lo largo de la historia humana; a esos héroes anónimos que, al igual que los carteros en una novela epistolar, nunca son nombrados pero permiten que lleguen los mensajes a su destino. A ellos les debemos agradecer mucho más que con una mención en un pie de página, porque sin su labor no habría historias que contar, conocimientos que enseñar ni convivencia cordial y pacífica entre los pueblos del mundo.

*En memoria de mi tía Dolores Eustorgia Galván Martínez,
mi segunda madre, mi primera maestra, mi primera amiga.
Enfermera de profesión, altruista de vocación, ella me
enseñó siempre con su ejemplo cómo debe ser y actuar un
profesional comprometido.*

Te amo y te extraño mucho tía Lolis.

A la vez que me exponía sus experiencias con una insospechada diversidad de matices de sus impresiones y sentimientos, abría los brazos en toda su amplitud, parecía querer abrazar la vida por primera vez o, mejor aún, parecía querer entregar a la vida la totalidad de esa riqueza que estaba descubriendo que poseía en su propio ser, agazapada en el fondo del origen del cúmulo de sus facultades. Ser traductora se le representó como la identidad buscada de su existencia, como un don que la vida le hubiera sacado de sus profundidades, una identidad que Aurora desconocía tener y que se le hubiera puesto en las manos, de pronto, en respuesta precisa a una de las pérdidas más devastadoras posibles que la vida pueda provocar, como es la muerte de un hijo. Era un acontecimiento insólito, extraordinario y tan misterioso que no había más que arrodillarse y dar gracias a la vida. Entre paréntesis, y para que comprenda lo significativo de lo que le cuento, le diré que ver a mi tía atravesar por esta revelación de la identidad de traductor, tan iluminadora para ella, fue lo que me llevó a mí a convertirme en traductora.

Barbara Jacobs, Lunas

Los cimientos de la investigación

*Traductor que esto leerás:
Quizá pensarás que aquí
hablo alguna vez de ti,
Quizá, quizá...; más quizás
esté yo hablando de mí.*

Miguel Requena

El objeto de estudio de la presente investigación doctoral es el proceso de construcción de la identidad profesional de los estudiantes de traducción de dos programas de licenciatura que se imparten en universidades públicas mexicanas. Por la manera en la que los estudiantes se desarrollan como personas y comienzan su trayectoria como profesionistas de la traducción, este trabajo se ubica en el campo de los Estudios de Traducción, en su rama de estudios aplicados a la formación de traductores en específico. No obstante, se debe tener en cuenta que la identidad profesional, por ser un producto del proceso de socialización, es un objeto de estudio que es de interés tanto para la sociología de la traducción, la sociología de las profesiones, la sociología de la educación superior y la psicología social (véase figura 1). Por esta razón busco ligar todas estas perspectivas sociológicas en la delimitación y definición de mi objeto de estudio.

Figura 1. Delimitación del objeto de estudio de la construcción de la identidad profesional de estudiantes de traducción



Elaboración propia

La primera de estas subáreas de los estudios sociales, el de la sociología de la traducción, es definida por Michaela Wolf (2007) “como un término que abarca las cuestiones relativas a la traducción como práctica social e interacción de transferencia simbólica¹” (p. 13). De acuerdo con Wolf (2007), esta disciplina se aboca a dar “voz a los traductores y otros agentes de este proceso como sujetos resultantes de dinámicas culturales particulares²” (p. 4). La autora menciona también que la sociología de la traducción “revelaría problemas de representación cultural y la contribución de la traducción a la construcción de las culturas³” (Wolf, 2007, p. 4). Debido a mi interés por visibilizar a los estudiantes y a los traductores, en los procesos de generación y transmisión del conocimiento (Venuti, 2008; Maatoui, 2011; Ramos-Baquero, 2016; Portillo-Sánchez, 2020), esta tesis se inserta en el ramo de la sociología de la traducción por mi intención de revelar la voz e identidad de los futuros traductores mexicanos en la creación, implementación y evaluación de los planes de estudio y en la redefinición de las prácticas educativas de las instituciones que imparten programas de formación de traductores.

La segunda perspectiva que enuncio, la de la sociología de las profesiones, se ha establecido “como un subcampo de la sociología del trabajo [basado] en la fenomenología social y en el interaccionismo simbólico para dar cuenta de la actividad de los actores sociales y [las] normas mediante las cuales [conducen su] acción social” (Aguirre, 1998, p. 70). Las primeras investigaciones relacionadas con la temática de la construcción del sentido en torno a una profesión fueron realizadas por los sociólogos norteamericanos Howard Becker, Blanche Geer, Everett Hughes y Anselm Strauss (2009), quienes investigaron la “identidad común oculta y la cultura⁴” (p. 155) de los subgrupos de estudiantes de una universidad a mediados del siglo XX. Desde entonces, el concepto de identidad profesional ha sido manejado en el campo de la sociología de las profesiones para el estudio de las formas de ser, pensar y actuar de los profesionales de diferentes áreas y disciplinas. Si empleamos esta noción en los estudios de traducción, la identidad profesional se refiere al modo de ser, pensar y actuar de los traductores como profesionales.

¹ Original en inglés: “this notion as an umbrella term for the issues that arise when viewing translation as a social practice and as symbolically transferred interaction”.

² Original en inglés: “the intersecting spaces within the translation process but would also give voice to the translators and other agents of this process as subjects ensuing from particular cultural dynamics”.

³ Original en inglés: “it would reveal problems of cultural representation and the contribution made by translation to the construction of cultures”.

⁴ Original en inglés: “common latent identity and [the] culture”.

En cuanto a la sociología de la educación superior, esta área de la investigación social se aboca a “las dimensiones institucionales y socioculturales de la educación [universitaria, como] la sociología del conocimiento, las instituciones, las organizaciones, las redes y la cultura [académica]” (León & González, 2021, p. 1303). Investigadores como Antonio Bolívar, Manuel Fernández-Cruz y Enriqueta Molina (2005) se interesan en el papel de las instituciones de educación superior en el proceso de socialización, debido a que

es en [estos] espacios sociales de interacción, mediante identificaciones y atribuciones, donde la imagen de [un individuo] se configura bajo el reconocimiento del otro, [puesto que] nadie puede construir su identidad al margen de las identificaciones que los otros formulan sobre él. (p. 2)

Esta investigación pretende revelar la forma en que los estudiantes de dos licenciaturas en traducción han llevado a cabo sus procesos de socialización y cómo enfrentan el paso por uno de los niveles educativos más decisivos en la construcción de identidades sociales: la educación superior.

La cuarta perspectiva, la psicología social, es la disciplina que indaga el vínculo entre “el orden sociohistórico y la subjetividad, [lo que implica] el estudio de las modalidades con las que los sujetos producen, desarrollan, sostienen y transforman [sus] relaciones sociales, instituciones, formas de organización, representación y comunicación” (Quiroga, 2002, p. 2). Adriana Gewerc (2014) indica que, al contrario de las propuestas teóricas que asumen a la identidad como un producto de los procesos individuales de maduración físico-biológica y cognitiva, bajo el lente de la psicología social, la identidad es construida por los sujetos en los procesos de socialización y se define como “el conjunto mismo de las relaciones que el individuo mantiene con los demás objetos sociales [personas, grupos, instituciones, valores, etc.]” (p. 193). Por estas razones, busco analizar a los estudiantes de traducción como “[sujetos anclados] en el contexto social, político y personal en el que se [han] desarrollado y en la historia de su configuración” (Gewerc, 2014, p. 193).

Por lo general, cuando se recurre a la noción de profesión se hace con el fin de calificar una actividad que merece ser remunerada y reconocida por cumplir con un servicio a la sociedad que solo los individuos calificados y poseedores de documentos que los avalan como tales pueden brindar de forma competente. De acuerdo con Esther Monzó (2006), el término profesión es usado por los traductores e intérpretes para reivindicar su labor o como una necesidad social. Ante esta demanda de los mediadores interculturales cabe preguntar: ¿Pertenece el traductor al sector

de los profesionales? ¿En qué sentido son profesionales? ¿Deberían los traductores reclamar la exclusividad del ejercicio de su *praxis* para que los profesionales de otros campos no usurpen sus funciones? ¿Cómo influye la formación universitaria en la identidad profesional de los futuros traductores?

La historia de las profesiones modernas inicia a partir de la aparición de las comunidades de trabajadores en el siglo XIX gracias a la revolución industrial, lo que permitió que los expertos en ciertas ocupaciones prosperaran y adquirieran mayor importancia de la que gozaban en siglos anteriores. A partir de la división de ocupaciones con mayor autonomía, autores de habla inglesa, como Perkin (1989), acuñaron el término profesión para caracterizar las actividades que requieren de una base científica y técnica además de un saber-hacer. Fue hasta la tercera década del siglo XX cuando se inician los primeros estudios sociológicos con los trabajos de Carr-Saunders y Wilson (1933), quienes abordaron este fenómeno desde una óptica estructural-funcionalista. Monzó (2006) señala que después de este primer abordaje, la aproximación de la sociología a las actividades profesionales “se ha ido configurando como una rama sintética, en la que se adentran la sociología de las organizaciones, la sociología del trabajo, la psicología del trabajo, la etnografía del trabajo y la historia económica” (p. 162). El estudio de la profesión de traductor desde esta perspectiva ha cobrado auge en décadas recientes, pero en México aún no se han llevado a cabo investigaciones de esta índole sobre los estudiantes de traducción ni sobre el gremio de los traductores profesionales.

En nuestro país existe una larga tradición de traducción de textos de diversos idiomas que son de capital importancia para la instrucción y consulta de profesionales en formación de diversas áreas del conocimiento. Fernández-Acosta (2018) nos brinda una reseña histórica de los primeros trabajos de traducción que surgieron bajo el auspicio del Fondo de Cultura Económica (FCE) y El Colegio de México (COLMEX) en las primeras décadas del siglo pasado:

El catalizador del fenómeno de la traducción y portero del boom de la traducción del México contemporáneo es sin lugar a duda Alfonso Reyes por el brillante proyecto cultural emprendido en colaboración con el Fondo de Cultura Económica (FCE), al proponer un programa de formación de traductores profesionales que albergaría entre sus filas a excelentes traductores del exilio español. Uno de sus artífices, fundador del Centro de Traducciones en El Colegio de México y formador de traductores fue Tomás Segovia, quien tradujo muchas obras importantes (Nerval, Harold Bloom). Otros traductores españoles fueron Federico Álvarez (Todorov, Frente al límite), quien dirigió durante diez años el FCE en España; Juan Almela; Francisco González Arámburu; y Wenceslao Roces (Marx y Engels, traducciones que dejó incompletas), quien tradujo cuarenta y tres títulos, publicados entre 1943 y 1999; 40 de ellos traducidos del alemán, dos del inglés y uno del

sueco. Juan José Utrilla, quien traduce una centena de traducciones y es quien hace las pruebas de traducción para reclutar a los traductores del FCE; Eduardo L. Suárez [tradujo un total de 152 títulos entre 1968 y 2000, la mayor parte del inglés]. (p. 48)

Este fragmento nos da una idea de esta tradición generada por los fundadores del FCE y del COLMEX en la traducción de obras científicas y literarias en México. Sin embargo, la formación especializada de traductores e intérpretes tiene una corta existencia en comparación con otras carreras profesionales, se observa que "hay muy pocos traductores con estudios de licenciatura o maestría en traducción en México" (Fernández-Acosta, 2018, pp. 47-48).

Aunque se acepta que "los traductores sirvieron como eslabones en la vasta cadena de transmisión de conocimientos entre grupos de personas separados por barreras lingüísticas"⁵ (Delisle & Woodsworth, 2012, p. XIX) desde tiempos inmemoriales, esta es quizá una de las profesiones con menor reconocimiento social. Es común que se soliciten traducciones "[...] a la secretaria bilingüe, al técnico que cursó clases de inglés en la adolescencia y [...] al recién deportado de Estados Unidos" (Ramírez, 2018, p. 5) solo por tener cierto dominio de la lengua en que está escrito un contrato, un instructivo o un documento legal. Quienes recurren a esta práctica omiten o ignoran que para traducir un texto o documento "no sólo se debe contar con una base sólida de conocimientos lingüísticos de la lengua materna y una segunda lengua, sino desarrollar una serie de competencias que permitan al traductor servir como auténtico puente entre culturas" (Ramírez, 2018, p. 5).

Además de la situación antes señalada, la inserción en el universo de las actividades remuneradas de los traductores es muy complicada, puesto que quien se dedica a la traducción tiene que volverse emprendedor (Sancho, 2018), en algunos casos, solicitar ser contratado por una agencia de traducción (Singer, López & Basaure, 2020) o desempeñar trabajos diferentes a la traducción que les permitan obtener ingresos suficientes para satisfacer sus necesidades económicas sin dejar de hacer traducciones (Fundación Italia Morayta, 2017). Obtener trabajo de planta como traductor en una empresa no es fácil, puesto que el mercado es muy competido, tal como lo señala Sancho (2018):

Las negociaciones con las empresas para las que trabajamos no se establecen entre iguales. Primero, porque la oferta supera a la demanda y partimos de una posición de debilidad. Segundo, porque las empresas tienen más información que nosotros sobre las tarifas que

⁵ Original en inglés: "translators served as vital links in the vast chain through which knowledge was transmitted among groups of people separated by language barriers".

manejan los autónomos. Reciben cientos de currículos al mes y se las envían los propios candidatos en esos procesos de selección. (p. 97)

Sobre esta situación, Singer et al. (2020) sugieren que esta situación puede ser causada por falta de precisión en lo que requieren los sectores público y privado de los traductores, la inconexión entre formación profesional y mercado laboral, el bajo nivel de desempeño de los recién egresados o “el impacto de los programas de traducción en el desarrollo de su identidad profesional como traductores, es decir, los estudiantes concluyen sus estudios sintiéndose o no traductores” (p. 457).

Entre los diferentes estudios que existen sobre la construcción de identidades, los que tienen una relación directa con la educación y los procesos formativos que se llevan a cabo en recintos universitarios son los que abordan la construcción de la identidad profesional en estudiantes de nivel superior (Mulone, 2016; Runcieman, 2018; Singer et al., 2020). Hoy en día contamos con muchas investigaciones en torno a la conformación de la identidad profesional de diferentes profesiones, como las de los médicos, abogados, ingenieros, maestros, enfermeras e incluso músicos y bailarines, pero aún se carece de “literatura que aborde la evidencia del modo en que los traductores configuran su identidad durante sus estudios de pregrado en Latinoamérica” (Singer et al., 2020, p. 457). Esta investigación versa sobre la conformación de la identidad profesional de los estudiantes de traducción a nivel licenciatura en dos universidades públicas mexicanas, el cambio que experimenta la imagen que tienen sobre la profesión de traductor y sus primeros acercamientos a la práctica profesional en la traducción.

Planteamiento del problema

La construcción de las identidades es uno de los principales focos de las vertientes de investigación educativa de este siglo, ya que ha permitido replanteamientos y abordajes comprensivos para los fenómenos sociales que atañen a la educación, como la inclusión del enfoque intercultural y las perspectivas de género en diferentes niveles educativos (Mendoza-Zuany, 2018). Manuel Castells (2004) y Gunther Dietz (2016) indican que la comprensión de la identidad nos permitirá la comprensión de la humanidad en el siglo XXI, lo que implica analizar los artefactos, procesos e instituciones producidos por las diferentes culturas humanas que inciden en el desarrollo y preservación de las identidades. En países donde la francofonía está presente, como Suiza y Canadá, el estudio de la construcción identitaria de los profesionales de la educación y otros ramos es uno de los rubros más abordados en los estudios de posgrado, ya que desde hace varios años los

estudios sobre la formación de profesionistas están en el centro de las principales reformas educativas (Cattonar, 2006; Weiss, Monnier & Pellanda-Dieci, 2012).

Con el propósito de saber cómo se construye en sus inicios la identidad profesional de los futuros traductores, se realizó el trabajo de campo en las Licenciaturas en Traducción que ofrecen la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) y la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (ENALLT), ya que son los únicos programas de formación profesional en traducción que se imparten en las universidades públicas en México (Fernández-Acosta, 2018; Libreros, 2019). Aunque se ha incrementado poco a poco el número de instituciones que ofrecen estudios de traducción, estas son en su mayoría de capital privado y se concentran en la traducción del inglés al español. Si bien en las diferentes facultades de lenguas y centros de enseñanza de idiomas se han formado varios de los mejores traductores que hay en nuestro país, aún son pocas las instituciones educativas que consideran en sus currículos a la enseñanza-aprendizaje de la traducción y la adquisición de la competencia para ejercer la profesión de traductor especializado (Ortiz, 2008; Ortiz & Figueroa, 2014; Valdez, 2015; Fernández-Acosta, 2018; Libreros, 2019). A pesar de ser un campo emergente en los estudios en traducción e investigación educativa (Monzó, 2006), existen pocos estudios sobre la situación laboral-profesional de los traductores en México, como los realizados por Luis Raúl Fernández (2018), Leticia Valdez (2015) y la Fundación Italia Morayta (2017). En otros países de América Latina, hasta donde tenemos conocimiento, solo se han realizado dos estudios sobre la identidad profesional en estudiantes de traducción, uno en Argentina (Mulone, 2016) y otro en Chile (Singer et al., 2020).

Uno de los primeros estudios significativos para conocer el perfil de los traductores mexicanos fue la *Encuesta nacional del perfil del traductor en México de 2014*, realizada por encargo del Departamento de Traducción e Interpretación de la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción de la UNAM (Fernández-Acosta, 2018). Esta investigación con enfoque cuantitativo tuvo como propósito “describir algunas de las necesidades, expectativas y carencias más relevantes de los traductores residentes en México” (p. 14). Sobre la cuestión de certificación profesional, este estudio develó que:

4% de los traductores (305) no posee un nombramiento o certificación. 24% de los traductores cuenta con el nombramiento de perito traductor por parte de algún tribunal de justicia a nivel estatal o federal. De los traductores, un 7% (32) está certificado por la American Translators Association (ATA) y 5% (26) está certificado por la empresa estadounidense ProZ. Por último, 12% (58) cuenta con otro tipo de certificación. (Fernández-Acosta, 2018, p. 53)

Estos datos muestran la falta de formación académica y certificación de los traductores que participaron en el estudio. Fernández-Acosta (2018) señala que en el año en que se realizó esta encuesta solo se podían contar 122 traductores con estudios formales a nivel de licenciatura en todo el país.

De acuerdo con el *Estudio de encuesta sobre la traducción y la interpretación en México 2017*, realizado por la Fundación Italia Morayta (2017), más de tres cuartas partes del total de los traductores que participaron (80%) cuenta con formación de nivel superior. Lo que esta encuesta no devela es si ese nivel de escolaridad corresponde a una preparación especializada en traducción o estudios de idiomas en general. Aunque nos revela que 27.39% de los traductores participantes cuenta con maestría o especialidad y 3.68% con doctorado, se desconoce si esta formación de posgrado es sobre traducción, enseñanza de lenguas extranjeras, lingüística u otra disciplina académica. No conocemos el perfil académico de estos profesionales que realizan el trabajo de traducir libros, artículos, manuales, instructivos, diálogos de películas, textos de dibujos animados y videojuegos, entre otros productos y servicios.

Las instituciones universitarias mexicanas, para tratar de cubrir la necesidad de formación profesional en el sector de los traductores, han creado cursos especializados y programas educativos a nivel pregrado y posgrado para profesionalizar a mediadores lingüísticos (Valdez, 2015). Pese a estas soluciones, la oferta académica de licenciaturas en este rubro aún “es reducida en comparación con la exorbitante demanda de traductores en sectores tan diversos como la industria, el turismo, la cultura, la impartición de justicia, las finanzas, el entretenimiento y la salud” (Ramírez, 2018, p. 7). Como lo señala Ramírez, la preparación adecuada para desempeñarse como traductor jurado, técnico, literario o localizador no se puede adquirir solo con un curso semestral o una formación generalizante.

Debido a las razones citadas, este trabajo estará enfocado a la investigación sobre la construcción de la identidad profesional de los estudiantes de las Licenciaturas en Traducción de la UABC y la ENALLT durante su periodo de formación, el cambio que experimentan en su identidad como futuros traductores y en los significados que le dan a la profesión de traductor desde que ingresan a la carrera hasta que egresan y las particularidades de dos licenciaturas creadas *ex profeso* para formar traductores que las diferencian con otros programas de educación superior de lenguas extranjeras.

Justificación

La formación de profesionales es un foco de interés para la sociología, en particular para el ramo de la sociología de las profesiones, que a su vez tiene injerencia en la toma de decisiones para la apertura de programas educativos a nivel superior, así como en la conformación y reconfiguración de planes y programas de estudio de las diferentes carreras universitarias (Monzó, 2006). Así como Donald Schön (1992; 1998) advirtió de la crisis que atravesaban las profesiones en los años 70 del siglo XX, es posible vislumbrar una nueva etapa en la definición de posturas y estrategias de formación profesional de los futuros especialistas de las profesiones liberales (UNESCO, 2015). Es por esto por lo que el estudio de la configuración de la identidad profesional tiene un gran impacto en el pensamiento pedagógico del nuevo milenio, al poner en el centro del debate en la conformación de programas educativos las cuestiones ética, social y psicológica y no solamente la adquisición de conocimientos y habilidades en los espacios áulicos.

A principios de la segunda década del siglo XXI, compañías y empresas con un enorme capital económico y alcance global como *Google, Microsoft, Amazon, Netflix, Tesla*, entre otras más, han decidido contratar a personas que demuestren tener alto nivel de desempeño en tareas prácticas, aunque carezcan de un título universitario (Guijosa, 2018; Gutiérrez, 2018; Moscosa, 2018; Vargas, 2018; Akhtar, 2020; Bach, 2021). Esta postura de los dueños y presidentes de estas compañías multimillonarias es un duro revés para la educación pública a nivel superior, ya que muchos países invierten una gran parte de sus recursos económicos, materiales y humanos en la formación de profesionistas. Uno de los sectores que se ve afectado por este hábito de considerar a diletantes para trabajos profesionales es la traducción (Ramírez, 2018).

Aunado a la imagen errónea de esta actividad como ejercicio de conversión de palabras a sus equivalentes exactos en otro idioma (Schopenhauer, 1996), también han proliferado traductores improvisados en los últimos años que se hacen pasar por verdaderos profesionales certificados; estos defraudadores se valen de las redes sociales para ofrecer servicios de traducción y se limitan a pasar los textos solicitados en programas informáticos de traducción (Berger, 2014; Albarino, 2020). Cada vez es mayor el número de clientes defraudados por impostores⁶ que

⁶ La agrupación denominada *Translators Scammers Intelligence Group* creó en 2013 un directorio web de estafadores (*scammers*) que se hacen pasar por traductores profesionales, esto con la intención de alertar a las víctimas potenciales de fraude por parte de los usurpadores de la identidad de traductor. Hasta el 28 de febrero de 2021 están identificados 6,634 estafadores. El directorio está disponible en: <http://www.translator-scammers.com/translator-scammers-directory.htm>

usurpan el título de traductor o intérprete, lo que lleva a ocasionar cuantiosas pérdidas y prestigio profesional a los verdaderos traductores profesionales (Sancho, 2018).

A pesar de la gran tradición que posee nuestro país en la traducción científica y literaria, la creación e implementación de programas educativos para la formación de traductores en México es relativamente reciente (Valdez, 2015; Fernández-Acosta, 2018), todavía son muy escasos en comparación con el resto de carreras relacionadas con el estudio de la lingüística y las lenguas extranjeras (Libreros, 2019), aunque resulta interesante que cada vez sea mayor el número de investigaciones que se realizan sobre los procesos de adquisición de conocimientos y habilidades necesarios para la traducción. En el caso de este trabajo se intentará aportar a los estudios de traducción y a la investigación educativa, una aproximación desde una perspectiva comprensiva al modo en que los futuros traductores construyen su identidad profesional durante su trayecto de formación académica en América Latina (Singer et al., 2020), particularmente en esta región en la que se encuentra México, en la cual la traducción es un elemento crucial para el desarrollo de la educación, la economía y las relaciones internacionales.

El análisis del proceso de construcción de la identidad como traductores y la evolución de las representaciones sobre la profesión de traductor para determinar su impacto en las prácticas de translación lingüística de los estudiantes de la Licenciatura en Traducción permitiría comprender un fenómeno educativo que puede ser abordado desde varias aristas aparte de la perspectiva traductológica. Pese a que en nuestro país se ofrecen varios programas de licenciatura en lenguas extranjeras que tienen áreas enfocadas a la traducción, existe un “escaso número (5) de licenciaturas en traducción ofrecidas en las universidades del país [UIC, ISIC, UTECA, UABC y UNAM]; tres de ellas, en instituciones privadas” (Fernández-Acosta, 2018, p. 51). La Facultad de Idiomas de la UABC y la ENALLT son las instituciones idóneas para la investigación, puesto que brindan a sus estudiantes una formación ideada específicamente para el desempeño de la traducción a nivel profesional, los cuales pueden desenvolverse tanto en la traducción como en la docencia y la investigación al concluir sus estudios (UABC, 2000). Los estudiantes llevan a cabo un proceso de construcción de identidades, representaciones y prácticas traductológicas desde que ingresan a la universidad, el cual no termina al egresar, sino que continúa por el resto de su vida.

La presente investigación, por estar enmarcada dentro del campo de la investigación educativa, busca ayudar a los actores de un espacio educativo a lograr “la transformación y perfeccionamiento de [su] práctica [educativa]” (Pérez-Gómez, 2008, p. 117). En el caso de la

preparación de traductores se requiere de nuevos estudios sobre la enseñanza y aprendizaje de la traducción, puesto que “la formación de traductores [...] profesionales sigue basándose esencialmente en la experiencia profesional, la introspección, la intuición y las negociaciones entre formadores sobre métodos y modalidades, más que en la investigación⁷” (Gile, 2009, p 1). Aunque algunos traductólogos como Daniel Gile (2009) han realizado aportaciones significativas a la didáctica de la traducción, el autor también señala que “la diversidad de situaciones, necesidades, variables y parámetros relevantes es enorme⁸” (p. 1), por lo que no es suficiente que los expertos en estudios de traducción sean los únicos abocados a su estudio. Si bien en la actualidad “se reconoce cada vez más que la preparación formal en las escuelas de traducción es la manera más práctica de enseñar y poner a prueba las habilidades para ofrecer al mercado profesionales competentes⁹” (Gile, 2009, p. 1), estas instituciones requieren también de investigaciones sobre sus prácticas y sus actores para lograr la transformación y mejora de su acción formativa.

Antecedentes

Al indagar sobre el estado de las investigaciones de posgrado sobre enseñanza de la traducción en repositorios institucionales de universidades desde el año 2011 hasta el año 2021, he advertido un fuerte interés por aspectos pedagógicos, didácticos, lingüísticos y tecnológicos de los procesos de enseñanza-aprendizaje por parte de investigadores del campo de los estudios en traducción y de la investigación educativa (Defeng & Chunling, 2011; Ortiz-Lovillo, 2015; Koroleva, 2018; Jorge, 2018; Libreros-Cortez, 2019; Ávila-Benito, 2021) (véase tabla 1).

Tabla 1. Investigaciones sobre la enseñanza de la traducción en América y Europa (2011-2021)

| Año | Autor | Título |
|------|---|--|
| 2011 | Defeng, L & Chunling, Z. (Hong Kong) | Knowledge Structure and Training of Translation Teachers: An Exploratory Study of Doctoral Programmes of Translation Studies in Hong Kong |
| 2012 | Reyes, M. (España) | Traducción y medicina: aspectos epistemológicos e interdisciplinarios para la formación de traductores especializados en Ciencias de la Salud |
| 2013 | Sello, K. (Francia) | Analyse matricielle définitoire : outil linguistique au service de la conception d'un programme de traduction pour des étudiants de langues étrangères |

⁷ Original: “the training of professional translators and interpreters is still based essentially on professional experience, introspection, intuition and negotiations between trainers on methods and modalities rather than on research”.

⁸ Original: “the diversity of situations, needs and relevant variables and parameters is huge”.

⁹ Original: “It is increasingly recognized that formal training in Translation schools is the most practical way to teach and test abilities to provide the market with reliable professionals”.

| | | |
|------|----------------------------------|---|
| 2014 | Plaza, C. (España) | La enseñanza de la traducción asistida por ordenador: análisis didáctico-curricular y propuesta de integración de la subcompetencia instrumental profesional en el aula |
| 2015 | Valdez-Gutiérrez, L. (México) | El traductor en Baja California |
| 2015 | Ortiz-Lovillo, M. P. (México) | Análisis microgenético del proceso de enseñanza y aprendizaje de la traducción del francés al español |
| 2016 | Majeed, A. (Francia) | L'enseignement de la traduction arabe en Irak : réalités et perspectives : méthodologies et manuels de traduction dans le cadre universitaire |
| 2018 | Haro-Soler, M. (España) | Las creencias de autoeficacia del estudiantado de traducción una radiografía de su desarrollo |
| 2018 | Koroleva, D. (Francia) | Formation de la compétence communicative interculturelle des étudiants dans les classes du cycle linguistique |
| 2018 | Jorge, G. (México) | Caracterización de las buenas prácticas mediadas con tecnología portátil utilizadas en la Licenciatura en Traducción de la Unidad Valle Dorado, UABC |
| 2019 | Libreros-Cortez, H. (México) | La adquisición de la competencia traductora en la Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana |
| 2021 | Ávila-Benito, A. | La neurodidáctica aplicada a la enseñanza y aprendizaje de la traducción |

Elaboración propia basada en *Teseo*, *Theses.fr* y *Google Scholar*.

De esta muestra de los trabajos de investigación sobre la enseñanza de la traducción, destacan las investigaciones nacionales que se han llevado a cabo sobre competencia traductora e implementación de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza-aprendizaje por traductores-investigadores (Ortiz, 2008; 2015; Valdez, 2015; Jorge, 2018; Libreros, 2019). Estos estudios han brindado comprensión sobre la adquisición de las competencias necesarias para realizar traducciones de textos por parte de estudiantes de licenciaturas en idiomas extranjeros (Ortiz, 2009; 2015; Libreros, 2019). Los estudios de la competencia traductora han permitido conocer mejor cómo se lleva a cabo el acto de traslación de mensajes de un código lingüístico a otro, no obstante, en ellos “se ha estudiado poco sobre la dimensión afectiva y la traducción, entendida como lo que sienten y piensan los estudiantes de Traducción, así como su posible incorporación en la formación de traductores” (Singer et al., 2020, p. 458). Si bien las investigaciones en torno a la competencia traductora han tenido un desarrollo notable en las últimas décadas, “existen pocos estudios en relación con el rol que esta dimensión afectiva podría tener en el desarrollo de aquella competencia” (Singer et al., 2020, p. 458).

En cuanto a las investigaciones realizadas sobre la Licenciatura en Traducción que se imparte en la Facultad de Idiomas de la UABC, figuran una tesis de doctorado (Valdez, 2015) y otra de maestría (Jorge, 2018). La primera investigación fue llevada a cabo por Leticia Valdez Gutiérrez sobre el perfil de los traductores profesionales que desempeñan su labor en la ciudad de Tijuana, se trata de un estudio demográfico que muestra varios indicadores sobre la percepción

que se tiene de la profesión de mediador intercultural en la región transfronteriza Tijuana-San Diego (Valdez, 2015). El segundo estudio fue llevado a cabo por Gabriela Jorge Gasca (2018) sobre las buenas prácticas de implementación de nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Licenciatura en Traducción de la Facultad de Idiomas, impartida en la unidad Valle Dorado en la ciudad de Ensenada, Baja California. Estos trabajos de investigación dejan abiertas varias vetas por explotar sobre los procesos de formación de los estudiantes de traducción, las diferencias esenciales que mantienen con estudiantes de otros programas de enseñanza de lenguas extranjeras y las particularidades del contexto local, social y económico en el que se encuentran los futuros profesionistas que residen en una zona fronteriza con constante flujo migratorio e intercambio económico y comercial con los Estados Unidos de Norteamérica, sobre todo por su colindancia con la región más próspera de la unión americana, el estado de California (Valdez, 2015; 2018).

Después de realizar un rastreo de los trabajos académicos e investigaciones en el portal TESIUNAM y en otros repositorios de tesis, no encontré alguna investigación que abordara los procesos de enseñanza-aprendizaje o las construcciones de sentido de los estudiantes de la Licenciatura en Traducción de la ENALLT hasta el momento, lo cual es comprensible debido a que este programa educativo aún no contaba con egresados al momento del trabajo de campo de esta investigación. En el repositorio de la biblioteca “Stephen A. Bastien” se encuentran disponibles seis tesis sobre traducción (Boitet, 1976; Franco, 1977; Romero, 1978; Espinosa, 1980; Sole, 1981; Cerecedo, 1995), las cuales se abocan a cuestiones técnicas y gramaticales de la traducción, principalmente en textos literarios y académicos.

En cuanto al estado de las investigaciones en torno a la construcción de identidades profesionales de los últimos diez años en repositorios y motores de búsqueda como *Teseo*, *Theses.fr*, *ERIC*, *ResearchGate*, *Redalyc*, *Scielo* y *Google Scholar*, se puede apreciar que es una temática que genera interés a varios investigadores de campos como la sociología, la administración, la economía, la psicología, la pedagogía y la traducción (véase tabla 2). Aunque en la investigación educativa proliferan los trabajos sobre la identidad de profesores y estudiantes (Hirsch-Adler, 2013), cada vez se advierte un mayor interés por indagar en la creación de identidades en distintas profesiones como administradores de calidad (Legalais, 2014) y bibliotecólogos (Vallejo, 2018). A continuación, presento algunas de las investigaciones sobre

construcción de identidades profesionales en universidades e instituciones de educación superior en la última década.

Tabla 2. Investigaciones sobre construcción de identidades profesionales de 2011 a 2021

| Autor (año), país. | Objetivo | Tipo de estudio/Herramientas para recolección de datos |
|--|---|--|
| Duval (2011), Québec. | Identificar las tensiones y estrategias identitarias ligadas a la construcción de la identidad profesional. | Metodología mixta de diseño secuencial / cuestionarios, entrevistas semiestructuradas individuales y grupales. |
| Bedacarratx (2012), Argentina. | Indagar los significados y procesos que se ponen en juego en la constitución de la identidad profesional. | Metodología cualitativa de tipo interpretativo / Entrevistas semiestructuradas, observaciones de clases, grupos de discusión y diarios de campo. |
| Limberg, D., Bell, H., Super, J., Jacobson, L., Fox, J., DePue, M., [...] & Lambie, G. (2013), EE.UU. | Identificar las experiencias específicas que influyen en el desarrollo de la identidad profesional. | Metodología cualitativa de tipo interpretativo/ Grupos focales y entrevistas semiestructuradas. |
| Legalais (2014), Francia | Identificar el papel de las trayectorias profesionales en la construcción de la identidad profesional. | Metodología cualitativa de tipo exploratorio e interpretativo / entrevistas semiestructuradas. |
| Kovalcikiene, K. & Buksnyte-Marmiene, L. (2015), Lituania. | Analizar las peculiaridades de la construcción de identidad profesional de estudiantes de posgrado. | Metodología cuantitativa de tipo descriptivo / cuestionarios. |
| Meléndez (2016), México-España. | Identificar la influencia de la trayectoria escolar en el desarrollo de la identidad profesional. | Metodología mixta de diseño secuencial / Análisis de bases de datos estadísticos, encuestas y entrevistas. |
| Yoo & Jeong (2017), Corea del Sur. | Examinar el papel de los comportamientos ciudadanos en la consolidación de la identidad profesional en comparación con la que ejercen los rasgos culturales y relaciones de poder. | Metodología cuantitativa de tipo descriptivo / encuestas. |
| Vallejo (2018), Colombia. | Describir el proceso de socialización en el que se interiorizan los valores y conocimientos de la profesión, por medio de los diferentes significantes que construyen la identidad profesional. | Metodología mixta de diseño secuencial / Método Delphi, entrevistas y encuestas. |
| Tomlinson & Jackson (2019), Inglaterra | Examinar la prevalencia de una identidad profesional emergente entre diferentes grupos de estudiantes universitarios e identificar los factores determinantes en la formación de identidad profesional. | Metodología cuantitativa de diseño transversal / encuestas. |

| | | |
|--|--|---|
| McKenna Inglaterra. | (2020), Comprender el significado que los participantes dan a su identidad profesional e identificar el proceso social que subyace a este desarrollo. | Metodología cualitativa de tipo interpretativo / Diarios en línea y entrevistas no estructuradas. |
| Yi, Cheng & Li (2021), China-EE.UU. | Explorar el proceso de construcción de la identidad profesional de estudiantes a través del análisis de sus experiencias de prácticas educativas. | Metodología mixta de diseño secuencial / Encuestas y grupo focal. |

Elaboración propia basada en los buscadores *Theses.fr*, ERIC, *ResearchGate*, *Redalyc*, *Scielo* y *Google Scholar*.

Como se puede apreciar en las investigaciones citadas en la tabla 2, el abordaje de la construcción identitaria en las profesiones es múltiple y polifónico tanto en sus propósitos como en su desarrollo, ya que cada indagación ha recurrido a diferentes ángulos, tanto teóricos como metodológicos, para dar cuenta de los procesos de desarrollo de la forma de ser como profesional. En el rubro de la traducción, podemos apreciar un incremento de las investigaciones sobre la construcción de la identidad profesional de los traductores en los últimos cinco años, pero aún no se ha realizado investigación alguna sobre esta temática con traductores en México, al menos en las indagaciones que he realizado hasta el momento en que escribo estas palabras.

En lo que se refiere a las representaciones sobre la profesión de traductor, estas han sido abordadas en algunas de las investigaciones anteriormente enunciadas de forma tangencial. De estas representaciones las más frecuentes tienen que ver con el nivel de dominio que hay que alcanzar para poder considerarse como un hablante competente en otra lengua y cuál es el tiempo en que se debe alcanzar este dominio. Alan J. Runcieman (2018) encontró que una de las creencias más enraizadas en el campo de la formación de mediadores lingüísticos es la adquisición del nivel C1¹⁰ para poder realizar la labor de traductor o intérprete de lenguas extranjeras, pues tanto los docentes como los estudiantes que participaron en esta investigación dijeron que es el principal requisito para considerarse experto en un idioma. Runcieman (2018) también develó que esta representación sobre el nivel de competencia interlingüística está relacionada con una de las prácticas más añejas de las instituciones de enseñanza de idiomas, la de contratar maestros nativos de los idiomas que se imparten, pues durante mucho tiempo se ha creído que esta práctica permitirá que los estudiantes adquieran el mismo nivel de dominio en segunda o tercera lengua. Sobre el tiempo que requiere el aprendizaje de una lengua extranjera, el estudio de Runcieman (2018)

¹⁰ Este nivel es uno de los más altos en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCERL). Este marco es un indicador internacional que se usa para medir la adquisición de pericia en el dominio de una lengua extranjera, desde el nivel básico (A1) hasta el de hablante nativo (C2).

mostró que en realidad es difícil para los estudiantes el paso del nivel de dominio de lenguas B2 al C1 en tres años, más aún si los maestros no se esfuerzan por ayudarlos a cumplir esa meta.

María Virginia Mulone (2016) halló algunas similitudes con la investigación de Runcieman (2018) sobre las representaciones de la profesión de mediador lingüístico, aunque en su investigación se distingue la forma en que se representa la pericia que se espera desarrollen los traductores. Por un lado, los estudiantes destacaron la pericia disciplinaria, la cual involucra todo un cúmulo de conocimientos tanto de gramática de lenguas como saberes culturales y de otros campos que permitan al traductor realizar de forma más eficiente las tareas de metáfrasis, paráfrasis e imitación; por el otro está la pericia instrumental, el uso y dominio de herramientas, instrumentos, técnicas, dispositivos y programas informáticos que permitan realizar una traducción de acuerdo con los estándares de calidad que se requiere cumplir a nivel profesional. Esta representación acerca del saber proposicional y saber procedimental refleja el alto nivel de exigencia que se tiene en el campo de la traducción profesional actualmente, pues la traducción se ha ido especializando conforme se amplía el cúmulo de textos disponibles al público, los cuales se busca traducir lo más rápido posible.

Es por todo lo mencionado anteriormente que formulo las siguientes preguntas y objetivos de investigación:

Pregunta general de investigación

¿Cómo construyen su identidad profesional los estudiantes de traducción de la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California y la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción?

Preguntas específicas

¿Cómo se origina la identidad profesional en los estudiantes de traducción de dos universidades públicas mexicanas?

¿Cuáles son los rasgos de identidad profesional que desarrollan los estudiantes de traducción en dos universidades públicas mexicanas durante el periodo de formación universitaria?

¿Cuáles son las representaciones profesionales que los estudiantes tienen acerca de la profesión de traductor al inicio y al final de su formación universitaria?

¿Cómo se apropian los estudiantes de las prácticas de traducción que se les enseñan en sus respectivas instituciones educativas?

Objetivo general

Analizar la construcción de la identidad profesional en estudiantes de traducción de la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California y la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción para observar las diferencias y similitudes en el desarrollo de su identidad profesional, la evolución de sus representaciones acerca de la profesión de traductor y el aprendizaje de la práctica profesional de la traducción.

Objetivos específicos

Describir el origen de la identidad profesional de los estudiantes de traducción de dos universidades públicas mexicanas.

Caracterizar los rasgos de identidad profesional que desarrollan los estudiantes de traducción en dos universidades públicas mexicanas durante el periodo de formación universitaria.

Explorar las representaciones profesionales que los estudiantes de dos universidades públicas mexicanas tienen acerca de la profesión de traductor al inicio y al final de su formación universitaria.

Describir la manera en la que se apropian los estudiantes las prácticas de traducción que se les enseñan en sus respectivas instituciones educativas.

Razones para elegir objetivos y preguntas

En relación con las preguntas y objetivos antes citados, los cuales se enfocan en el estudio de un fenómeno psicosocial y educativo, se analizará el discurso de los estudiantes de dos licenciaturas en traducción para desentrañar “qué versión específica del mundo, identidad o significado se produce al describir algo de una manera o de otra; qué se pone a disposición y qué se excluye al describir algo de un modo en vez de otro¹¹” (Rapley, 2008, p. 2). La principal intención de esta investigación es brindar a los formadores de traductores información que podría ser útil para la

¹¹ Original en inglés: “what specific version of the world, or identity, or meaning is produced by describing something in just that way over another way; what is made available and what is excluded by describing something this way over alternative way”.

creación y rediseño de planes de estudio, mejora de la práctica docente y de la atención tutorial a los estudiantes de traducción.

Las preguntas y objetivos específicos están basados en el modelo teórico denominado *systeme d'activités professionnelles*, propuesto por el equipo de investigación *Représentations et Engagements Professionnels : leur Évolutions, Recherches et Expertises* (REPERE, por sus siglas en francés) (Blin, 1997; Bataille, 2000) para estudiar las relaciones entre identidades, representaciones y prácticas de desempeño profesional en contextos de trabajo. Este modelo teórico se propone explicar la forma en que los profesionales actúan en situaciones laborales y en la construcción de sus procesos internos a través de experiencias de vida y el ejercicio de una profesión; de acuerdo con este sistema, al llevar a cabo el trabajo de resolución de una tarea se evocan las representaciones sobre la forma ideal de realizarla al igual que las construcciones de sentido que el actor en cuestión ha erigido a lo largo de su trayectoria de vida para dar lectura a la situación que enfrenta.

La segunda y tercera preguntas específicas giran en torno a los cambios en las identidades y representaciones de los estudiantes, los cuales son elementos centrales para el diseño de investigación y el análisis de los datos que se construirán. La razón por la que se busca investigar los cambios de la visión y forma de pensar de los estudiantes se debe a que busco “documentar qué es exactamente lo que la gente hace y cómo estas acciones afectan al relato personal” (Caïs, Folguera & Formoso, 2014, pp. 11-12) en el que están contenidas sus representaciones y transacciones biográficas que dan origen a las identidades y representaciones profesionales.

La cuarta pregunta se enfoca en el proceso aprendizaje que ocurre de manera específica en instituciones de formación profesional, como las instituciones dedicadas a la formación de traductores. Con esta pregunta busco comprender la manera en que los estudiantes se apropian de las prácticas de traducción que revisan en su trayecto formativo y cómo aprenden a “usar de formas nuevas los conocimientos adquiridos, incluso para generar nuevos conocimientos” (Pozo & Mateos, 2009, p. 54).

Estructura de la investigación

Para contar con un panorama general de este trabajo, enuncio a continuación la forma en que está estructurada esta investigación. Se conforma por cinco capítulos:

Introducción. En este apartado introductorio se comentan las causas que motivan la realización de la investigación, se expone el planteamiento del problema, la justificación, los antecedentes, la pregunta general y las preguntas específicas, así como el objetivo general y los objetivos específicos y la estructura de la presente investigación.

Capítulo I. Las canteras de traductores del viejo y del nuevo mundo. En este apartado se comenta el escenario de la formación de traductores a nivel superior en algunos países de Europa, Norteamérica, América Latina y en México, desde el año 2000. Se hace un breve recorrido por la historia y la situación actual de las instituciones donde se realizó el trabajo de campo, es decir, la Facultad de Idiomas de la UABC y de la ENALLT, así como de las sedes en donde se imparten las Licenciaturas en Traducción. Se presenta también una descripción general de las características de los programas de estudio, así como del modelo educativo por el cual se rigen las actividades de enseñanza-aprendizaje tanto en la Universidad Autónoma de Baja California como en la Universidad Nacional Autónoma de México.

Capítulo II. Identidad, profesión y traducción profesional. En este capítulo se hace una revisión de la literatura especializada en torno a la enseñanza de la traducción y de la teoría publicada en torno a la construcción de la identidad bajo el enfoque de la socialización profesional propuesto por Claude Dubar. Los ejes conceptuales abordados en este apartado son: identidad, profesión, socialización, formación profesional y traducción.

Capítulo III. Ruta metodológica. En esta sección declaro el enfoque por el cual se orientó la investigación, el diseño y el tipo de estudio, los criterios de selección de los participantes, las técnicas e instrumentos que fueron utilizados para la construcción de datos y las consideraciones en cuanto a la ética con las que me conduje como investigador social.

Capítulo IV. Presentación de resultados. En este capítulo presento los resultados obtenidos de la construcción de datos en los dos grupos de estudiantes que participaron en el trabajo de campo. Primero presento los datos de las historias de vida, en forma de una narración que estructura el desarrollo personal y académico de los estudiantes de ambas universidades. Después muestro los datos de la entrevista semiestructurada, los cuales desgloso en el orden de las categorías *a priori* que me permitieron elaborar las preguntas a los participantes. Terminó este

capítulo con la presentación de la forma en que llevé a cabo la triangulación en los datos de la investigación.

Conclusiones. En este último capítulo presento las conclusiones a las que llegué después de realizar el trabajo de indagación para responder a las interrogantes planteadas en la introducción. A continuación, expongo mis consideraciones en cuanto a los alcances y limitaciones de esta tesis, así como recomendaciones para futuras líneas de investigación y toma de decisiones en torno a prácticas educativas de las instituciones abocadas a la formación de traductores.

Referencias bibliográficas. En esta sección se incluye el listado de las fuentes revisadas durante el proceso de documentación: libros, artículos, tesis de maestría y doctorado, publicaciones electrónicas recientes, comunicados de prensa y documentos institucionales.

En cuanto al uso de citas textuales y referencias a libros, artículos, páginas de internet y demás tipos de publicaciones, mi redacción se apega a los lineamientos del Manual de Publicaciones de la *American Psychological Association* (APA) (2010) sexta edición en inglés, tercera en español. Por cuestiones de facilitar una lectura dinámica y no de sesgo intencionado, utilizo el género masculino en plural para referirme tanto a hombres y mujeres en conjunto; no obstante, y cuando sea necesario, daré el reconocimiento a las traductoras que han generado los avances en los estudios de traducción al enunciarlas con el género femenino en plural. En cuanto a las traducciones de fragmentos de libros o artículos publicados en lenguas extranjeras que se citan en el texto, anoto en los pies de página las citas en su idioma original. Redacto en primera persona del singular, de acuerdo con la recomendación que hace Harry Wolcott (2008) a los investigadores cualitativos: reconocerse como parte integral del proceso de investigación que llevan a cabo.

Capítulo I. Las canteras de traductores del viejo y del nuevo mundo

¿Qué sería del progreso, del comercio, de la diplomacia, de la ciencia, de la historia, de la literatura, del cine... sin trujamanes¹²!

Manel Lacorte

1.1. Los estudios de traducción y la formación de traductores

Antes de la aparición de los Estudios de Traducción (ET), la indagación en torno al trasvase lingüístico estaba a cargo de la Lingüística Aplicada (LA). De acuerdo con autores como Rajagopalan (2004), se pueden advertir dos fases o épocas de la LA que se caracterizaron por diferentes focos de atención; los iniciadores de la disciplina estaban interesados en cuestiones teóricas del lenguaje a mediados del siglo XX, pero con los años aparecieron problemas lingüísticos que orillaron a los nuevos especialistas a buscar soluciones prácticas. De acuerdo con Thomas Kuhn (2006) las ciencias, junto con sus paradigmas, “alcanzan su posición porque tienen más éxito que sus competidores a la hora de resolver unos cuantos problemas que el grupo de científicos practicantes considera urgentes” (p. 89). ¿Cuáles son estos problemas urgentes que dieron pie a la aparición de la LA junto con sus paradigmas? Davies y Elder (2004) nos enuncian algunos de ellos:

¿Cómo podemos enseñar mejor las lenguas? ¿Cómo podemos hacer mejores diagnósticos de patologías del habla? ¿Cómo podemos mejorar la formación de traductores e intérpretes? ¿Cómo podemos redactar un examen de lenguas válido? ¿Cómo podemos evaluar un programa escolar bilingüe? ¿Cómo podemos determinar los niveles de literacidad de una población entera? ¿Cómo podemos discutir de manera útil sobre la lengua de un texto? ¿Qué consejos podemos ofrecer a un secretario de educación sobre una propuesta para introducir un nuevo medio de instrucción? ¿Cómo podemos hacer la comparación entre la adquisición de una lengua europea y una asiática? ¿Qué le podemos aconsejar a un abogado defensor sobre la autenticidad de la transcripción de un policía de una entrevista con un sospechoso?¹³ (p.1)

¹² La palabra *trujaman* era usada en la España medieval para designar a todo intermediario comercial, político y lingüístico.

¹³ Original en inglés: “How can we teach languages better? How can we diagnose speech pathologies better? How can we improve the training of translators and interpreters? How can we write a valid language examination? How can we evaluate a school bilingual program? How can we determine the literacy levels of a whole population? How can we helpfully discuss the language of a text? What advice can we offer a Ministry of Education on a proposal to introduce a new medium of instruction? How can we compare the acquisition of a European and an Asian language? What advice should we give a defense lawyer on the authenticity of a police transcript of an interview with a suspect?”

Al examinar estos primeros problemas enunciados por Davies y Elder (2004), se puede apreciar que la gran mayoría son cuestiones que tienen que ver con la educación, tanto en los procesos de inculcación de saberes como en las relaciones entre diferentes actores y el análisis de objetos, libros y documentos que tienen que ver con la didáctica y la gestión de servicios educativos. Al respecto, Rajagopalan (2004) señala que “desde sus inicios hasta hace poco tiempo, la lingüística aplicada estaba prácticamente identificada con la enseñanza de lenguas¹⁴” (p. 400). Estos problemas de la enseñanza de lenguas están relacionados con la mejora de procesos de formación de traductores profesionales.

Debido a su interés en la mejora de procesos de enseñanza de lenguas, la LA tuvo una gran influencia en el desarrollo de métodos y técnicas de enseñanza de lenguas maternas y extranjeras. Rajagopalan (2004) menciona que la directriz por la que se guio la educación lingüística, hace unos setenta años, fue la de hallar similitudes y diferencias entre la lengua del aprendiente y la lengua que se iba a enseñar, pues se asumía que “cuanto más cercanas sean las dos lenguas en cuanto a sus similitudes estructurales, más fácil será el proceso de aprendizaje¹⁵” (p. 401); las diferencias, en cambio, “inducirían transferencia negativa o interferencia¹⁶” (p. 401). Este autor arguye que estas asunciones fueron las que hicieron del análisis contrastivo la base principal de la LA en sus fases de gestación y desarrollo temprano. Además, estudió de esta forma durante décadas los productos y procesos de trasvase interlingüístico, pero como postuló Kuhn (2006) sobre el origen de nuevas disciplinas, surgió una rama de estudios dedicada exclusivamente al estudio de los fenómenos relacionados con la traducción: Los Estudios en Traducción (ET).

Desde que Holmes (2005) propuso establecer los ET como una disciplina con sus propios objetos de estudio y problemas de investigación, han surgido múltiples enfoques para abordar los fenómenos referentes a la traducción, los cuales van desde los lingüísticos y literarios hasta los culturales y filosóficos. A partir de la propuesta de Holmes (2005), Gideon Toury trazó el primer mapa de los objetos de estudio y enfoques de los ET (véase figura 2), en la cual se incluyen otros aspectos además del lingüístico y textual (Munday, 2016). La primera división que advirtió el fundador de la disciplina fue la que existe entre estudios puros y aplicados; es en la rama de la aplicación en la cual los ET se abocan a la indagación de la formación de traductores profesionales,

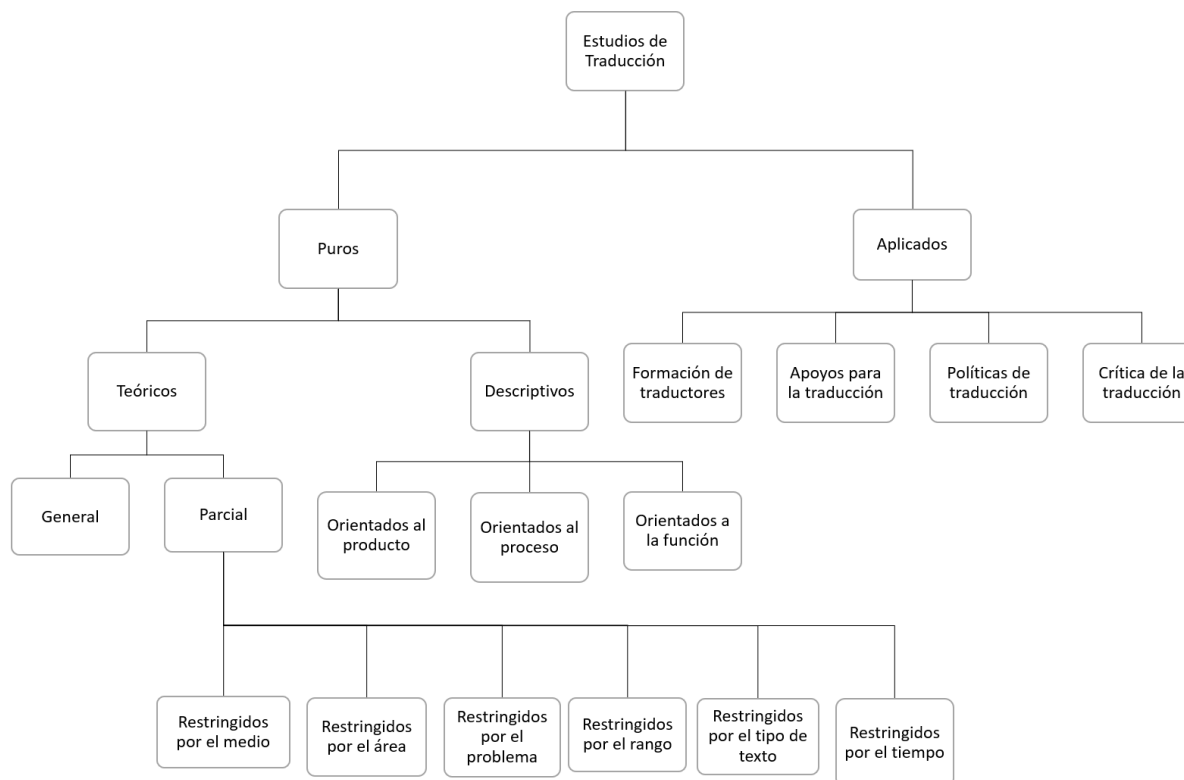
¹⁴ Original en inglés: “from its early stages until fairly recently, AL was practically identified with language teaching”

¹⁵ Original en inglés: “the closer the two languages in terms of their structural similarities, the easier would be the learning process”.

¹⁶ Original en inglés: “Dissimilarities, on the other hand, would induce negative transfer or interference”.

la generación de apoyos técnicos e informáticos para traductores y el análisis crítico de traducciones.

Figura 2. Mapa de los problemas de investigación de los Estudios de Traducción



Elaboración propia basada en Holmes (2005).

En las últimas décadas se han consolidado nuevos enfoques que abarcan diferentes fenómenos y perspectivas; de acuerdo con Hurtado (2001), los enfoques que existen en los ET, hasta el momento, son: 1) lingüísticos; 2) textuales; 3) comunicativos y socioculturales; 4) psicolingüísticos; y 5) filosófico-hermenéuticos. A continuación, trataré sobre la formación profesional de traductores en algunos países de Europa y América y las instituciones educativas que se dedican en exclusiva a la preparación académica en traducción y ET.

Con la finalidad de impulsar el desarrollo de más investigaciones sobre la enseñanza de lenguas extranjeras a traductores en formación, autores como Enrique Cerezo-Herrero (2020) han hecho énfasis en problemas y fenómenos que los especialistas en ET no han abordado con suficiencia, como la formación de traductores. Este autor (2020) afirma “que los objetivos de las asignaturas de lengua en una titulación de Traducción e Interpretación deberían diseñarse a imagen y semejanza de la propia actividad profesional que los alumnos realizarán en el futuro” (p. 42). Cerezo-Herrero (2020) indica que hasta los años ochenta ocurrió un cambio significativo en la

formación profesional de traductores en los países de habla hispana, debido a “• la necesidad de formar traductores con capacidad suficiente para integrarse en el mercado laboral; • las investigaciones sobre Traductología que empezaron a ver la luz [y] • la consolidación de estos estudios en el ámbito académico” (p. 44). En las dos últimas décadas del siglo XX varios teóricos de los incipientes estudios de Traducción se adhirieron al argumento de que “el conocimiento de las dos lenguas implicadas en el proceso traductor no era suficiente ni una garantía a la hora de llevar a cabo actividades de mediación interlingüística” (Cerezo-Herrero, 2020, p. 44). Este fue el principio del alejamiento de los estudios traductológicos con la lingüística y la filología. Aunque esta disciplina ha avanzado de forma dinámica en los últimos cuarenta años, Cerezo-Herrero (2020) señala que los teóricos de este ámbito aún no han investigado a profundidad varios fenómenos que le competen, como “la enseñanza de lenguas extranjeras para futuros traductores e intérpretes” (p. 44).

Al igual que Cerezo-Herrero (2020), Andrew Chesterman (2009) arguye que el mapa propuesto por Holmes (2005) en 1972 no abarca a las últimas tendencias de investigación en traducción de las últimas dos décadas, como los estudios sobre la toma de decisiones de los traductores y la incidencia de sus creencias o motivaciones personales al traducir (Haro-Soler, 2018). Para cubrir este hueco, este autor propone reconocer un nuevo subcampo denominado “Estudios de Traductores, [los cuales podrían abordar tópicos como] la sociología, la cultura y la cognición, y se enfocarían en la agencia del traductor desde diferentes perspectivas¹⁷” (Chesterman, 2009, p. 13) (véase figura 3). Chesterman (2009) señala que la clasificación de las investigaciones en traducción se divide en “cuatro grandes ramas: textual, cultural, cognitiva y sociológica¹⁸” (p. 19); debido a que la mayoría de las investigaciones de ET abordan las cuestiones relacionadas con lo textual, los Estudios de Traductores se abocarían a las otras tres ramas. De acuerdo con Chesterman (2009), la vertiente cultural se interesa por “los valores, la ética, las ideologías, las tradiciones, la historia, examinando las funciones e influencias de traductores e intérpretes a lo largo de la historia, como agentes de la evolución cultural¹⁹” (p. 19). En cuanto a la rama del aspecto cognitivo, el traductólogo indica que se encarga de analizar “los procesos

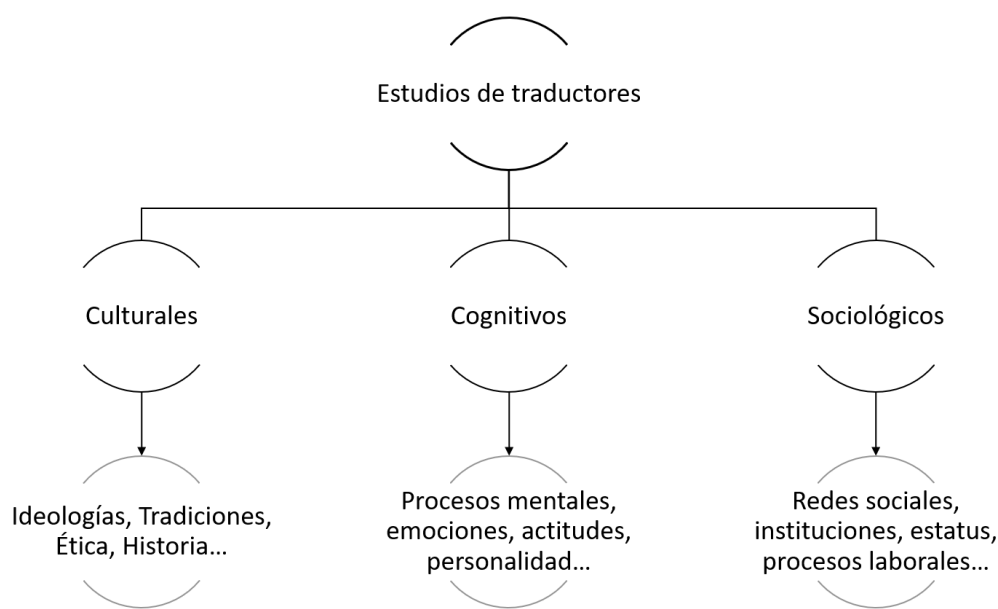
¹⁷ Original en inglés: “A broad outline of Translator Studies would cover sociology, culture and cognition, all looking at the translator’s agency, in different ways”.

¹⁸ Original en inglés: “Translation Studies consists of four big branches: textual, cultural, cognitive and sociological”.

¹⁹ Original en inglés: “The cultural branch deals with values, ethics, ideologies, traditions, history, examining the roles and influences of translators and interpreters through history, as agents of cultural evolution”.

mentales, la toma de decisiones, el impacto de las emociones, las actitudes ante las normas, la personalidad²⁰” (Chesterman, 2009, p. 19) y otras cuestiones psicológicas. Por último, Chesterman (2009) expresa que la perspectiva sociológica estudia “el comportamiento observable de los traductores/intérpretes como individuos, grupos o instituciones, sus redes sociales, estatus y procesos de trabajo, sus relaciones con otros grupos y con la tecnología pertinente, entre otras cuestiones más²¹” (p. 19). Esta propuesta de Chesterman (2009) no choca con el mapa original de Holmes (2005), ya que las tres subdivisiones abarcan problemas que pueden ser clasificados en: teóricos, descriptivos, puros o aplicados.

Figura 3. Esquema de los Estudios de Traductores de Chesterman (2009)



Elaboración propia a partir de Chesterman (2009).

Si bien esta investigación se puede ubicar en el área de los estudios aplicados de traducción, por lo antes expuesto también se ubica en este subcampo descrito por Chesterman (2009) por tener su foco en la construcción de identidades sociales de los traductores. En el siguiente apartado presento un breve esbozo de la historia de la enseñanza formal de la traducción en recintos universitarios de Europa y Norteamérica.

²⁰Original en inglés: “The cognitive branch deals with mental processes, decision-making, the impact of emotions, attitudes to norms, personality, etc”.

²¹ Original en inglés: “translators’/interpreters’ observable behaviour as individuals or groups or institutions, their social networks, status and working processes, their relations with other groups and with relevant technology, and so on”.

1.2. La formación profesional de traductores en algunos países de Europa y América

El ejercicio de la traducción de textos es una actividad milenaria, pero la institucionalización de su enseñanza mediante una “formación para profesiones específicas, es un fenómeno relativamente reciente, que se desarrolló después de la Segunda Guerra Mundial²²” (Hurtado, 2018, p. 415). Se tiene conocimiento de algunos intentos de formalizar la preparación de mediadores lingüísticos como se hizo en el siglo IV en China “para la traducción de textos budistas [...], y en Francia en 1669, cuando el decreto Colbert estableció una formación formal para los intérpretes de turco, árabe y persa²³” (Hurtado, 2018, p. 415). En lo que respecta a su relación con el ámbito educativo, la traducción “había estado constantemente vinculada a las instituciones académicas de enseñanza superior [...], aunque no como un fin en sí mismo, sino como apoyo subsidiario de otros conocimientos, principalmente como medio para perfeccionar las competencias lingüísticas²⁴” (Hurtado, 2018, p. 415).

A lo largo del siglo XX, el mundo experimentó un “aumento de la interacción internacional y [...] progreso tecnológico [que] propiciaron la aparición gradual de nuevos tipos de traducción²⁵” (Hurtado, 2018, p. 415) y su “mercado experimentó un importante crecimiento al extenderse esta práctica a todas las áreas del conocimiento²⁶” (p. 415). Esta situación dio pie a la aparición de “Numerosos centros universitarios de formación de traductores e intérpretes [...] para satisfacer las necesidades de traducción e interpretación de la sociedad²⁷” (Hurtado, 2018, p. 415), como “Heidelberg (1930), Ginebra (1941), Moscú (1942), Viena (1943), Graz (1946), Innsbruck (1946), GERMERSHEIM (1947), Saarbrücken (1948), Washington (1949), Trieste (1954), París (1949, 1957), etc” (pp. 415-416). El número de espacios de formación académica de mediadores lingüísticos en el mundo ha pasado “de 49 en 1960 a 108 en 1980, al menos 250 en 1994 (Caminade and Pym,

²² Original en inglés: “training for specific professions, is a relatively recent phenomenon, one that burgeoned after World War II”.

²³ Original en inglés: “for the translation of Buddhist texts in 4th-century China, and in France in 1669, when the Colbert decree established formal training for interpreters of Turkish, Arabic and Persian”.

²⁴ Original en inglés: “had constantly been connected to academic higher education institutions (particularly in relation to philological studies), although not as an end in itself but rather as subsidiary support for other knowledge, chiefly as a means of honing language skills”.

²⁵ Original en inglés: “increased international interaction and technological progress [than] led to the gradual emergence of new kinds of translation”.

²⁶ Original en inglés: “market underwent significant growth as the practice spread to all areas of knowledge”.

²⁷ Original en inglés: “Numerous university centres for translator and interpreter training were established to meet society’s translation and interpreting needs, including Heidelberg (1930), Geneva (1941), Moscow (1942), Vienna (1943), Graz (1946), Innsbruck (1946), GERMERSHEIM (1947), Saarbrücken (1948), Washington (1949), Trieste (1954), Paris (1949, 1957), etc”.

1998) y 380 en 2006 (Kelly and Martin 2009)²⁸ (Hurtado, 2018, p. 416). Al inicio de la tercera década del siglo XXI, la cantidad de universidades y centros educativos que ofrecen formación especializada en traducción han proliferado y se espera que en años posteriores aumente la cantidad de estos espacios educativos.

A continuación, se presenta un breve panorama de la enseñanza de la traducción en algunos países de Europa y América para después centrarnos en el foco de esta investigación: la enseñanza de la traducción en la UABC y la ENALLT.

España

España, la cuna de la lengua que hablamos en los países hispanófonos, cuenta con una larga tradición en la traducción y desde hace varias décadas sus universidades ofrecen una gran cantidad de programas de formación profesional abocados a la traducción en lenguas extranjeras al idioma español. Se pueden contabilizar aproximadamente 64 programas y cursos de formación en traducción en universidades y centros de lenguas de España (véase anexo1, tabla 3, p. 230). Aunque la comunidad de Madrid es la entidad que alberga el mayor número de universidades y programas de formación de traductores, existen universidades y departamentos académicos del interior de la península ibérica que gozan de gran reconocimiento en el campo de los estudios en traducción. Las universidades de Cataluña, Andalucía y la Comunidad Valenciana albergan a algunos de los grados y posgrados en traducción con reconocimiento a nivel internacional.

Reino Unido

El idioma inglés es la *lingua franca* del mundo entero actualmente, por lo que es comprensible que en los países anglófonos se encuentre una gran cantidad de programas de enseñanza de la traducción y formación de traductores especializados en la lengua inglesa. En las cuatro naciones que conforman al Reino Unido existen 27 universidades que ofrecen 86 cursos de traducción, desde el nivel de pregrado hasta doctorado (véase anexo 1, tabla 4, p. 269).

Francia

Este país es uno de los de mayor tradición en la enseñanza de lenguas y traducción de textos, debido a que la lengua francesa era considerada la lengua universal de las ciencias, las artes y la economía hace poco más de un siglo (Crystal, 2005). En Francia se encuentran cerca de 50

²⁸ Original en inglés: “from 49 in 1960 to 108 in 1980, at least 250 in 1994 (Caminade and Pym, 1998), and 380 in 2006 (Kelly and Martin 2009”.

universidades y centros de estudios de idiomas que otorgan certificación como traductor profesional a quienes cursan sus programas de licenciatura o posgrado. A continuación, se presenta una lista de 61 cursos de traducción o interpretación de los cuales la mayoría son cursos que conducen a la obtención de títulos de maestría, diplomas de especialidad y doctorado (véase anexo 1, tabla 5, p. 234).

Alemania

Cuna de grandes literatos, filósofos, científicos y sociólogos, Alemania es otro de los países con influencia en las ciencias, las humanidades y las artes, por lo que la traducción de los textos escritos en alemán a otros idiomas es muy solicitada en todo el mundo. En la república alemana se encuentran 17 programas de formación de traductores en diferentes facultades y departamentos académicos adscritos a universidades y centros de enseñanza de idiomas (véase anexo 1, tabla 6, p. 236).

Italia

Otro de los países que ha dado al mundo uno de los idiomas más estudiados por hablantes no nativos es Italia, cuna del latín y su variante toscana, lengua oficial de la república italiana. Este país es una de las naciones con mayor oferta educativa para estudiar traducción en Europa, pues se encuentran en operación 62 programas de formación a nivel licenciatura, maestría y doctorado (véase anexo 1, tabla 7, p. 236).

Portugal

El portugués es otra de las lenguas romances que tiene gran presencia en América y África debido a la historia de Portugal como potencia colonial. En la actualidad se pueden ubicar 22 programas de formación profesional de traductores en universidades e instituciones educativas portuguesas (véase anexo 1, tabla 8, p. 239).

Estados Unidos de América

Los Estados Unidos de América (EUA) es uno de los países con mayor desarrollo económico a nivel mundial y con mayor intercambio cultural en el planeta. También es la nación que alberga a la mayor cantidad de instituciones de educación superior que imparten cursos y programas en traducción en el mundo, con un total de 64 opciones formativas distribuidas en diferentes

universidades e instituciones especializadas en la enseñanza y aprendizaje de idiomas (véase anexo 1, tabla 9, p. 240).

Canadá

Canadá es una de las pocas naciones desarrolladas en el mundo que utilizan dos lenguas oficiales en sus sistemas políticos, económicos y educativos. Debido a su sistema de gobierno descentralizado, “cada provincia y territorio tiene a su vez una normativa distinta con respecto a su lengua oficial: de las 10 provincias y 3 territorios que componen el país, sólo la provincia de Nuevo Brunswick es oficialmente bilingüe inglés-francés” (Zaccagnini de Ory, 2009, p. 108). La lengua francesa es el idioma oficial en la provincia de Quebec, puesto que anteriormente fue colonia de Francia. Canadá cuenta con población de extracción indígena, por lo que “Algunas lenguas de las primeras poblaciones que habitaron este país son lenguas oficiales en los territorios” (Zaccagnini de Ory, 2009, p. 108). En esta nación se encuentran algunos de los programas de formación de traductores de mayor calidad educativa (véase anexo 1, tabla 10, p. 241).

Latinoamérica

En comparación con los programas de formación profesional antes enunciados, en los países americanos de habla hispana y portuguesa se cuenta con menos cursos y programas educativos dedicados a formar traductores para cubrir las necesidades de traducción de textos y documentos de instituciones gubernamentales, médicas, legales, económicas, comerciales y educativas. Si bien el campo de la traducción en América latina ha crecido considerablemente desde mediados del siglo pasado hasta el presente, aún está en fase de desarrollo, lo cual se constata al comparar el total de programas enunciados en esta revisión (41) con el de países como Francia o Italia, que cuentan con el doble de ofertas educativas en sus universidades y centros de enseñanza de idiomas (véase tabla 11).

Tabla 11. Programas universitarios de formación de traductores en Latinoamérica

| País | Universidad/Institución | Programa Educativo |
|------------------|--|--|
| Argentina | Universidad Nacional de Córdoba - Facultad de lenguas | Maestría en Traductología Programa de especialización en Traducción Científica y Técnica Programa de especialización en Traducción Jurídica y Económica Programa de especialización en Interpretación Doctorado en Ciencias del Lenguaje: mención en Traductología |
| | Universidad de Belgrano - Facultad de Lenguas y Estudios Extranjeros | Maestría en Traducción Diplomatura en Traducción al Inglés de Especialidad |

| | | |
|--------------------|---|---|
| | Universidad de Buenos Aires | Maestría en Traducción e Interpretación |
| | UCA - Pontificia Universidad Católica Argentina, Buenos Aires | Especialización en Traducción Empresarial en Idioma Inglés |
| Bolivia | Universidad Autónoma Juan Misal Saracho | Licenciatura en Inglés y Francés |
| | Universidad Autónoma Tomás Frías | Licenciatura en Lingüística e Idiomas |
| | Universidad Mayor Real y Pontificia San Francisco Xavier de Chuquisaca | Licenciatura en Idiomas |
| | Universidad Evangélica Boliviana | Licenciatura en Inglés |
| | Universidad Mayor de San Andrés – Centro de Enseñanza y Traducción de Idiomas | Carrera en Lingüística e Idiomas |
| Brasil | Universidade de Brasilia | Programa de Pós-Graduação em Linguística - Tradução |
| | Universidade Federal de Minas Gerais | Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos: Tradução |
| | Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro | Bacharelado Português e Inglês - Tradutor Pós-Graduação Lato Sensu Tradução Inglês-Português |
| | Universidade Federal de Santa Catarina | Pós-Graduação em Estudos da Tradução |
| | Centro Universitário Adventista de São Paulo | Curso de Tradutor e Intérprete |
| | Universidade Gama Filho - São Paulo | Pós-Graduação em Tradução de Espanhol Pós-Graduação em Tradução de Inglês Pós-Graduação em Interpretação de Conferências (Inglês ou Espanhol) |
| | Universidade Metodista de São Paulo | Curso de Tradutor e Intérprete em Inglês |
| Chile | Pontificia Universidad Católica de Chile | Magíster en Traducción del Inglés al Español |
| | Universidad de Concepción – Chile | Carrera de Traducción/Interpretación en Idiomas Extranjeros |
| | Universidad Católica de Temuco | Carrera de Traducción Inglés-Español |
| Colombia | Universidad Autónoma de Manizales | Maestría en Traducción e Interpretación |
| | Universidad de Antioquia | Maestría en Traducción |
| | Universidad del Rosario | Especialización en Traducción Francés - Inglés – Español |
| Costa Rica | Universidad Nacional | Maestría en Traducción Inglés-Español, (MTIE) |
| | Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología | Programa de Técnico en Traducción Profesional Inglés-Español |
| Perú | UPC – Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas | Carrera de Traducción e Interpretación Profesional |
| | URP – Universidad Ricardo Palma | Carrera de Traducción e Interpretación |
| | UCV – Universidad César Vallejo | Pregrado en Traducción e Interpretación |
| | UNIFÉ – Universidad Femenina del Sagrado Corazón | Programa de Traducción e Interpretación |
| Puerto Rico | Universidad de Puerto Rico | Maestría en Traducción |
| | | Certificado Postmaestría de Traductor Especializado |
| Venezuela | Universidad Central de Venezuela – Caracas | Diplomado de Traducción inglés-español |
| | Universidad Metropolitana – Caracas | Diplomado en Traducción Diplomado en Traducción Audiovisual |
| | Universidad Arturo Michelena | Licenciatura en Idiomas Modernos |

| | | |
|---------|-----------------------------|---|
| Uruguay | Universidad de la República | Carrera de Traductorado Público Interpretación LSU-Español-LSU |
|---------|-----------------------------|---|

Elaboración propia a partir de Lexicool (2000-2021).

1.3. La formación profesional de traductores en México a nivel superior

En México se cuenta con una gran tradición en la enseñanza de lenguas extranjeras a nivel superior, lo que se refleja en la presencia de instituciones de enseñanza de idiomas en todo el territorio nacional (Fernández, 2018). La primera institución en ofertar un programa de formación en traducción fue el Instituto Superior de Intérpretes y Traductores (ISIT), en la Ciudad de México, en el comienzo de la década de 1980; la Licenciatura en Interpretación del ISIT fue durante algunos años la única en su tipo y goza desde su fundación del reconocimiento a su calidad educativa (Valdez, 2015). En años posteriores surgieron otros programas de licenciatura en los estados de Veracruz, Jalisco, Estado de México, entre otros estados más (Basich, 2009; Valdez, 2015). También se cuenta en el país con posgrados especializados en traducción en el Colegio de México (COLMEX), la Universidad Autónoma de Guadalajara (UAG), la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx) y la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO), que se destacan por su formación de alto nivel educativo.

Desde la década de 1990 proliferaron en nuestro país las instituciones educativas privadas, las cuales se han encargado de ofrecer a la población instrucción en los niveles de educación básica, media-superior, superior y en áreas del conocimiento específicas. Estas instituciones han cubierto áreas de formación que no se encontraban en la oferta educativa de varias universidades públicas estatales, como la de formación de traductor profesional. Además de las numerosas escuelas que han impartido cursos de inglés, ahora podemos encontrar universidades e institutos privados que ofrecen licenciaturas en traducción e interpretación como el Centro Universitario Angloamericano, la Fundación Universitaria Iberoamericana, la Universidad Intercontinental, la Universidad Tecnológica Americana, el Sistema Harvard Educacional, entre otras.

El estado de Baja California es uno de los estados de la república con mayor actividad en cuanto a enseñanza de idiomas, desde el nivel básico hasta los estudios de posgrado de alto nivel académico. Como ocurre en otros estados de la república, la mayoría de los espacios educativos destinados a las lenguas extranjeras se encuentran arropados por la principal casa de estudios del estado: La Universidad Autónoma de Baja California.

1.4. Breve panorama de la Universidad Autónoma de Baja California

Fundada en el año de 1957, la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) es la máxima casa de estudios de la entidad federativa de Baja California, el estado mexicano que mantiene mayor intercambio económico y académico con los EUA. Esta universidad es una de las seis instituciones públicas estatales de educación superior que operan en el estado, aunque solo la UABC y el Instituto Tecnológico de Baja California (ITBC) cuentan con presencia en los cinco municipios bajacalifornianos (véase figura 4). La dinámica de la vida cotidiana de la zona colindante con el estado de California ya hace por demás particular el desarrollo que tienen las prácticas educativas y la toma de decisiones sobre los estudios que cursan los habitantes de la región, quienes en su mayoría ven su futuro profesional en alguna de las ciudades estadounidenses más cercanas (Valdez, 2018).

Figura 4. Ubicación geográfica de las sedes Mexicali, Tijuana y Ensenada de la UABC



Fuente: INEGI (2021).

De acuerdo con las estadísticas de la Coordinación de Servicios Estudiantiles y Gestión Escolar de la UABC, en el año 2019 había 65,528 alumnos inscritos en los 134 programas de licenciatura y los 61 programas de posgrado que ofrece esta institución universitaria. Entre sus espacios físicos se cuentan dos escuelas, 30 facultades, ocho institutos de investigación, dos centros de estudios y 18 dependencias administrativas. Estos espacios se encuentran distribuidos en las localidades de Mexicali, Tijuana, Ensenada, Tecate, Rosarito, San Quintín y San Felipe.

En los años 2018 y 2019, el estado de Baja California privó a la UABC del ingreso de más de 1,700 millones de pesos, los cuales debía pagar por ser parte del recurso económico que el gobierno estatal aporta a sus instituciones educativas públicas. La falta del recurso proveniente del erario estatal puso en peligro la operación de recintos educativos y la relación con los proveedores que prestan servicios a profesores y estudiantes hasta que el gobierno del estado cubrió la cantidad de 818,773,066 de los 1,761,804,115 pesos adeudados en noviembre de 2020 (Heras, 2020). Esta difícil situación financiera que atraviesa la UABC, así como la de otras universidades que trabajan con presupuesto del erario, puso en riesgo la operación de los programas educativos que se imparten en las facultades e institutos de esta universidad, ya que la gran mayoría de estas entidades educativas dependen de los recursos económicos que les suministra tanto la federación como el gobierno estatal.

El foco de interés para esta investigación es la Facultad de Idiomas, entidad académica que tiene extensiones y sedes en diferentes localidades del estado y en las cuales se imparten programas de enseñanza de idiomas de diferentes niveles.

1.4.1. La Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California

Los inicios de esta facultad son muy similares a los de otros espacios educativos de lenguas en la república (Libreros, 2019). Se fundó en 1974 originalmente como un centro de idiomas que contaba con seis maestros y poco más de 100 estudiantes, los cuales tomaban clases en instalaciones prestadas por otra facultad y con el paso de los años se incorporaron más opciones educativas y también se incluyeron más docentes a la plantilla académica (Valdez, 2015; 2018).

La Facultad de Idiomas ofrece la oportunidad de recibir formación profesional en lenguas extranjeras y lingüística aplicada en el estado de Baja California a través de las licenciaturas en Traducción y en Enseñanza de Lenguas y en sus diferentes posgrados. Los programas de especialización que ofrecen son la Especialidad en Traducción e Interpretación, la Maestría en Lenguas Modernas y el Doctorado en Ciencias del Lenguaje. De acuerdo con los datos de la universidad, todos estos programas eran cursados por 606 alumnos hasta mediados de 2019.

En el portal de internet de la Facultad de Idiomas²⁹, el director de esta institución declara que sus programas de estudios de licenciatura cuentan con certificación de calidad del Consejo para la Acreditación de Programas Educativos en Humanidades, A.C. (COAPEHUM) y se

²⁹ <https://idiomas.uabc.mx/bienvenida/>

encuentran en preparación para acreditarse con otros organismos como los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). Los programas de posgrado también han sido certificados por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y se encuentran adscritos al Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC). De estos programas que oferta la facultad, me enfocaré en una de sus licenciaturas creadas exclusivamente para la formación de traductores, la Licenciatura en Traducción.

1.4.2. Los programas educativos de la Facultad de Idiomas de la UABC

La Facultad de Idiomas oferta dos programas educativos a nivel licenciatura: la Licenciatura en Traducción y la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas. A nivel de posgrado la facultad ofrece la Maestría en Lenguas Modernas, la Especialidad en Traducción e Interpretación y el Doctorado en Ciencias del Lenguaje. El primer programa de estudios que se ofertó en la facultad fue la carrera de Técnico en Traducción Inglés-Español, el cual fue el antecedente del actual programa de licenciatura. Estos programas son impartidos por la facultad en las sedes de Mexicali, Tijuana, Ensenada y Tecate.

1.4.3. La Licenciatura en Traducción

Con más de 20 años de existencia, esta licenciatura es la primera creada exclusivamente para formar traductores profesionales en México. Leticia Valdez (2015; 2018) indica que esta licenciatura, en 2018, fue el programa educativo con mayor demanda de la Facultad de Idiomas, por encima de la Licenciatura en Docencia en Idiomas. De acuerdo con Valdez (2015), esta inclinación de los aspirantes de la facultad por la traducción se le puede atribuir a la dinámica social y laboral de la región y zona fronteriza, puesto que la gran mayoría de los jóvenes proyectan su futuro pensando en los trabajos más redituables tanto en México como en los Estados Unidos.

Para el segundo semestre de 2019, la Licenciatura en Traducción registró un total de 835 estudiantes distribuidos en tres campus de la siguiente manera: 440 en el campus Tijuana, 207 en el campus Mexicali y 188 en el campus Ensenada (véase imágenes 1 y 2). A continuación, presento dos imágenes que ilustran la ubicación geográfica de la sede en la que se imparte la Licenciatura en Traducción en la ciudad de Mexicali, escenario en la que se realizará la primera fase de esta investigación (véanse imágenes 1 y 2).

Imágenes 1 y 2. Sede de la Facultad de Idiomas campus Mexicali.



Facultad de Idiomas Campus Mexicali. Av. Monclova S/N., casi esquina con Río Mocerito, Ex-ejido Coahuila, Mexicali, Baja California.

1.4.4. Los planes de estudio de la Licenciatura en Traducción

La licenciatura ha contado a lo largo de sus casi 25 años de existencia con tres planes de estudios: el plan de estudios 1996, el plan de estudios 2006 y el plan de estudios 2017. El de 1996 fue el primer plan creado para la Licenciatura en Traducción del Idioma Inglés, nombre con el que se denominó originalmente a este programa educativo. El diseño de este documento curricular era de tipo rígido, enfocado únicamente a la traducción de la lengua inglesa al español. Lo que caracterizaba a este plan era el área de tronco común que compartían la Licenciatura en Traducción y la Licenciatura en Enseñanza de Idiomas. Una vez que se cursaban las materias compartidas, los estudiantes debían decantarse por una de las dos opciones.

En sintonía con los cambios educativos de finales del siglo XX y principios del XXI, la UABC buscó que se implementara el modelo educativo por competencias en sus programas de licenciatura. Debido a esta tendencia, en el año 2006 se revisó y rediseñó el plan de estudios 1996 para ajustarlo a las directrices del nuevo modelo educativo adoptado por la universidad. En lugar del avance seriado de forma lineal y ascendente, el plan 2006 era de naturaleza flexible; en vez del avance por asignaturas se optó por el de créditos académicos para cubrir las tres áreas de formación: Básica, Disciplinaria y Terminal. A partir de la creación de este plan se dejó de manejar el sistema de tronco común compartido con la Licenciatura en Enseñanza de Idiomas y se incorporaron más opciones, es decir, otros idiomas. Este documento estuvo vigente por diez años, hasta la creación e implementación del plan de estudios 2017 (UABC, 2017).

1.4.6. Perfil de ingreso a la Licenciatura en Traducción de la UABC

De acuerdo con lo que la Facultad de Idiomas manifiesta en su portal de internet, el estudiante que desea ingresar a la licenciatura deberá tener conocimientos básicos en gramática y ortografía del español y de la segunda lengua que desea cursar. En el manejo de la segunda lengua –inglés,

francés, alemán, italiano, portugués o japonés—, se le solicita contar con acreditación de dominio de idioma de nivel B1 conforme a lo estipulado por el MCERL u otro organismo calificado internacionalmente para esta certificación. Además de este dominio del español y segunda lengua, el estudiante también requiere de un dominio a nivel básico de técnicas de investigación documental y de manejo de TIC para el aprendizaje a nivel superior (UABC, 2017).

Los aspirantes a estudiar esta licenciatura deben demostrar potencial para: 1. Expresarse de manera oral y escrita en español y en la segunda lengua; 2. Identificar y resolver problemas; 3. Introducirse a ambientes culturales; 4. Leer de forma eficiente; 5. Documentarse sobre temas desconocidos; 6. Trabajar en equipo; 7. Adaptarse a nuevos entornos; y 8. Aprender otras lenguas. Entre las actitudes y valores que esta facultad espera encontrar en sus aspirantes menciona: 1. Interés por la lectura; 2. Interés por las culturas; 3. Interés por las lenguas y la lingüística; 4. Interés por los acontecimientos nacionales e internacionales; 5. Honestidad; 6. Responsabilidad; 7. Respeto hacia la diversidad cultural; y 8. Creatividad (UABC, 2017).

Para ingresar a la licenciatura, los aspirantes deben cumplir con los requisitos generales establecidos por la Coordinación de Servicios Estudiantiles y Gestión Escolar de la UABC para todos los aplicantes a sus programas de estudio. Otros requisitos que deben cubrir para ingresar a la licenciatura son: 1) obtener más de 60% de aprovechamiento en el examen de conocimiento del idioma meta, que puede ser inglés, francés, alemán, italiano, portugués o japonés; 2) obtener más de 50% de aprovechamiento en el examen de conocimiento de inglés en caso de no ser la opción a cursar; y 3) Acreditar los cursos obligatorios de Inducción, Capacitación Lingüística y Computación que la facultad proporciona a todos los alumnos de nuevo ingreso (Facultad de Idiomas [UABC], 2019c).

1.4.5. El plan de estudios 2017

El plan estudios, que se encuentra en operación en la Licenciatura en Traducción desde 2017, es una propuesta curricular flexible y modular basada en el modelo educativo de la UABC. El funcionamiento de las unidades de aprendizaje de este plan es mediante el sistema de créditos, en el que los estudiantes obtienen estos puntajes académicos por cada unidad de aprendizaje cursada en los periodos escolares. En concordancia con la misión y visión educativa de la UABC, este plan apunta a una formación integral del estudiante que le provea de los saberes teóricos, habilidades, valores y principios éticos que le permitan desenvolverse como un profesional de la traducción que contribuya al crecimiento económico, comercial, social y cultural del estado y la región

noroeste de la república mexicana. El plan está dividido en tres etapas formativas: 1. Etapa básica; 2. Etapa disciplinaria; y 3. Etapa profesional. Cada una de estas etapas está organizada en cinco áreas de conocimiento: 1. Lenguas y Cultura; 2. Recursos Tecnológicos; 3. Traducción; 4. Interpretación; y 5. Gestión (véase anexo 2, p. 216).

La etapa básica abarca los tres primeros semestres del plan de estudios y está conformada por 17 unidades de aprendizaje de carácter obligatorio y dos de carácter optativo. Tiene asignados 132 créditos, de los cuales 120 corresponden a las unidades de aprendizaje obligatorias y 12 a las optativas, lo que permite que los estudiantes puedan iniciar el estudio de una lengua adicional al segundo idioma que han elegido –inglés, francés, italiano, alemán, portugués o japonés–, además de actividades deportivas, culturales y artísticas que benefician a su formación integral. Un aspecto particular de esta fase es que 12 de las 17 unidades de aprendizaje obligatorias que deben cursarse en los dos primeros periodos de esta etapa conforman el tronco común (TC) compartido con el programa de Licenciatura en Enseñanza de Lenguas.

La etapa disciplinaria está prevista para ser cursada en los semestres intermedios del programa y abarca tres periodos escolares. En esta fase se adquieren los conocimientos teóricos, metodológicos y técnicos de la traducción, orientados a un aprendizaje genérico y transferible, los cuales conforman las competencias profesionales específicas de la profesión. Durante esta etapa se espera que el estudiante realice estancias de movilidad e intercambio estudiantil, tanto a nivel nacional como internacional, además de que inicie la prestación del servicio social profesional. La etapa disciplinaria consta de 13 unidades de aprendizaje de carácter obligatorio y cinco optativas. Las unidades de aprendizaje obligatorias tienen valor de 95 créditos y las optativas de 30, lo que nos da un total de 125 créditos a cubrir por parte de los alumnos (UABC, 2017).

En la etapa terminal, fase final del programa, se busca desarrollar las competencias profesionales necesarias para la inserción en el campo laboral, esto mediante la aplicación en la práctica de los conocimientos, habilidades, valores y actitudes adquiridos en las fases previas para solucionar problemas reales a los que se enfrentan los traductores profesionales. En este momento de la carrera, la vinculación de la institución con el sector productivo se vuelve crucial para que los alumnos, aparte de realizar la última parte de su servicio social, tengan contacto con empresas y espacios laborales en los que puedan prestar los servicios profesionales de traductor. Esta etapa consta de tres unidades de aprendizaje de carácter obligatorio y 10 optativas. Los estudiantes deben cubrir un total de 82 créditos repartidos de la siguiente manera: 22 créditos de unidades de

aprendizaje obligatorias, 60 de las optativas y los últimos 10 créditos obligatorios asignados a prácticas profesionales (UABC, 2017).

Para egresar de este programa y obtener el título de licenciado en traducción, los estudiantes deben cubrir los siguientes requisitos:

- Haber cubierto los 349 créditos requeridos por el plan de estudios 2017-2 de la Licenciatura en Traducción;
- Haber cubierto las 300 horas de servicio social comunitario y 480 horas de servicio social profesional;
- Contar con acreditación de dominio de la lengua inglesa a nivel C1 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) y
- Contar con acreditación de dominio de una tercera lengua a nivel B1 de acuerdo con el MCERL o su equivalente en las lenguas asiáticas.

1.4.7. Perfil de egreso de la Licenciatura en Traducción de la UABC

De acuerdo con el plan de estudios de la Licenciatura en Traducción de 2017, una vez que el estudiante de este programa educativo haya concluido sus estudios, se espera que posea:

La capacidad para aplicar conocimientos teóricos, lingüísticos, sociales y culturales para traducir e interpretar textos orales y escritos entre dos lenguas, [...] habilidades para la aplicación de recursos documentales, electrónicos y tecnológicos propios de la disciplina de la traducción, así como [para] emprender negocios que ofrezcan servicios profesionales de traducción (Facultad de Idiomas UABC, 2017, p. 130).

Aunado a esta meta global, también se espera que el estudiante egresado sea competente en:

- Comunicar el mensaje en español y en la segunda lengua, mediante la aplicación de los conocimientos teórico-prácticos de los sistemas lingüísticos, para intercambiar ideas entre los hablantes de las diversas comunidades, con actitud de apertura, disposición al trabajo en equipos interdisciplinarios.
- Traducir diversos tipos de textos, a través del proceso de la documentación aplicada a la traducción, identificando los aspectos socioculturales y geopolíticos en español y en la segunda lengua, para facilitar la mediación interlingüística y favorecer el desarrollo económico y social en el ámbito local, estatal, regional, nacional e internacional, con actitud crítica y respeto hacia la diversidad.
- Utilizar herramientas tecnológicas en la elaboración de traducciones escritas y orales de acuerdo con las características de la traducción, para brindar un servicio de calidad que satisfaga las necesidades del cliente, con actitud responsable y honesta.

- Diseñar, implementar y promover una empresa de servicios de traducción, mediante la aplicación de los conocimientos teórico-prácticos de la mercadotecnia y la administración y en apego al método científico, para responder a las necesidades profesionales del entorno y contribuir al desarrollo económico y social en el ámbito local, estatal, regional, nacional e internacional, con apertura a la innovación y responsabilidad social.
- Interpretar textos en las diferentes modalidades, aplicando las teorías, métodos, técnicas, estrategias y herramientas, para facilitar el intercambio cultural y la comunicación interlingüística efectiva, con respeto hacia la diversidad y la ética profesional. (Facultad de Idiomas UABC, 2017, pp. 130-131)

Con estos saberes profesionales, los egresados de esta licenciatura pueden desempeñar las actividades de “Traducción; Interpretación; Gestión de proyectos; Edición; Redacción; Corrección de estilo [y] Diseño de bases de datos terminológicas” (Facultad de Idiomas UABC, 2017, p. 131) en instituciones y empresas del sector público o privado, tanto a nivel nacional como internacional.

1.4.8. Los profesores de la Facultad de Idiomas

La planta docente de la Facultad de idiomas está conformada por 212 docentes, de los cuales 33 son Profesores a Tiempo Completo (PTC), 39 son Técnicos Académicos, 5 son Profesores de Medio Tiempo y 135 son profesores de asignatura. La mayoría de los docentes de tiempo completo tienen el grado de doctor y los demás están próximos a obtenerlo. La mayoría de los Técnicos Académicos y Medios Tiempos cuentan con el grado de maestría e incluso algunos ya son doctorandos de algún programa afín al perfil docente de la Facultad. Los docentes de asignatura son en su mayoría licenciados y algunos de ellos cuentan con el grado de maestría o están cursando ese nivel de posgrado (Facultad de Idiomas [UABC], 2019a).

Entre las certificaciones internacionales en idiomas con las que cuentan los profesores se pueden mencionar: 1. Profesor de Inglés con Estándar Internacional de la Universidad de Cambridge y el Consejo Británico; 2. Certificado en Enseñanza de Inglés para Hablantes de Otros Idiomas de la Universidad de Cambridge; 3. Exámenes del Sistema Internacional de Evaluación del Idioma Inglés del Consejo Británico (IELTS); y 4. el Diploma Avanzado de Lengua Francesa del Gobierno Francés (DALF). Además de la certificación en competencia bilingüe, los docentes de esta institución toman parte en las capacitaciones en didáctica y planeación curricular que les proporciona la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa de la UABC, además de participar en los cursos de actualización disciplinar que se ofrecen en la Facultad durante el año escolar (Facultad de Idiomas [UABC], 2019a).

Hasta el momento de esta investigación, la facultad cuenta con seis cuerpos académicos: 1. Currículo y Didáctica; 2. Estudios de Traducción e Interpretación; 3. Lengua, Tecnología e Innovación; 4. Lingüística Aplicada; 5. Desarrollo Humano y Educación; y 6. Política Lingüística y Enseñanza de Lenguas. Estos cuerpos académicos están integrados por 19 Profesores de Tiempo Completo que se han destacado por alcanzar y mantener el perfil requerido por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el Tipo Superior (PRODEP) al dedicar gran parte de su tiempo a la investigación, al grado que incluso algunos de estos docentes han logrado ingresar al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del CONACYT. De los seis Cuerpos Académicos existentes, uno ha logrado alcanzar el nivel de consolidado, dos están en vías de consolidación y tres son de reciente creación, entre los cuales destaca la línea de investigación relacionada con la didáctica de las lenguas y estudios de la traducción. Cada vez hay más participación de la facultad en proyectos de investigación, publicaciones en revistas indizadas, colaboraciones individuales o colectivas en capítulos de libros, entre otros productos de desempeño académico (Facultad de Idiomas [UABC], 2019b).

Una vez presentado el primer escenario en el que se llevará a cabo la investigación, me abocaré a describir el segundo espacio educativo que abordaré para indagar la construcción de la identidad profesional de los futuros traductores profesionales mexicanos: la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción de la Universidad Nacional Autónoma de México.

1.5. Breve panorama de la Universidad Nacional Autónoma de México

Esta institución ostenta el título de la universidad más antigua del país y, probablemente, el de la más antigua del continente americano. Su fundación se basa en "la expedición de la cédula de fundación de la Real Universidad de México de 1551" (Menegus, 2001, p. 21). A lo largo de su historia ha portado los nombres de "Real Universidad de México, Real y Pontificia Universidad de México, Universidad Nacional de México, Universidad Autónoma de México y finalmente Universidad Nacional Autónoma de México" (Marsiske, 2001, p. 10-11). La UNAM es producto de un proceso iniciado por Justo Sierra desde "su fundación en 1910 -pasando por las leyes orgánicas de 1929, 1933 y 1945- hasta nuestros días" (Marsiske, 2001, p. 11-12), en el que se ha consolidado como la principal universidad del país y unas de las mejores en Latinoamérica.

La UNAM experimentó un gran crecimiento durante el transcurso del siglo XX, sobre todo en las últimas tres décadas de este siglo. Hugo Casanova (2001) señala que:

En apenas una década, la población estudiantil de la UNAM se multiplicó en casi tres veces, pasando de 106 718 estudiantes en 1970 a 294 542 en 1980 y, desde mediados de los ochenta hasta el 2000, la matrícula anual se estabilizó en cifras cercanas a los 270 000 estudiantes. (p. 261)

Para el ciclo escolar 2019-2020, La UNAM registró la cantidad de 360,883 estudiantes que cursaron estudios de posgrado, licenciatura, bachillerato y propedéutico de la Facultad de Música (UNAM, 2008-2019). En cuanto al personal académico de la UNAM, su cantidad se incrementó “en la misma proporción que los estudiantes pasando entre 1970 y 1980, de poco menos de 9 000 a más de 27 000” (Casanova, 2001, p. 261). Para 2020, esta institución declaró contar con 41,332 académicos de los cuales 12,438 eran de tiempo completo (UNAM, 2008-2019). A grandes rasgos, se puede afirmar que esta institución centenaria cuenta con una comunidad conformada por más de 400,000 “personas entre académicos, alumnos y trabajadores” (Malo & Rojo, 1999, p. 259).

Respecto a los recursos materiales y espacios físicos con los que cuenta la UNAM, esta institución se encarga de la administración de “varios sitios y miles de hectáreas en diversas regiones del país; una infraestructura de casi 2 millones de metros cuadrados de superficie construida, en alrededor de mil edificaciones que albergan las actividades de docencia, investigación, difusión y apoyo” (Malo & Rojo, 1999, p. 259). Para el año 2020, la superficie de área construida de la UNAM ascendía a los 2,888,689 m², la cual correspondía a 4 581 aulas, 4 182 cubículos, 3 190 laboratorios y 134 bibliotecas en las que se realizan las diferentes actividades educativas, científicas y culturales que promueve la universidad (UNAM, 2008-2019). Estos recintos están distribuidos en “Seis campus y 17 planteles en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México [además de otros]. Seis polos de desarrollo regional en Michoacán, Querétaro, Morelos, Baja California, Yucatán y Guanajuato” (UNAM, 2008-2019, p. 1).

Uno de los principales objetivos de la UNAM es “formar estudiantes con destrezas personales, sociales, culturales, académicas y profesionales, con competencias en su lengua materna y también en otros idiomas” (Hernández, 2017, p. 4). Por esta misión formativa, es que fue creada, a partir de unos de los principales centros de enseñanza de idiomas en México, el espacio educativo por el cual la UNAM busca formar a los lingüistas y traductores del siglo XXI: la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción. En los siguientes apartados expondré su origen, metas educativas y programas de estudios profesionales.

1.5.1. La Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción

Esta institución tiene su origen en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE), el cual inició sus labores en 1966 “para atender las necesidades de la comunidad estudiantil de las distintas escuelas y facultades de la UNAM relacionadas con el aprendizaje de lenguas extranjeras” (Memoria UNAM 2017/ENALLT, 2017, p. 1). El CELE también fue la primera institución en ofrecer programas de posgrado de investigación en lingüística aplicada y desarrollo profesional para enseñanza de lenguas, ya que a finales de los setenta y principios de los ochenta se crearon la “maestría en Lingüística Aplicada [y] el diplomado de Formación de Profesores de Lenguas” (Memoria UNAM 2017/ENALLT, 2017, p. 1). Este centro brindó durante cinco décadas servicios de enseñanza de lenguas extranjeras a los estudiantes de la UNAM y a la población en general, pero los grandes cambios ocurridos en el mundo al inicio del tercer milenio y la necesidad de proveer de profesionales de la lingüística y la traducción a la sociedad mexicana dieron pie a la creación de una nueva institución especializada en la formación profesional de lingüistas y mediadores interculturales: la ENALLT.

En el quincuagésimo aniversario de la fundación del CELE, tuvo lugar la creación de “la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (ENALLT), el 24 de marzo de 2017” (Memoria UNAM 2017/ENALLT, 2017, p. 1). Desde esta fecha, la institución comenzó a operar con el propósito de “atender con dos planes de estudio, también aprobados en marzo de 2017, la gran demanda del país de contar con profesionales en el área de lingüística aplicada y traducción” (Memoria UNAM 2017/ENALLT, 2017, p. 1). En el mes de agosto de 2017, fueron recibidos los estudiantes de la primera generación de ambas licenciaturas en las instalaciones de la ENALLT, ubicadas en el centro de ciudad universitaria (véase imágenes 3 y 4). Además de los estudiantes de los programas de licenciatura y posgrado, esta escuela brinda preparación a los “más de 8 mil 500 alumnos de las diferentes escuelas y facultades de la UNAM [...] que buscan aprender alguna de las 18 lenguas que se enseñan en la Escuela” (Memoria UNAM 2017/ENALLT, 2017, p. 1).

Imágenes 3, 4 y 5. Instalaciones de la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción.



Edificios A, B y C de la ENALLT ubicadas en Ciudad Universitaria de la UNAM, Ciudad de México.

Aparte de las actividades de enseñanza de lenguas, la ENALLT cumple con una importante labor en la generación del conocimiento y promoción de la cultura, ya que:

Imparte cursos, diplomados y talleres a la comunidad universitaria y al público en general; promueve la formación y actualización de mediadores del aprendizaje; diseña, aplica y evalúa exámenes de requisitos de lengua para entidades al interior y fuera de la UNAM; es sede de certificaciones internacionales; fomenta el aprendizaje autodirigido y la investigación en torno al proceso de enseñanza - aprendizaje; edita publicaciones como producto de la investigación dentro y fuera del aula; lleva a cabo actividades de difusión cultural. (UNAM/ENALLT, 2020c, p.1)

Cabe destacar que, además de los espacios con los que cuenta la ENALLT para sus actividades de enseñanza-aprendizaje de lenguas, también administra la biblioteca “Stephen A. Bastien”, un centro documental que “posee un acervo especializado en lingüística, lingüística aplicada, traducción y áreas del conocimiento afines” (UNAM/ENALLT, 2020a, p.1). Se estima que su acervo es de alrededor de 46,000 documentos, el cual “está conformada por libros impresos y electrónicos, tesis, publicaciones periódicas, recursos electrónicos (bases de datos, revistas

electrónicas, sitios especializados, buscadores y metabuscadores y obras de consulta) y material audiovisual” (UNAM/ENALLT, 2012, p. 1). A continuación, enunciaré los programas educativos que ofrece la ENALLT.

1.5.2. Los programas educativos de la ENALLT

Como se mencionó en el apartado anterior, la Licenciatura en Lingüística Aplicada y la Licenciatura en Traducción son las principales carreras que alberga la ENALLT, lo que se constata por los “más de mil solicitantes que presentaron exámenes de prerrequisito” (Memoria UNAM 2017/ENALLT, 2017, p.2) para formar parte de la primera generación. En cuanto al nivel de posgrado, la ENALLT, la Facultad de Filosofía y Letras y el Instituto de Investigaciones Filológicas se encargan de impartir “el programa de maestría en Lingüística Aplicada y [...] el programa de doctorado en Lingüística” (Memoria UNAM 2017/ENALLT, 2017, p. 3). Junto con el Centro de Enseñanza para Estudiantes Extranjeros (CEPE), se encarga de “la impartición de la especialización en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera a distancia” (Memoria UNAM 2017/ENALLT, 2017, p. 3).

La ENALLT también ofrece cursos y diplomados a través de la Coordinación de Formación Docente, con el objetivo de brindar a docentes de lenguas y traducción “la posibilidad de formarse y actualizar sus conocimientos en materia de Lenguas, Lingüística y Traducción, de manera permanente y a través de distintas modalidades de enseñanza-aprendizaje” (UNAM/ENALLT, 2020, p. 1). Estos programas son: 1) el Curso de Formación de Profesores de Lenguas-Culturas; 2) el Diplomado en Formación de Traductores Literarios; 3) el Diplomado en Traducción de Textos Especializados; 4) el Diplomado de Actualización en Lingüística Aplicada a Distancia; 5) el Diplomado en Formación de Asesores de Centros de Autoacceso; y 6) el Diplomado en Traducción de Textos Jurídicos inglés-español a distancia

Además de los programas antes mencionados, la escuela ofrece cursos presenciales y en línea de: alemán, árabe, catalán, chino, coreano, francés, griego moderno, hebreo, inglés, italiano, japonés, náhuatl, portugués, rumano, ruso, sueco y vasco, con el apoyo del Programa Fundación UNAM/ENALLT en las sedes de la Antigua Escuela de Economía, Centro Mascarones, Coapa, Instituto Confucio, Milán, Palacio de la Autonomía, Real Seminario de Minería, Santa Fe, Tlalpan y Teopanzolco, esta última en el estado de Morelos (UNAM/ENALLT, 2020b).

A continuación, describiré el programa de formación profesional que cursa uno de los grupos de estudiantes objeto de esta investigación: la licenciatura en traducción.

1.5.3. La Licenciatura en Traducción

La creación y operación de este programa de formación profesional se rige por el Reglamento General de Estudios Universitarios (RGEU) de la UNAM (2013), en el cual se reconocen cuatro tipos de estudios de nivel licenciatura: 1) disciplinarios; 2) interdisciplinarios; 3) compartidos; y 4) combinados. La licenciatura en Traducción corresponde a los estudios disciplinarios, ya que de acuerdo con el Artículo 23 del RGEU, las licenciaturas de tipo disciplinar son:

Aquellas cuyos planes de estudio están conformados por las asignaturas de una sola disciplina, además de incluir asignaturas, módulos y actividades académicas de disciplinas afines. En esta opción, los alumnos adquieren conocimientos relacionados con los fundamentos, las metodologías, las herramientas conceptuales y técnicas, y con los ámbitos de intervención de una disciplina. (UNAM, 2013, p. 4)

De los dos programas de licenciatura que ofrece la ENALLT en sistema escolarizado, la Licenciatura en Traducción es la de mayor demanda; de los 193 estudiantes matriculados en el periodo 2019-2020, 122 se inscribieron en la carrera en Traducción (UNAM, 2021). De acuerdo con lo que manifiesta la ENALLT en su portal electrónico, el principal propósito de este programa educativo es:

Formar traductores profesionales, conscientes y reflexivos, que participen con ética en los procesos de difusión y divulgación del conocimiento y la cultura, a través del ejercicio de su profesión, y que funjan como mediadores lingüísticos y culturales, siempre respetuosos de la diversidad e identidad culturales de los contextos multilingües de su labor. (UNAM/ENALLT, 2020d, p. 1)

Cabe destacar que esta opción profesionalizante se ofrece también en la Unidad de Extensión San Miguel de Allende, la cual está adscrita a la Escuela Nacional de Estudios Superiores Unidad León (ENES), que se encuentra en la ciudad de León, Guanajuato. En el próximo apartado trataré acerca del plan de estudios por el que conducen los profesores y tutores el paso de los estudiantes en la Licenciatura en Traducción.

1.5.4. El plan de estudios 2017

El primer y único plan de estudios que se encuentra en operación en la Licenciatura en Traducción fue aprobado el 5 de diciembre de 2016 por el Consejo Académico del Área de las Humanidades y de las Artes y fue avalado por el Consejo Universitario el día 24 de mayo de 2017 (Hernández, 2017). Se trata de un programa educativo “basado en los principios de flexibilidad curricular y movilidad académica, y pretende ofrecer a los alumnos una estrecha vinculación con el mundo

laboral” (UNAM/ENALLT, 2020d, p.1). Su modalidad es escolarizada, en turno matutino, con una duración estimada de nueve semestres para cursar 59 asignaturas (véase Anexo 3, p. 216). El título que se le concede al egresado de esta carrera es el de Licenciado en Traducción, con especialidad en el área elegida.

Así como otros programas que operan bajo el modelo de flexibilidad curricular, esta opción profesionalizante se conduce por el sistema de avance crediticio; los estudiantes que cursan la carrera deben acumular un total de 316 créditos, de los cuales 218 son obligatorios, 76 son obligatorios de elección, 12 son optativos y 10 son optativos de elección (UNAM/ENALLT, 2020d). Estos créditos están repartidos en las 59 asignaturas, las cuales están integradas en cinco campos de conocimiento: 1) Traducción y Traductología; 2) Lingüística; 3) Literatura; 4) Mediación Cultural; y 5) Multidisciplinario (UNAM/ENALLT, 2020d). En cuanto a la temporización y seriación del avance académico, los nueve semestres de la carrera están divididos “en tres ciclos formativos: básico (semestres 1° y 2°), intermedio (semestres 3° a 6°) y de profundización (semestres 7° a 9°)” (UNAM/ENALLT, 2020d, p. 1).

El primer ciclo corresponde al primer año de estudios, en el cual se le da un mayor peso al campo de conocimiento “Lingüística”, pues se deben cursar siete asignaturas de esta área (véase Anexo 3, p. 216) y a partir del segundo semestre los estudiantes deben elegir la opción de lengua C que cursarán entre alemán, chino, italiano, portugués y francés. El segundo ciclo es el periodo más largo, pues abarca cuatro semestres de la carrera; se puede advertir que en este lapso hay mayor balance entre los campos, aunque hay dos que abarcan la mayoría de las asignaturas (10). El ciclo final de la carrera “comprende los tres últimos semestres de la licenciatura y tiene el objetivo de que los alumnos elijan un área de la traducción en la que deseen desarrollarse a nivel profesional” (UNAM/ENALLT, 2020d, p.1). Al llegar al ciclo de profundización, los estudiantes pueden elegir una de las cinco áreas de especialización del programa: 1) Traducción Literaria; 2) Traducción Técnico-Científica; 3) Traducción Jurídica; 4) Traducción para las Relaciones Internacionales; y 5) Traducción Audiovisual (véase Anexo 3, p. 200).

Para obtener el título profesional que otorga este programa de estudios, el egresado deberá cumplir con lo estipulado en el artículo 68 del *Reglamento General de Estudios Universitarios* y comprobar haber realizado el servicio social de acuerdo con el Reglamento General del Servicio Social de la Universidad y el reglamento específico que apruebe el consejo técnico de la ENALLT. Las modalidades de titulación de la Licenciatura son: 1) mediante tesis o tesina y examen

profesional; 2) por actividad de investigación; 3) mediante examen general de conocimientos; 4) por totalidad de créditos y alto nivel académico; 5) por trabajo profesional; 6) mediante estudios de posgrado; 7) por ampliación y profundización de conocimientos; 8) por servicio social; y 9) por proyecto terminal (UNAM/ENALLT, 2020e, p. 2).

1.5.5. Perfil de ingreso a la Licenciatura en Traducción de la ENALLT

Quienes aspiran a cursar esta carrera deben cumplir con una serie de prerrequisitos y requisitos que exige la ENALLT aparte de los que la UNAM solicita a los que desean cursar alguno de sus programas educativos. La escuela recomienda a los aspirantes haber cursado el área de Ciencias Sociales o Humanidades en el bachillerato, pero no es obligatorio ni determinante para ingresar a la licenciatura. Al contrario de la Facultad de Idiomas de la UABC, la ENALLT aplica una evaluación interna denominada Examen de Dominio Intermedio del inglés (EDI), la cual sí es un prerrequisito obligatorio para iniciar el proceso de ingreso de acuerdo con la UNAM. Una vez que el aspirante ha sido seleccionado por concurso de selección o pase reglamentado y ha aprobado el EDI de forma satisfactoria, puede inscribirse en la Licenciatura en Traducción.

Una vez inscritos al programa, los estudiantes deben desarrollar y movilizar un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que les permitirán adquirir el perfil profesional plasmado en el plan de estudios. En el rubro de conocimientos, los estudiantes requieren un “manejo adecuado del español en los niveles léxico, gramatical y ortográfico, así como un dominio intermedio del inglés en cuanto a comprensión lectora y producción escrita sobre temas de la vida cotidiana” (UNAM/ENALLT, 2020d, p. 4). En cuanto al plano heurístico, la o el estudiante requiere para esta carrera “ser capaz de reflexionar sobre los fenómenos lingüísticos [;] comprender, analizar y producir textos en español [;] comprender las ideas principales y secundarias de textos de divulgación en inglés y realizar composiciones escritas de textos breves en inglés sobre temas conocidos” (UNAM/ENALLT, 2020d, p. 4). En cuanto al plano axiológico, los alumnos deben ser proactivos y diligentes para

mantener y reforzar el hábito de la lectura en español y en inglés; para profundizar en el conocimiento del español y del inglés; para aprender otras lenguas y para realizar investigación documental [;] mostrar empatía y sensibilidad ante los fenómenos relacionados con la comunicación intercultural y los contextos multilingües [;] fungir como intermediario entre lenguas y culturas distintas [y] [...] la difusión y divulgación de la cultura y el conocimiento. (UNAM/ENALLT, 2020d, p. 4)

Así como lo solicita la Facultad de Idiomas de la UABC a los estudiantes de su programa de licenciatura en traducción, la ENALLT les solicita a los suyos certificarse en inglés y en el idioma que elijan en el ciclo de profundización. En el caso de los aspirantes extranjeros cuya lengua materna no es el español, deben “acreditar un nivel de dominio avanzado de español, equivalente al nivel B2+ del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas” (UNAM/ENALLT, 2020d, p. 3).

1.5.6. Perfil de egreso de la Licenciatura en Traducción de la ENALLT

Conforme a lo estipulado en el primer plan de estudios de este programa educativo, el perfil de egreso cubre una serie de competencias generales y otras específicas “para cada una de las áreas de profundización” (ENALLT, 2017, p. 57). El perfil general de egreso se divide en los siguientes rubros:

Conocimientos:

- Amplio dominio de los componentes de la estructura del lenguaje y de su aplicación al análisis de textos.
- Profunda comprensión de las particularidades lingüísticas de las dos lenguas extranjeras de trabajo (B y C) y de sus contrastes respecto del español (A).
- Amplia comprensión de las teorías, los procesos y las estrategias de la mediación cultural.
- Profundo conocimiento de la teoría lingüística y de su aplicación a la traducción.
- Sólido conocimiento de los diferentes enfoques de teoría y análisis literario.
- Amplio conocimiento y aplicación de los enfoques sobre historia y teoría de la traducción.
- Amplio dominio del uso de las herramientas metodológicas necesarias para desempeñarse como traductor.
- Profundo dominio del uso de las herramientas informáticas que apoyan la labor del traductor y de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).
- Amplio conocimiento del uso de programas de Traducción Asistida por Computadora (TAC).
- Profundo conocimiento de la gestión de proyectos de traducción.
- Clara visión del entorno profesional de la traducción, a nivel nacional e internacional.

Habilidades:

- Habilidad para comprender y traducir textos de diversos géneros textuales y pertenecientes a múltiples ámbitos del conocimiento, con conciencia de la multiplicidad de factores que intervienen en el proceso y respetando las características estilísticas y discursivas del texto original.
- Destreza para diseñar y aplicar estrategias de traducción basadas en el análisis de la situación comunicativa y del contexto específico de cada traducción.
- Pericia para identificar y resolver problemas de traducción presentes tanto en textos generales como en textos especializados.

- Capacidad para generar investigación en el área de los estudios de traducción, los estudios literarios, la mediación cultural y las diversas ramas de la lingüística aplicada de las que se nutre la traducción.
- Capacidad para aplicar sus conocimientos sobre cotejo y revisión de traducciones a otras actividades de corte editorial como la elaboración de dictámenes, la lectura de pruebas y la corrección de estilo.
- Capacidad para aplicar la inducción, la deducción, el razonamiento crítico y la autoevaluación a la actividad traductora.
- Pericia para elaborar y defender argumentos sólidos, relacionados con la resolución de problemas de traducción.
- Facultad para desempeñarse como traductor y mediador cultural al tomar decisiones relacionadas con su profesión en contextos interculturales específicos.
- Destreza para emplear el metalenguaje especializado y profesional propio del área.
- Capacidad para relacionar el conocimiento traductológico con el de otras disciplinas y áreas de conocimiento.
- Habilidad para organizar, gestionar y coordinar proyectos de traducción.

Actitudes:

- Conciencia de su papel como traductor y mediador cultural, así como de las implicaciones de su labor en las relaciones entre individuos, grupos, empresas, instituciones, gobiernos, entidades públicas y privadas.
- Respeto y fomento de la diversidad cultural y lingüística.
- Disposición para trabajar, tanto de manera independiente como en equipo.
- Alto sentido de responsabilidad social y ética profesional, basado en los valores universitarios.
- Apertura al trabajo interdisciplinario.
- Autonomía para utilizar estrategias de autoaprendizaje que le permitan emprender estudios posteriores.
- Compromiso con el desarrollo de la sociedad mexicana, a través de su papel en la difusión y divulgación de la ciencia, la cultura y el conocimiento.
- Disposición para cumplir con altos estándares de calidad en el ejercicio profesional. (ENALLT, 2017, pp. 57-59)

El programa de estudio contempla un perfil de egreso específico por cada área de profundización, dado que se espera que el egresado “[oriente] su labor traductora hacia los textos literarios, los técnico-científicos, los jurídicos, los audiovisuales o bien hacia los vinculados con las relaciones internacionales” (ENALLT, 2017, p. 64).

1.5.7. El perfil del personal académico de la ENALLT

De acuerdo con los últimos registros disponibles sobre la plantilla de docente con la que cuenta la ENALLT, “estuvo conformada por 262 académicos: 182 profesores de asignatura, 45 profesores de tiempo completo, 29 técnicos académicos y seis ayudantes de profesor” (Memoria UNAM 2019/ENALLT, 2019, p. 1). Como en la mayoría de las IES, la gran mayoría de estos profesores

cuenta con el grado de licenciatura (88), seguido por los que tienen el grado de maestría (73) y doctorado (34). Aunque se nota el impacto que ha tenido la tendencia de los últimos años en cuanto al nivel requerido para impartir clases en nivel superior, la escuela aun cuenta con 67 académicos que ejercen con dispensa de grado.

Además de la docencia, estos profesores también realizan labores de investigación, ya que de “45 académicos de tiempo completo de carrera adscritos [a la ENALLT] [...], nueve se encuentran registrados en el SNI del CONACYT” (Memoria UNAM 2019/ENALLT, 2019, p. 2). Aparte de la participación en programas de estímulo a la investigación, “la Escuela contó con tres académicos dentro del Subprograma de Incorporación de Jóvenes Académicos de Carrera de la UNAM (SIJA)”. En cuanto a la participación de académicos de la ENALLT en los programas de estímulo a la productividad académica en la UNAM, 72 de sus profesores de tiempo completo fueron seleccionados como beneficiarios del Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo (PRIDE) y 148 docentes por el Programa de Estímulos a la Productividad y al Rendimiento del Personal Académico de Asignatura (PEPASIG) (Memoria UNAM 2019/ENALLT, 2019).

Una vez presentadas las particularidades de los escenarios en donde llevé a cabo mi trabajo de investigación, en el siguiente capítulo abordaré mi posicionamiento teórico y los conceptos, proposiciones y modelos que me permitieron formular mis instrumentos de construcción de datos, así como llevar a cabo el trabajo de análisis.

Capítulo II. Identidad, Profesión y Traducción

Yo pienso que la invisibilidad es intrínseca a nuestra labor; no puede ser de otra forma. Aspiramos a desaparecer. Nuestra escritura es la única que intenta que nadie se fije en ella, que quiere ser literalmente invisible, algo en lo que la mente no se detenga en absoluto. Nuestro ideal es que nuestra traducción se lea «como si no fuera una traducción». Queremos no estar ahí. Incrustarnos tan adentro de la página que no se note que estamos. Somos camaleones paradójicos. Para desaparecer de la página, tenemos que llenarla.

Javier Calvo

Mi posición teórica en esta investigación es interdisciplinaria, es decir, integra proposiciones, modelos y explicaciones provenientes de los campos de la psicología social, la sociología de la educación, la sociología de las profesiones y los estudios en traducción. Si bien la teoría de la traducción ha avanzado a pasos agigantados en las últimas décadas, “la interdisciplinaria ha sido, como es de esperarse, una exigencia planteada por los estudios de traducción más o menos desde sus inicios³⁰” (Wolf, 2007, p. 2). Conuerdo con Chesterman (2009) en que los estudios de traducción y la formación de traductores no pueden permanecer anclados al cúmulo de teoría y literatura generados por la investigación traductológica y la didáctica de la traducción centradas en el producto, ya que se requiere investigar a los traductores para comprender por qué hacen lo que hacen al traducir. Para abordar la construcción de identidades y la complejidad de los procesos mentales que realizan los traductores se precisa la intervención de otras áreas de las ciencias sociales que permitan un abordaje más completo de la labor de los traductores, sus procesos internos y la redefinición de su profesión en este siglo. A continuación, abordaré el concepto angular de este marco teórico y los modelos explicativos que dan sustento a mi posicionamiento teórico sobre la definición de la identidad, la socialización, las actividades profesionales y el proceso traductor.

³⁰ Original en inglés: “Interdisciplinarity has, not surprisingly, been a claim put forward by translation studies more or less from its beginnings”.

2.1. El concepto de identidad

La identidad es un concepto polisémico y difícil de definir, puesto que el uso que recibe en las investigaciones sociales es múltiple, plural y multireferencial. Para este proyecto elegí una perspectiva socio-constructivista para abordar la construcción de la identidad, por lo que me adhiero a las concepciones de la construcción de la realidad social y de la identidad, a partir de autores como Erik Erikson (1993), René L'Écuyer (1994), Peter Berger y Thomas Luckmann (1991), Manuel Castells (2004), Bernard Lahire (2005; 2016), Claude Dubar (2010) y otros teóricos que abordan a la identidad como un “proceso de construcción y reconocimiento de una definición de sí mismo, a la vez satisfactorio para el sujeto mismo y validado por las instituciones que lo enmarcan y lo ubican en una clasificación social³¹” (Demazière & Dubar, 1997, p. 304). Comenzaré por las explicaciones que la psicología ha dado al proceso de conformación de la personalidad, es decir, la identidad personal.

2.1.1. La identidad personal

En la Grecia antigua, los actores de teatro recurrían al uso de una máscara denominada *prósopon* [πρόσωπον] que usaban como instrumento técnico-interpretativo; este dispositivo cumplía la doble función de dispositivo de amplificación para la voz del actor y de contenedor del aspecto y rasgos característicos del personaje que cobraba vida a través de la actuación de un histrión (Vovolis, 2009). Como otras palabras y conceptos originarios del griego antiguo, la evolución de la voz *prósopon* derivó en la palabra “persona” de la lengua española, la cual se usa para designar a todo individuo de la especie humana que, a partir de los procesos de desarrollo biológico, psicológico y social, se ha convertido en un sujeto con personalidad.

El desarrollo de la personalidad es el objeto de estudio de la psicología, pues esta ciencia se aboca a indagar la mente humana y los factores que inciden en el desarrollo mental de los seres humanos. Para tratar el desarrollo de la identidad personal ahondaré en las teorías de Erik Erikson (1993), René L'Écuyer (1994) y Lawrence Kohlberg (1992), puesto que estos tres psicólogos desarrollaron propuestas del desarrollo humano que toman en cuenta la influencia del entorno social además de la capacidad individual para tomar decisiones sobre la construcción de una identidad propia.

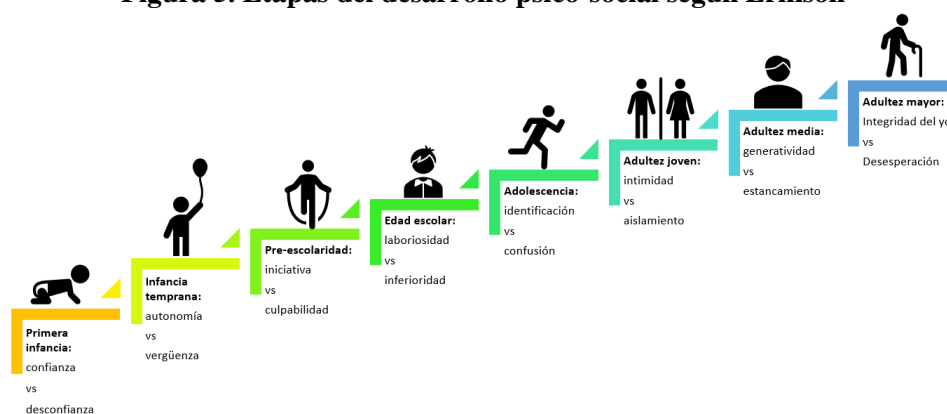
³¹ Original en francés : « [...] processus de construction et reconnaissance d'une définition de soi, à la fois satisfaisante pour le sujet lui-même et validée par les institutions qui l'encadrent et l'ancrent socialement en le catégorisant ».

Erikson (1993) fue uno de los primeros psicólogos que buscaron incorporar al psicoanálisis elementos de la antropología y la sociología, al estudiar la organización cultural y social de los pueblos indígenas para esclarecer el verdadero papel de la influencia del entorno social en el desarrollo del individuo. Este teórico propone un modelo de desarrollo psico-social del ser humano en ocho etapas:

- 1) Confianza versus desconfianza: impulso y esperanza.
- 2) Autonomía versus vergüenza y duda: autocontrol y fuerza de voluntad.
- 3) Iniciativa versus culpabilidad: dirección y propósito.
- 4) Laboriosidad versus inferioridad: método y competencia.
- 5) Identificación versus confusión: devoción y fidelidad.
- 6) Intimidad versus aislamiento: afiliación y amor.
- 7) Generatividad versus estancamiento: producción y cuidado.
- 8) Integridad del yo versus desesperación: abnegación y sabiduría³². (Erikson, 1993, p. 274)

Cada una de estas fases corresponde a un conflicto psico-social que el sujeto en desarrollo debe resolver en cada etapa de su vida, aunque puede solucionar conflictos de la vida adulta en sus años de juventud y viceversa (véase figura 5). Erikson (1962) considera a la adolescencia como la etapa más trascendental para la definición identitaria de una persona porque “ocurre en ese periodo del ciclo de vida cuando cada joven debe forjar por él mismo una perspectiva central y orientación, cierta unidad de trabajo, fuera de los remanentes efectivos de su niñez y los anhelos de su adultez anticipada³³” (p. 14).

Figura 5. Etapas del desarrollo psico-social según Erikson



Elaboración propia a partir de Erikson (1993).

³² Original en inglés: “Basic Trust vs. Basic Mistrust: Drive and Hope; Autonomy vs. Shame and Doubt: Self-control and Willpower; Initiative vs. Guilt: Direction and Purpose; Industry vs. Inferiority: Method and Competence; Identity vs. Role Confusion: Devotion and Fidelity; Intimacy vs. Isolation: Affiliation and Love; Generativity vs. Stagnation: Production and Care; Ego Integrity vs. Despair: Renunciation and Wisdom”.

³³ Original: “[...] it occurs in that period of the life cycle when each youth must forge for himself some central perspective and direction, some working unity, out of the effective remnants of his childhood and the hopes of his anticipated adulthood”.

A diferencia de otros modelos explicativos de desarrollo bio-psicológico humano que conciben al proceso de desarrollo como una serie de etapas que se suceden una tras otra de forma lineal, Erikson (1993) propone una seriación no-lineal ni estática, pues las fases de este modelo pueden ser tareas que quedaron pendientes de cumplir en la niñez o se cumplieron antes de lo previsto. De acuerdo con esta explicación, una persona adulta que no logró desarrollar aplicación en la escuela en su niñez o intimidad con una pareja en su juventud puede solucionar este conflicto dependiendo si se decide a hacerlo y es consciente de lo que implica esta solución para su bienestar psicológico. Aunque es muy completa y correcta esta explicación del desarrollo humano, no es la única que aborda el aspecto social y la subjetividad en la conformación de la personalidad.

El investigador canadiense René L'Écuyer (1994) desarrolló, a partir de las investigaciones que llevó a cabo durante más de 30 años, otro modelo para dar cuenta de los elementos que conforma al *concepto de sí mismo* de un individuo. De acuerdo con este investigador, este concepto sobre uno mismo se define como:

la forma en que una persona se percibe a sí misma, a un conjunto de características (gustos, intereses, cualidades, defectos, etc.), rasgos personales (incluidas las características corporales), roles y valores, etc., que la persona se atribuye, evaluada a veces de manera positiva y reconocida como parte de sí misma, a la experiencia íntima de ser y reconocerse a sí misma a pesar de los cambios³⁴. (L'Écuyer, 1994, p. 45)

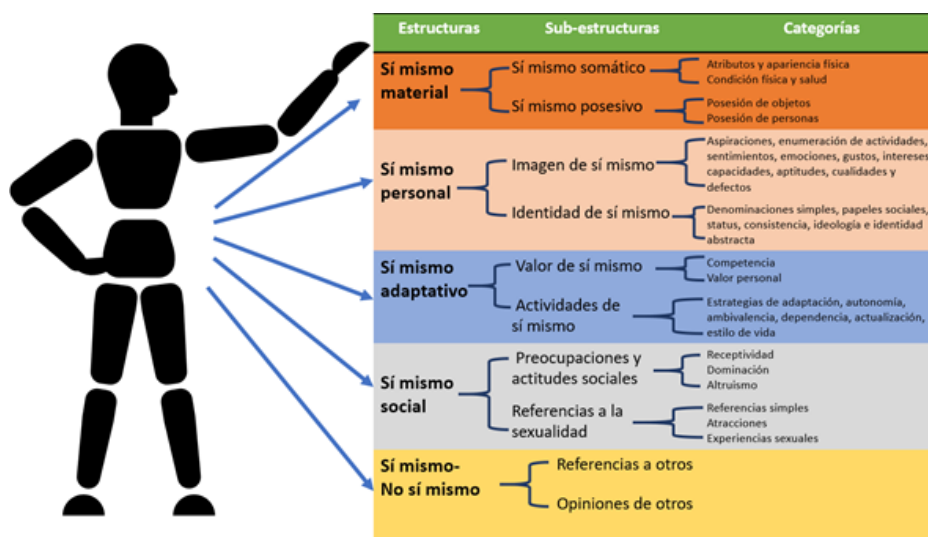
Esta definición sobre el autoconcepto da cabida a elementos que no eran considerados en las investigaciones cuantitativas que se preocupaban por encontrar patrones mediante resultados medibles y cuantificables, por lo que el análisis de contenido pudo ser utilizado para abordar los aspectos que los instrumentos de psicometría dejaban de lado (L'Écuyer, 1994). Este análisis se hace necesario porque estos elementos enunciados por L'Écuyer (1994) solo pueden ser advertidos en lo que Paul Ricoeur (1990) denomina la identidad narrativa, la cual solo revela su verdadera naturaleza a través de la dialéctica entre ipseidad y mismidad.

Después de haber indagado en el desarrollo biológico y psicológico de hombres y mujeres en edades de 0 a 100 años, L'Écuyer (1994) pudo definir un modelo similar al de Erikson (1993) para dar cuenta de la evolución del concepto de las personas sobre sí mismas conforme van avanzando de edad. Este autor divide al autoconcepto en cinco estructuras: 1) sí mismo material;

³⁴Original en francés: “Le concept de soi se réfère à la façon dont une personne se perçoit, à un ensemble de caractéristiques (goûts, intérêts, qualités, défauts, etc.), de traits personnels (incluant les caractéristiques corporelles), de rôles et de valeurs, etc., que la personne s'attribue, évalue parfois positivement et reconnaît comme faisant partie d'elle-même, à l'expérience intime d'être et de se reconnaître en dépit des changements”.

2) sí mismo personal; 3) sí mismo adaptativo; 4) sí mismo social; y 5) sí mismo–no sí mismo. Estas estructuras se dividen a su vez en subestructuras internas conformadas por categorías de atributos físicos, psicológicos, significados atribuidos a objetos, personas, eventos, así como acciones a realizar dependiendo de determinada situación que se presente en la vida (véase figura 6). Al igual que lo que propone Erikson (1993) en su teoría sobre la dinámica identitaria, L'Écuyer (1994) afirma que “el concepto de *sí-mismo* no es una entidad fija sino una realidad cambiante a lo largo de la vida³⁵” (p. 172).

Figura 6. Modelo de desarrollo experiencial de L'Écuyer.



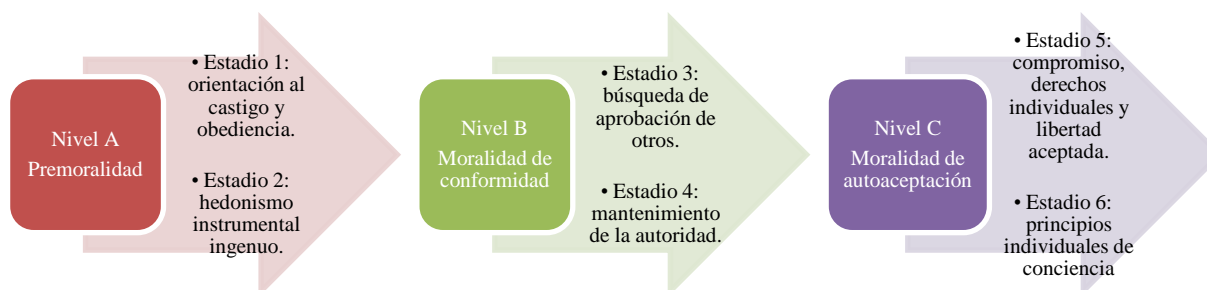
Elaboración propia a partir de L'Écuyer (1994)

Kohlberg (1992), quien realizó su investigación doctoral con el objetivo de “estudiar el desarrollo moral en la adolescencia” (p. 33), propuso una teoría sobre el desarrollo moral del ser humano desde la infancia a la adultez. Al igual que Piaget y Erikson, Kohlberg (1992) formuló un modelo de desarrollo de la moral dividido en seis estadios o etapas, las cuales están organizadas en tres niveles: 1) Nivel A: premoralidad; 2) Nivel B: moralidad de conformidad; y 3) Nivel C: moralidad de autoaceptación (véase figura 7). Este teórico sostiene que los estadios de su teoría representan “seis modelos de moral verbal dentro de la cultura adulta, que son sucesivamente absorbidos a medida que el niño crece más sofisticado verbalmente” (Kohlberg, 1992, p. 89). Al igual que en los modelos de Erikson (1993) y L'Écuyer (1994), Kohlberg (1992) defiende la idea de que los

³⁵ Original en francés: “Le concept de soi n'étant pas une entité fixe mais une réalité changeante tout au cours de la vie”.

juicios morales “representan estructuras [internas] que emergen de la interacción del niño [o joven] con el entorno social, [en lugar de] estructuras externas dadas por la cultura” (p. 89).

Figura 7. Modelo de la teoría del desarrollo moral de Kohlberg (1992)



Elaboración propia basada en Kohlberg (1992).

Estos tres modelos se han desarrollado para considerar tanto la subjetividad del individuo en desarrollo como los factores externos que pueden desencadenar una serie de cambios en la personalidad humana. Erikson (1993), L'Écuyer (1994) y Kohlberg (1992) no dejan de lado el aspecto físico-biológico del desarrollo humano, al cual consideran en sus explicaciones como uno de los principales factores que definen la personalidad, pero no el único que la determina. La psicología ha sido la ciencia que más ha aportado a la explicación de la forma en que se conforma la personalidad, pero en el siglo XX tomó fuerza la sociología para cubrir los aspectos relacionados a la injerencia externa a la *psyché*, la influencia del medio social.

Desde los primeros intentos a principios del siglo XIX de hallar una ciencia que explicara los fenómenos sociales a la manera en que las ciencias naturales explican las causas de los fenómenos del mundo físico, se han hecho muchas aportaciones en el campo de la sociología para dar luz sobre el porqué y cómo se constituyen la sociedad y los individuos que la conforman. A continuación, abordaré algunas de las teorías sociales que buscan explicar la conformación de la identidad desde la perspectiva social.

2.1.2. La identidad social

Desde finales del siglo XX, varios sociólogos y antropólogos se han abocado al análisis del proceso de conformación de la personalidad de los individuos que pasan por los diferentes dispositivos de socialización. Manuel Castells (2003) define a la identidad como “el proceso de construcción del sentido atendiendo a un atributo cultural, o un conjunto relacionado de atributos culturales, al que se da prioridad sobre el resto de las fuentes de sentido” (p. 28). Gunther Dietz (2016) también pone

de relieve la búsqueda de sentido de los actores sociales mediante “las elecciones de identidad de un actor dado, en función de los diferentes niveles y tipo de identidades a los que él/ella tenga acceso” (p. 95). La identidad es a la vez proceso y producto de la toma de decisiones del sentido que un individuo decide darle a los eventos, contextos e interacciones con sus semejantes.

De acuerdo con Peter Berger y Thomas Luckmann (1991) los individuos de la especie humana pasamos por un proceso de conformación mediante el cual adquirimos existencia social, lo que puede denominarse segunda existencia. Desde que nacemos entramos en una dinámica de incorporación de disposiciones mentales, orgánicas y cinéticas que nos determinan como miembros integrantes de una cultura y también nos permiten desarrollar una personalidad propia (Lahire, 2005; 2016), lo que se denomina proceso de socialización (Darmon, 2016). Se pueden advertir dos posturas teóricas que dividen a los sociólogos: 1) la postura objetivista o estructural-funcionalista y 2) la postura subjetivista o interaccionista.

La línea de la sociología objetivista-estructuralista que deriva de los trabajos de Émile Durkheim, Herbert Spencer, Talcott Parsons, Robert Merton y otros teóricos asociados del estructuralismo (Corcuff, 2011; Martuccelli & de Singly, 2012; Darmon, 2016) concibe la socialización como un proceso de condicionamiento que ejerce una generación adulta sobre una joven en el que le impone formas de actuar, pensar y sentir, establecidos por las generaciones anteriores de la sociedad. Bajo esta perspectiva, la socialización es un proceso de inculcación e interiorización que se ejerce sobre los individuos desde la infancia. Este modo de socialización dota a los individuos de roles sociales determinados y permite la interiorización de pautas de acción y pensamiento que proviene de un medio de origen específico. Estas pautas son lo que Pierre Bourdieu (1965) denomina *habitus*³⁶, las cuales define como:

Sistema de disposiciones orgánicas o mentales y de esquemas inconscientes de pensamiento, de percepción y de acción, es lo que hace que los agentes puedan engendrar, en la ilusión bien fundamentada de la creación de novedad imprevisible y la improvisación libre, todos los pensamientos, las percepciones y las acciones conforme a regularidades

³⁶ Sobre el abordaje de los conceptos de Pierre Bourdieu en la investigación educativa, Armando Cerón (2016) señala que muchos investigadores educativos no logran articular en sus trabajos los tres conceptos centrales de la teoría bourdiana: *campo*, *capital social* y *habitus*. Si bien algunos autores manejan con acierto el papel que juega algunos de estos elementos, como el capital cultural acumulado con el que los agentes se desenvuelven en el campo de la educación, no hacen una correcta operacionalización de la ecuación que representa la función de cada una de estas herramientas teóricas: $[(\textit{Habitus})(\textit{Capital})] + \textit{Campo} = \textit{Prácticas}$. De acuerdo con Bourdieu (1972; 1979; 1980), la formulación anterior explica las prácticas que realizan los diferentes agentes sociales mediante la relación entre el sistema de disposiciones orgánicas y mentales incorporadas (*habitus*), el total de insumos físicos o intangibles acumulados (*capital*) y las particularidades del contexto en que se desenvuelven estos agentes (*campo*).

objetivas porque él mismo ha sido engendrado en y por condiciones objetivamente definidas por estas regularidades³⁷. (p. 22)

De acuerdo con Bourdieu y Passeron (1970), estos esquemas de pensamiento y acción incorporados son adquiridos en los dispositivos de reproducción social, sobre todo en la familia y la escuela, pues los individuos pasan más de la mitad de sus vidas en estas instituciones y reciben el efecto de la labor de reproducción e inculcación de normas, valores y conductas que realizan padres y maestros.

La otra corriente sociológica preponderante es la subjetivista-interaccionista, que deriva de los trabajos sociológicos de Max Weber, George H. Mead, Harold Garfinkel, Erving Goffman, entre otros teóricos del interaccionismo simbólico (Blumer, 1986). El interaccionismo concibe al individuo como un ser consciente de su naturaleza social, capaz de reflexionar sobre sus acciones y las decisiones que toma en cada situación de vida. La socialización viene a ser el resultado de las interacciones que un actor social tiene a lo largo de su vida con otros individuos, con los que tiene una influencia recíproca para lograr cambios sociales cualitativos; desde esta óptica, una generación joven puede influir en una mayor para acercarse a nuevas experiencias de vida y a abrirse a otras maneras de actuar y pensar. La socialización se vuelve un proceso interactivo en el que se interiorizan pautas de pensamiento y comportamiento que se reinterpretan constantemente en varias etapas de la vida y no solo al inicio de esta. De acuerdo con teóricos como Peter Berger y Thomas Luckmann (1991) y Muriel Darmon (2016), se pueden advertir diferentes etapas, de las cuales destacan tres fases principales: 1) socialización primaria; 2) socialización secundaria; y 3) socialización terciaria (véase figura 8).

En la primera etapa de este proceso de socialización son dos instituciones las que tienen el mayor peso en la inculcación de conocimientos, habilidades y pautas conductuales: la familia y la escuela. La institución familiar es la célula básica de las sociedades humanas, la cual es nuestro primer punto de contacto con la cultura de nuestro pueblo o sociedad de origen; el núcleo familiar nos brinda la base primaria de la cultura en la que nos desarrollaremos en los próximos años de vida. Posteriormente, la escuela, institución configurada por la gran mayoría de las sociedades y comunidades humanas para la transmisión de conocimientos esenciales y significativos de la

³⁷ Original : « [...] système des dispositions organiques ou mentales et des schémas inconscients de pensée, de perception et d'action, est ce qui fait que les agents peuvent engendrer, dans l'illusion bien fondée de la création d'imprévisible nouveauté et de l'improvisation libre, toutes les pensées, les perceptions et les actions conformes aux régularités objectives parce il lui-même été engendré dans et par des conditions objectivement définies par ces régularités ».

humanidad, nos brindará el complemento de esta base cultural y social que dota la familia mediante el intercambio comunicativo con los adultos a cargo de la instrucción y los demás sujetos en formación (Berger & Luckmann, 1991).

Figura 8. Esquema del proceso de socialización



Elaboración propia basado en Berger y Luckmann (1991) y Darmon (2016).

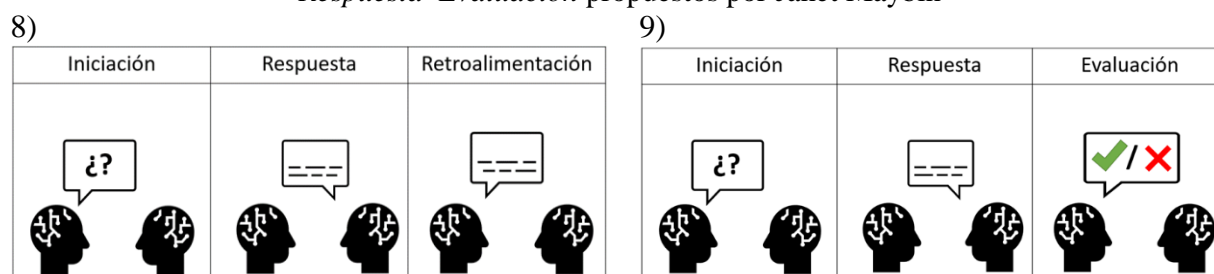
Para que este proceso de socialización se lleve a cabo, se precisa de dos herramientas: la comunicación y el lenguaje, las cuales son dos elementos fundamentales de la educación, ya que gracias a ellos se pueden llevar a cabo los procesos de incorporación de saberes, habilidades y pautas conductuales que ocurren en los hogares y las escuelas. La comunicación depende de la producción de un mensaje y su recepción, por lo que una comprensión compartida del significado es esencial para que el intercambio de mensajes sea eficaz. Esta comprensión se puede dar solo si las partes que participan en el acto de comunicación comparten el mismo sistema de símbolos y significados, por lo que la interacción social es crucial para poder acceder a las representaciones que vehiculiza el lenguaje de los miembros de una comunidad humana (Berger & Luckmann, 1991).

Respecto al desarrollo de las prácticas de lenguaje que se llevan a cabo en casas familiares y espacios escolares, Janet Maybin (2007) enuncia un modelo de comunicación que denomina “*Iniciación–Respuesta–Retroalimentación* o *Iniciación–Respuesta–Evaluación*”³⁸ (p. 158), el cual predomina en las interacciones entre padres e hijos, así como entre profesores y estudiantes dentro de las aulas de la mayoría de los niveles educativos; generalmente es uno de los padres o profesores quien da el estímulo inicial para que comience esta secuencia y se desarrolla conforme van

³⁸ Original en inglés: « *Initiation–Response–Feedback* or *Initiation–Response–Evaluation* »

respondiendo los alumnos a las preguntas o solicitudes del responsable de la experiencia educativa (véanse figuras 9 y 10). Si bien se ha criticado este modelo de diálogo entre docentes y discentes en las aulas por reducir la participación de los estudiantes a espectadores pasivos, la autora menciona que pedagogos e investigadores han defendido la validez de esta forma de comunicación por su pertinencia para fomentar la fluidez oral, la fundamentación de argumentos, la discusión colectiva, el aprendizaje colaborativo y la reflexión sobre la comprensión de conceptos y proposiciones.

Figuras 9 y 10. Secuencias de comunicación *Iniciación–Respuesta–Retroalimentación* e *Iniciación–Respuesta–Evaluación* propuestos por Janet Maybin



Elaboración propia a partir de Maybin (2007).

Es en la infancia temprana hasta los primeros años de la adolescencia cuando se adquieren rasgos identitarios colectivos como la etnicidad, la idiosincrasia nacional, las convicciones espirituales-religiosas y la orientación sexual (Dietz, 2016). Los eventos que ocurren durante los primeros diez años de vida tienen repercusión en años posteriores, ya que permiten a los individuos realizar una especie de negociación interior que permite la construcción de una forma de ser, pensar y actuar por parte de los sujetos que Claude Dubar (2010) denomina transacción biográfica. Esta transacción interna de los sujetos con su historia y el presente que viven día a día es una parte esencial del proceso de construcción de la identidad (Castells, 1998; Dietz, 2016).

Claude Dubar (2010) define a la identidad como el resultado de diversos procesos de socialización que son tanto biográficos y estructurales, como individuales y colectivos. Además de las identidades que se construyen en la primera fase del proceso de socialización, en la segunda fase de este proceso –socialización secundaria– ocurre otro tipo de apropiación de discursos identitarios que se da mediante el contacto con grupos de pares, objetos y representaciones sociales. En la socialización secundaria es cuando se crea una identidad profesional, por lo que son determinantes la formación especializada en una profesión y la adherencia a un gremio que se

agrupa por ciertos conocimientos, procedimientos heurísticos y valores profesionales (Berger & Luckmann, 1991).

2.1.3. La identidad profesional

Hasta la década de 1950, en las ciencias sociales solo se consideraba a las familias y a los entornos socializadores tradicionales –escuelas, religiones, comunidades humanas, etc.– como los dispositivos en que se llevaba a cabo la construcción de personalidades e identidades. En la teoría social y la sociológica no se tomaban en cuenta el ejercicio de roles profesionales dentro del proceso de construcción de identidad porque, como indica Castells (1999), pues se consideraba a “las identidades [como] fuentes de sentido más fuertes [...] debido al proceso de autodefinición e individualización que suponen, [...] mientras que los roles organizan las funciones” (p. 29). Fue hasta las últimas décadas del siglo XX que teóricos como Edgar Morin (2013) empezaron a reconocer que “la función en el seno de una sociedad, las especializaciones en el trabajo y la utilización de las técnicas determinan innumerables diversificaciones corporales y gestuales entre, por ejemplo, guerreros, campesinos y artesanos” (p. 64). Gracias a los estudios de los sociólogos norteamericanos sobre las culturas académicas y profesionales (Freidson, 2007; Becker, Geer, Hughes & Strauss, 2009), se erigió la disciplina de la sociología de las profesiones, la cual se ha abocado a estudiar la fuente de sentido que emana del aprendizaje y ejercicio de las profesiones: la identidad profesional.

La identidad profesional se ha convertido desde hace más de dos décadas en una construcción social que estructura los discursos compartidos sobre una profesión u oficio, la cual se ha vuelto el foco de reformas a nivel educativo y laboral (Cattonar, 2005; Weiss, Monnier & Pellanda-Dieci, 2012). Michel Foucault (1972) nos ha dado un brillante ejemplo en la historia de la conformación de la medicina como una profesión liberal en la que no solo han tomado parte los médicos para configurar el cuerpo de conocimientos, las pautas conductuales entre colegas y beneficiarios y los *modus operandi* de la profesión, sino también gobernantes, funcionarios públicos, educadores, filósofos, científicos y los usuarios de los servicios médicos. Cuando un trabajo profesional pasa a ser un servicio del cual depende la calidad de vida de la población total de un país, los miembros del gremio en cuestión tienen injerencia en su práctica, su formación y los conocimientos y habilidades que se incorporarán al repertorio de disposiciones de los actores sociales que desempeñan un rol profesional (Lahire, 2005; 2016). Antes de avanzar es preciso

distinguir la noción de *profesión* de las de *ocupación* u *oficio*, puesto que no se podría hablar de identidad profesional sin definir qué es una *profesión*.

Al tratar de definir el concepto de *profesión*, algunos autores como Monzó (2006) hacen alusión al sentido que se le confiere a esta palabra en el lenguaje cotidiano y la forma en que se concibe en la sociología, pues muchos hablantes la equiparan con el término *ocupación*. La distinción entre profesiones y ocupaciones es una cuestión en la que no terminan de ponerse de acuerdo los teóricos e investigadores de la sociología de las profesiones, pues su campo de estudio es, entre otras, las actividades prácticas remuneradas, las cuales describen y analizan. Al tratar de dar una definición del concepto de profesión, Antonio Díaz Piña (2013) hace una distinción precisa entre ocupación y profesión, quien describe este concepto como:

La suma de conocimientos y habilidades, asequibles mediante la educación formal e informal, que califican a quien los posee para solucionar problemas de complejidad creciente en un área del conocimiento, esencialmente mediante el ejercicio de la razón; que se establece dentro de la distribución social del trabajo por la investigación y la interacción de los profesionales con las exigencias de progreso que genera su entorno social-económico-político, y que se acredita con un título profesional. (p. 250)

Díaz-Piña (2013) incluye en su definición el requisito de un documento legal que acredite a su poseedor para ser competente en el ejercicio de una profesión, a diferencia de las ocupaciones u oficios que solo cuentan, en ocasiones, con el aval de sus clientes por los servicios prestados con anterioridad. Con esta precisión, se puede aceptar el argumento de Monzó (2006) de que las ventajas de la adscripción a una profesión son:

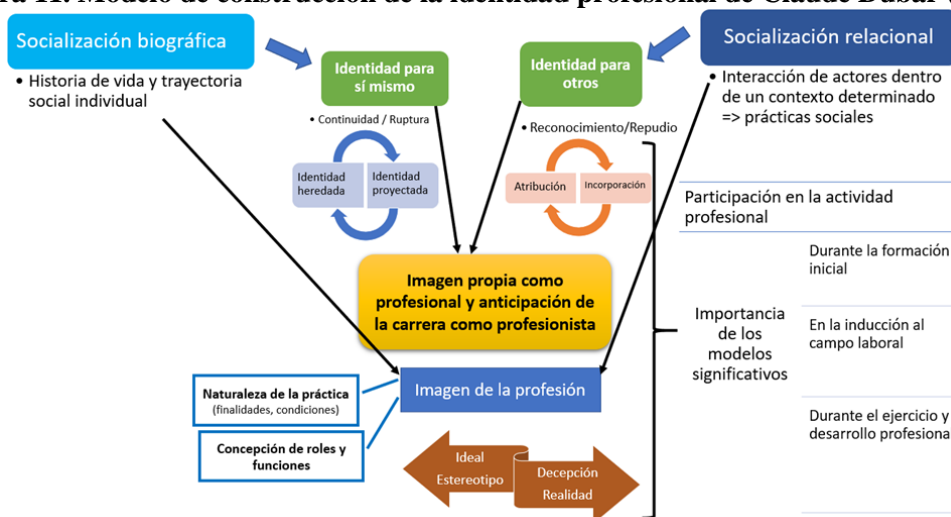
la legitimación de sus aspiraciones sociales y sus implicaciones en los sistemas de formación, de gestión empresarial, en las políticas laborales, en el mercado de trabajo y en los sistemas de clasificación de las ocupaciones en escalas con distintas percepciones salariales y atribuciones. (p. 160)

Como mencioné en la introducción, los primeros abordajes sociológicos al mundo del trabajo profesional partieron desde la óptica del estructural-funcionalismo, en el que las labores y ocupaciones son funciones que deben cumplir los individuos para que los sistemas sociales operen de manera óptima. Desde la década de los setenta del siglo XX, surgió una tendencia en la sociología francesa que, inspirada en el interaccionismo simbólico, “incorpora en el estudio de las identidades laborales a los actores y sus contextos sociales de interacción” (Guadarrama, 2003, p. 221). Es uno de los sociólogos de esta corriente constructivista e interaccionista de quien retomo su modelo de construcción de la identidad profesional: Claude Dubar (2010).

Para Dubar (2010) las identidades sociales, como la identidad profesional, son “el resultado a la vez estable y provisional, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural de diversos procesos de socialización que, de manera conjunta, construyen los individuos y definen las instituciones³⁹” (p. 111). A diferencia de los planteamientos teóricos que hacen de la construcción identitaria un proceso psicológico del cual el individuo tiene la total responsabilidad (Maslow, 1968) o un proceso de inculcación más o menos impositiva de *habitus* de pensamiento y acción (Bourdieu, 1965; 1972; 1980), Dubar (2010) concibe la identidad como el resultado de un doble proceso de pertenencia (identidad para uno mismo) y de atribución (identidad para otros), el cual se negocia varias veces a lo largo de la vida. En esta negociación intervienen tanto la imagen que tiene un individuo de sí mismo como las diversas formas de identificación social con las que se tiene contacto en diferentes momentos y mediante interacciones con otros seres humanos por diferentes medios y modalidades (véase figura 11). Dubar (2010) considera que esta negociación identitaria es también un proceso de aprendizaje porque:

Permite la construcción personal de saberes reconocidos a partir de una experiencia compartida; se organiza en torno a un vaivén entre acción y reflexión el cual, a través de la verbalización, permite tomar conciencia de los conocimientos adquiridos para formalizarlos y hacerlos reconocer⁴⁰. (p. 181)

Figura 11. Modelo de construcción de la identidad profesional de Claude Dubar (2010)



Elaboración propia a partir de Dubar (2010) y Larouche y Legault (2003).

³⁹ Original en francés : « l'identité n'est autre que le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation qui, conjointement, construisent les individus et définissent les institutions ».

⁴⁰ Original en francés : « il permet la construction personnelle des savoirs reconnus à partir d'une expérience partagée, Il est organisé autour d'un va-et-vient entre action et réflexion qui permet, par la verbalisation, de prendre conscience des savoirs acquis pour les formaliser et les faire reconnaître ».

En este modelo de construcción identitaria, Dubar (2010) incorpora los conceptos de las teorías de desarrollo psico-social con las explicaciones del proceso de socialización. La socialización biográfica corresponde a la fase primaria descrita por Berger y Luckmann (1991), en la que los individuos llevan a cabo la labor de interiorización de los rasgos identitarios que les provee su núcleo familiar y el contexto de pertenencia inmediato; es un proceso diacrónico relacionado con el desarrollo del trayecto de vida. En la socialización relacional ocurre el proceso que corresponde a la socialización secundaria, en que se atribuyen identidades a los individuos por medio de la interacción con actores que conforman a las instituciones educativas y laborales.

En lo concerniente al plano educativo, Georges Legault (2003) señala que la construcción de la identidad profesional se lleva a cabo mediante la transmisión de las normas, valores y la concepción de la profesión aceptada por las instituciones encargadas de su preservación. A diferencia de épocas anteriores cuando el aprendizaje de los saberes, habilidades, principios éticos y actitudes requerían del acompañamiento y supervisión de un maestro, la formación universitaria de profesionales precisa de la movilización de un gran número de saberes teóricos, prácticos y axiológicos en actividades pedagógicas determinadas por docentes y miembros de cierta comunidad profesional. Pese a este señalamiento sobre el papel que juegan las escuelas de formación profesional, el trabajo del aspecto ético en la educación universitaria aún es un área que no se ha trabajado adecuadamente, como lo señala uno de los participantes de una investigación de Legault (2003): “Alguien puede ser muy competente para ejecutar un acto profesional y a la vez ser totalmente incompetente en materia de ayudar, de escuchar, de contacto y de comunicación⁴¹” (p. 36). He ahí la importancia de realizar investigaciones en torno a la conformación de la identidad profesional de estudiantes que permitan dilucidar el lugar que ocupa la ética profesional en la formación de los profesionistas del futuro.

Así como existen diferentes profesiones con distintos tipos de proceder en su intervención profesional, también es un hecho que existen diferentes formas de ser, actuar, pensar y aprender entre los trabajadores y profesionistas en el mundo. Pese a que la conceptualización de la identidad profesional de Dubar (2010) es la más completa, su tipología de las identidades profesionales solo abarca cuatro formas de trabajadores asalariados que existen en los países occidentales del hemisferio norte y en la época actual. Quien sí ha realizado una identificación de los distintos

⁴¹ Original : « Quelqu'un peut être très compétent pour exécuter un acte professionnel, mais être totalement absent en matière de relation d'aide, d'écoute, de contact et de communication ».

perfiles profesionales desde la antigüedad hasta el presente es Juan Ignacio Pozo (2014), quien clasifica a los diferentes tipos de profesionales que han surgido a lo largo de la historia para satisfacer las necesidades de las civilizaciones y sociedades humanas durante milenios (véase tabla 12).

Tabla 12. Modelos de perfiles profesionales en las diferentes sociedades de la historia humana

| | Sociedades pre-industriales | Sociedades proto-industriales | Sociedades industriales | Sociedad de la Información |
|----------------------------|-----------------------------|-------------------------------------|---------------------------------------|---|
| Aprendizaje | Artesanal | Técnico | Experto | Reflexivo |
| Tipo de profesional | Artesano | Productor | Experto | Gestor |
| Forma de aprender | Hacer | Hacer | Saber/conocer | Pensar |
| Resultados del aprendizaje | Técnicas en contexto | Técnicas dentro y fuera de contexto | Conocimientos teóricos y estratégicos | Estrategias de gestión del conocimiento |
| Organización social | Comunidades de práctica | Individual y supervisado | Individual para la supervisión | Cooperativo |
| Procesos de aprendizaje | Crecimiento | Crecimiento | Ajuste | Reestructuración |
| Metas | Pragmáticas | Pragmáticas | Epistémicas | Epistémicas y pragmáticas |
| Modelo de formación | Artesanal | Técnico | Académico | Experiencial |

Elaboración propia a partir de Pozo-Municio (2014).

Como se puede apreciar en la tabla 12, la evolución en la forma de generar el sustento material y alimenticio de los seres humanos dio pie a la aparición de distintas ocupaciones y formas de aprendizaje que aún se pueden apreciar en la actualidad, puesto que los artesanos son tan necesarios como los expertos académicos y los nuevos tipos de profesionistas. Oficios ancestrales como la agricultura, la ganadería, la construcción y la preparación de alimentos continúan siendo una opción para quienes buscan obtener ingresos económicos en el siglo XXI, a pesar de la aparición de nuevos trabajadores como programadores, creadores de contenido digital o empleados de una empresa virtual que no tienen que salir de su casa y solo utilizan sus ojos y manos en su práctica laboral. Esta propuesta de tipificación de actividades, aprendizaje y funciones profesionales me parece la más acertada para dar cuenta de las labores y actividades que se consideran importantes y esenciales para la vida en la sociedad actual.

Algo que no se debe pasar por alto es que las profesiones en la actualidad no se pueden desempeñar sin una preparación previa, las cuales se imparten en espacios especialmente configurados para que los futuros prestadores de servicios adquieran los conocimientos, habilidades y pautas de comportamiento. A continuación, abordaré el papel que juegan los espacios

educativos con mayor injerencia en la construcción de identidades profesionales: las universidades e instituciones de educación superior.

2.1.4. El papel de la educación superior en la construcción de identidades

Hace poco más de cien años el polímata ítalo-argentino José Ingenieros (2016) presagió el advenimiento de una ética procedente de un perfeccionamiento social y experiencial, sin injerencias de dogmas o apriorismos. En el siglo XXI ha surgido no solo una ética sino varias que buscan el perfeccionamiento de la convivencia entre personas, el trato a la naturaleza y los seres orgánicos y la realización de actividades que son de utilidad para la sociedad, las denominadas labores profesionales. Estos servicios u ocupaciones que son remuneradas requieren de una ética como a la que se refería Ingenieros (2016), un conjunto de normas y actitudes que provengan de la práctica de acciones sociales. De la misma forma que señala este autor, la ética de las profesiones es indefinida, ya que las actividades remuneradas aparecen y se discontinúan conforme evoluciona la sociedad que las creó. Para garantizar la preservación y desarrollo de las profesiones que brindan los servicios esenciales que requiere la sociedad, la misma comunidad humana ha desarrollado uno de los principales dispositivos de inculcación de saberes y pautas de comportamiento en la historia: la universidad.

La principal herramienta con la que se lleva a cabo la formación de profesionales en el mundo es la literacidad, es decir, la “acción comunicativa con el apoyo de elementos escritos” (Gleich, 2003, p. 362). Daniel Cassany y Oscar Morales (2008b) sostienen que, para poder ser un estudiante y experto de cualquier ciencia o profesión, se precisa “ser un buen lector y escritor de los textos propios de estas disciplinas, [puesto que con ellos se gestiona la] incorporación y permanencia en las respectivas comunidades [profesionales]” (p. 69). Estos autores señalan que el aprendizaje de la literacidad académica en entornos profesionalizantes no es fácil ni sencillo, ya “que requiere esfuerzo, tiempo y práctica y que no ocurre de manera natural” (Cassany & Morales, 2008b, p. 69). Debido a esto, es por lo que Cassany y Morales (2008b) indican que “el lugar donde se inicia este aprendizaje es la universidad” (p. 69), ya que en estos recintos educativos es donde los futuros profesionistas entran en contacto con los libros y textos que contienen las bases teóricas y metodológicas de las ciencias y disciplinas académicas, así como también conocen las diferentes culturas e identidades profesionales.

Una investigación de Ana Hirsch-Adler (2013) se refiere a la manera en la que se inculca la ética en las distintas profesiones de la universidad, por lo que se incluyó el concepto de identidad profesional “en todos los instrumentos de recopilación de información que se construyeron y que se aplicaron con los principales sujetos participantes del proceso educativo” (p. 64). Los principales objetivos de esta investigación fueron “contribuir a la generación de conocimiento sobre ética profesional universitaria y proponer lineamientos para la formación en ética profesional” (Hirsch-Adler, 2013, p. 64). El enfoque teórico-metodológico fue “la sociología de las profesiones, [en el que] se recuperan autores que trabajan directamente el campo temático de la ética profesional desde la filosofía, la investigación científica y las ciencias de la educación” (Hirsch-Adler, 2013, pp. 64-65).

Hirsch-Adler (2013), en la investigación antes mencionada, planteó esta hipótesis: “la ética profesional es una ética aplicada, que se distingue de la ética general y de la ética cívica” (p. 66). La autora arguye que sucede lo mismo con la identidad profesional, la cual se diferencia de la identidad personal, social, nacional, de género y otras más. Hirsch-Adler (2013) señala que existe un gran número de investigaciones desde varias perspectivas sobre los distintos tipos de identidad, pero “son mucho menos las que tratan específicamente la identidad profesional” (p. 66). La autora se adhiere a la conceptualización de Bolívar, Fernández y Molina (2005), quienes definen a la identidad profesional “como el espacio común compartido entre el individuo, su entorno profesional y social y la institución donde trabaja” (pp. 3-4). Estos teóricos asumen esta faceta identitaria de la misma forma que lo hacen Claude Dubar (2015) y Branka Cattonar (2001; 2002), quienes la ven como parte de la identidad total de los individuos, la cual se va moldeando a través de un proceso de negociación interna (identidad para sí mismo) y transacción relacional (identidad para otros).

Entre los principales hallazgos, la autora destaca la multiplicidad de identidades que se generan y desarrollan en el seno de las universidades que son objeto de la investigación. Otro hecho destacable es la cuestión de la crisis identitaria que los profesores advierten debido a que “la formación inicial [licenciatura] ya no representa necesariamente una etapa final, sino apenas la entrada al mundo laboral y a una formación permanente” (Hirsch-Adler, 2013, p. 70). Un dato revelado por el trabajo empírico de esta investigación que me impacta es el que “los profesores consideran ligeramente más importante la identidad profesional para los alumnos que para ellos mismos, y resalta de manera significativa en los académicos del área de Ciencias Biológicas y de

la Salud” (Hirsch-Adler, 2013, p. 73). Esta develación en particular me hace inferir dos sentencias: 1) la mayoría de los profesores universitarios no tienen experiencia desempeñando la profesión de la que son formadores y 2) en la creación de planes y proyectos educativos universitarios al último que se toma en cuenta es al estudiante.

En su conclusión, Hirsch-Adler (2013) entra en discusión con los postulados de los teóricos clásicos de la sociología de las profesiones, ya que afirma que “la identidad profesional no se genera únicamente en el trabajo, sino que también se produce durante la formación profesional” (p. 80). Otra afirmación que refuta la autora es la de la homogeneidad identitaria que, según teóricos como Julia Evetts (2003), reproducen los dispositivos de formación; en los resultados “son más nutridas las respuestas que enfatizan la construcción de identidades profesionales múltiples con base en los campos de especialidad y en la interdisciplinariedad de los posgrados” (Hirsch-Adler, 2013, p. 80). El principal señalamiento que hace Hirsch-Adler sobre la identidad profesional derivado de este trabajo es que se trata de “[un] proceso y [una] parte de la conformación de comunidades, tanto en la teoría planteada como en las contestaciones de los entrevistados” (p. 80).

Si bien las instituciones educativas aún tienen un gran peso en la conformación de la personalidad y el acervo de aprendizajes de los seres humanos, hoy en día ya no son espacios tan influyentes y determinantes en la construcción de las identidades y conocimientos de los jóvenes que se preparan para la vida en sociedad. Varios teóricos como Stephen Heppel (2010) señalan que tratar de “construir aprendizajes en el siglo XXI con las estructuras y restricciones del siglo XX es una apuesta arriesgada y temeraria que casi siempre se pierde⁴²” (p. XIII). De acuerdo con el razonamiento que nos presenta Heppel (2010), la apuesta se pierde desde que se busca educar con materiales, métodos y visiones educativas del siglo pasado a niños y jóvenes del siglo presente. A continuación, abordaré las particularidades de las identidades de los jóvenes que reciben educación en la época actual.

2.1.5. Las identidades de los jóvenes en el siglo XXI

Es un hecho que cada nueva generación enfrenta situaciones y eventos que no conocieron sus predecesoras, pero el desarrollo económico, científico y social de la humanidad en los últimos cuarenta años ha sido por demás particular. Estos cambios vertiginosos en los sistemas de producción, generación de conocimientos y modos de convivencia humana dieron pie a “una

⁴² Original en inglés: “building learning in the 21st century using the structures and strictures of the 20th century is a wild and reckless gamble that all too often fails”.

revolución tecnológica, centrada en torno a las tecnologías de la información, [la cual modificó] la base material de la sociedad a un ritmo acelerado” (Castells, 1999, p. 27). La familia, la escuela y la religión dejaron de ser a partir de entonces las principales instituciones formadoras de personalidades y de aprendizajes, puesto que apareció un cuarto dispositivo de inculturación: los medios de comunicación masiva.

Desde la década de 1980, gracias a la masificación de las tecnologías de la información y la comunicación, millones de personas “han pasado sus vidas enteras rodeados y usando computadoras, reproductores digitales de música, videocámaras, teléfonos celulares y todos los demás juguetes y herramientas creados en la era digital⁴³” (Prensky, 2001, p. 1). A estos individuos nacidos desde el último cuarto del siglo XX hasta el momento actual, Marc Prensky (2001) los denomina “‘nativos digitales’, [porque son] ‘hablantes nativos’ del lenguaje digital de las computadoras, los videojuegos y el internet⁴⁴” (p. 1). A los nacidos antes de esta época, el autor los identifica como inmigrantes digitales, ya que al igual que alguien que llega a un país extranjero sin saber su idioma oficial, no conocen o no dominan el lenguaje de los dispositivos y recursos tecnológicos. Prensky (2001) indica que esta brecha generacional es un problema que se debe tomar en cuenta hoy en día en las instituciones educativas, ya que “los profesores inmigrantes digitales, que hablan un idioma obsoleto [el de la era predigital], se esfuerzan por enseñar a una población que habla un idioma totalmente nuevo⁴⁵” (p. 3).

Sobre los principales rasgos que permiten identificar a los nativos digitales, Daniel Cassany y Gilmar Ayala (2008a) destacan: 1) el procesamiento multitarea; 2) la hipertextualidad; y 3) la multimodalidad. Cassany y Ayala (2008a) definen el procesamiento multitarea como “la destreza de gestionar varias tareas al mismo tiempo, de manera simultánea o casi simultánea” (p. 57), es decir que los nativos digitales pueden realizar varias actividades de comunicación y aprendizaje al mismo tiempo en sus dispositivos electrónicos. Con hipertextualidad, los autores se refieren a la decodificación de textos que realizan los jóvenes en sus equipos digitales por la toma de “decisiones encadenadas a partir de los vínculos (links) que se le presentan y que le llevan automáticamente a otros documentos o partes del mismo escrito” (Cassany & Ayala, 2008a, pp.

⁴³ Original en inglés: “They have spent their entire lives surrounded by and using computers, videogames, digital music players, video cams, cell phones, and all the other toys and tools of the digital age”.

⁴⁴ Original en inglés: “Digital Natives [because they] are all “native speakers” of the digital language of computers, video games and the Internet”.

⁴⁵ Original en inglés: “our Digital Immigrant instructors, who speak an outdated language (that of the pre-digital age), are struggling to teach a population that speaks an entirely new language”.

57-58); a diferencia de la forma de lectura tradicional en que el lector se apega a la estructura y orden dictados por el autor de un escrito. Por último, Cassany y Ayala (2008a) denominan multimodalidad a la utilización de “discursos complejos que integran múltiples modos para construir y transmitir el conocimiento” (p. 59). Estos y otros rasgos diferencian a los nativos digitales de los inmigrantes digitales, los cuales se comunicaban, interactuaban y aprendían mediante medios físicos, rígidos y unimodales.

Si bien esta identidad de nativo digital es muy común en los países occidentalizados, no es posible generalizar ninguna etiqueta a todos los jóvenes del mundo ya que, como señala Francisco Salinas-Ramos (2001), “no hay una juventud, un fenómeno juvenil, una identidad, los jóvenes ‘son muy diversos de otros’” (p. 7). Una de las causas de esta diversidad es la migración, fenómeno que se disparó también en la época que coincide con el auge tecnológico de los siglos XX y XXI. Al respecto, María Inés Massot-Lafon (2003) afirma que, debido a que “el intercambio de ideas y bienes y el movimiento de personas es más intenso que nunca, nuestro planeta se está convirtiendo en una ‘aldea global’” (p. 85). Al estudiar el desarrollo de la identidad étnica y cultural de hijos de inmigrantes en España, la investigadora encontró que estos “jóvenes se adhieren a diferentes identificaciones de acuerdo con sus objetivos” (Massot-Lafon, 2003, p. 196), bien por encajar con grupos o comunidades sociales o por obtener algún beneficio económico, legal o político. Lejos de ser una anomalía o síntoma de crisis de identidad, la multiplicidad identitaria es un reflejo de la habilidad que desarrollan los jóvenes para desempeñarse en contextos culturales diferentes.

La cuestión identitaria no es solo un problema de interés de la antropología o la sociología, sino una cuestión de gran impacto en la educación. Nuevas formas múltiples de ser y actuar generan nuevas formas de pensar, lo que deriva en nuevas formas de aprender. Avril Loveless y Ben Williamson (2017) denominan a estas formas identitarias múltiples como identidades híbridas DIY (Do It Yourself [Hágalo Usted Mismo]), las cuales son “[formas] en cambio constante que estamos activamente implicados en construir [así como deconstruir y reconstruir], lejos de una estable unidad dotada de una continuidad histórica durante toda la vida” (p. 86). Para estos autores es imperativo que se ligue el proceso de aprendizaje de los niños y jóvenes con el de su construcción identitaria, puesto que “las identidades no están fijadas para siempre, sino que están sujetas al aprendizaje constante, que se prolonga durante toda la vida” (Loveless & Williamson, 2017, p. 16)

En los siguientes párrafos abordaré y explicaré un modelo teórico que enlaza los conceptos de identidad, representaciones y prácticas profesionales, el cual me servirá como anclaje de las perspectivas teóricas que enuncio en este capítulo con la construcción de datos del cuarto capítulo.

2.2. La relación entre identidades, representaciones y prácticas profesionales

Para poder hilar los conceptos de identidad profesional, representaciones y prácticas profesionales, abordaré a continuación el modelo propuesto en Francia en la década de los noventa del siglo XX para estudiar las actividades que realizan los profesionales cuando enfrentan una situación compleja que les exige movilizar sus recursos cognitivos, heurísticos y actitudinales. La elección de este modelo se debe a la orientación psicosocial y socioconstructivista de los teóricos que lo elaboraron, quienes buscaron conciliar conceptos, nociones y fórmulas de diferentes disciplinas como la psicología social, la sociología y la pedagogía.

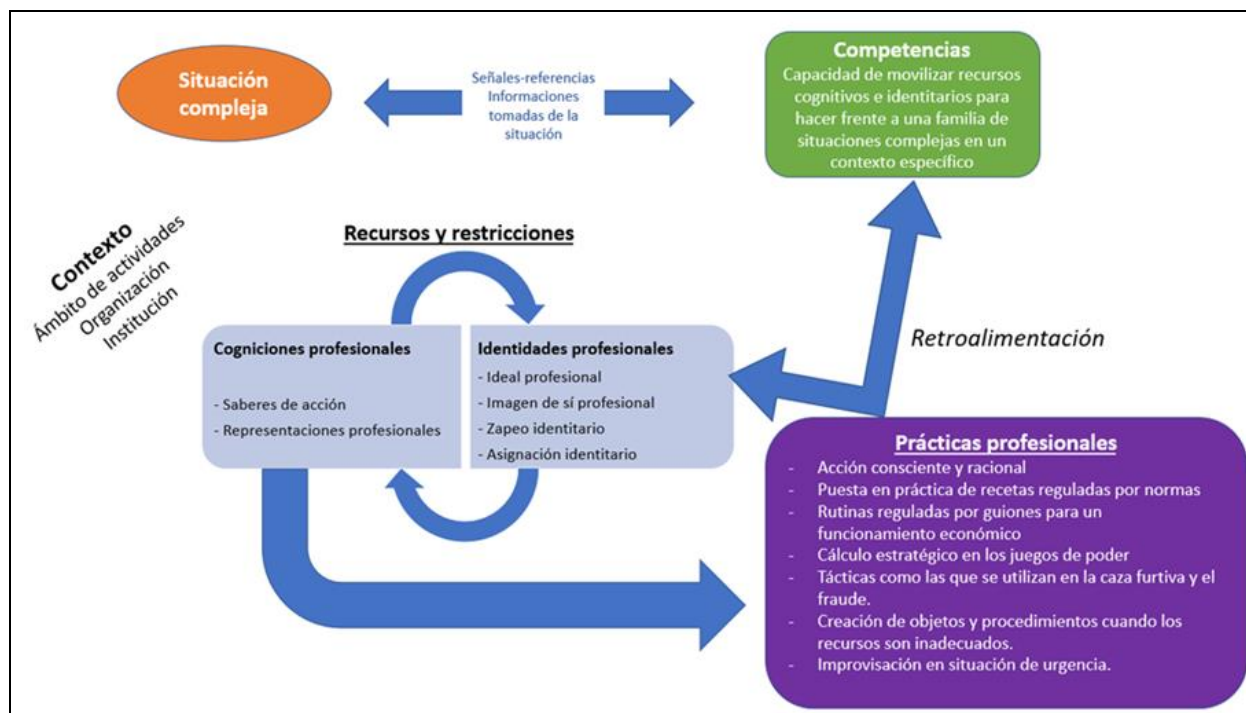
2.2.1. El Sistema de Actividades Profesionales

A finales de la década de 1990, el equipo *Représentations et Engagements Professionnels: leurs Evolutions, Recherches et Expertises* (REPERE), del *Centre de Recherches en Education, Formation et Insertion* (CREFI), propuso un modelo teórico para analizar la complejidad que albergan las actividades profesionales que denominaron Sistema de Actividades Profesionales (SAP) (Blin, 1997; Bataille, 2000). Este modelo teórico presenta una conexión oculta entre identidades, representaciones y prácticas profesionales cuando los profesionales ejercen sus labores, pues concibe a las actividades profesionales “como un conjunto de componentes interdependientes que adquieren sentido por su relación con otros elementos⁴⁶” (Martin, Morcillo, Jeunier & Blin, 2005, p. 41). El modelo SAP fue utilizado por Jean-François Blin (1997) para realizar el análisis de las prácticas de enseñanza de profesores de agronomía encomendado por el Ministerio de Agricultura de Francia, con la finalidad de revisar el estado de las competencias profesionales de estos docentes y tener elementos suficientes para realizar una mejora de la enseñanza de la formación profesional que se brindaba en la preparación de agrónomos a nivel superior en la república francesa (véase figura 12). Desde su creación, este modelo ha sido utilizado por los investigadores del equipo REPERE “para probar su pertinencia en otros campos

⁴⁶ Original en francés: «comme un ensemble de composantes interdépendantes prenant sens les unes par rapport aux autres».

profesionales, con la precaución de especificar los contextos de cambio e innovación que los caracterizan y sus problemáticas correspondientes⁴⁷ (Bataille, 1997, p. 11).

Figura 12. Sistema de Actividades Profesionales propuesto por el equipo REPERE



Elaboración propia a partir de Blin (1997).

En este modelo, las actividades profesionales no quedan limitadas a la descripción de una serie de operaciones manuales o cognitivas que se realizan de forma mecánica cuando un trabajador hace su labor, sino que son representadas mediante un sistema en el que están interconectadas “la significación que los individuos dan a sus prácticas, sobre sus modos de actuar, sobre la apropiación y la integración de nuevos sistemas de valores, de creencias, de normas y sobre la manera de elaborar y movilizar identidades múltiples en el trabajo⁴⁸” (Martin et al., 2005, pp. 40-41). A diferencia del modelo de reflexividad propuesto por Donald Schön (1992; 1998), en el que la práctica de los profesionales es definida como una conversación entre el sujeto actuante y la situación, en este sistema se aprecia el papel que juegan otras dimensiones de la estructura

⁴⁷ Original en francés : « Notre équipe, lui y compris, s'emploie actuellement à en tester la pertinence sur d'autres champs professionnels [...] en prenant soin de spécifier les contextes de changement ou d'innovation qui les caractérisent et les enjeux correspondants ».

⁴⁸ Original : « la significación que los individuos dan a sus prácticas, sobre sus modos de actuar, sobre la apropiación y la integración de nuevos sistemas de valores, de creencias, de normas o incluso sobre la forma de elaborar y de movilizar identidades múltiples en el trabajo ».

cognitiva de los profesionales como el autoconcepto profesional y las representaciones sobre la profesión. Con este modelo se busca describir, explicar y comprender las relaciones que unen a los cuatro elementos que lo conforman: 1) las cogniciones profesionales; 2) la identidad profesional; 3) las prácticas profesionales; y 4) el contexto profesional.

Las cogniciones profesionales son los saberes y representaciones “específicos de un contexto profesional, son conjuntos de cogniciones descriptivas, prescriptivas y evaluativas sobre el uso de objetos significativos para el ejercicio de la actividad profesional y organizados en un campo estructurado con una significación global⁴⁹” (Martin et al., 2005, p. 43). En este modelo destaca la inclusión de las representaciones en el plano cognitivo pues permite rebasar la idea de un dispositivo de acumulación de información que los sujetos van llenando con saberes. Estos saberes se ven enriquecidos por las imágenes sobre la forma ideal de llevar a cabo una actividad, la cual se modifica conforme se tiene mayor contacto con el campo de acción profesional y sus integrantes.

De acuerdo con Martin et al. (2005), la identidad profesional es definida como “una red de elementos particulares de representaciones profesionales que se activa específicamente en función de la situación de interacciones y para responder a una perspectiva de identificación/diferenciación con grupos profesionales⁵⁰” (p. 43). Esta red de significaciones de los actores adquiere así un papel relevante en el análisis de las actividades profesionales, puesto que el modelo SAP admite la multiplicidad identitaria como un factor importante para comprender la forma en que se actúa de acuerdo con determinada situación y tipo de interacción.

Blin (1997) sostiene que, en su modelo, un individuo no es un ente monoidentitario, sino que posee “identidades profesionales múltiples [...], construidas por identificación con grupos profesionales de pertenencia y referencia que se diferencian a partir del lenguaje y códigos comunes, de poderes al seno de una organización, de valores y funciones sociales⁵¹” (p. 184). De acuerdo con este teórico, estas identidades múltiples se movilizan “mediante un proceso de ‘zapeo

⁴⁹ Original en francés : « spécifiques à un contexte professionnel, sont des ensembles de cognitions descriptives, prescriptives et évaluatives portant sur des objets significatifs et utiles à l'exercice de l'activité professionnelle et organisés en un champ structuré présentant une signification globale ».

⁵⁰ Original en francés: « un réseau d'éléments particuliers des représentations professionnelles, réseau spécifiquement activé en fonction de la situation d'interactions et pour répondre à une visée d'identification/différenciation avec des groupes professionnels ».

⁵¹ Original en francés : un même acteur est porteur d'identités professionnelles plurielles [...], construites par identification à des groupes professionnels d'appartenance et de référence qui se différencient à partir de langage et de codes communs, de pouvoirs au sein de l'organisation, de valeurs et de fonctions sociales.

identitario' en función de la situación de interacción en la que se encuentra o de la representación que tiene de ella, y por otra parte según un proceso de 'asignación identitaria' movilizadora por el otro⁵²'' (p. 184). Esto quiere decir que la forma en que un experto o trabajador se expresará, actuará y decidirá dependerá tanto de la situación que se le demande resolver y los clientes y colegas con los que esté tratando.

A diferencia de explicaciones reduccionistas previas sobre el porqué de las prácticas (Bourdieu, 1972; 1980), en este modelo las prácticas profesionales son asumidas como "sistemas complejos de acciones y de comunicaciones socialmente investidas y presentes simultáneamente en disputas social e históricamente determinados y en la incertidumbre propia de las interacciones entre individuos que participan en las actividades de un mismo contexto profesional⁵³'' (Martin et al., 2005, p. 43). Esto quiere decir que las operaciones que realizan los actores no son meras respuestas a determinados estímulos o alicientes, sino que están involucrados aspectos que operan de forma latente en cada movimiento o acción realizada por un actor al realizar un trabajo o actividad profesional.

Por último, el contexto profesional viene a ser "el marco de actividades (las estructuras espaciales y temporales en las que se inscriben las acciones y las interacciones) provisto de cierta autonomía⁵⁴'' (Martin et al., 2005, p. 43), pero también abarca a "la organización que regula a una comunidad que reúne a un conjunto de personas y grupos en interacciones y la institución que la funda de manera simbólica'' (Martin et al., 2005, p. 43). Esta ampliación del concepto de contexto que dan Blin (1997) y Martin et al. (2005) permite que las acciones e interacciones de los miembros de una comunidad de peritos en un área sean comprendidas dentro de los elementos que forman parte de un entorno profesional.

Una de las aplicaciones destacadas del modelo SAP original es la versión que presentaron Martin et al. (2005), la cual denominaron "Sistema de situaciones profesionales", la cual toma en cuenta dentro de la dimensión cognitiva al aspecto emocional (véase figura 13). En la investigación

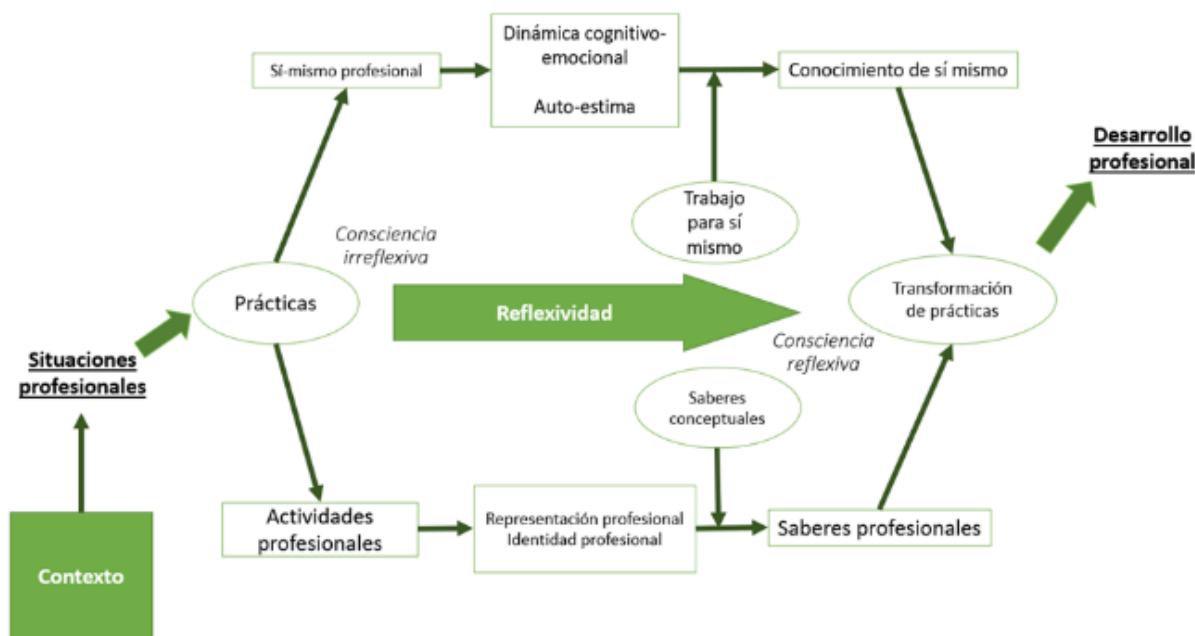
⁵² Original en francés : L'acteur mobilise l'une ou l'autre de ses identités professionnelles selon, d'une part un processus de "zapping identitaire" en fonction de la situation d'interaction où il se trouve ou de la représentation qu'il s'en fait et d'autre part selon un processus d'« assignation identitaire » mobilisé par l'Autre.

⁵³ Original : « systèmes complexes d'actions et de communications socialement investies et soumis simultanément à des enjeux socialement et historiquement déterminés et à l'incertitude propre aux interactions entre des individus participant aux activités d'un même contexte professionnel ».

⁵⁴ Original : « le cadre des activités (les structures spatiales et temporelles dans lesquelles s'inscrivent les actions et les interactions) pourvu d'une certaine autonomie, l'organisation qui régule une communauté réunissant un ensemble de personnes et de groupes en interactions et l'institution qui la fonde symboliquement ».

que llevaron a cabo con maestros de secundaria, pusieron a prueba la hipótesis general de que la experiencia de sentir perturbaciones emocionales en el espacio escolar, los significados que les dan y la forma de enfrentarlas, son aspectos de las dinámicas cognitivo-emocionales activadas en situaciones de desestabilización de entornos escolares (Martin et al., 2005). Aunque estos investigadores concuerdan con la explicación del modelo SAP sobre la forma en que un actor da sentido a una situación profesional “a partir de conocimientos, representaciones y valores elaborados también por la experiencia personal”, ellos postulan que “en situaciones con una gran carga afectiva, el proceso de activación de competencias y saberes de acción ligados a la práctica profesional se dificulta por la movilización de dinámicas cognitivas y afectivas de tipo personal⁵⁵” (Martin *et al.*, 2005, p. 48). Estas situaciones son las particularmente problemáticas y estresantes, al grado que llevan a cierto actor a involucrar la dimensión emocional de su aparato cognitivo para resolver el problema que se le presenta.

Figura 13. Sistema de situaciones profesionales de Martin, Morcillo, Jeunier y Blin (2005)



Elaboración propia a partir de Martin, Morcillo, Jeunier y Blin (2005).

Este modelo busca beneficiar al desarrollo profesional de expertos de diversas áreas, en especial del ramo de la educación, pues su finalidad “es acompañar a los actores en la toma de consciencia

⁵⁵ Original : « [...] à partir de connaissances, de représentations et de valeurs élaborées aussi dans l’expérience personnelle. [...] dans des situations chargées affectivement, le processus d’activation des compétences et des savoirs d’action liés à la pratique professionnelle est entravé pour laisser place à la mobilisation des dynamiques cognitives et affectives de type personnel ».

de sus actividades profesionales y de su sí-mismo profesional para que puedan transformarlas en el marco de las interacciones profesionales⁵⁶” (Martin et al., 2005, p. 51). Con mayor conocimiento de otros elementos que intervienen en las decisiones y acciones de los actores se podrán idear más y mejores opciones para beneficiar el desarrollo profesional de los expertos que brindan servicios a la población en general. Este modelo emergente es un ejemplo de la necesidad de adaptar un esquema como el propuesto por Blin (1997) en instrumentos de construcción de datos y en la presentación de los resultados, los cuales pueden mostrar información emergente de aspectos no considerados en el modelo SAP original.

En el siguiente apartado abordaré las imágenes colectivas que se comparten en los grupos sociales acerca de una profesión, sus contenidos cognitivos, praxis y formas de actuar, es decir, las representaciones profesionales.

2.2.2. Las representaciones profesionales

Edgar Morin (2013) afirma que la mente es “la organizadora del conocimiento y de la acción humana, [la cual traduce] los estímulos visuales, sonoros, olfativos [y] táctiles” (p. 107) recibidos por los órganos sensoriales en conocimiento. Este conocimiento no se concibe de forma pura y aséptica ya que, según Morin (2013), “las fermentaciones fantásmicas [alojadas en la mente] parasitan cualquier conocimiento, [por lo que] el error y la ilusión [se vuelven] los problemas cognitivos de la mente humana” (p. 108). Estos entes esotéricos de los que habla Morin pueden ser identificados como las representaciones colectivas a las que se refería Durkheim (1980) y que después Serge Moscovici (1961) denominaría representaciones sociales.

Serge Moscovici (1961) definió tres dimensiones principales de la representación social: Información, campo de representación y actitud. Según Moscovici (1961) y Jodelet (1994), la especificidad de las representaciones sociales radica en que el medio que las produce y comparte es la colectividad humana, sea étnica, cultural, religiosa, regional o profesional. Para Moscovici (1961), la representación constituye una matriz de comprensión que da cuenta de un grupo y lo define al mismo tiempo que organiza su entorno, así como sus formas de comunicación y pautas conductuales. Estas representaciones constituyen así un proceso por el cual las personas, al reconstruir la realidad, le dan sentido (Castells, 2004; Dietz, 2016). Las representaciones también

⁵⁶ Original en francés : « est d’accompagner les acteurs dans la prise de conscience de leurs activités professionnelles et de leur soi professionnel pour qu’ils puissent les transformer dans le cadre des interactions professionnelles ».

dependen en gran medida de las creencias y experiencias de las personas que las desarrollan, por lo que estas evolucionan y aumentan su contenido en cuanto se comparten con más actores.

En contraposición a Durkheim (1980), Moscovici (1988) considera que la dicotomía individual-colectiva es irrelevante para considerar a una representación como social, ya que afirma que son las relaciones entre los miembros de un grupo las que dotan a las representaciones de carácter social. De acuerdo con el tipo de relación entre los integrantes de un grupo social, Moscovici (1988) distingue tres tipos de representación social: 1) hegemónicas; 2) emancipadas; y 3) polémicas. Las representaciones hegemónicas son aquellas que “pueden ser compartidas por todos los miembros de un grupo altamente estructurado – un partido, una ciudad o una nación – sin haber sido producidas por dicho grupo [y] prevalecen de manera implícita en sus prácticas simbólicas o afectivas⁵⁷” (p. 221). Las ideas o imágenes de contenido hegemónico “tienden a ser uniformes y coercitivas y reflejan homogeneidad y estabilidad” (Moscovici, 1988, p. 221). El segundo tipo de representaciones que identifica Moscovici (1988) son las emancipadas, las cuales derivan “de la circulación de conocimientos e ideas pertenecientes a subgrupos que están en contacto más o menos estrecho; [estos grupos crean] su propia versión [de dicha idea] y la [comparten] con los demás⁵⁸” (p. 221). Moscovici (1988) les denomina como emancipadas porque cuentan “con cierto grado de autonomía respecto a los segmentos de la sociedad que interactúan [e indica que] tienen una función complementaria en la medida en que son el resultado de intercambiar y compartir un conjunto de interpretaciones o símbolos” (p. 221). El tercer y último tipo de representación social reconocido por Moscovici (1988) es de las representaciones polémicas, las cuales son aquellas “que se generan en el curso de un conflicto social, una controversia social, y no son compartidas por la sociedad en su conjunto [debido a que] están determinadas por las relaciones antagónicas entre sus miembros y pretenden ser mutuamente

⁵⁷ Original en inglés: “Representations can be shared by all the members of a highly structured group - a party, city, or nation - without having been produced by the group. These hegemonic representations prevail implicitly in all symbolic or affective practices. They seem to be uniform and coercive. They reflect the homogeneity and stability”.

⁵⁸ Original en inglés: “Other representations are the outgrowth of the circulation of knowledge and ideas belonging to subgroups that are in more or less close contact. Each subgroup creates its own version and shares it with the others. These are emancipated representations with a certain degree of autonomy with respect to the interacting segments of society. They have a complementary function inasmuch as they result from exchanging and sharing a set of interpretations or symbols. They are social by virtue of the division of functions and the information brought together and coordinated by their means”.

excluyentes⁵⁹”. De acuerdo con el teórico rumano, este tipo de representaciones son propias del “contexto de una oposición o lucha entre grupos y a menudo se expresan en términos de un diálogo con un interlocutor imaginario” (Moscovici, 1998, pp. 221-222).

Con base en los postulados de Moscovici sobre las representaciones sociales, Michel-Louis Rouquette (1973) acuñó el concepto de *pensamiento social*, el cual “designa a la vez la especificidad del pensamiento cuando toma por objeto los fenómenos sociales y la determinación constitutiva de este pensamiento por factores sociales⁶⁰” (p. 300). Rouquette (2009) concibe al ser humano como un sujeto práctico “cuyas actividades cognitivas están motivadas y condicionadas a la vez por su inserción social particular, dicho de otro modo, por su ciudadanía en el sentido etimológico del término⁶¹” (p. 6). Con base en la definición de Rouquette (1973; 2009) y su explicación de cómo funciona el pensamiento social, Patrick Rateau, Andrea Ernst-Vintila y Sylvain Delouvé (2012) esbozaron un modelo que da cuenta de la estructura del pensamiento social (véase figura 14). En este modelo arquitectónico del pensamiento social, propuesto por Rateau, Ernst-Vintila y Delouvé (2012), “lo que da origen a un conjunto de representaciones sociales conjuntas de manera efectiva es una ideología, en el sentido particular de un sistema de ideas genéricas, valores irreducibles y esquemas de conocimientos considerados como universales y evidentes⁶²” (p. 59).

Figura 14. Arquitectura del pensamiento social según Rateau, Ernst-Vintila y Delouvé.



Elaboración propia basada en Rateau, Ernst-Vintila y Delouvé (2012).

⁵⁹ Original en inglés: Last, there are representations generated in the course of social conflict, social controversy, and society as a whole does not share them. They are determined by the antagonistic relations between its members and intended to be mutually exclusive. These polemical representations must be viewed in the context of an opposition or struggle between groups and are often expressed in terms of a dialogue with an imaginary interlocutor.

⁶⁰ Original en francés : « désigne à la fois la spécificité de la pensée quand elle prend pour objet les phénomènes sociaux et la détermination constitutive de cette pensée par des facteurs sociaux ».

⁶¹Original en francés : « dont les activités cognitives sont à la fois motivées et conditionnées par son insertion sociale particulière, autrement dit par sa citoyenneté au sens étymologique du terme ».

⁶² Original en francés : « ce qui rend raison d’un ensemble de représentations sociales effectivement conjointes est une idéologie, dans le sens particulier d’un système d’idées génériques, de valeurs irréductibles et de schèmes de connaissances tenus pour universels et évidents »

Las representaciones sociales que se tienen en torno a cómo son los practicantes de una profesión, lo que deben saber y hacer son las representaciones profesionales. El primer teórico que abordó este tipo de representación fue Alain Piasser (2000), a las que definió como:

Representaciones de objetos que pertenecen a un entorno profesional específico, [los cuales] son compartidos por los miembros de la profesión en cuestión y constituyen un proceso compuesto a través del cual los individuos evolucionan en una situación profesional: opiniones, actitudes, posiciones, conocimientos, etc⁶³.” (Piasser, 2000, p. 60)

Con base en esta definición, Jean-François Blin (1997) y Michel Bataille (2004) asumieron en sus investigaciones a las representaciones profesionales como una categoría especial de las representaciones sociales, producto de las transacciones relacionales de un individuo con los actores que conforman un grupo profesional. Estas representaciones son principalmente imágenes y proposiciones relacionadas con uno o más aspectos particulares de objetos característicos de una práctica profesional (Bataille, Blin, Jacquet-Mias, & Piasser, 1997). De esta manera, la identidad profesional puede ser vista como “una red de elementos particulares de representaciones profesionales, [la cual se activa] en función de la situación de interacción y para responder a una intención de identificación/diferenciación con grupos sociales o profesionales⁶⁴” (Blin, 1997, p.187).

La relación entre las representaciones sociales y la construcción de identidad se basa en las múltiples funciones de las representaciones sociales que les atribuyen Jodelet (1994) y Roussiau y Bonardi (2001), quienes postulan que la representación brinda orientación a los comportamientos y puede justificar ciertas decisiones de acción y toma de posiciones, así como cohesión a la identidad de los grupos. Como había dicho al principio de este apartado, esto es por lo que las representaciones sociales se conectan con la identidad, ya que son uno de los elementos que pueden darle forma a la información que se procesa cuando un sujeto busca construir una identidad personal, social y profesional.

Es en las instituciones educativas superiores, a través de intercambios de ideas e interacciones sociales entre pares académicos, que las representaciones de las escuelas, la

⁶³ Original en francés : « Les représentations professionnelles sont des représentations portant sur des objets appartenant à un milieu professionnel spécifique. Elles sont partagées par les membres de la profession considérée et constituent un processus composite grâce auquel les individus évoluent en situation professionnelle : opinions, attitudes, prises de position, savoirs, etc. »

⁶⁴ Original en francés : “l'identité professionnelle serait un réseau d'éléments particuliers des représentations professionnelles, réseau spécifiquement activé en fonction de la situation d'interaction et pour répondre à une visée d'identification/différenciation avec des groupes sociétaux ou professionnels”.

educación, las actividades y los deberes del profesional surgen, se enfrentan y evolucionan en un proceso dialéctico constante. Esto permite comprender mejor cómo las expectativas previas, las representaciones profesionales, los conocimientos de sentido común, las historias personales y las diversas creencias implícitas afectan al proceso de construcción de identidad y a la adquisición de saberes profesionales.

Antes de comenzar la etapa de formación superior, los jóvenes que aspiran a estudiar en universidades ya cuentan con algunas ideas o preconcepciones sobre las carreras profesionales, el prestigio de las instituciones de formación, el oficio, la misión y visión de la profesión, concepciones forjadas a través de su trayectoria escolar previa y de algunas experiencias de interacción con profesionales en activo, que se pueden catalogar como lo que los investigadores en psicología social llaman las representaciones sociales acerca de una profesión (Moscovici, 1961; Sánchez-Galván & Ortiz-Lovillo, 2024). Esto se puede apreciar en el caso de los aspirantes a traductor en Argentina: Virginia Mulone (2016) develó que los estudiantes que inician en los estudios profesionales de traducción no tienen conocimiento de lo que hace en realidad un traductor profesional, pero al comenzar a interactuar “con compañeros de estudio y profesores en la facultad, así como la iniciación en la práctica de la traducción, los conduce en pocos meses a concientizarse de que la carrera que escogieron es más compleja de lo que esperaban” (p. 161).

La práctica de una profesión es uno de los fenómenos más difíciles de abordar desde los puntos de vista de la filosofía, la psicología y la sociología, ya que en décadas pasadas no se contaba con herramientas adecuadas para estudiar los procesos mentales y físicos que llevan a cabo los ejecutantes de procedimientos prácticos. Gracias al proceso de introspección de teóricos con pericia en dominios prácticos desde mediados del siglo XX (Schön, 1992, 1998) y el desarrollo de tecnología para registrar acciones en tiempo real mediante fotografías y video, ahora contamos con un cúmulo de teorías y herramientas para el estudio de la práctica profesional. En el siguiente apartado abordaré la teoría generada sobre lo que hace un experto cuando trabaja en su área de especialidad.

2.2.3. Las prácticas profesionales

En el siglo XX surgieron varias teorías sobre las prácticas humanas que, como señala Warde (2014), “enfatan la rutina sobre las acciones, el flujo y la secuencia sobre los actos concretos, las

disposiciones sobre las decisiones y la conciencia práctica sobre la deliberación⁶⁵ (2014, p. 286). A diferencia de la racionalización de la ejecución de acciones como las que realizan profesionales prácticos en las diferentes visiones de las ciencias sociales, Jean-François Blin (1997) indica que

las prácticas profesionales son sistemas complejos de acción y comunicación socialmente investidos y sumidos simultáneamente tanto a cuestiones sociales e históricamente determinados como a la incertidumbre inherente de las interacciones entre individuos que participan en un mismo contexto profesional [organización e institución]⁶⁶. (p. 142)

La práctica de una profesión para Blin (1997) no es una mera conversión de conocimiento o saber en acción, sino que son eventos cargados de componentes sociales y comunicativos que los expertos a cargo de su realización deben saber manejar.

Se suele considerar a un profesional como un experto que resuelve “problemas instrumentales que se han hecho rigurosos por la aplicación de la teoría científica y de la técnica” (Schön, 1998, p. 31). Los profesionales de este tipo de racionalidad generalmente afrontan situaciones de trabajo concretas mediante la aplicación de las soluciones que su ciencia o disciplina ha desarrollado durante años, décadas o siglos, pues saben que este repertorio de respuestas es aplicable para la mayoría de los casos que atienden. Pero a pesar de la gran cantidad de recetas y procedimientos prescriptivos que manejan, los esquemas o métodos generalistas no siempre son adecuados para cada situación que enfrentan los peritos de un área profesional. La mayoría de los casos reales que enfrentan los prestadores de servicios profesionales son situaciones complicadas llenas de incertidumbre, desorden e indeterminación, en las que el primer problema a resolver es precisamente su definición y delimitación; a partir de la identificación de las causas y comportamiento de la situación, es que se definen los objetivos a alcanzar por el profesional y los medios para lograr la solución del problema.

Donald Schön (1998) señala una crisis de confianza en el conocimiento profesional que se hace patente en la poca efectividad del modelo de racionalidad técnica, puesto que una gran cantidad de profesionales tienden a desarrollar procesos de solución mediante la intuición y la creatividad en lugar de seguir procedimientos prescriptivos. En el caso de situaciones singulares,

⁶⁵ Original en inglés: “practice theories emphasize routine over actions, flow and sequence over discrete acts, dispositions over decisions, and practical consciousness over deliberation”.

⁶⁶ Original en francés: Les pratiques professionnelles sont des systèmes complexes d'action et de communication socialement investis et soumis simultanément à des enjeux socialement et historiquement déterminés et à l'incertitude propres aux interactions entre des individus participant aux activités d'un même contexte (organisation et institution) professionnel. (p. 142)

caracterizadas por la incertidumbre, la inestabilidad y el conflicto ético, la práctica de estos profesionales se convierte en una investigación en la que el conocimiento y la acción se movilizan de forma conjunta en la definición del problema, los objetivos y los medios a aplicar. Schön (1998) define esta práctica como la reflexión en la acción y postula que el dilema entre el rigor y la relevancia puede ser superado por la construcción y aplicación de:

una epistemología de la práctica que sitúe la resolución técnica del problema dentro del contexto más amplio de una indagación reflexiva muestre cómo reflexión desde la acción puede ser rigurosa por propio derecho, y vincule el arte de la práctica, en la incertidumbre y el carácter único, con el arte de la investigación del científico. (Schön, 1998, p. 73)

La reflexión sobre la acción para Schön (1998) es similar a la forma de tocar de los músicos de jazz cuando improvisan en una *jam session*⁶⁷, en la que ejecutan sus instrumentos, se escuchan “unos a otros y a sí mismos, sienten hacia dónde va la música y, en consecuencia, adaptan su propia forma de tocar” (Schön, 1998, p. 61); al igual que la improvisación jazzística, esta forma de reflexión “consiste en la variación, combinación y recombinación de un conjunto de figuras dentro del esquema que vincula y da coherencia a la actuación” (p. 61). Esta visión de la práctica difiere de la de los profesionales de racionalidad técnica, pues ellos conciben la realidad de forma objetiva, independiente de los valores y puntos de vista del profesional, en la que operan con una actitud de explicador-manipulador. En cambio, para los prácticos reflexivos, la realidad es inconstante e impredecible, lo que orilla a los profesionales a participar en “situaciones únicas, inciertas y conflictivas de la práctica” (Schön, 1998, p. 10); en estas circunstancias, los peritos de un área deben intervenir de forma directa para comprender sus particularidades con ayuda de la reflexión y la acción de forma combinada en una “conversación continua del investigador con su situación” (Schön, 1998, p. 247). Son estos casos en los que el profesional se convierte en una especie de investigador-solucionador.

Schön (1998), mediante el análisis de casos de prácticas profesionales, muestra la manera en que se lleva a cabo la reflexión en la acción a través de la experimentación: para formular el problema, el profesional genera una hipótesis sobre la situación que enfrenta, para posteriormente verificar si dicha hipótesis se cumple o no en los hechos. La acción con la que verifica su hipótesis es a la vez un movimiento con el que intenta introducir un cambio en la situación y un dispositivo

⁶⁷ Expresión usada por los músicos de *jazz* para nombrar a un tipo de ejecución musical en conjunto, en la que cada uno de los integrantes realiza una improvisación sobre un tema musical, un motivo rítmico o un patrón armónico predeterminado.

que le permite explorarla. Esta experimentación es al mismo tiempo exploración, ensayo de acciones y prueba de hipótesis, puesto que “las tres funciones son realizadas exactamente por las mismas acciones” (Schön, 1998, p. 138); esto hace que los cambios sean esenciales para el método, ya que es así como un profesional estructura y transforma dicha situación en una entidad diferente mediante sus propios criterios de percepción. De acuerdo con Schön (1998), el profesional debe permanecer abierto a las respuestas inesperadas de la situación porque si ignora la resistencia de la situación a ser transformada, el experto no llegará a realizar una verdadera reflexión sobre la acción; la experimentación, además de la estructuración de la situación, requiere de la aceptación del fracaso en los intentos por estructurarla.

La propuesta de Schön (1998) representa uno de los intentos más completos de describir “los modos con los que los individuos desarrollan la conciencia de los medios, el lenguaje y el repertorio que dan forma a su reflexión desde la acción” (Schön, 1998, p. 240) y de investigar “los procesos no lógicos que están presentes en la práctica efectiva” (Schön, 1998, p. 58). Se puede apreciar en tres de los casos analizados por Schön (1998) de situaciones de enseñanza-aprendizaje, que un supervisor discute e interactúa, de diferentes maneras, con un aprendiz para iniciarlo en las áreas inciertas de una actividad laboral. La elección de estos casos no es fortuita, puesto que en ellos se analizan los protocolos de reflexión-acción que sustentan su argumento; la cuestión es si estas situaciones didácticas planteadas simulan correctamente las situaciones reales de intervención profesional. La problemática planteada por Schön (1998) de investigar la forma en que los profesionales estructuran los problemas y construyen sus repertorios “de ejemplos, imágenes, comprensiones y actuaciones” (p. 130) es vigente y apremiante, pues el contexto actual es mucho más complejo y cambiante que en el siglo XX. La responsabilidad del práctico reflexivo en el siglo XXI no solo es ser representante del conocimiento científico, sino actuar en decisiones políticas trascendentales y dar soluciones efectivas a los problemas que aquejan a la sociedad actual.

Una vez expuestos los conceptos relacionados con la construcción de la identidad profesional y el modelo teórico que busca explicar de forma integral la relación entre identidad, representaciones y prácticas, abordaré en los siguientes apartados las nociones del proceso de traducción y la identidad profesional de los traductores, con el fin de conectar estas nociones de forma específica al campo de la traducción.

2.3. Conceptualización de la traducción

La palabra “traducción” proviene de la voz latina *traductio*, que significa: “pasar de un lugar a otro”. Otros términos relevantes para la construcción del significado de la acción de expresar en una lengua lo que está escrito en otra son las voces de origen griego metáfora [μεταφορά] (traslación), metátesis [μετάθεσις] (trasposición) y metáfrasis [μετάφρασις] (reexpresión). Estos términos han sido y son la base de diferentes posturas teóricas de la traductología, las cuales la asumen como “una disciplina [...] enfocada en el texto: por ejemplo, en la medida en que la traducción reproducía el texto de origen o, por otro lado, cómo se ajustaba a las normas de la cultura de destino⁶⁸” (Delisle & Woodsworth, 2012, p. XV).

Para diferenciar a la traducción de otras operaciones mentales de transformación de pensamientos en palabras y acciones, o viceversa, me baso en una distinción establecida sobre las formas de traducir. La clasificación de las traducciones a la que me adhiero es la que propuso Roman Jakobson (1971), la cual distingue tres formas diferentes de trasvasar signos verbales: 1) la traducción intralingüística; 2) la traducción interlingüística y 3) la traducción intersemiótica. La primera forma de traducción, también conocida como “reformulación [,] es una interpretación de signos verbales mediante otros signos de la misma lengua⁶⁹” (Jakobson, 1971, p. 261), como ocurre entre las variantes regionales o entre los usos que le dan diferentes estratos sociales a un idioma. El segundo tipo, la cual es la forma más conocida de traducir, “es una interpretación de signos verbales por medio de alguna otra lengua” (p. 261). La tercera y última división de esta clasificación, corresponde a la “transmutación [o] interpretación de los signos verbales por medio de los signos de los sistemas de signos no verbales⁷⁰” (p. 261). Para efecto de esta investigación, me referiré a la segunda concepción de traducción de Jakobson, es decir, interpretar y plasmar los mensajes producidos en los signos de una lengua de origen a la lengua meta.

Existen diversas definiciones del término *traducción*, las cuales la presentan como el producto de la acción de traducir, como la actividad de trasladar mensajes de un idioma a otro o como el campo de estudio y realización de la labor de trasvase de textos (Munday, 2016). Amparo Hurtado-Albir (2001) también señala que, debido a las diferentes concepciones y enfoques lingüísticos, son múltiples y variadas “las definiciones que se han dado de la traducción” (p. 37).

⁶⁸ Original en inglés: “a discipline [...] focused on the text: for example, on the extent to which the translation replicated the source text or, on the other hand, was made to fit the norms of the target culture”.

⁶⁹ Original en inglés: “rewording [,] is an interpretation of verbal signs by means of other signs of the same language”.

⁷⁰ Original en inglés: “transmutation [or] interpretation of verbal signs by means of signs of nonverbal signs systems”.

Esta autora advierte que las distintas definiciones de la actividad se pueden clasificar en cuatro rubros: 1) como actividad entre lenguas (Jiménez-Jiménez, 2018); 2) como actividad textual (Hurtado-Albir, 1994; Delisle, 2006); 3) como acto de comunicación (Colina, 2003; González-Davies, 2004); y 4) como proceso (Reiss & Vermeer, 1996; Nord, 2005, 2019). Coincido con Hurtado-Albir (2001) que, si bien ninguna de las definiciones del término traducción comprende la complejidad total de este concepto, estas delimitaciones nos permiten “identificar los rasgos que la caracterizan: texto, acto de comunicación y actividad cognitiva” (p. 40), lo que convierte a la traducción en una actividad lingüística, textual, comunicativa, cognitiva y social.

2.3.1. La traducción como proceso

Para efectos de esta investigación, me adhiero a las definiciones del concepto de traducción de Amparo Hurtado-Albir (2001) y Christiane Nord (2005), debido a mi perspectiva del trasvase lingüístico como un proceso. Hurtado-Albir (2001) concibe a 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” (p. 41). Esta definición permite comprender a la traducción como parte del fenómeno de la comunicación humana, en el que se puede apreciar la interacción entre tres actores esenciales que determinan su finalidad: el autor, el traductor y el lector. Debido a esto se puede afirmar que la traducción es más que el producto final de la acción de traducir, es un proceso complejo de comunicación en el que se busca vincular a un emisor (el autor) y a un receptor (el lector) mediante la intervención de un mediador intercultural: el traductor. A diferencia de otros procesos de comunicación en los que emisor y receptor tienen intercambios lingüísticos directos, sin la mediación del traductor no sería posible que el autor de un texto y sus lectores establecieran un vínculo adecuado; a esto se debe que “en los textos traducidos se encuentren con mayor frecuencia que en los textos originales las formas ampliadas frente a las formas simples de enunciación” (Mayoral, 1994, p. 78).

Por su parte, Nord (2005) sostiene que la traducción es:

La producción de un texto meta funcional que mantiene una relación con un texto fuente determinado que se especifica de acuerdo con la función prevista o demandada del texto meta (*skopos* de traducción), la cual permite que se produzca un acto comunicativo que, debido a las barreras lingüísticas y culturales existentes, no habría sido posible sin ella⁷¹. (p. 32)

⁷¹ Original en inglés: “Translation is the production of a functional target text maintaining a relationship with a given source text that is specified according to the intended or demanded function of the target text (translation

Esta traductóloga alemana asume la traslación lingüística desde una posición funcionalista, ya que ella considera que toda traducción “se realiza siempre para una situación de destino [...] en la que se supone que el texto meta debe cumplir una determinada función que puede y, de hecho, debe especificarse de antemano⁷²” (Nord, 2005, p. 32). De acuerdo con Nord (2018), “en el proceso de traducción o traslativo, el emisor y receptor pertenecen a grupos culturales diferentes, lo que significa que hablan idiomas distintos y muchas veces emplean comportamientos no verbales distintos” (p. 2). Por esta razón Nord (2018) sostiene que emisor y receptor “necesitan la ayuda de alguien que esté familiarizado con ambas lenguas [y culturas], y que esté dispuesto a servir de traductor o mediador entre ambos” (p. 2). En cuanto a la manera en la que se lleva a cabo este proceso en la traducción profesional, Nord (2018) indica que el traductor no es quien propicia este proceso, sino “el receptor o tal vez una tercera persona” (p. 2). Este iniciador del proceso de trasvase lingüístico, “desde el punto de vista del traductor, será el cliente” (Nord, 2018, p. 2), el cual puede “compartir el propósito comunicativo del emisor o del receptor o bien tener un propósito comunicativo propio” (p. 2).

Nord (2005) sostiene que, si bien cada tipo de traducción requiere su forma particular de realización, se puede advertir “un modelo de análisis del texto de origen aplicable a todos los tipos y modelos de texto, y que puede utilizarse en cualquier tarea de traducción que se plantee⁷³” (p. 1). De acuerdo con esta autora, dicho modelo no solo permite analizar las traducciones como producto, sino que “puede servir de marco teórico general para los estudios de traducción, la formación de traductores y la práctica de la traducción⁷⁴” desde una perspectiva procesual. A diferencia de las maneras lineales bifásicas y trifásicas en que autores como Nida y Taber (2003) y Munday (2017) han representado al proceso traductor, Nord (2005) propone un “modelo de bucle [en el cual] la traducción [se presenta como] un proceso circular, básicamente recursivo, que comprende un número indefinido de bucles de retroalimentación, en el que es posible e incluso

skopos). Translation allows a communicative act to take place which because of existing linguistic and cultural barriers would not have been possible without it”.

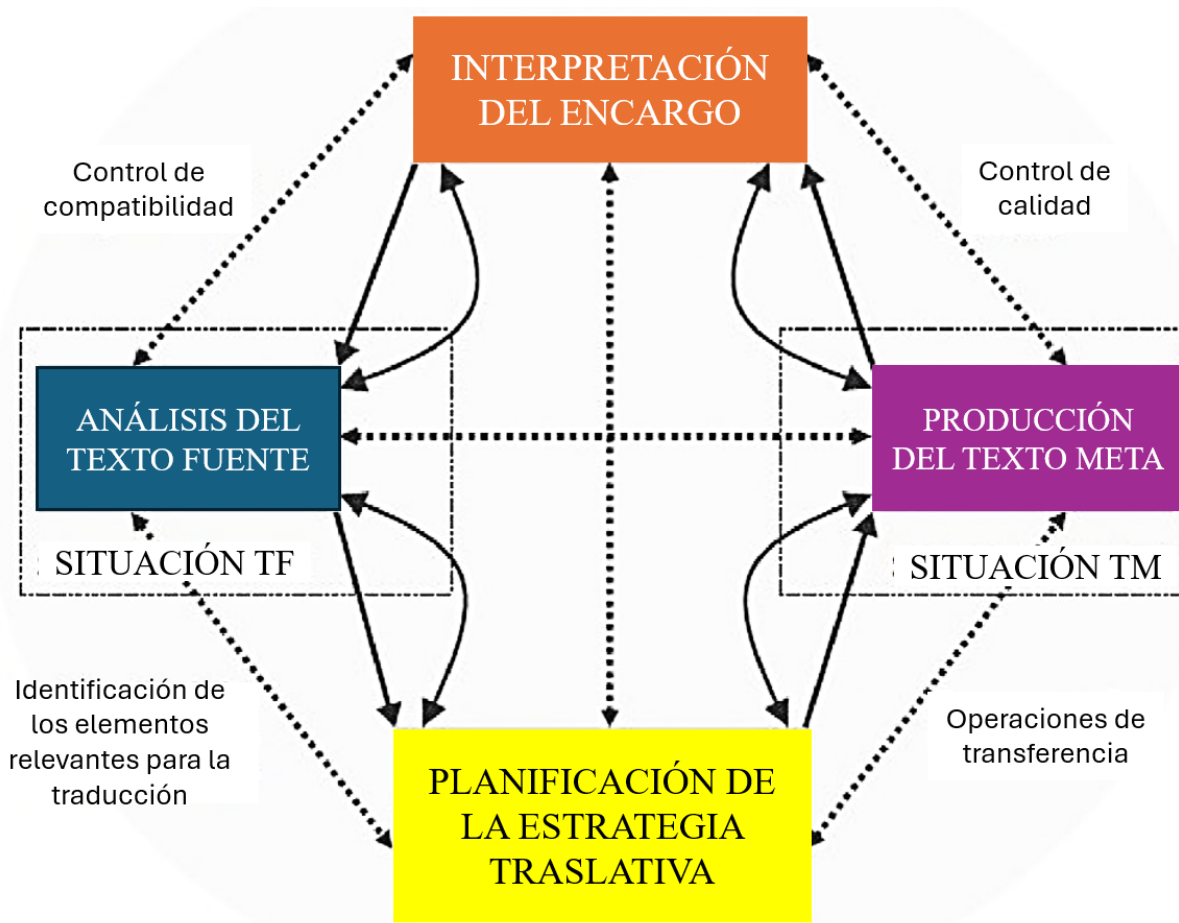
⁷² Original en inglés: “is always realized for a target situation [...] in which the target text is supposed to fulfil a certain function which can and, indeed, must be specified in advance”.

⁷³ Original en inglés: “a model of source-text analysis which is applicable to all text types and text specimens, and which can be used in any translation task that may arise”.

⁷⁴ Original en inglés: “The model thus produced can then serve as a general theoretical framework for translation studies, translator training, and translation practice”.

aconsejable volver a etapas anteriores del análisis⁷⁵ (p. 34) (véase figura 15). Otra diferencia de este esquema con modelos explicativos anteriores es que, de acuerdo con Nord (2005), este proceso comienza con la comisión del encargo de traducción y no con el desarrollo de las operaciones de transferencia, debido a que toda traducción inicia con la solicitud de un cliente a un traductor de su trabajo sobre un texto fuente para generar un texto meta (Nord, 2005; 2018).

Figura 15. Modelo de bucle del proceso de traducción de Nord (2005)



Elaboración propia a partir de Nord (2005)

Si bien Nord (2019) sostiene que el proceso de traducción no se lleva a cabo de forma lineal ni arbitraria, la mayor parte de las veces se pueden advertir estos pasos en el desarrollo de un encargo de traducción profesional:

⁷⁵ Original en inglés: “looping model [in which] translation is [presented as] a circular, basically recursive process comprising an indefinite number of feedback loops, in which it is possible and even advisable to return to earlier stages of the analysis”.

Se inicia con la interpretación del encargo de traducción [ET], del cual se infieren las informaciones relevantes sobre las condiciones externas de la traducción [plazo, honorarios, formato y método de envío, etc.] y la situación comunicativa para la que se necesita el texto meta [TM]. El resultado de esta interpretación constituye un filtro de análisis del texto [fuente], que consiste en identificar aquellas unidades funcionales que son relevantes de texto meta deseado. A partir de la comparación entre las exigencias del ET y lo que se observa en el [TF], se toma la decisión respecto de una estrategia traslativa específica que se planifica en el siguiente paso. Luego se aplica la estrategia con el fin de producir el texto meta. El círculo se cierra al comparar el texto meta con las exigencias del ET [control de calidad]. (p. 23)

A diferencia de “los modelos puramente lingüísticos [que] describen el proceso de traducción con frecuencia como un proceso de cambio de código de dos fases” (Nord, 2019, p. 20), la autora afirma que, en el modelo que ella propone, se advierte que “entre las diferentes fases del proceso [...] se pueden producir otros procesos recursivos” (Nord, 2019, p. 23).

Mediante este esquema, Nord (2005) explica que el proceso de traducción se desarrolla por medio de:

Una serie de movimientos circulares más pequeños o ‘bucles’ que se repiten entre la situación Texto de Origen (TO) y el TO, entre la situación Texto Meta (TM) y el TM, entre los pasos individuales del análisis y entre el análisis del TO y la síntesis del TM⁷⁶. (p. 38)

A diferencia de los modelos lineales del proceso traductor, en esta visualización se aprecia que “en cada paso adelante el traductor ‘voltea a ver’ a los factores ya analizados, y cada fragmento de conocimiento adquirido en el transcurso del proceso de análisis y comprensión puede ser confirmado o corregido por hallazgos posteriores⁷⁷” (Nord, 2005, pp. 38-39). Sin importar que la traducción esté en un grado avanzado de desarrollo, el traductor puede volver a cualquier etapa del proceso para verificar si está en lo correcto o modificar los fragmentos de la traducción que no le satisfagan.

Si bien la principal actividad práctica de los traductores es traducir textos de casi cualquier índole, no es la única labor que pueden o tienen que hacer. A continuación, abordaré las distintas tareas que cumplen los traductores profesionales.

⁷⁶ Original en inglés: The circular path of the translation process contains a number of smaller circular movements or ‘loops’ that keep recurring between ST situation and ST, between TT situation and TT, between the individual steps of analysis, and between ST analysis and TT synthesis.

⁷⁷ Original en inglés: “at each step forward the translator ‘looks back’ on the factors already analysed, and every piece of knowledge gained in the course of the process of analysis and comprehension may be confirmed or corrected by later finding”.

2.3.2. Las tareas traductoras

Si bien la principal tarea de los traductores es realizar “la interpretación de signos verbales en una lengua mediante signos verbales en otra⁷⁸” (Steiner, 1998, p. 437), esta no es la única labor que los traductores deben llevar a cabo para cumplir su función como mediadores lingüísticos. Como ocurre en otras profesiones, las tareas de los traductores profesionales incluyen actividades periféricas a la traducción de libros, documentos o material audiovisual.

Daniel Gouadec (2007) indica que “las actividades involucradas en la prestación de un servicio de traducción están organizadas en tres fases: 1) pre-traducción; 2) traducción; y 3) post-traducción⁷⁹” (p.13). En la fase previa a la traducción, Gouadec (2007) incluye todas las acciones que se requieren realizar antes de recibir los documentos o materiales a traducir, como “conseguir el trabajo, elaborar presupuestos, negociar, solicitar las especificaciones correctas, firmar contratos⁸⁰” (p. 13) y acordar otras cuestiones más. En la fase de traducción, el autor ubica las principales operaciones de la acción traslativa como “preparación del material, documentación, alineación de documento, consolidación de la memoria, búsqueda terminológica, toma de decisión sobre las opciones, cambio a otra combinación lingüística-cultural, [...] dar formato y hacer diversos preparativos para la entrega⁸¹” (Gouadec, 2007, p. 14). Por último, Gouadec (2007) señala que las actividades de postraducción son aquellas “que suelen seguir a la entrega del material traducido al proveedor del trabajo o al cliente, [como] la integración del material traducido y la realización de los trámites administrativos⁸²”.

Por su parte Christiane Nord (2014), con base en Vermeer (1986) y Holz-Mänttari (1984), indica que las tareas del traductor son las siguientes:

- Analizar la aceptabilidad y viabilidad del encargo de traducción bajo en términos legales, económicos o ideológicos;
- Comprobar si la traducción es realmente necesaria;
- Especificar las actividades requeridas para llevar a cabo el encargo de traducción;
- Realizar una acción traslativa la cual puede dar lugar a un texto meta, quizás a un breve resumen del texto original o, en casos especiales, recomendarle al cliente no

⁷⁸ Original en inglés: “the interpretation of verbal signs in one language by means of verbal signs in another”.

⁷⁹ Original en inglés: “The activities involved in providing a translation service are organized into three phases: 1. Pre-translation; 2. Translation; 3. Post-translation.”

⁸⁰ Original en inglés: “getting the job, writing out estimates, negotiating, getting the specifications right, contracting”.

⁸¹ Original en inglés: “Preparation of the material, documentary searches, alignment, memory consolidation, terminology mining, deciding on options, [...] shifting to another language-culture combination [and] formatting and various preparations for delivery”.

⁸² Original en inglés: “that usually follow delivery of the translated material to the work provider or client, [such as] integrating the translated material and carrying out the administrative business”.

traducir el texto fuente porque su traducción no cumpliría con el propósito pretendido. (Cf. Vermeer 1986a, 276; Holz-Mänttari 1984, 109ss)⁸³. (pp. 20-21)

Si bien Nord (2014) coincide en algunos aspectos con Gouadec (2007), la traductóloga alemana hace hincapié en la reflexividad y la ética profesional involucradas en la labor traslativa, puesto que considera que también es tarea del traductor determinar si se considera competente para el trabajo, si el encargo no infringe la ley o, incluso, si debe abstenerse de realizar la traducción.

Al igual que otros investigadores interesados en la actividad laboral de los traductores como Esther Monzó (2006), Kuznik (2008) hace un análisis de la diferencia entre los conceptos labor y profesión. Además de la definición generalizada de profesión como una actividad que se realiza de forma habitual para generar ingresos económicos, la autora menciona “otra acepción del mismo adjetivo [...] según la cual una persona es «profesional» si ejerce su profesión con preparación y competencia [Seco et al. 1999: 3695-6]” (Kuznik, 2008, ¿Cómo entender «lo laboral» y «lo profesional» en el caso de los traductores e intérpretes?, párr. 3). De acuerdo con Kuznik (2008), la realización habitual de un trabajo u oficio no implica que alguien sea profesional, sino más bien corresponde al “nivel de rendimiento que alcanza esta persona en el trabajo” (párr. 3). La autora indica que para sostener que la traslación lingüística es una profesión no es posible apelar al concepto de habitualidad, debido a “la precariedad e inestabilidad de la actividad traductora laboral en el tiempo, durante la vida de una persona y en cuanto a ingresos procurados por la traducción” (Kuznik, 2008, ¿Cómo entender «lo laboral» y «lo profesional» en el caso de los traductores e intérpretes?, párr. 4).

Debido a esta inestabilidad económica que advierte en los traductores, Kuznik (2008) señala que “la actividad traductora suele combinarse, en un quehacer diario y en la práctica laboral, con las actividades típicas de otras profesiones [por ejemplo con la edición y la publicación, con la docencia, con el [marketing] y la publicidad]” (¿Disponemos de alguna unidad de análisis para estudiar el proceso de actuación?, párr. 2). La autora advierte que, para estudiar las actividades laborales y elementos ajenos a la traducción, los estudios traductológicos han carecido de “un

⁸³ Original en inglés:

- analyze the acceptability and viability of the translation brief in legal, economic, or ideological terms;
- check whether the translation is really needed;
- specify the activities required for carrying out the brief;
- perform a translational action, which may result in a target text, perhaps a short summary of the source text or, in special cases, in advising the client not to have the source text translated because a translation would not serve the intended purpose (Vermeer, 1986a, p. 276; Holz-Mänttari, 1984, p. 109f).

concepto bien delimitado mediante el cual” (Kuznik, 2008, ¿Disponemos de alguna unidad de análisis para estudiar el proceso de actuación?, párr. 1) se puedan analizar. Para subsanar esta carencia, se acuñó “el concepto de tarea traductora” (párr. 1), en el cual se incluyen las “tareas que se realizan durante el proceso productivo de trabajo y en el trabajo” (Kuznik, 2008, ¿Disponemos de alguna unidad de análisis para estudiar el proceso de actuación?, párr. 2). Sobre la utilidad y aportaciones que puede brindar el análisis de tareas traductoras, Kuznik (2008) sostiene que el estudio de las actividades profesionales de los mediadores lingüísticos “podría contribuir, entre otros fines, a un mejor análisis y descripción del contenido de los puestos de trabajo ocupados por los traductores e intérpretes” (párr. 2).

Para llevar a cabo el análisis de las tareas traductoras, Kuznik (2008) propone recurrir a “una mayor valoración [...] de investigaciones provenientes de campos afines: de la Psicología del Trabajo, de la Economía y Organización de Empresas o de la Sociología del Trabajo” (¿Cómo estudiar las tareas traductoras dentro de la perspectiva sociolaboral?, párr. 1). La autora indica que, en los abordajes de la cuestión sociolaboral en investigación traductológica, se han utilizado “estrategias [que] utilizan técnicas de recogida de datos muy variadas, [las cuales siguen el diseño de investigaciones no experimentales” (Kuznik, 2008, ¿Cómo estudiar las tareas traductoras dentro de la perspectiva sociolaboral?, párr. 2). Aunque predominan las aproximaciones por medio de los métodos cuantitativos en los estudios de traducción, Kuznik (2008) resalta el uso de técnicas cualitativas como la entrevista semiestructurada para “reunir una información mucho más profunda y acceder a unas reacciones de los traductores muy interesantes” (¿Cómo estudiar las tareas traductoras dentro de la perspectiva sociolaboral?, párr. 5). Pese a la apertura a métodos de investigación cualitativos en los estudios de traducción, la autora indica que aún no se ha recurrido lo suficiente a técnicas como “la observación directa de tipo etnográfico [...] con notas de campo o con grabaciones con videocámaras y la metodología del grupo de discusión” (Kuznik, 2008, ¿Cómo estudiar las tareas traductoras dentro de la perspectiva sociolaboral?, párr. 7). Kuznik (2008) considera que la técnica de grupo de discusión sería idónea para investigar las intersubjetividades creadas por los colectivos de traductores, aunque también señala que presenta limitaciones, como el control y moderación del grupo, que dificultan su implementación.

Como se vio en la revisión de la teorización sobre la práctica profesional de Blin (1997) y Schön (1998) en el apartado 2.2.3, lo que diferencia a los profesionales de los legos cuando realizan una intervención en la que aplican su pericia, es que la abordan con una visión global de cómo se

debe hacer desde el inicio hasta el final (método), aplican procedimientos establecidos que producen resultados predeterminados (técnicas) y elaboran planes de acción para afrontar una situación compleja (estrategia). En el caso de la traducción y su abordaje teórico-metodológico, Hurtado-Albir (1999) señala que “se han propuesto diversas clasificaciones utilizando diferentes denominaciones con categorías que se solapan, [por lo] que conviene distinguir entre método, estrategia y técnica” (p. 256). A continuación abordaré estas tres nociones para esclarecer su significado y diferencias entre cada una, empezaré por el concepto de método en traducción.

2.3.3. Los métodos de traducción

Un método en casi cualquier ámbito de ejercicio se refiere a la manera de proceder de forma ordenada, desde el inicio de una tarea hasta su culminación. En este tenor, Hurtado-Albir (2001) define la noción de método en traducción como “la manera en que el traductor se enfrenta al conjunto del texto original y desarrolla el proceso traductor según determinados principios” (p. 241). La traductóloga española sostiene que esos principios se establecen “en función del objetivo del traductor; el método tiene por consiguiente, un carácter supraindividual y consciente [aunque a veces puede ser inconsciente] y responde a una opción global que recorre todo el texto” (Hurtado-Albir, 1999, p. 249).

Hurtado-Albir (2001) advierte una dicotomía desde la primera distinción de métodos de traducción elaborada por Friedrich Schleiermacher “en torno a 1816” (Burke, 2010, p. 40), entre la traducción de manera literal y las de forma libre. Esta bifurcación aún se puede apreciar en autores como Toury (1980), Newmark (2004) y Venuti (2008). Sobre la clasificación de los métodos básicos de traducción actuales, Hurtado-Albir (2001) los divide en cuatro clases: 1) método interpretativo-comunicativo; 2) método literal; 3) método libre; y 4) método filológico. Al traducir bajo la perspectiva del método interpretativo-comunicativo, se busca la “reexpresión del sentido del texto original, conservando la finalidad, función y género textual y [el traductor trata de crear] el mismo efecto en el destinatario” (Vercher-García, 2011, p. 85). En cambio, en el método literal se intenta hacer la “reproducción del sistema lingüístico original, [por lo cual quien traduce de esta manera] estaría cercano a la concepción clásica de traducir ‘palabra por palabra’” (Vercher-García, 2011, p. 85). En el caso del método libre, se busca hacer una “traducción en la que se cambiaría la dimensión semiótica [...] o la dimensión comunicativa [...] debido a un destinatario diferente [...] o a un uso distinto” (Vercher-García, 2011, p. 85), como se puede apreciar en las versiones para niños de obras literarias o en la localización de diálogos de películas

o series televisivas. Por último, el método filológico, es “aquél en el que el texto original se convierte en objeto de estudio, se caracteriza por la adición de notas, comentarios filológicos e históricos, etc.” (Vercher-García, 2011, p. 85).

2.3.4. Las técnicas de traducción

Cuando se habla de técnica en el sentido profesional, nos referimos a un procedimiento de elaboración de un producto o de desempeño de una actividad práctica que demuestra ser eficaz para obtener resultados óptimos cada vez que se aplica. De acuerdo con Hurtado-Albir (2001), al hablar de técnica en traducción nos referimos a un “procedimiento verbal concreto, visible en el resultado de la traducción, para conseguir equivalencias traductoras” (pp. 256-257). Lo que indica esta traductóloga es que, a diferencia del método, “la técnica afecta sólo al resultado y a unidades menores del texto [y] se manifiestan únicamente en la reformulación en una fase final de toma de decisiones” (p. 257). Entre las principales técnicas que Hurtado-Albir (2001) retoma de Vinay y Darbelnet (1958), la autora enuncia siete procedimientos técnicos: 1) préstamo; 2) calco; 3) traducción literal; 4) transposición; 5) modulación; 6) equivalencia; y 7) adaptación.

Lucía Molina y Amparo Hurtado (2002), con base en lo expuesto por Vinay y Darbelnet (1958), advierten una dicotomía entre estos procedimientos, por lo que clasifican a unas como técnicas de traducción literal y a otras de traducción oblicua. Estas autoras señalan que los procedimientos literales son el préstamo, el calco y la traducción literal. El primero de estas técnicas, el préstamo, se hace cuando se recurre a una “palabra incorporada a otra lengua sin traducirla” (Molina-Martínez, 2006, p. 88), como *jersey*, *mousse* o *pizza*. El calco se refiere a una “palabra-sintagma extranjero que se incorpora traducido a otra lengua” (Molina-Martínez, 2006, p. 88), como baloncesto [*basketball*] o rascacielos [*skyscraper*]. La traducción literal es la forma tradicional de cambiar cada palabra en una oración o frase por su equivalente en otro idioma (Hurtado-Albir, 2001; Molina-Martínez, 2006), como en *The pencil is on the table* y *Le crayon est sur le table*.

Los otros procedimientos técnicos –transposición, modulación, equivalencia y adaptación– son identificados por Molina y Hurtado (2002) como propios de la traducción oblicua, es decir, aquella en la que “la traducción palabra por palabra es imposible⁸⁴” (p. 499). La transposición ocurre cuando “cambia la categoría gramatical” (Hurtado-Albir, 2001, p. 271) de una palabra,

⁸⁴ Original en inglés: “word for word translation is impossible”.

como en “*He will son be back por No tardará en venir*” (p. 271). La modulación “se efectúa [cuando se hace un] cambio del punto de vista, de enfoque o de categoría de pensamiento en relación con la formulación del texto original; puede ser léxica y estructural” (Hurtado-Albir, 2001, p. 271), como ocurre en la modulación geográfica y de especie animal de *guinea pig* a *conejiillo de indias*. La equivalencia es una manera de dar “cuenta de una misma situación empleando una redacción completamente distinta” (Molina-Martínez, 2006, p. 88), como en la traducción del refrán francés *comme un chien dans un jeu de quilles* a *como chivo en cristalería* en español. En la adaptación se busca “expresar un mensaje sirviéndose de una situación diferente pero equiparable” (Molina-Martínez, 2006, p. 88); por ejemplo, cuando se habla de artes marciales originarias como el *karate* para los japoneses, el *capoeira* para los brasileños o el *krav maga* para los israelíes.

2.3.5. Las estrategias de traducción

Desde la perspectiva de la práctica profesional de la traducción, las estrategias se toman como “un tipo particular de procedimientos, que sirven para resolver problemas alcanzar un objetivo” (Hurtado-Albir, 2001, p. 272). A diferencia de los métodos y las técnicas, Radegundis Stolze (2011) señala que “la estrategia del traductor varía constantemente, dependiendo de la base de conocimientos dada y su desarrollo, [debido a que] la cognición situada de una persona es flexible y, por tanto, anula todas las normas⁸⁵” (p. 10). Lo que indica esta traductóloga alemana es que las estrategias se plantean de acuerdo con las particularidades de cada caso, lo que implica que el traductor tenga que “confiar más en su propia competencia que en la aplicación de un método determinado⁸⁶” (Stolze, 2011, p. 10). En esto concuerda Hurtado-Albir (2001), quien también señala que la estrategia de traducción es “de carácter individual y procesual, y consiste en [la previsión de] los mecanismos [que utilizará] el traductor para resolver los problemas en el desarrollo del proceso traductor en función de sus necesidades” (pp. 249-250). Si bien por lo antes advertido sobre la naturaleza individual y subjetiva de las estrategias, Hurtado-Albir (2001) propone clasificarlas de esta manera: 1) de tipo diverso; 2) de diferente nivel; 3) de acuerdo con la modalidad y dirección; 4) de acuerdo con el problema de traducción; 5) de mejora del proceso y resultado; y 6) de aprendizaje de traducción.

⁸⁵ Original en inglés: “The translator’s strategy varies constantly, depending on the given knowledge base and its growth, [because] a person’s situated cognition is flexible and thus strangles all rules”.

⁸⁶ Original en inglés: “may rely more on the own competence than on the application of any given method”.

En el siguiente apartado haré una breve revisión sobre las aportaciones que los traductores han brindado a la ciencia y a la cultura.

2.3.6. La importancia de la traducción a través de la historia

La relevancia del servicio que los traductores han brindado a la cultura y el conocimiento humano no se podría entender si no consideramos su contribución al desarrollo de la literacidad durante milenios. En esta revisión sobre los aportes de los traductores, discurriré sobre la función que han ejercido como “agentes [...] [responsables] de las grandes transiciones/cambios/innovaciones históricas, literarias y culturales a través de las traducciones⁸⁷” (Milton & Bandia, 2009, p. 1). En los siguientes párrafos me enfocaré en los traductores y su papel histórico como “mediadores de culturas, facilitadores y guardianes⁸⁸” (Esposito & Tonkin, 2010, p. VIII) de las lenguas del mundo.

Se estima que la humanidad comenzó su periplo como especie dominante hace “unos dos millones de años, en el ecotono que separa la selva tropical húmeda de las praderas africanas” (Ángel-Maya, 1996, p. 58). Fue hasta hace poco más de 6,000 años que, en una de las últimas fases de la edad de piedra, “encontramos una explosión de formas gráficas en las cuevas del suroeste de Francia, luego en los refugios rocosos del sur de África y mucho más tarde aún, en los rollos de corteza de abedul de los Ojibway de América del Norte⁸⁹” (Goody, 1999, pp. 3-4). Es el tiempo en que se estima que “La forma de escritura más antigua, la escritura cuneiforme sumeria, nació humildemente en Mesopotamia para facilitar la contabilidad de la agricultura y el comercio⁹⁰” (Delisle & Woodsworth, 2012, p. 3), a la que siguieron los sistemas de escritura en Egipto y China. Uno de los primeros textos escritos en sumerio, la epopeya de *Gilgamesh*, es también evidencia de las primeras traducciones en la historia, puesto que las reconstrucciones de esta obra se han basado en sus versiones escritas en hitita, hurrita y acadio sobre tablillas de arcilla hace miles de años. Cabe destacar que el idioma acadio fue “la *lingua franca* de las comunicaciones internacionales

⁸⁷ Original en inglés: “agents [...] responsible[s] for major historical, literary and cultural transitions/changes/innovations through translations”.

⁸⁸ Original en inglés: “mediators of cultures, enablers, but also gatekeepers”.

⁸⁹ Original en inglés: “But with the coming of the later Old Stone Age we find an outburst of graphic forms in the caves of south-western France, then later on in the rock shelters of Southern Africa and much later still, on the birch bark scrolls of the Ojibway of North America”.

⁹⁰ Original en inglés: “The earliest form of writing, Sumerian cuneiform script, was born humbly in Mesopotamia to facilitate agricultural and commercial bookkeeping”.

en el Cercano Oriente, en esa época⁹¹” (George, 1999, p. XXV). Es con el inicio de la escritura como comienza también la historia de la traducción.

Se puede atribuir la invención de los rudimentos primigenios de escritura a los primeros traductores de la historia, ya que los escribas de las primeras civilizaciones también fueron los generadores de los “primeros signos inscritos en tablillas de arcilla [en] las *edubba* o ‘casas de las tablillas’, las primeras escuelas de las que hay registro” (Pozo, 2014, p. 244). No se cuenta con registro de los nombres de los primeros traductores de la historia hasta la aparición en el siglo III a.C. de Livio Andrónico, “escritor romano de origen griego, que [...] se convirtió en uno de los primeros maestros de griego en Roma y llegó a fundar la poesía épica romana al traducir *la Odisea* de Homero al verso latino típico” (Lafarga & Pegenaute, 2015, p. 260). En algunas culturas, como la cartaginesa, se reconocía a los traductores como una casta social; de acuerdo con Henri van Hoof (1986), en Cartago los traductores se distinguían por tener “el cráneo rapado y llevar, como signo distintivo, un tatuaje con la imagen de un loro con las alas cerradas [si solo hablaban una lengua] o desplegadas [si hablaban muchas]⁹²” (p. 6).

Al buscar la manera de trasladar los mensajes contenidos en textos de una lengua a otra, los traductores también han influido en la evolución del lenguaje y el enriquecimiento de las lenguas desde hace milenios. Se cree que el antiguo alfabeto griego, en palabras de Juan Signes (2004), “surgió en una comunidad greco-fenicia en la que con toda seguridad habría casos de bilingüismo tanto por parte de griegos como de fenicios, pero en la que sólo estos últimos manejaban la escritura” (p. 19). Como señala Miguel Ángel Vega-Cernuda (1997), es un hecho que las lenguas modernas, “[gracias] a la traducción y a la labor de los traductores [,] [...] se han enriquecido y se han fijado” (p. 85). En los últimos cien años, el caso del catalán ha sido uno de los ejemplos de cómo se desarrolla una lengua reprimida gracias a la traducción; según Domínguez-Pérez (2008), “[en] la cultura catalana las traducciones jugaban un papel muy importante [en el siglo XX] para compensar la escasa creación en catalán [...] y para la normalización lingüística, por lo que recibían un cuidado mayor” (pp. 262-263).

Además de contribuir con la creación de grafías y sistemas de representación silábica, los traductores también han permitido el desarrollo de literaturas nacionales. Los primeros casos de

⁹¹ Original en inglés: “the lingua franca of international communications in the Near East”

⁹² Original en francés: « le crâne rasé et portaient, en guise de signe distinctif, un tatouage reproduisant un perroquet aux ailes refermées [s'ils ne pratiquaient qu'une langue] ou déployées [s'ils en pratiquaient plusieurs] ».

escritores-traductores que se conocen en la historia son Horacio y Cicerón, quienes “formaban parte de la tradición romana de usar el ejercicio de traducción como medio de expandir el dominio literario al traducir al latín los trabajos griegos, que eran los favoritos localmente” (Aranda, 2016, p. 12). Las obras de literatos como Geoffrey Chaucer, Jacques Amyot, Joost van den Vondel, Friedrich Schiller, Aleksandr Pushkin, Jacob y Wilhelm Grimm, Bernard Shaw, Alfonso Reyes, Jorge Luis Borges, Octavio Paz, Sergio Pitol, Okot p’Bitek, entre otros más, son ejemplos de cómo la traducción “propicia la importación de géneros o modelos literarios [...] [y] también desempeña una función formadora, ya que sirve de ensayo y auténtica escuela de estilo a numerosos autores” (Lafarga & Pegenaute, 2015, p. 258).

En lo que respecta al desarrollo del conocimiento científico, la traducción ha sido una de las claves para el nacimiento y desarrollo de las ciencias y la tecnología. Henry Fischbach (1992) señala que “La traducción fue la clave del progreso científico, ya que abrió para cada inventor y descubridor sucesivo la mente de los predecesores que expresaron sus pensamientos innovadores en otro idioma⁹³” (p. 194). En el siglo XVIII, cuando se sientan las bases para la ciencia moderna y el método científico, “son las traducciones el cauce a través del cual se canalizan las nuevas ideas científicas que llegan desde Europa” (Gómez de Enterría, 2003, p. 37) y se diseminan por todo el mundo. En la actualidad, señala Jody Byrne (2014), “el papel de la traducción científica y técnica es más importante que nunca [ya que] ha facilitado algunos de los avances científicos y tecnológicos en décadas recientes⁹⁴” (p. 1).

La labor de los traductores propició la transferencia de conocimientos entre Oriente y Occidente desde hace varios siglos. Se han identificado diversos movimientos o corrientes intelectuales como “La *escuela de Alejandría* [, en donde se desarrollaron] trabajos científicos de gramática, crítica, medicina, astronomía, geometría y geografía” (Solsona, 2003, p. 190). En centurias posteriores surgieron otras “escuelas” de traductores, como las de Bagdad y Toledo, en las que se cultivó la traducción de textos antiguos para preservar el legado de las culturas clásicas, así como la utilización de lenguas vernáculas para poner al alcance de un público más amplio los avances en medicina, astronomía, matemáticas, física, química y otros campos del saber.

⁹³ Original en inglés: “Translation was the key to scientific progress as it unlocked for each successive inventor and discoverer the mind of predecessors who expressed their innovative thoughts in another language”.

⁹⁴ Original en inglés: “the role of scientific and technical translation is more important than ever [because] it has facilitated some of the most significant scientific and technological advances of recent decades”.

Entre los años 800 y 900 d.C., debido a la expansión y dominio de las naciones árabes, la ciudad de Bagdad emerge como el principal centro cultural e intelectual de esos años. De acuerdo con Zaghoul y Nasr (2019), al llegar al poder el califa Abū Ŷa_far al-Mansūr, en 762, este “[reunió] a su alrededor la élite de científicos de diferentes áreas; hizo mucho esfuerzo para atraer a los médicos nestorianos a la ciudad de Bagdad y ordenó traducir los libros de ciencia y artes a la lengua árabe” (p. 58). Este gobernante islámico fundó así la denominada *Casa de la Sabiduría*, espacio dedicado a “salvaguardar y traducir los libros procedentes de diferentes partes del mundo para aprovecharse del progreso de las civilizaciones anteriores en la construcción de una fuerte civilización árabe, así como para proporcionar la lectura de libros de sabiduría” (Zaghoul y Nasr, 2019, p. 58). Este movimiento de traducción y divulgación del conocimiento “floreció [...] durante el reinado de Harūn al-Rašīd (786-809), y luego llegó al auge de su prosperidad y actividad traductora durante el reinado del califa al-Ma‘mūn [813-833]” (Zaghoul & Nasr, 2019, p. 59).

Después de la etapa marcada por la *Casa de la Sabiduría* de Bagdad, surge en los siglos XII y XIII otro gran hito en la traducción cuyo epicentro le dio el nombre con el que es universalmente conocido: la Escuela de Toledo. Esta denominación utilizada durante casi dos siglos se refiere a un movimiento intelectual que buscaba “transmitir los conocimientos y ciencias en los cuales los árabes sobresalían [...] y recuperar los conocimientos griegos y latinos traducidos al árabe y cuyo texto original se había perdido” (Zaghoul & Nasr, 2019, p. 59). Se le atribuye erróneamente la fundación de la “escuela” al rey Alfonso X, pero es innegable que fue bajo su mandato que este movimiento alcanzó su mayor esplendor; este monarca “convirtió a Toledo en la capital europea de la cultura” (Zaghoul & Nasr, 2019, p. 61) mediante “el modelo de política cultural de los monarcas omeyas-andalusíes y de los reyezuelos de Taifas” (p. 60). Entre los mayores aportes de los traductores toledanos figuran las traducciones de los clásicos griegos de la filosofía y la preservación de conocimientos en matemáticas, astronomía y medicina de grandes sabios de la antigüedad como Euclides, Ptolomeo y Galeno.

Pese a que los traductores de esta corriente permitieron que Europa tuviera contacto con el saber acumulado de la antigüedad griega y árabe, aún no se les da el reconocimiento como los artífices del paso del oscurantismo medieval al renacimiento de las ciencias y las artes que se vivió en el continente europeo a partir del siglo XIV. Así como se les reconoce a los representantes de la Escuela de Bagdad su legado a la cultura occidental, se debe reconocer que los traductores de Toledo y de otras ciudades europeas en la baja edad media desempeñaron “un papel destacado en

enriquecer los conocimientos de su propia cultura y preservar los saberes humanos para las generaciones posteriores” (Zaghloul & Nasr, 2019, pp. 66-67).

Después de esta revisión de la historia de los traductores y su papel en el acopio y difusión del saber humano, pasamos al siglo XXI, época en la que se advierte una situación nunca vista en el mundo. Los seres humanos de la mayor parte del planeta vivimos en Estados independientes que nos reconocen como ciudadanos y podemos integrarnos a grupos, instituciones y organizaciones autónomas, lo que nos permite disfrutar de beneficios como servicios públicos, libertad de elección y participación en las actividades económicas. Como lo señala Gamero-Pérez (2001), “la transmisión e intercambio de conocimientos a escala internacional se han convertido en una necesidad, debido al fuerte ritmo impuesto por el progreso tecnológico” (p. 18), el cual obliga a traducir los libros, documentos y productos culturales más recientes creados en todos los países del mundo. Desde hace poco más de 100 años, debido a la institucionalización de diferentes disciplinas científicas y artísticas, “[la] traducción especializada prácticamente forma parte de todos los programas de enseñanza de la traducción denominados «profesionales»” (Bastin & Pomerleau, 2017, p. 13). No obstante, estos autores señalan que la traducción no tiene la misma importancia en todas las instituciones educativas y científicas, como se advierte al indagar en “el número de cursos ofrecidos” (Bastin & Pomerleau, 2017, p. 13) y las distintas modalidades en que se ofrecen. Así como ocurrió en los antiguos centros de la erudición humana de Bagdad y Toledo (Zaghloul & Nasr, 2019), actualmente existen muchos docentes, investigadores, funcionarios públicos y activistas que llevan a cabo una intensa labor de traducción, además de que “se le dedican textos especializados y múltiples publicaciones [...] [y] una importante reflexión teórica la respalda” (Ost, 2019, p. 126).

Como lo señalan Bastin y Pomerleau (2017), “[la] evolución rápida en los ámbitos de la ciencia y la tecnología, y el hecho de que los nuevos términos necesarios para hablar de estas nuevas realidades especializadas [...], plantea nuevos retos a los traductores” (p. 19). Este hecho fue característico en la última década del siglo XX y la primera del XXI, cuando los traductores automáticos y los programas especializados para la traducción se convirtieron en algunas de las principales “herramientas lingüísticas poderosas y útiles para los usuarios plurilingües” (Cassany, 2014, p. 217) con acceso a computadoras y dispositivos electrónicos. Poco a poco, y mediante los esfuerzos conjuntos de programadores y traductores, las máquinas de traducción se han convertido en “producto[s] de mercado masivo, tan familiar[es] como los procesadores de texto y la

autoedición⁹⁵” (Hutchins, 2005, p. 4). Cabe mencionar que la intención de los desarrolladores de traductores automáticos no es desplazar a los traductores humanos, tal como lo manifiesta John Hutchins (2001) al señalar que estas herramientas serán “la fuente de negocios aún mayores y [...] el medio para lograr una mejora considerable de las condiciones de trabajo ⁹⁶” (p. 19). Considero que en los próximos años los profesionales de la mediación intercultural se valdrán cada vez más de los traductores automáticos y los programas de traducción asistida por computadora para mejorar su desempeño y aumentar su productividad.

Un hecho que repercute directamente en el campo de la traducción, en la actualidad, que reconfigura la imagen tradicional de los traductores, es que ahora la información, conocimientos y contenidos de entretenimiento se presentan en formatos diferentes a las publicaciones en papel. La mayor parte de los contenidos culturales, literarios, científicos y de entretenimiento que se generan hoy en día ya no se presenta en libros, revistas u otro tipo de publicaciones, sino en “sitios web [,] videojuegos, documentos sonoros, aplicaciones móviles y *software*” (Fernández-Acosta, 2016, p. 40). Este panorama, lejos de ser adverso y desalentador, presenta a los traductores la oportunidad de reinventar sus métodos, ampliar sus visiones y encontrar áreas de oportunidad que aún no han sido abordadas, como el caso de la adaptación de productos audiovisuales y digitales. El saber humano ha encontrado nuevas formas de preservación y transmisión, por lo que los traductores aún tienen un largo camino por andar en la senda de la generación y divulgación del conocimiento.

Este apartado nos permite entender el papel de los traductores en la historia del género humano, no solo como reproductores pasivos de textos o discursos, sino como verdaderos agentes decisivos en el desarrollo de las ciencias, las artes y las lenguas nacionales. Como la mayor parte de los trabajos y actividades creadas por el ser humano, la traducción se ha vuelto una actividad compleja que requiere especialización para atender problemas específicos, por lo que requiere que sus profesionales sean “expertos altamente calificados, tanto por los contenidos que traducen como por las numerosas y variadas herramientas y programas informáticos de interpretación-traducción que deben ser capaces de utilizar⁹⁷” (Gouadec, 2007, p. XVII). De acuerdo con Gouadec (2007),

⁹⁵ Original en inglés: “mass-market product[s], as familiar as word-processing and desktop publishing”.

⁹⁶ Original en inglés: “the source of even greater business and [...] the means of achieving considerably improved working conditions”.

⁹⁷ Original en inglés: “professional translators are highly skilled experts, both on account of the contents they translate and of various ever more interpretation-translation tools and software they must be able to use. They are in fact experts in multilingual multimedia communication engineering”.

se puede afirmar que los traductores no son operadores técnicos sino “expertos en ingeniería de comunicación multimedia multilingüe” (p. XVII).

Si bien la historia de las aportaciones de los traductores al conocimiento humano nos permite darnos cuenta de la importancia de su labor, es preciso ahora realizar un abordaje de las cuestiones sociales que tienen que ver con el desempeño de la profesión de traducción, es decir una sociología de los traductores. A continuación expondré los fundamentos de la sociología de los traductores y argüiré por qué se precisa distinguirla del estudio sociológico de las traducciones como producto y de la traducción como campo.

2.3.7. Los estudios sociológicos sobre los traductores

Aunque los estudios sociológicos abordaron desde sus inicios el fenómeno de la comunicación y los procesos de interacción que se llevan a cabo en la producción y difusión de textos escritos, “pasó mucho tiempo antes de que la traducción se convirtiera en objeto de interés para la sociología⁹⁸” (Buzelin, 2013, p. 186). En cuanto al abordaje sociológico en la investigación traductológica, Hélène Buzelin (2013) señala que “la perspectiva sociológica en los Estudios de Traducción apareció solo recientemente, aunque sus cimientos fueron sentados durante las etapas tempranas de la disciplina⁹⁹” (p. 186). Es posible afirmar que la sociología de la traducción arrancó en la primera década del siglo XXI con la aparición de tres publicaciones trascendentales: los dos números especiales de la revista *Actes de la recherche en sciences sociales* dedicados a la traducción (Heilbron & Sapiro, 2002) y el volumen *Constructing a Sociology of Translation* de la colección *Benjamins Translation Library* editado por Michaela Wolf y Alexandra Fukari (2007).

En cuanto a las perspectivas de investigación social que abordan el fenómeno de la mediación lingüística, el traductor-sociólogo Rafael Schögler (2007) señala que existen “cuatro vertientes teóricas dominantes en la sociología de la traducción” (p. 399). Estos posicionamientos teórico-metodológicos son: 1) la teoría de los campos sociales; 2) el interaccionismo simbólico; 3) la teoría de sistemas sociales y 4) la teoría del actor-red. La primera corriente sociológica enunciada es la teoría desarrollada por Pierre Bourdieu (1965; 1972, 1980; 1992), la cual es también la más aplicada en los Estudios de Traducción, sobre todo por la conexión que el celeberrimo sociólogo francés encuentra entre sociología y literatura en su análisis del campo

⁹⁸ Original en inglés: “It took a long time before translation became an object of interest in sociology”.

⁹⁹ Original en inglés: “the sociological perspective in translation studies appeared only recently, although the foundations were laid during the early stages of the discipline”.

literario (Bourdieu, 1992). El planteamiento teórico de Bourdieu (1965; 1972; 1980) gira alrededor de la articulación de sus tres conceptos clave –campo social, capital cultural y *habitus*– para explicar las prácticas sociales de los agentes. En los Estudios de Traducción se ha abordado la noción de *habitus* para explicar la forma de proceder de los traductores, tal como se puede apreciar en los esfuerzos de Daniel Simeoni (1998) y Esther Monzó (2021) por definir el *habitus* traductor y utilizarlo en la formación de estudiantes de traducción. Un ejemplo de esta aplicación de las nociones bourdianas es la investigación de Talita Serpa, Paula Tavares y Diva Cardoso (2021), en la cual muestran como la movilización del *habitus* traductor “permite a los estudiantes reflexionar sobre elecciones y posibles explicaciones para la traducción de terminologías¹⁰⁰” (p. 522).

La segunda de las vertientes sociológicas señaladas por Schögler (2007) es la del interaccionismo simbólico. Las explicaciones interaccionistas, como las de “[Blumer], Becker, Goffman y otros, desafían al marco actor/sistema al insistir en la naturaleza fragmentada, inestable e híbrida de las identidades sociales¹⁰¹” (Buzelin, 2013, p. 186). Los trabajos de investigación de la traductora-profesora israelí Rakefet Sela-Sheffy (2010; 2014; 2016) son ejemplos de la utilización de las teorías microsociológicas, en especial la del sociólogo canadiense Erving Goffman (1959; 1961; 1970). Se puede apreciar en varios trabajos de esta autora una conexión entre las teorías de Goffman y Bourdieu, como cuando propone “la integración de las nociones de identidad de trabajo [...] en la discusión del *habitus* de los traductores, para elaborar, en el nivel micro, negociaciones continuas dependientes de la situación sobre el papel y la competencia del traductor por parte de los actores individuales¹⁰²” (Sela-Sheffy, 2014, p. 43).

La tercera visión teórica-metodológica que Schögler (2007) advierte en los estudios de traducción de corte sociológico es la teoría de los sistemas sociales de Niklas Luhmann (1991). De acuerdo con este sociólogo alemán, los sistemas son conjuntos de elementos que se conectan mediante el enlace de “operaciones propias y diferenciándose, así, respecto de un entorno” (Luhmann, 1991, p. 16). Luhmann clasifica a los diferentes sistemas en tres tipos: “vivientes, psíquicos y sociales, [los cuales] son autopoieticos, es decir que existen y se reproducen por sí

¹⁰⁰ Original en inglés: “allows students to reflect upon choices and possible explanations for the translation of terminologies”.

¹⁰¹ Original: “Becker, Goffman and others, challenge the actor/system frame by insisting on the fragmented, unstable and hybrid nature of social identities”.

¹⁰² Original en inglés: “the integration of the notions of identity work [...] within the discussion of translators’ *habitus*, to elaborate on the micro-level, situation-dependent ongoing negotiations of translators’ role and translators’ competence by the individual actors”.

mismos mediante la vida, la conciencia y la comunicación, respectivamente¹⁰³” (Buzelin, 2013, p. 188). Bajo este lente teórico, a la traducción se le considera “un fenómeno sistémico social basado en su propiedad intrínseca, la cual es la mediación¹⁰⁴” (Tyulenev, 2012, p. 38). La primera aplicación de esta perspectiva en los Estudios de Traducción fue realizada por Theo Hermans (1999) y entre los teóricos más recientes que trabajan con la teoría de Luhmann en investigaciones traductológicas destaca Sergey Tyulenev (2009; 2010; 2012).

La cuarta y última perspectiva teórica que Schögler (2007) identifica en las investigaciones sociales es la teoría del Actor-Red acuñada por Madeleine Akrich, Michel Callon y Bruno Latour (2006). A diferencia de las explicaciones sociológicas de Bourdieu y Luhmann, en esta teoría “no hay campos o estructuras preexistentes, sino sólo procesos de hibridación por los que pueden surgir temporalmente algunos ‘macro-actores’¹⁰⁵” (Buzelin, 2013, p. 189). Si bien Akrich, Callon y Latour (2006) utilizan el término de sociología de la traducción en sus escritos sobre la teoría del Actor-Red, no se refieren al estudio del aspecto social de la mediación interlingüística, sino a las operaciones mediante las cuales se forman redes sociales y se negocian las atribuciones y límites de los actores que conforman dichas tramas. Algunos traductores-investigadores como Buzelin (2005) han vinculado esta perspectiva con la teoría de Bourdieu (1972; 1980) en busca de superar las limitaciones de la teoría de los sistemas sociales de Luhmann (1991), tales como “la falta de consideración de los agentes involucrados en el proceso de traducción; el carácter un tanto determinista de la teoría sistémica; y su sesgo hacia lo contextual en lugar de los aspectos cognitivos de la traducción” (Buzelin, 2005, p. 193).

Como mencioné en el apartado 1.1, Andrew Chesterman (2006) advirtió que el mapa original de los Estudios de Traducción elaborado por Holmes (2005) requería de una actualización o ampliación, ya que después de poco más de cuatro décadas esta disciplina “ha ampliado en gran medida su foco de atención, desde el estrictamente lingüístico a contextos de todo tipo¹⁰⁶” (p. 9). Aunque en su momento Holmes (2005) anticipó la aparición de la rama de investigaciones sociológicas, “no [mencionó] en absoluto el proceso sociológico del acontecimiento de la

¹⁰³ Original en inglés: “three types of systems: living, psychic and social. Those systems are autopoietic, meaning they exist and reproduce themselves through life, consciousness, and communication, respectively”.

¹⁰⁴ Original en inglés: “as a social systemic phenomenon based on its intrinsic properties, which is mediation.”

¹⁰⁵ Original en inglés: “there are no pre-existing fields or structures but only processes of hybridization by which some macro-actors can temporarily arise”.

¹⁰⁶ Original en inglés: “has hugely expanded its focus, from the narrowly linguistic to contexts of all kinds”.

traducción¹⁰⁷” (Chesterman, 2009, p. 16). Este autor sugiere que el estudio sociológico de la traducción se puede dividir en tres vertientes: “• la sociología de las traducciones, como productos en un mercado internacional; • la sociología de los traductores; y • la sociología de la traducción, es decir, el proceso de traducción¹⁰⁸” (Chesterman, 2009, p. 16). Debido a que el foco de esta investigación son los traductores en formación, concuerdo con Chesterman (2006; 2009) y me adscribo a su propuesta de la sociología de los traductores y la traducción en lugar de las traducciones como producto o proceso desde el punto de vista lingüístico o psicológico sin injerencia de lo social.

De acuerdo con Chesterman (2009), la sociología de los traductores abarca aspectos socioeconómicos “como el estatus de los (distintos tipos de) traductores en las diferentes culturas, las tarifas salariales, las condiciones de trabajo, los modelos de conducta y el *habitus* del traductor, las organizaciones profesionales, los sistemas de acreditación, las redes de traductores, los derechos de autor, etc¹⁰⁹.” (p. 16). Este autor también incluye en esta rama cuestiones subjetivas como “aquellas relacionadas al género y orientación sexual, así como las relaciones de poder y el modo en que estos factores influyen en el trabajo y las actitudes de un traductor¹¹⁰” (Chesterman, 2009, p. 16). Asimismo, esta subdisciplina cubre la investigación documental que se puede hacer al “discurso público de la traducción, como evidencia de la imagen pública de la profesión de traductor que aparece en la prensa o en las obras literarias en las que uno de los personajes centrales es un traductor o intérprete¹¹¹” (Chesterman, 2009, pp. 16-17). Dentro del abordaje de la psicología social, Chesterman (2009) considera que se podrían investigar:

Las actitudes de los traductores hacia su trabajo, tal y como se revelan en ensayos, entrevistas, prólogos y notas de los traductores, [...] el amplio campo de las ideologías del

¹⁰⁷ Original en inglés: “he makes no mention at all here of the sociological process of the translation event”.

¹⁰⁸ Original en inglés: “• the sociology of translations, as products in an international market; • the sociology of translators; and • the sociology of translating, i.e., the translating process”.

¹⁰⁹ Original en inglés: “as the status of (different kinds of) translators in different cultures, rates of pay, working conditions, role models and the translator’s *habitus*, professional organizations, accreditation systems, translator’s networks, copyright, and so on”.

¹¹⁰ Original en inglés: “those relating to gender and sexual orientation, and to power relations, and how these factors affect a translator’s work and attitudes”.

¹¹¹ Original en inglés: “the public discourse of translation, i.e. evidence of the public image of the translator’s profession, as seen e.g. in the press, or in literary works in which one of the central characters is a translator or interpreter”.

traductor, [...] la ética de la traducción [...] [y] el estudio de los traductores voluntarios y activistas¹¹². (p. 17)

Estos objetos de estudio, si se abordan de manera adecuada, nos pueden ayudar a conocer la injerencia de lo extratextual en el acto de traducción. Por otra parte, Chesterman (2009) también propone indagar con teoría y metodología sociológicas las diferentes fases de la acción de traducir, como pueden ser las “prácticas y procedimientos de trabajo de traducción, procedimientos de control de calidad y proceso de revisión, cooperación en la traducción en equipo, redacción múltiple, relaciones con otros agentes, incluido el cliente y cosas similares¹¹³” (p. 17). Como también se puede apreciar en el modelo de bucle de Nord (2005), la traducción como proceso puede ser analizada de formas que abarcan elementos que no se aprecian de manera obvia, como los presupuestos ideológicos, creencias y normas implícitas que se transmiten de forma social.

En el siguiente apartado abordaré las formas identitarias que surgen del ejercicio de las diferentes ingenierías de comunicación multimedia que existen: las identidades profesionales de los traductores.

2.3.8. Las identidades profesionales de los traductores

Debido a los papeles que juegan los mediadores lingüísticos en diferentes contextos, se puede afirmar que los traductores poseen múltiples identidades que despliegan de acuerdo con el tipo de situación que enfrenten, entre las cuales es posible advertir las personales, las sociales y las profesionales (Farahzad & Varmazyari, 2018). Las identidades profesionales de los traductores se forman por la pertenencia a instituciones laborales, asociaciones o gremios de traductores, espacios de formación profesional, así como por los roles que desempeñan en sus interacciones sociales y en las construcciones culturales sobre el acto de convertir los mensajes codificados en un idioma a otro. En otras palabras, las diferentes identidades profesionales de los traductores se generan en función de su identidad social y, al mismo tiempo, se construyen durante toda la vida a través de sus acciones, decisiones y personificaciones dentro de las comunidades a las que pertenecen.

¹¹² Original en inglés: “translators’ attitudes to their work, as revealed in essays, interviews, translators’ prefaces and notes, [...] the wide field of translator’s ideologies, [...] translation ethics [...] [and] the study of voluntary, activist translators”.

¹¹³ Original en inglés: “The sociology of the translating process, on the other hand, has to do with the study of the phases of the translation event: translation practices and working procedures, quality control procedures and the revision process, co-operation in team translation, multiple drafting, relations with other agents including the client, and the like”.

De inicio se puede distinguir la identidad profesional de los traductores y la de los intérpretes dentro del campo de la mediación intercultural. Daniel Gouadec (2007) indica que los traductores “siempre traducen material escrito o lenguaje pregrabado transcrito o codificado¹¹⁴” (p. 90), a diferencia de los intérpretes que trabajan con grandes extensiones de lenguaje oral monológico y dialógico (Runcieman, 2018). Runcieman (2018) advierte dos identidades en los intérpretes lingüísticos: el intérprete de conferencias y el intérprete comunitario. Mientras el intérprete de conferencias se aboca a trasladar de forma simultánea mensajes orales de un emisor en un idioma de origen para varios receptores que hablan el idioma de destino en una conferencia o evento masivo, los intérpretes comunitarios trabajan de forma más dialógica en situaciones de interacción directa, como conversaciones, entrevistas, diagnósticos médicos, interrogatorios judiciales y otros tipos de encuentros que requieren la mediación para que se pueda informar a una de las partes de lo que está pasando o lo que se le requiere cumplir (Kleinert, 2016; Runcieman, 2018).

De acuerdo con Emma Seddon (2019), la identidad de los traductores “emerge de los espacios de traducción y se acopla en los momentos de *hacer traducción/volverse traductor*, que se vuelven ontológicamente inseparables¹¹⁵” (p.118). En estos momentos se ensamblan los discursos relacionados con la práctica de traducción y sus normas de operación con la autonomía y pericia del traductor para intervenir en textos de origen y de destino, notas, mapas, fotografías, dibujos y demás productos textuales proporcionados por un cliente. El resultado de este proceso es la actividad de un profesional de la lingüística y la comunicación que colabora, negocia, disputa y media con el autor de un texto, el contenido textual y las normas lingüísticas tanto de la cultura del texto de origen como la del texto de destino.

De acuerdo con Roberto Mayoral y Oscar Díaz (2011), no existe una forma general y única de traducir, por lo que se puede inferir que no existe una identidad profesional general de los traductores sino múltiples identidades profesionales. Aunque no es la principal causa de esta multiplicidad identitaria, las diferentes especialidades de traducción permean en la visión y forma de trabajar que distinguen a cada traductor. Mayoral y Diaz (2011) argumentan que la especialización de cada tipo de traducción no es provocada por el contenido o tema de determinado

¹¹⁴ Original en inglés: “Translators always translate written material or code or transcribed pre-recorded speech”

¹¹⁵ Original en inglés: “The identity of the translator emerges from translation spaces and assembles in the moments of *doing translation/becoming translator*, which become ontologically inseparable”

texto “sino por el procedimiento hermenéutico con que es abordado” (p. 60). Los autores proponen una clasificación de las especialidades de traducción de acuerdo con el tipo de disciplina que se aboca (pura/aplicada) y el rigor metodológico con que se realiza (dura/suave) (véase tabla 13).

Tabla 13. Clasificación de las especialidades de traducción

| | Dura | Suave | |
|-----------------|---|--|--|
| Pura | Física Matemáticas Biología | Lenguas modernas Teoría de la literatura Comunicación oral Economía | |
| Aplicada | Ciencias de la computación Lingüística computacional Traducción automática Medicina Ingenierías | CONTENIDOS GENERALES: Lenguas modernas Traducción computarizada Traducción automática Documentación Terminología | CONTENIDOS ESPECÍFICOS: Derecho Comunicación audiovisual Teoría literaria Comunicación oral Medicina Gestión y administración pública |
| | | ESPECIALIDADES TÉCNICO-METODOLÓGICAS: Localización Traducción audiovisual Traducción oficial | ESPECIALIDADES SECTORIALES: Traducción jurídica Traducción literaria Traducción científica Traducción técnica |
| | | ESPECIALIDADES TEÓRICAS: Deconstrucción Traducción feminista Traducción decolonial Hermenéutica Funcionalismo | |

Elaboración propia a partir de Mayoral y Díaz (2011).

Esta clasificación permite identificar las diferentes identidades de traductores con base en su área de especialización y en la forma en que realizan su labor profesional; se puede diferenciar a un traductor literario por su pericia e interés en la escritura narrativa de un traductor jurídico que se ajusta a terminologías muy específicas del ámbito legal, de la misma forma en que se distingue de un traductor del área de las ciencias de la salud que posee conocimientos en medicina de un traductor especializado en localización¹¹⁶ de palabras y expresiones foráneas de contenidos textuales de música, televisión y cine.

¹¹⁶ El término localización se usa en este contexto para denominar a la práctica de modificar o adaptar contenidos textuales extranjeros para que sean acordes con la cultura e idiosincrasia del país en que serán introducidos.

Como se pudo apreciar en el apartado 2.1, las necesidades y requerimientos de la sociedad en cada época han impulsado a los traductores a adaptarse a los cambios en su labor como emisarios de conocimiento e intermediarios interculturales, por lo que han dejado de trabajar de forma *quasi* exclusiva con libros, textos y documentos escritos para ocuparse de productos no textuales en formato digital-electrónico. El auge de las TIC, la gran oferta de contenidos educativos y de entretenimiento que se generan en muchos países, así como la facilidad con la que los seres humanos pueden trasladarse a cualquier rincón del planeta en cuestión de horas, han propiciado la aparición de “nuevos perfiles de traductores especializados cada vez más solicitados por los empleadores” (Fernández-Acosta, 2018, p. 37). Con base en Daniel Gouadec (2007), Mathieu Guidère (2008) y los resultados de la “Encuesta nacional del perfil del traductor en México”, Luis Raúl Fernández (2018) propuso una nueva clasificación de los perfiles profesionales de traductores en México: 1. Traductor y revisor especializado; 2. Traductor experto en posicionamiento en buscadores; 3. Localizador; 4. Probador lingüístico; 5. Traductor y alineador; 6. Gestor de proyectos; 7. Maquetador; 8. Transcriptor; 9. Transcreador; y 10. Posedor de traducción automática. Esta clasificación de perfiles de traductores profesionales permite advertir la necesidad de adecuar la formación de los traductores a un mercado que requiere que el egresado resuelva problemas que van más allá de la conversión de una palabra a su equivalente en una lengua de destino, como puede ser la adaptación de formatos de presentación, la edición de audio y video, la programación en lenguajes informáticos, el manejo de programas de traducción asistida por computadora y el diseño de páginas de internet.

El traductor abocado a especialidades “se presenta como un *outsider*, tanto en los géneros de partida como en los géneros de llegada, puesto que no pertenece a la comunidad profesional particular de que se trate” (García-Izquierdo, 2008, p. 22). Aunque los profesionales de la ciencia y la tecnología conocen a fondo los términos y conceptos específicos de su ramo profesional, “muchas veces [les] faltan los conocimientos o la práctica para armar un texto correcto y natural en español” (Rogante, 2009, p. 138). Esta es la razón por la que científicos y expertos de todas las disciplinas requieren de un profesional de la traducción capaz de “transmitir, de la forma más sencilla posible, una serie de datos, de significados que sean unívocos y útiles al destinatario de este tipo de texto” (García-Izquierdo, 2008, p. 467).

Entre los diferentes tipos de textos especializados, el texto jurídico-legal merece especial atención y dedicación tanto por sus expertos como por los traductores que los manejan. En primer

lugar, hay que tener presente la definición que brinda Varela-Salinas (2013) de orden jurídico-legal como “el conjunto de normas que rigen en un Estado para proteger los derechos de los individuos y del Estado y hacer cumplir sus deberes, tanto de ellos frente a otros individuos como entre ellos y el Estado” (p. 8). Con esta puntualización se puede entender la importancia que juegan los diferentes textos y documentos para mantener este orden en el plano internacional, ya que son los medios con los que cada país registra y difunde las acciones jurídicas y legales. Para redactar estos textos se requiere manejar una forma de lenguaje especial: el lenguaje jurídico; esta variante lingüística es aquella “que se utiliza en las relaciones en que interviene el poder público, ya sea en las manifestaciones procedentes de este poder [legislativo, ejecutivo o judicial] hacia el ciudadano, o en las comunicaciones [...] dirigidas a cualquier tipo de institución” (Borja-Albi, 2000, p. 11).

Si bien los documentos legales comprenden contratos, testamentos, notificaciones y demás textos, existe un área de especialidad que requiere a otro tipo de mediador, uno que esté relacionado con el campo de la economía, los negocios y el mundo empresarial: el traductor de textos económicos y financieros. Para su funcionamiento y operación, las empresas, bancos y corporaciones financieras requieren de formas de comunicación adecuadas según el tipo de actividad económica que realizan, su personalidad jurídica y la conformación y origen de su capital, lo cual determina “el tipo y variedad de documentos utilizados en ella y [...] los textos que se traducen” (Pizarro, 2010, p. 38). No se comunicarán dos empresas trasnacionales igual que dos empresas pequeñas de distintos países, ya que su funcionamiento y necesidades son completamente diferentes. Isabel Pizarro (2010) divide los textos económicos en tres tipos: 1) administrativo-burocrático; 2) comercial; y 3) económico.

A diferencia de los textos científicos, jurídico-legales, económico-financieros y comerciales, los textos literarios son abiertos y se les pueden dar múltiples interpretaciones según quienes sean los lectores que los aborden. Cuando alguien aborda un texto literario de un idioma diferente al suyo, se topa con múltiples barreras además de las lingüísticas; mediante la literatura extranjera un lector se acerca a épocas pasadas, culturas, ambientes locales y personajes que condicionan la comprensión de un libro o escrito. Al traductor literario le corresponde la tarea de salvar o disimular al máximo las diferencias entre los idiomas de partida y de llegada cuando traduce un texto de este tipo (Verdegal, 1996; Steenmeijer, 2016). Aunque el traductor literario no concibe generalmente su trabajo como un acto de transmisión de mensajes entre lenguas de manera exacta, su mayor objetivo “suele ser rendir un texto que sea en la mayor medida posible equivalente

al original” (Steenmeijer, 2016, p. 287). Belén Santana y Carlos Fortea (2014) señalan que, en la traducción de literatura, intervienen “factores que van más allá de la propia terminología, como pueden ser la fraseología, el uso de elementos o convenciones culturales” (p. 130), los cuales son tan importantes como el aspecto gramatical-normativo de las lenguas de origen y de llegada.

Debido a la alta demanda de contenidos en formato de audio, filmación y videograbación, una nueva faceta profesional de la traducción se ha posicionado como uno de los oficios con mayor crecimiento en el ámbito de la mediación lingüística: la profesión de traductor audiovisual. Esta modalidad de la traducción surgió con la aparición del cine y ha evolucionado junto con los contenidos y productos de la comunicación audiovisual que se inventaron en el siglo XX. De acuerdo con Martínez-Sierra (2016), las principales prácticas a las que se dedican los traductores audiovisuales son: “• Doblaje [;] • Voces superpuestas [;] • Subtitulación [;] • Accesibilidad: subtitulado para sordos y autodescripción [; y] • Localización de videojuegos” (p. 20). Lo que caracteriza a estas prácticas del ámbito de la traducción audiovisual es “la interacción entre lenguaje verbal y no verbal, entre el significado transmitido por el canal acústico y por el canal visual, entre los signos icónicos [y] los signos lingüísticos del texto audiovisual” (Chaume, 2016, p. 26).

Este posicionamiento teórico que desplegué en los apartados anteriores lo desarrollé con la intención no solo de discurrir sobre la construcción de la identidad profesional y la traducción, sino también para presentar las categorías que me permitirán generar los instrumentos de construcción de datos y desarrollar el proceso de análisis de datos cualitativos. A continuación, explicaré el planteamiento metodológico que propongo para llevar a cabo esta investigación.

Capítulo III. Ruta metodológica

*“caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.
Al andar se hace camino, y al volver la vista atrás,
se ve la senda que nunca se ha de volver a pisar”.*

Antonio Machado

3.1. Posicionamiento epistemológico

Comienzo este apartado declarando que mi forma de conocer y transmitir lo que conozco difiere de la visión objetivista, reduccionista y cosificadora del pospositivismo en las ciencias sociales (Popper, 2005), ya que asumo a la realidad como un *todo* de naturaleza compleja, inconstante, imprevisible y convenida por los miembros de una comunidad, es decir, como una construcción social (Berger & Luckmann, 1991). Para acceder al conocimiento que me permita llegar a la comprensión de estas construcciones socialmente convenidas recurriré al “estudio de lo singular, lo particular, lo exclusivo” (Simons, 2011, p. 19) de un caso en particular, sea este un niño, un joven, un maestro, un grupo de personas, una institución o una localidad (Stake, 1999).

Mis elecciones metodológicas se guiaron por los fundamentos teóricos de la construcción de la identidad profesional abordadas desde una perspectiva que integró a la psicología social, la sociología de las profesiones, la lingüística aplicada, los estudios de traducción y los aspectos cualitativos del proceso de investigación que llevé a cabo. Dado que la construcción de la identidad profesional de los estudiantes de traducción en el contexto mexicano no se ha abordado desde el enfoque de las transacciones biográficas, en este estudio exploré la relación entre sus identidades múltiples, valores, percepciones y narrativas en relación con la práctica de traducción de textos.

A continuación, explicitaré la posición desde la que escuché, percibí y traduje las palabras, objetos y acciones de los otros; cómo afronto la asimetría y contradicción que presencio y cuál es la audiencia a la que me dirijo.

3.1.1. Locus de enunciación

A pesar de no ser un traductor profesional o licenciado en lenguas extranjeras, el dominio que logré desarrollar en algunos códigos lingüísticos en mi niñez y juventud ha sido clave para mi formación académica y la definición de mi identidad personal, social y profesional. Mi primer contacto con una lengua diferente al español lo tuve en mi núcleo familiar gracias a mis padres, por medio de los libros, revistas, discos, televisión y equipo de video que teníamos en casa; recuerdo que mis papás acumulaban varios libros de matemáticas, estadística e informática que consultaban frecuentemente por su profesión como licenciados en estadística, los cuales me pasaba hojeando durante horas embelesado al ver las palabras extrañas y ecuaciones que contenían. Fue mi padre quien me enseñó las primeras palabras que aprendí en inglés a los siete años: *My name is Iván*; también gracias a él conocí la música de artistas y grupos musicales de habla inglesa que modelaron mi melomanía, como *The Beatles*, *The Rolling Stones*, *Pink Floyd*, *Creedence Clearwater Revival*, *The Doors*, *Queen*, *Chicago*, incluso cantantes de música *country* como Kenny Rogers. Fui testigo en mi infancia de un cambio generacional caracterizado por la cultura *pop* de los años 80's del siglo XX. En ese momento la música, películas, programas de televisión, deportes, libros y revistas en inglés permearon como nunca lo habían hecho en los niños y jóvenes mexicanos que, a diferencia de sus padres, veían a la lengua inglesa como la llave para acceder a un nuevo mundo de conocimientos y productos culturales.

Pasaron los años de mi niñez sin grandes eventos hasta el final de mi educación básica. Fue entonces cuando mi madre tomó una decisión que fue clave para mi desarrollo, la de inscribirme en un colegio privado para cursar la educación secundaria. Esta institución ofrecía una instrucción de idiomas de alto nivel, pues era en ese entonces la única escuela en Xalapa que incluía clases de inglés y francés en su currículo, desde nivel secundaria hasta superior. Si bien en su momento acaté la decisión de mi mamá sin agrado, con el tiempo he podido reconocer que estuvo en lo correcto, pues mucho me ha servido esa preparación que recibí en esa escuela donde aprendí inglés y francés. También en esa etapa de mi vida tuve un encuentro con el arte musical que me permitió desarrollar lo que Erikson (1977) denomina *laboriosidad*, por lo que mis años en la secundaria fueron claves para entender el rumbo que le daría a mi formación y recorrido de vida posteriores.

En mi etapa de estudios de bachillerato es cuando tomo mayor poder en mis decisiones. Para empezar, fui yo quien decidió a cuál preparatoria inscribirme sin injerencia de mis padres, además de que decidí tomar clases de música y de idiomas en mi tiempo libre. Gracias a la

fundación del Instituto de Música del Estado de Veracruz en 1997, pude comenzar mi formación profesional como músico y educador musical, a la par que estudiaba inglés, francés y alemán en el Centro de Idiomas de la UV. Al final me decanté por mis estudios como músico ejecutante y dejé de estudiar idiomas, pues mi inclinación por la música fue mayor que por las lenguas extranjeras. No obstante, reconozco que en mis estudio musicales los conocimientos de idiomas fueron claves para la adquisición de aprendizajes significativos y para entablar lazos de colaboración y amistad con grandes músicos extranjeros que he conocido.

En el año 2011 ingresé a la carrera de pedagogía en el Sistema de Enseñanza Abierta (SEA) de la UV. Gracias a la modalidad de este sistema, pude cursar el programa de estudios de esta licenciatura sin dejar de trabajar, pues las clases en el SEA se imparten los sábados. Desde que ingresé me esmeré por ser un estudiante de alto rendimiento, tal como lo había sido en la carrera de música, al igual que busqué aprovechar las bondades del Modelo Educativo Integral y Flexible para acabar mis estudios en siete semestres en lugar de los ocho contemplados en el currículo. Como parte de la formación integral que persigue la UV con su modelo educativo, en la oferta educativa de cada programa se incluyen experiencias educativas de áreas formativas distintas que sean de interés para los estudiantes. Fue gracias a la opción de la formación de área de libre elección que pude tener una de las mejores y más gratas experiencias de mi vida: cursar el *Seminario de traducción de textos científicos y literarios* que se impartía en el Instituto de Investigaciones en Educación de la UV.

En el año de 2011, los investigadores Jorge Vaca y María del Pilar Ortiz deciden “inaugurar un *Seminario de traducción francés-español y su didáctica* para albergar a los jóvenes que, voluntariamente, sin cumplir créditos [en su mayoría], asistían” (Vaca & Ortiz, 2012, pp. 146-147) a este espacio de formación libre para satisfacer su interés por la actividad traductora. Fui partícipe de este espacio de traducción de textos durante el último semestre de mi formación como licenciado en pedagogía, en el cual concurríamos estudiantes de diferentes áreas como Humanidades, Ciencias Exactas, Ciencias Biológicas y Artes. Bajo la dirección de los doctores Vaca y Ortiz llevé a cabo un proceso de aprendizaje colaborativo y significativo que me hizo valorar la importancia de la traducción para diferentes rubros del saber humano aparte de mi parcela profesional, por lo que también busqué abonar al cúmulo de saberes de mis disciplinas académicas con traducciones de textos sobre música, pedagogía, educación musical, sociología e investigación social. Ahora, con el pasar de los años y por ciertas experiencias relevantes que me

ocurrieron en mi trayectoria académica, puedo afirmar que este seminario tuvo y tiene un impacto importante en mi desempeño como estudiante y docente.

En el año de 2016 ingresé a la Maestría de Investigación Educativa del IIE-UV en la línea de *Educación, Ética y Valores* junto con mi compañero Héctor Libreros, quién desarrolló una investigación sobre adquisición de la competencia traductora; al revisar los contenidos sobre su investigación en clase me fui adentrando en los estudios sobre traducción de forma vicaria. Si bien mi investigación no estaba relacionada con la traducción, en mi desempeño como estudiante de posgrado fue decisivo tener un alto nivel de inglés y francés, ya que me permitió realizar traducciones de textos relevantes para mi trabajo que no estaban disponibles en español, así como participar en conferencias y presentaciones con investigadores sin tener que recurrir a los servicios de un intérprete. En el segundo año de la maestría, el doctor Bruno Baronnet me invitó a realizar la traducción de un artículo de la doctora Marie Salaün (2016) intitulado *La culture autochtone est-elle soluble dans la forme scolaire ? Réflexions à partir de quelques expériences pédagogiques (Hawai'i, Nouvelle-Calédonie)*. Esta experiencia me permitió enfrentar la complejidad de traducir un texto que me exigía movilizar todos mis saberes y recursos sobre pedagogía, didáctica, sociología, antropología y filosofía para encontrar las traducciones más adecuadas no solo para conservar el mensaje de la autora, sino para satisfacer las convenciones del público al que va dirigido, el de los investigadores y teóricos de los estudios decoloniales. Gracias a la ayuda y orientación del doctor Baronnet y la doctora Pilar Ortiz, mi traducción satisfizo tanto a la autora como a los lectores que la recibieron.

En el año de 2020 ingresé al Doctorado en Investigación Educativa con la intención de desarrollar un trabajo de indagación sobre estudiantes de traducción de nivel superior. Con mi labor de investigación sobre la construcción de la identidad profesional busco dirigirme a los traductores, los formadores de traductores, los estudiantes de las licenciaturas y posgrados en traducción, así como a psicólogos, sociólogos, pedagogos y demás actores que conforman las instituciones de educación superior. Lo que busco con mi trabajo de indagación es brindarles en los resultados de mi tesis los elementos que les permitan llevar a cabo una mejor toma de decisiones sobre la operación de programas formativos y favorecer el desarrollo académico de los estudiantes que buscan alcanzar bienestar económico y personal con el ejercicio de una profesión, así como aportar beneficios a su comunidad de origen con la prestación de sus servicios

profesionales. Una vez declarada la posición desde la que estoy hablando y dando cuenta de la realidad, declaro a continuación el enfoque de esta investigación.

3.2. Enfoque de la investigación

Alexander Künzli (2010) señala que, durante mucho tiempo, los estudios en torno a la traducción estuvieron “dominados por la escritura especulativa y prescriptiva, basada en entidades teóricas o pruebas anecdóticas más que en hechos derivados de la experiencia directa o la observación sistemática¹¹⁷” (p. 53); este dominio prevaleció hasta la delimitación realizada por Holmes (2005) en la década de los setenta del campo emergente de lo que hoy llamamos Estudios de Traducción (Hurtado, 1996). A partir de entonces también comenzó el uso del método empírico de investigación en sus dos vertientes, cuantitativa y cualitativa, en las investigaciones abocadas a la traducción. De acuerdo con Künzli (2010), el enfoque cualitativo de investigación “implica el estudio de un número relativamente limitado de fenómenos¹¹⁸” (p. 53), en lugar de la búsqueda de generalizaciones universales presentes en muestras representativas de grandes poblaciones de sujetos u objetos. Lo que se busca con este tipo de investigación es “lograr una comprensión profunda del fenómeno analizado, identificar las razones que oculta detrás y describirlo en su complejidad¹¹⁹” (Künzli, 2010, p. 53).

El enfoque de esta investigación es cualitativo, esto debido a su pertinencia para el estudio del significado y la acción de los actores desde sus perspectivas personales, narrativas y experiencias de vida (Flick, 2007a; 2007b; 2009; Peña-Cuanda & Esteban-Guitart, 2013). El abordaje del objeto de estudio con este enfoque metodológico también se debió a mi inclinación por los trabajos de investigadores que describen la cultura y el comportamiento de comunidades y grupos humanos para analizarlos desde la perspectiva de los participantes [*emic*] y la de las comunidades científicas reconocidas [*etic*] (Schwandt, 2007; Willis, Jost & Nilakanta, 2007; Duranti, 2009; Dietz & Mateos, 2011). Por su naturaleza procesual, este enfoque fue el más adecuado para acercarme a los símbolos, los significados, las opiniones, las actitudes y las

¹¹⁷ Original en inglés: “Translation Studies has long been dominated by speculative and prescriptive writing, relying on theoretical entities or anecdotal evidence rather than on facts derived from direct experience or systematic observation”.

¹¹⁸ Original en inglés: “Qualitative research involves the study of a relatively limited number of phenomena”.

¹¹⁹ Original en inglés: “achieving an in-depth understanding of the phenomenon under scrutiny, identifying the reasons behind it, and describing it in its complexity”.

prácticas de los estudiantes de las Licenciaturas en Traducción de la UABC y la ENALLT, que están en vías de ser traductores profesionales.

Matthew B. Miles y A. Michael Huberman (1994) señalan que “los fenómenos sociales existen no solo en la mente sino también en el mundo objetivo¹²⁰”(p. 4), por lo que es posible advertir en ellos relaciones y causalidades. La investigación bajo esta perspectiva permite develar “los constructos que subyacen en la vida individual y social¹²¹” (Miles & Huberman, 1994, p. 4), los cuales se pueden advertir en la expresión oral de las personas, los productos de sus actividades y, gracias a los adelantos de la tecnología, en el registro de sus acciones cotidianas, conversaciones y emisión de declaraciones. Debido a que estos constructos no son perceptibles a simple vista, se requiere de la intervención de los investigadores cualitativos para hacerlos tangibles en datos textuales, modelos, esquemas e imágenes, lo que es posible puesto que “son seres humanos dotados de sensibilidad y capaces de sacar provecho de sus experiencias personales [y] son capaces de percibir la realidad de la misma forma que otros seres humanos igualmente dotados de razón y sensibilidad¹²²” (Poisson, 1991, p. 14).

Aunque reconozco que el enfoque cuantitativo es de gran utilidad para la lingüística, como en el caso de los corpus lingüísticos para la creación de diccionarios y manuales (Lázaro-Hernández, 2015), en esta investigación me adhiero a la postura de teóricos como Gregory Hadley (2019) que buscan “una mayor apreciación del ‘por qué y el ‘cómo’ [Chism and Banta 2007] de la experiencia humana¹²³” (p. 6). Al respecto, Saldanha y O’Brien (2014) señalan que, aunque se pueden obtener una gran variedad de cifras y medidas de datos textuales o digitales, estas “no nos dicen nada acerca de causalidad¹²⁴” (p. 200). Un análisis estadístico no me hubiera ayudado a determinar las causas de un fenómeno que tiene que ver con la educación y la traducción, como podría ser el aumento en el uso de herramientas tecnológicas para la traducción por parte de egresados de programas de formación de los últimos años; es aquí donde “el análisis cualitativo de respuestas abiertas o el uso de otros instrumentos explicativos es vital para que el investigador

¹²⁰ Original en inglés: “social phenomena exist not only in the mind but also in the objective world”.

¹²¹ Original en inglés: “constructs that underlie individual and social life”.

¹²² Original en francés : « sont des êtres humains doués de sensibilité et capables de tirer profit de leurs expériences personnelles, sont en mesure de percevoir la réalité telle que la perçoivent d'autres humains, également doués de raison et de sensibilité ».

¹²³ Original en inglés: “a greater appreciation of the ‘why’ and ‘how’ (Chism and Banta 2007) of human experience”.

¹²⁴ Original en inglés: “do not tell us anything about causality”.

alcance una comprensión más completa de los factores que entran en juego¹²⁵” (Saldanha & O’Brien, 2014, p. 201).

Una vez declarado el enfoque de la investigación, en el próximo apartado detallaré el diseño y el tipo de estudio que llevé a cabo, el cual fue determinado por la pregunta y objetivo generales de investigación planteados en el inicio de esta tesis, el enfoque metodológico, las técnicas de construcción de datos y la forma en que se llevó a cabo el análisis de la información obtenida.

3.3. Diseño y tipo de estudio

De acuerdo con John W. Creswell (2014), los diseños en investigación social “son los tipos de indagación dentro de los enfoques cualitativos, cuantitativos y de métodos mixtos que proporcionan una dirección específica para los procedimientos en un diseño de investigación¹²⁶” (p. 13). De forma breve y concisa, Creswell (2014) propone una tipología básica que permite distinguir la forma de conducir un estudio una vez que se ha fundamentado el enfoque de investigación (véase tabla 14).

Tabla 14. Tipos de diseño de investigación de acuerdo con Creswell (2014).

| Cuantitativo | Cualitativo | Mixto |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Experimental • No experimental | <ul style="list-style-type: none"> • Investigación narrativa • Fenomenología • Teoría fundamentada • Etnografía • Estudio de caso | <ul style="list-style-type: none"> • Convergente • Explicativo secuencial • Exploratorio secuencial • Transformativo, incrustado o multifase |

Elaboración propia a partir de Creswell (2014).

El diseño por el que opté en esta investigación es el de estudio de caso, ya que “este parte de los métodos de investigación naturalistas, holísticos, etnográficos, fenomenológicos y biográficos” (Simons, 2011, p. 40). Este estudio de caso es de tipo comparativo, descriptivo, interpretativo y explicativo, puesto que me pareció la forma más adecuada de dar cuenta de la forma en que las identidades y representaciones profesionales de los estudiantes se movilizan al aprender a traducir

¹²⁵ Original en inglés: “the qualitative analysis of open-ended responses or the use of other explanatory instruments is vital in order for the researcher to reach a more complete understanding of the factors at play”.

¹²⁶ Original en inglés: “Research designs are types of inquiry within qualitative, quantitative, and mixed methods approaches that provide specific direction for procedures in a research design”.

y al avanzar en su recorrido académico sin tratar de llegar a generalizaciones deductivas, sino a la comprensión de su proceso de creación de la racionalidad compleja del traductor.

Los estudios comparativos en investigación cualitativa tienen como propósito constatar la presencia o ausencia de diferencias entre individuos, grupos, organizaciones, comunidades o situaciones y, en caso de advertirlas, señalar cómo estas diferencias influyen en el fenómeno que se estudia (Ruiz Olabuénaga, 2012). Debido a que no fue posible dar seguimiento a una generación de estudiantes durante cuatro años, decidí incluir en este estudio a estudiantes de los primeros y últimos semestres de las licenciaturas, para conocer así las diferencias de identidades, representaciones y prácticas entre dos cohortes generacionales de cada entidad académica.

Mehdi Riazi (2016) declara que los estudios descriptivos en investigación cualitativa tienen como propósito explorar los fenómenos y condiciones sociales mediante la utilización de los métodos apropiados para generar una descripción detallada y verídica de los aspectos particulares del caso en estudio. Estas investigaciones regularmente se abocan a describir el entorno e interacciones sociales de una persona, grupo, institución o evento mediante el registro de datos visuales y textuales en los que se plasma el ambiente en el que se genera el fenómeno, las relaciones sociales que mantienen los participantes entre sí y las acciones que realizan. En este estudio busqué describir el contexto en el que se desenvuelven los estudiantes y maestros de la Licenciatura en Traducción, las interacciones sociales que se dan en las aulas y fuera de ellas, la intersubjetividad que han creado sobre la profesión de traductor y la forma en que consideran debe llevarse a cabo el proceso de traducción de manera profesional.

De acuerdo con Norman Denzin e Yvonna Lincoln (2005), la investigación cualitativa consiste en la realización de una serie de prácticas interpretativas para hacer visible lo que los científicos sociales leen en la realidad. Estas prácticas transforman lo que se observa y escucha en representaciones de los eventos y fenómenos presenciados, tales como registros de observación, entrevistas grabadas, anotaciones en diarios, fotografías, videos y mensajes personales. Este estudio es interpretativo, puesto que me propuse “estudiar las cosas en su entorno natural, con la intención de encontrar sentido, o interpretar, a los fenómenos en términos de los significados que las personas les dan¹²⁷” (Denzin & Lincoln, 2005, p. 3).

¹²⁷ Original: “[...] study things in their natural settings, attempting to make sense of, or interpret, phenomena in terms of the meanings people bring to them”.

Sobre los estudios explicativos en investigación cualitativa, Riazi (2016) indica que estos buscan explicar “por qué ciertas conductas, acciones o eventos ocurren en la sociedad en general o en ciertos grupos sociales mediante el estudio de las estructuras subyacentes, los mecanismos generativos y los procesos que se llevan a cabo para producirlos¹²⁸” (Riazi, 2016, p. 114). Este estudio busca ahondar en las causas que llevaron a los estudiantes a elegir la profesión de traductor como forma de vida, las motivaciones que los orillan a pensar o actuar de cierta manera y desentrañar las representaciones colectivas e identidades que ponen en operación al decodificar textos de un idioma de origen para transformarlo en palabras y frases coherentes en la lengua de llegada.

Para incluir a los participantes idóneos para el trabajo de construcción de datos, requerí proceder de forma diferente a los muestreos aleatorios de las investigaciones cuantitativas, ya que los investigadores cualitativos “no tratan de controlar variables sino de descubrirlas” (Strauss & Corbin, 2016, p. 305). Como lo indican Strauss y Corbin (2016), en el enfoque cualitativo no se buscan muestras representativas de una población, puesto que realizar una selección probabilística de los participantes “puede evitar que el analista descubra las variaciones que busca” (p. 305). En la siguiente sección se declaran las razones para seleccionar a los estudiantes que participaron en el estudio.

3.4. Selección de participantes

José Ignacio Ruiz-Olabuénaga (2012) señala que la selección de los participantes en la investigación cualitativa “exige al investigador que se coloque en la situación que mejor le permita recoger la información relevante para el concepto o teoría buscada” (p. 65). Este autor denomina a este proceso de selección como intencional, y lo divide en dos tipos: opinático y teórico. El muestreo opinático es aquel en que “el investigador selecciona los informantes que han de componer la muestra [de acuerdo con] un criterio estratégico personal” (Ruiz-Olabuénaga, 2012, p. 64), como facilidad para contactar, idoneidad por el tema o participación voluntaria. En el muestreo teórico, la inclusión de participantes o casos “no acaba hasta que dejan de aparecer nuevos conceptos y categorías, es decir, hasta que se alcanza el nivel de saturación” (Ruiz-Olabuénaga, 2012, p. 65).

¹²⁸ Original: “[...] to answer why certain behaviours, actions, or events happen in the society at large or in certain social groups by studying the underlying structures and generative mechanisms and processes which are at work to produce those behaviours, actions, or events”.

Debido a que la población estudiantil de ambas instituciones es muy grande, me decanté por un muestreo opinático, para lo cual establecí criterios de inclusión específicos para delimitar la población de la investigación. Esta selección se guio por la intención de encontrar a los actores clave que puedan dar la información relevante que me permitieran llevar a cabo el proceso de construcción-análisis de datos (Dietz, 2017). Por motivos de las diferencias entre los estudiantes de cada centro educativo, hubo necesidad de considerar varios criterios no contemplados desde un inicio, los cuales se fueron definiendo de forma más específica al tener los primeros acercamientos con las instituciones y los participantes.

3.4.1. Criterios de inclusión

A continuación, expondré los criterios con los que se conformó el grupo de informantes de esta investigación, los cuales presentaron algunas diferencias por la forma en que se imparten los programas educativos en la UABC y en la ENALLT. Estas diferencias se deben a que los estudiantes de la ENALLT comienzan el estudio de la tercera lengua desde el segundo semestre, mientras que en la UABC empiezan hasta el quinto. Para poder hacer una comparación adecuada entre ambas instituciones, invité a participar a los estudiantes que ya estaban cursando las asignaturas de tercer idioma, ya que este es uno de los requisitos para cursar las materias específicas de traducción en ambas carreras. En cuanto a las opciones de segunda y tercera lengua, consideré cuatro combinaciones de segundo y tercer idioma que comparten ambos programas, pero por las particularidades de ambas universidades también incluí a estudiantes de inglés-japonés de la UABC y de inglés-chino de la ENALLT que manifestaron interés por la investigación.

Para seleccionar a los estudiantes de la Facultad de Idiomas de la UABC, convoqué a estudiantes de quinto y séptimo semestres que cubrieran estos requisitos:

- Estar inscrito en la Licenciatura en Traducción de la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California en el campus Mexicali;
- Ser estudiante regular;
- Cursar inglés como segunda lengua y alguna de las siguientes terceras lenguas contempladas en el plan de estudios: francés, alemán, italiano y portugués;
- Tener interés y disposición para participar como informantes durante el trabajo de campo de la investigación.

Para seleccionar a los estudiantes de la ENALLT, invité a estudiantes de segundo y de séptimo semestres que cumplieran con los siguientes criterios:

- Estar inscrito en la Licenciatura en Traducción de la ENALLT;
- Ser estudiante regular;
- Cursar inglés como lengua B y alguna de las siguientes lenguas C contempladas en el plan de estudios: francés, alemán, italiano y portugués;
- Tener interés y disposición para participar como informantes durante el trabajo de campo de la investigación.

Con base en los criterios antes señalados, se contemplaron de 16 a 32 estudiantes de las dos instituciones en la investigación, pues en cada campus estimé que participarían de 8 a 16 estudiantes bajo estos criterios.

3.5. Técnicas para la construcción de datos

Howard Becker (2017) indica que en la investigación social se trabaja con tres elementos primordiales: datos, evidencias e ideas. De acuerdo con este autor, estos elementos son usados por los científicos sociales para convencer a sus pares académicos, la audiencia de su disciplina y el público en general de que el producto de sus investigaciones es válido y relevante. Para Becker (2017), los datos son los rastros dejados por las personas en algún medio de registro, como los trazos de escritura en hojas, que los investigadores transforman en material de estudio al pasarlo a un documento; una vez transformado en un formato o protocolo, los hermeneutas pueden operar en ellos directamente o con ayuda de un programa informático para analizar lo registrado. Una vez que se han preservado los datos obtenidos, estos se convierten en la evidencia con la que un investigador defenderá los argumentos que ha planteado a lo largo de su trabajo de indagación. Como dice Becker (2017), “este tipo de datos usualmente atestiguan suficientemente bien la confiabilidad y la verdad de la respuesta para que la gente acepte el argumento que le ofrecemos como apoyo¹²⁹” (p. 5, traducción propia). Para poder develar estos hechos que los investigadores cualitativos buscan demostrar se requiere de procedimientos apropiados para escrutar los datos textuales e hipertextuales, como el análisis de contenido.

¹²⁹ Original en inglés: “these kinds of data usually attest well enough to the reliability and truth of the answer that people accept the argument we offer it as support for”.

Respecto al tipo de datos cualitativos que se pueden recabar, Adrian Holliday (2015) menciona que existe una gran variedad de maneras de registrar la información que se convertirá en el insumo básico de los procedimientos de análisis cualitativo, los cuales van desde las formas convencionales de escribir y trazar figuras en papel hasta los modernos registros de imágenes y sonidos en formato digital (véase tabla 15).

Tabla 15. Tipos de datos cualitativos según Holliday (2015)

| Tipo | Características | Forma de obtención |
|---|---|--|
| Descripción de comportamiento | Lo que se ve hacer y/o se escucha decir a las personas. | - Notas de observación - Diario de campo. |
| Descripción de evento | Fragmento de una serie de sucesos acontecidos, definido por las personas que lo presenciaron. | - Notas de observación - Diario de campo |
| Descripción de institución | La forma en que el escenario o contexto opera en términos de regulaciones, normas implícitas, rituales. | - Notas de observación - Diario de campo |
| Descripción de aspecto | La representación del escenario o las personas que lo habitan | - Notas de observación - Diario de campo - Dibujos - Diagramas |
| Descripción de evento de investigación | Lo que dicen y hacen los participantes en entrevistas, grupos focales, conversaciones, etc. | - Notas de observación - Diario de campo |
| Narrativa personal | Reconstrucción de experiencias personales que permiten llegar a la comprensión. | - Historia de vida - Diario de campo |
| Relato | Lo que los participantes le comparten por escrito al investigador con sus propias palabras. | - Entrevista - Cuestionario - Diario del participante - Notas textuales |
| Habla | Lo que se le escucha decir a los participantes cuando conversan | - Grabación en audio - Transcripción - Notas textuales |
| Registro visual | Lo que se ve que hacen los participantes | - Fotografías - Películas - Vídeos |
| Documento | Escrito preservado en papel o algún medio de registro que pertenece o está relacionado a un escenario. | - Oficios - Manuales - Cartas - Documentos digitalizados |

Elaboración propia a partir de Holliday (2015).

Como se puede apreciar en la tipología propuesta por Holliday (2015), la investigación cualitativa recurre principalmente a datos que sean fuente de “una narración de lo que se ha encontrado y que muestre toda la complejidad y profundidad de lo que está sucediendo¹³⁰” (p. 51). En adición a lo que señala Holliday (2015) cabe señalar que, en la investigación cualitativa, se necesita convertir los datos primarios registrados en papel, audio o video en otros secundarios que serán el medio sobre el cual el investigador-hermeneuta realiza el análisis.

La complejidad de la construcción de la identidad profesional en la formación inicial obliga a utilizar técnicas de construcción de datos que permitan dar cuenta de la variedad de elementos y eventos que constituyen a la identidad y sus manifestaciones en el discurso y productos culturales (Boyatsis, 1998; Burr, 2003; Rapley, 2008). Dado que es a través de la transacción biográfica (Dubar, 2010) que se construyen las identidades y que las representaciones y acciones sociales se advierten en los eventos discursivos, recurrí a dos técnicas de construcción de datos cualitativos (Miles & Huberman, 1994; Boyatsis, 1998). Contemplé la utilización de una narración de historia de vida sobre eventos de definición identitaria (Dubar, 2010) y un guion de entrevista semiestructurada sobre las representaciones profesionales (Blin, 1997).

3.5.1. Entrevista semiestructurada

La entrevista consiste en un encuentro personal en el que el investigador hace preguntas a cada uno de los participantes de la investigación sobre el tema de interés o un evento relacionado a la pesquisa (Brinkmann & Kvale, 2018). A diferencia del cuestionario de preguntas cerradas, en la entrevista se suele recurrir a preguntas abiertas que detonen una abundante emisión de palabras por parte de los entrevistados. Helen Simons (2011) señala cuatro objetivos principales de la realización de entrevistas a profundidad:

1. Registrar las opiniones de los entrevistados sobre el tema en cuestión.
2. Implicar activamente al entrevistador y los entrevistados en la identificación y análisis de los temas abordados en la entrevista.
3. Ofrecer flexibilidad a los entrevistados para cambiar de tema y abordar tópicos emergentes, sondear un aspecto desconocido del tema y profundizar en respuestas inesperadas.

¹³⁰ Original en inglés: “a narrative of what has been found that shows the full complexity and depth of what is going on”.

4. Develar y representar en la transcripción de la entrevista sentimientos y sucesos no observados anteriormente ni registrables por instrumentos de recolección de datos cuantitativos.

Las entrevistas semiestructuradas tienen la finalidad de revelar los significados que los actores dan a objetos, eventos y acciones a través de datos discursivos. Las entrevistas proporcionaron acceso a datos más específicos mediante preguntas que me permitieron obtener información relevante sobre la fase de socialización secundaria por la que estaban pasando los estudiantes y la forma en que realizaban el proceso de traducción.

Lo que busqué con estos instrumentos de recopilación de datos discursivos es acceso a las realidades internas y externas de los procesos de socialización de los estudiantes y el proceso de aprendizaje que ocurre en la Licenciatura en Traducción. Si bien me esmeré en seguir un orden para la conducción adecuada de las entrevistas, traté de que las preguntas fueran hasta cierto punto espontáneas y negociables para que los actores que participen puedan compartir su discurso de forma libre y sin presión alguna.

Para generar las primeras versiones de los guiones de entrevista tanto para estudiantes como para profesores, redacté las preguntas de acuerdo con los objetivos de investigación y las categorías desarrolladas en el marco teórico; para hacerlo tomé como base la propuesta de Francisco Cisterna-Cabrera (2005) y Nelly Bautista (2011) para vincular las preguntas y objetivos de investigación con las categorías y subcategorías de análisis (véase anexo 5). En esta primera propuesta de los guiones de entrevista se puede observar que opté por no utilizar demasiadas preguntas, con el fin de no ocupar demasiado tiempo, ya que esto podría haber causado desánimo y malestar en los informantes. También traté de redactar las preguntas de manera que detonaran respuestas con información pertinente y relevante para realizar el análisis de los datos de forma eficiente, además de que permitieran la aparición de categorías emergentes a partir del discurso de los estudiantes y profesores. En caso de no obtener una respuesta adecuada por parte de los entrevistados, planeé tener listas preguntas alternativas, esto con la finalidad de evitar en lo posible la improvisación al momento de las entrevistas. Aparte de la entrevista requerí de otro tipo de dato que me permitiera indagar en el proceso de socialización y de construcción de la identidad mediante la narrativa de los actores de su trayecto de vida personal: la historia de vida.

3.5.2. Historia de vida

La historia de vida es un método de construcción de datos narrativos que recurre a “[descripciones], explicaciones [y] evaluaciones¹³¹” (Bertaux, 2010, p. 36) contadas por alguien, además de otros componentes de los relatos orales. Daniel Bertaux (2010) diferencia la historia de vida desde el punto de vista sociológico de la narración total de los hechos de toda una vida, ya que esta última corresponde al género de la “autobiografía escrita¹³²” (p. 35). Este autor propone una definición de este tipo de relato, como la narración de una persona sobre “cualquier episodio de su experiencia vivida¹³³” (p. 35); en cada uno de los episodios o periodos contados, “el relato [describirá] no solo la vida interior y las acciones del sujeto, sino también los contextos interpersonales y sociales por los que ha pasado¹³⁴” (p. 35). Se puede recurrir a este método narrativo para indagar un periodo específico de una persona, como una trayectoria escolar en una institución educativa o una descripción de su desempeño durante el lapso en el que se realizó una actividad profesional.

De acuerdo con Bertaux (2010), este dato narrativo “está estructurado en torno a una sucesión temporal de acontecimientos, situaciones, proyectos y las acciones y cursos de acción resultantes a lo largo del tiempo¹³⁵” (pp. 36-37). Esta concatenación de eventos y acciones es denominada por el autor como “línea de vida” (Bertaux, 2010, p. 37), la cual es el hilo conductor que permitirá al narrador mantener la cohesión y congruencia de la relatoría de sus experiencias. Bertaux (2010) hace hincapié en que esta línea de vida está lejos de coincidir con la trayectoria de una recta o una curva bien definida; él considera que la palabra que mejor define a la línea de vida es la de “recorrido¹³⁶” (p. 37), como el de un barco en el océano o el de una carretera que se tiene que ajustar a las irregularidades de un terreno. A diferencia de la autobiografía, en la que el narrador-biógrafo aborda todos los hechos de su pasado, en la historia de vida se le invita al sujeto narrador “a considerar sus experiencias pasadas a través de un filtro¹³⁷” (Bertaux, 2010, p. 38), que constituye el interés principal del investigador sobre el pasado del relator.

¹³¹ Original en francés: “[descriptions], explications [et] évaluations”.

¹³² Original en francés: “autobiographie écrite”.

¹³³ Original en francés: “un épisode quelconque de son expérience vécue”.

¹³⁴ Original en francés: “le récit [décrit] non seulement la vie intérieure du sujet et ses actions, mais aussi les contextes interpersonnels et sociaux qu’il a traversés”.

¹³⁵ Original en francés: “il est structuré autour d’une succession temporelle d’événements, de situations, de projets et des actions et cours d’action dans la durée qui en résultent”.

¹³⁶ Original en francés: “parcours”.

¹³⁷ Original en francés: “à considérer ses expériences passées à travers un filtre”.

Así como la obtención de datos en la investigación cualitativa tiene una forma y finalidad muy diferente a la cuantitativa, analizar datos en esta perspectiva implica “extraer el significado en lugar de convertirlos en porcentajes o estadísticas¹³⁸” (Paillé & Mucchielli, 2016, p. 13). En lugar de recurrir a calculadoras o dispositivos para realizar procedimientos matemáticos sobre datos numéricos, el análisis cualitativo “se basa en las capacidades naturales de la mente del investigador y tiene como objetivo comprender e interpretar las prácticas y experiencias¹³⁹” (Paillé & Mucchielli, 2016, p. 13). Para Paillé y Mucchielli (2016), la principal herramienta con la que se hace el análisis en el paradigma interpretativo es la mente del investigador-hermeneuta, la cual utilizará de la misma forma que opera en “la actividad cotidiana y mundana de construir y validar el mundo en el que nos desenvolvemos, visto desde el ángulo psicológico, social o cultural¹⁴⁰” (p. 35).

Las narraciones de la vida personal son uno de los insumos principales para abordar la construcción de identidades, ya que “posibilitan la construcción de sentido del proyecto de una vida, construir una identidad (personal y profesional), a partir de ordenar el bagaje de acontecimientos, vivencias y aprendizajes a lo largo de la vida” (Bolívar, 2016, p. 251). En la narración de los eventos significativos de la vida propia aparecen las particularidades y momentos trascendentales del paso de un actor por las instituciones de socialización, pero también de la interacción con otros que forjaron cambios en la forma de ser, pensar y actuar. La narración de la historia de vida fue un medio de gran importancia para esta investigación porque este tipo de narrativa contiene las huellas de las transacciones de los procesos de conformación de identidad que los estudiantes han llevado a cabo.

En el caso de esta investigación, busqué que la atención de los actores se centrara en los sucesos, encuentros y objetos que han sido determinantes para tomar la decisión de formarse como traductores profesionales, sin dejar de lado el aspecto de la construcción del proyecto de vida que puede surgir de esta modalidad narrativa. Así como en investigaciones previas con estudiantes de traducción a nivel superior (Ortiz, 2015; Libreros, 2019), utilicé un guion de historia de vida para cubrir las fases del proceso de construcción de la identidad profesional descrito en el marco teórico. Estas fases se operacionalizaron en el guion mediante preguntas orientadoras para que los

¹³⁸ Original en francés: “extraire le sens plutôt que les transformer en pourcentages ou en statistiques”.

¹³⁹ Original en francés: “l’analyse des données qui met à profit les capacités naturelles de l’esprit du chercheur et vise la compréhension et l’interprétation des pratiques et des expériences”.

¹⁴⁰ Original en francés: “dans l’activité mondaine quotidienne de construction et de validation du monde dans lequel nous évoluons, qu’il soit vu sous l’angle psychologique, social ou culturel”.

participantes redactaran las narraciones sobre cada rubro solicitado, de esta forma se construyó el dato que permitió recabar la información sobre los procesos de construcción social de la identidad y las fuentes de las que han surgido las representaciones sobre la profesión de traductor (véase anexo 5).

3.6. La ética en la investigación

De acuerdo con Victoria Camps (2017), cuando hablamos de ética nos referimos, en un sentido general, a la reflexión sobre lo que es universalmente bueno o correcto para los seres humanos en sus pensamientos, palabras y acciones, lo cual se puede advertir en la forma en que se lleva a cabo un procedimiento o los efectos que tuvo una intervención en un individuo o grupo humano. Al revisar la historia de la investigación científica durante los seis siglos de existencia de la ciencia moderna, se advierte, con asombro y pesar, que lo último en que pensaron tanto científicos como gobernantes que apoyaron algunos experimentos fue en el aspecto ético (Delclós, 2018).

Las investigaciones en ciencias sociales deben tener muy definida y presente la ética de la conducción de procedimientos y manejo de los resultados, pues en estas pesquisas están involucrados seres humanos que pueden ser perjudicados por un error u omisión de los investigadores. Casos como el del experimento de John B. Watson para condicionar al niño denominado *Little Albert* (Pierce & Cheney, 2013) o la abducción de niños groenlandeses por el gobierno de Dinamarca en 1951 (Rud, 2017) justifican la existencia de comités de ética que fomentan “la colaboración, cooperación y confianza entre científicos para avanzar en los objetivos de investigación” (Salazar, Icaza & Alejo, 2018, p. 307). Asimismo, estos comités vigilan que se cumplan las responsabilidades que tienen los científicos con la sociedad y sancionen los comportamientos indebidos en el trato dado a los sujetos participantes en algún estudio.

Cuando pasamos al plano de las investigaciones en educación, la situación se vuelve por demás compleja, puesto que los investigadores de este campo no pueden separar su visión científica de su visión política (Sañudo, 2006). De acuerdo con Lya Sañudo (2006), la asunción de una postura realmente ética en la investigación educativa implica “comprometerse en un todo como persona, como educador, como investigador, en un proceso donde se trata de expresar algo sobre sí mismo, un estilo de vida” (p. 88). Aunque aún tiene vigencia la visión de la investigación educativa como medio “para la transformación y perfeccionamiento de la práctica” (Pérez-Gómez, 2008, p. 117) de los actores que toman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, la situación

actual que vivimos en la primera mitad del siglo XXI exige al investigador educativo ampliar su rango de acción a espacios y situaciones diferentes a las aulas escolares convencionales. Debido a la intervención en contextos con diferentes tipos de actores, se hace indispensable recurrir a medidas que protejan a los participantes y al investigador de malentendidos o situaciones no previstas, como pueden ser los consentimientos informados, los acuerdos de confidencialidad o convenios de cooperación. En mi caso, recurrí al uso de consentimientos informados en los que se explicitaron las intenciones con las que fueron elaborados los instrumentos de investigación; de esta forma, los estudiantes y yo tuvimos un aval por escrito para garantizar que lo que ellos digan no será usado con otros fines más que los que busca cumplir este trabajo (véase anexo 6, p. 222).

Por último, no hay que olvidar que, para cumplir con la ética de la investigación educativa actual, el investigador debe considerar lo que se devolverá a una comunidad o institución educativa con su trabajo (Baronnet & Bermúdez, 2019); es preciso que la investigación devuelva algo a los participantes con un beneficio que sea significativo para cambiar una situación adversa que la misma indagación ha develado. Un investigador que se limita a la obtención de información para su beneficio personal incurre en la práctica del extractivismo académico, esto es que se dedica a generar datos para su posterior análisis sin aportar un cambio real en las prácticas antiéticas de la comunidad científica, lo que perpetúa el error de ver a los seres humanos como meros insumos para la redacción de libros y artículos. Sin embargo, el objetivo de la educación actual es inducir el “respeto a la vida y la dignidad humana, la igualdad de derechos, la justicia social, la diversidad cultural, la solidaridad internacional y la responsabilidad compartida de un futuro sostenible” (UNESCO, 2015, p.9), se precisa que los investigadores educativos pongan por delante la ética en su labor académica y educativa. Esto por lo que también me comprometo a devolver a la comunidad que me brinda la información necesaria para mi investigación por lo menos un beneficio simbólico o en especie que realmente les ayude a mejorar sus procesos formativos y cambiar el panorama adverso que enfrentan los futuros traductores mexicanos.

Aunque la gestión de los permisos para realizar una investigación de este tipo puede parecer complicada y difícil, lo mejor es realizar todos los trámites pertinentes y solicitudes de autorización para que tanto como el investigador como los participantes eviten problemas causados por un manejo inadecuado de la información o la falta de transparencia en el proceso de investigación. A continuación, describo a detalle los elementos que hay que considerar en la elaboración de los

consentimientos informados, es decir, los documentos que utilizaré para solicitar autorización para manejar la información que me proporcionen los participantes en la fase de trabajo de campo.

3.6.1. El consentimiento informado

Tim Rapley (2008) sugiere que los investigadores que tratan directamente con personas deben seguir dos lineamientos al solicitar el consentimiento a los participantes de una investigación para ser entrevistados u observados:

- 1) Pedir siempre permiso para grabar en audio o video y solicitar su consentimiento para el uso de las grabaciones.
- 2) Proporcionar a los participantes la información necesaria sobre el objetivo con el que se realiza la grabación y su utilización posterior.

En cuanto a los componentes del documento mediante el cual se solicita el consentimiento a los participantes de la investigación, Flick (2014) menciona que debe incluir “la información y la aclaración necesarias sobre los objetivos y las expectativas de la investigación y la oportunidad de que la persona se niegue a participar” (p. 163).

Para poder solicitar esta autorización a los informantes hice uso del consentimiento informado, es decir, un documento en el que solicito el permiso a cada participante por escrito a la vez que les informo de los propósitos de la realización del estudio y la forma en que manejé la información que me proporcionaron. Como medida de protección para los estudiantes, en el escrito específico que ante cualquier desacuerdo que tengan con la forma en que realice mi trabajo de recolección de datos o incomodidad por el motivo que sea, pueden abandonar la investigación y pedirme que elimine los archivos de audios y video en los que aparecen registrados, lo mismo aplica para los archivos de historia de vida (véase anexo 6).

3.7. El trabajo de campo

De acuerdo con Ruiz Olabuénaga (2012), en todo proyecto de investigación se deben ponderar dos elementos esenciales para su realización: 1) Su duración aproximada y 2) El costo económico que va a implicar. En el cálculo de la duración, Ruiz Olabuénaga (2012) indica que se pueden visualizar cuatro etapas:

- 1) La definición del problema y delimitación del objeto de estudio
- 2) La planeación del trabajo de campo

- 3) El procesamiento de datos para su análisis
- 4) La presentación de los resultados

Sobre el segundo estadio de esta lista, para el trabajo de campo hice una planeación del tiempo y la forma en que lo llevaría a cabo tomando en cuenta un gran inconveniente que impediría mi trabajo de investigación de forma presencial: la pandemia COVID-19. A continuación se presenta una reseña de la situación de la educación superior en México durante la fase de pandemia que enfrentó el país en los años 2020 y 2021, con la intención de que se comprenda por qué decidí llevar a cabo esta fase de forma no presencial.

3.7.1. Las Instituciones de Educación Superior ante la pandemia COVID-19

A principios del año 2020 se vivió una de las mayores crisis sanitarias en la historia de la humanidad debido a la aparición del virus SARS-CoV2. Desde finales del 2019 se suscitaron millones de casos de muerte súbita debido a insuficiencias respiratorias, lo que orilló a que en todas las regiones del planeta se implementara la medida del confinamiento para salvaguardar a la población. Esta situación obligó a suspender la mayoría de las actividades sociales que requieren estar en contacto directo con muchas personas, como las actividades lúdicas, comerciales, laborales y educativas. La finalidad de estas medidas de distanciamiento social fue disminuir el riesgo de contagio en la población más vulnerable a los efectos del virus.

Las instituciones educativas de nivel preescolar hasta posgrado decidieron continuar con las clases de manera remota, con ayuda de la televisión o en modalidad virtual. La Secretaría de Educación Pública implementó la estrategia denominada “Aprende en Casa”, la cual consistió en la emisión de los contenidos de las asignaturas impartidas en los niveles de preescolar, primaria y secundaria desde el mes de marzo de 2020 para terminar el ciclo escolar 2019-2020. Las IES mexicanas decidieron suspender temporalmente las actividades académicas de 5.3 millones de personas adscritos a sus programas de estudio, centros de investigación y oficinas administrativas del mes de marzo a mayo, para después retomar las clases en modalidad virtual y continuar con la gestión administrativa y financiera por medio del trabajo en casa (Schmelkes, 2020).

Al ser el estado de Baja California una de las entidades más afectadas por la pandemia por el coronavirus, la UABC decidió implementar en todas sus facultades y centros educativos las medidas estipuladas en el *plan de atención de contingencia por Coronavirus COVID-19* (UABC, 2020), las cuales son las siguientes:

1. Suspensión de eventos masivos que requieran la presencia de más de 70 asistentes desde el 17 de marzo de 2020 hasta que haya condiciones para llevarlos a cabo;
2. Activación del *plan de continuidad académica*;
3. Suspensión de toda actividad de movilidad estudiantil y académica hasta nuevo aviso;
4. Posposición de la aplicación del examen de selección programado para el día 3 de abril hasta nuevo aviso;
5. Tomas de protesta y entrega de títulos en el Departamento de Servicios Estudiantiles y Gestión Escolar del campus correspondiente;
6. Notificación de funcionarios y directivos al personal bajo su cargo de los lineamientos para el seguimiento de las actividades académicas y administrativas. (UABC, 2020)

Estas medidas fueron ideadas para responder de forma provisional a la suspensión de actividades presenciales en la primera fase de la contingencia, la cual se esperaba fuera superada a mediados del mes de mayo de 2020. Debido a que los indicadores de contagios y muertes ocasionadas por el virus SARS-CoV2 mostraron un incremento cada vez mayor de personas contagiadas y fallecidas por este padecimiento, la UABC generó e implementó el Plan de Continuidad Académica (CEAD [UABC], s.f.) para dar seguimiento a sus actividades por vía electrónica.

Por su parte, la UNAM desplegó una serie de estrategias para afrontar la situación de pandemia y preservar el bienestar de todos los miembros de su comunidad. Una de las primeras decisiones tomadas por las autoridades universitarias antes del confinamiento, fue la creación de la *Comisión Universitaria para la Atención de la Emergencia Coronavirus* en enero de 2020; desde entonces “trabaja de la mano de los servicios de salud de la Universidad para ofrecer información y guía a [su] comunidad” (UNAM/DGCS, 2020, p. 1). Por medio de su portal *web*, esta comisión brinda información actualizada sobre la situación global y nacional de la pandemia, además de notificaciones de interés para la comunidad universitaria sobre las decisiones de las autoridades de la UNAM sobre el desarrollo de las actividades académicas y administrativas. La segunda acción significativa fue la creación del servicio *Diagnóstico COVID-19 para la comunidad UNAM*, con el cual se busca detectar los casos de contagio entre el personal académico, trabajadores y estudiantes de la universidad para brindarles atención médica adecuada y evitar la propagación del virus SARS-CoV2.

3.7.2. Medidas tomadas por la UABC ante el confinamiento por COVID

Debido a la situación de contingencia que se presentó en el estado de Baja California desde el mes de marzo de 2020, las instituciones educativas de este estado tuvieron que idear e implementar estrategias para salvaguardar la integridad física de los estudiantes de todos los niveles sin comprometer su avance académico. Por este motivo fue que la Universidad Autónoma de Baja California diseñó e implementó el Plan de Continuidad Académica (PCA), en el cual se establecen medidas de acción y atención que permiten responder de forma oportuna, eficiente y coordinada mediante el cese de actividades académicas de forma presencial. Los principales objetivos de este plan son: 1. Dar continuidad a las actividades académicas mediante el uso de las TIC y de la plataforma digital con la que operan los programas educativos virtuales y 2. Mantener una comunicación constante entre las autoridades de la UABC, los operadores de las dependencias administrativas y las comunidades de las unidades académicas de sus tres sedes para poder realizar de forma eficaz y eficiente la realización de las actividades necesarias para el funcionamiento de la universidad (CEAD [UABC], s.f.).

Las principales acciones que dicta este plan para alumnos y docentes durante la fase de contingencia son: 1. Hacer uso de la plataforma digital con la que operan los programas educativos en modalidad virtual de la UABC; 2. Mantener una comunicación constante entre docentes y estudiantes para notificar inconvenientes o problemas para hacer uso de la plataforma; y 3. Revisar todos los días el portal electrónico *UABC informa: CORONAVIRUS (COVID-19)* para estar al tanto de los comunicados oficiales y avisos institucionales. Cuando termine la fase de confinamiento a nivel nacional y haya condiciones para que las unidades académicas vuelvan a sus actividades presenciales, el plan entrará en su fase final, la cual consiste en la evaluación por parte de todos los integrantes de la comunidad universitaria de la UABC para ponderar su efectividad y planear mejores respuestas a una situación similar en el futuro (CEAD [UABC], s.f.).

3.7.3. Medidas tomadas por la ENALLT ante el confinamiento por COVID

Una de las primeras instancias universitarias que implementaron soluciones al problema de continuación de las actividades académicas de la UNAM por vía remota fue la Coordinación de la Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia de la UNAM (CUAIEED). Esta coordinación puso a disposición de docentes y estudiantes de la universidad el Campus Virtual, el cual es “un espacio docente que enriquece la actividad académica a través del uso de

las TIC, la asesoría técnica y la capacitación” (CUAIEED, 2020, p.1). En este espacio se pueden encontrar recursos digitales, libros electrónicos, tutoriales, manuales de apoyo y enlaces a plataformas educativas que se pueden combinar para que los profesores y estudiantes lleven a cabo sus procesos de enseñanza-aprendizaje de la manera que más les convenga.

La ENALLT, al igual que las demás facultades y escuelas de la UNAM, acató la decisión de la universidad de suspender actividades académicas y administrativas de modo presencial, para después retomarlas en modalidad a distancia por medio de los servicios de comunicación digital y plataformas de *e-learning*. Desde el mes de marzo de 2020, esta escuela ha trabajado “para mantener informada a la comunidad y continuar con los cursos en línea para los diferentes programas académicos” (UNAM/ENALLT/Comisión Local de Seguridad, 2020, p. 2).

De manera interna, la dirección de la escuela, el personal académico, el personal administrativo y la Comisión Local de Seguridad de la ENALLT plantearon una estrategia para la vuelta a las actividades académicas de manera virtual y los protocolos a seguir en caso de volver a la modalidad presencial, la cual se plasmó en el documento titulado *Protocolos para el regreso a las actividades académicas y administrativas*. En este plan de regreso a las actividades, se proponen los siguientes lineamientos y protocolos:

1. Recomendaciones generales
2. Lineamientos generales
3. Protocolos para el regreso laboral a la ENALLT
4. Protocolo de acceso a las instalaciones
5. Protocolo de higiene en las instalaciones
6. Protocolo para espacios cerrados (áreas académico-administrativas y de servicios)
7. Protocolo para espacios cerrados (laboratorios de idiomas)
8. Protocolo para espacios cerrados (aulas)
9. Protocolo para espacios abiertos (jardín y terraza)
10. Equipo de protección a personal administrativo
11. Capacitación del personal administrativo y recomendaciones a usuarios de las instalaciones
12. Responsabilidades
13. Materiales de difusión, señalética y campañas
14. Seguimiento y monitoreo de protocolos
15. Programación de la logística del regreso a las actividades presenciales de manera paulatina y escalonada. (UNAM/ENALLT/Comisión Local de Seguridad, 2020, pp. 4-5)

Si bien la ENALLT no regresó a clases ni al trabajo administrativo de forma presencial en la segunda mitad de 2020, como se esperaba en la mayor parte de las IES mexicanas, en cuanto ocurrió el retorno a la normalidad se aplicaron estos lineamientos de seguridad e higiene en todos

los espacios de esta institución, con la intención de evitar un rebrote del virus que provoque de nuevo el cierre de los espacios áulicos y otro cese de actividades presenciales.

3.7.4. Desarrollo del trabajo de campo de mi investigación

En el primer semestre del año 2021, la gran mayoría de los estados de la República Mexicana permanecía en estado de confinamiento, lo que obligó a que las universidades públicas estatales continuaran con sus labores académicas en modalidad virtual. Por las estimaciones realizadas por expertos de la salud sobre la fecha para levantar las medidas de confinamiento (Guest, Del Rio, & Sánchez, 2020), fue necesario plantear el trabajo de construcción de datos de forma no presencial con ayuda de los recursos tecnológicos y plataformas de comunicación a mi alcance.

En primer lugar, entablé contacto con las autoridades de la Facultad de Idiomas de la UABC y la ENALLT. Este encuentro fue primordial, ya que requería obtener la autorización de ambas instituciones para tener acceso a los campos de investigación. Al respecto cabe señalar que, como menciono en las primeras páginas de este escrito, el vínculo existente entre el IIE-UV y la UABC fue de gran ayuda para contar con la venia de la máxima casa de estudios de Baja California para realizar el trabajo de construcción de datos. Por otra parte, gracias a la Dra. Ioana Cornea, profesora del Departamento de Traducción e Interpretación de la ENALLT, obtuve apoyo para entablar contacto con la dirección de la institución.

Para organizar mejor mi trabajo de construcción de datos, dividí esta etapa en cuatro fases, las cuales llevé a cabo en el periodo agosto 2021–enero 2022. La primera fase la llevé a cabo en el campus Mexicali de la Facultad de Idiomas de esta forma:

| Fase I | Fase II |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Entrevistas a estudiantes de quinto semestre. - Historias de vida de estudiantes de quinto semestre. | <ul style="list-style-type: none"> - Entrevistas a estudiantes de séptimo semestre. - Historias de vida de estudiantes de séptimo semestre. |

El tiempo estimado para cada fase fue de tres a cuatro semanas, aunque traté de trabajar de forma eficaz para poder terminar la captura de información necesaria para la construcción de mis datos lo antes posible. Para el trabajo de campo que realicé en la sede de la Ciudad de México de la ENALLT, la visualización de las fases fue la siguiente:

| Fase III | Fase IV |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Entrevistas a estudiantes de tercer semestre. - Historias de vida de estudiantes de tercer semestre. | <ul style="list-style-type: none"> - Entrevistas a estudiantes de séptimo semestre. - Historias de vida de estudiantes de séptimo semestre. |

Cabe aclarar que la planeación de estas fases no fue definitiva, pues todo dependía de las condiciones en las que se encontraban los participantes, lo que podría ocasionar el adelanto o atraso de la aplicación de alguna de las técnicas de construcción de datos y la inclusión o exclusión de algunos de los participantes.

3.7.5. Razones para usar servicios de comunicación digital

Debido a que no pude tener contacto directo con los estudiantes de la UABC y la ENALLT, me valí de los servicios de intercambio de archivos y mensajería por internet de los que dispongo, como correo electrónico y servicios de videochat. A pesar de este inconveniente para poder realizar un trabajo de campo presencial, la gran ventaja que me presentó la situación fue la reducción del coste económico en cuanto a traslados, alimentación y hospedaje, pero me orilló a incrementar la inversión en insumos tecnológicos como un equipo de cómputo de gama alta, la contratación de servicios de conectividad eficiente y la compra de dispositivos de almacenamiento de archivos de gran tamaño.

Aunque el principal motivo para realizar la captura y registro de datos con ayuda de mis dispositivos digitales fue la orden nacional de distanciamiento social, lo cual impedía la realización de trabajo de campo de manera presencial a todos los investigadores y estudiantes de posgrado en México, también tomé la decisión de realizarlo de manera virtual por la ética de investigación. La UABC fue una de las primeras universidades en retomar las actividades académicas y administrativas debido a que la gran parte de sus profesores, estudiantes y empleados fueron vacunados contra el COVID a principios de 2021. Este hecho me permitía tener contacto presencial con los estudiantes y recabar la información que buscaba de viva voz, pero consideré prudente no viajar a Mexicali por la situación sanitaria que vivíamos en Veracruz y concretamente en Xalapa. Al vivir en una de las localidades con mayor índice de contagios y muertes por COVID, yo podría haber sido un foco de infección del virus y debido a eso proseguí con mi trabajo de campo por internet.

En el caso de la ENALLT, la situación fue completamente distinta. Al igual que las demás entidades escolares de la UNAM, los profesores y estudiantes de la Licenciatura en Traducción continuaron con su trabajo académico a distancia hasta 2022. Debido a que algunos de los estudiantes que accedieron a participar no residían en la Ciudad de México durante mi trabajo de

campo, el registro con ayuda de las plataformas digitales nos permitió llevar a cabo las entrevistas y entrega de archivos de historias de vida sin complicaciones.

Una vez terminada esta etapa del trabajo de campo, me dispuse a transformar los archivos generados en formatos en los que pudiera llevar a cabo el escudriñamiento de los eventos presentes en cada dato, lo que se conoce como el análisis de datos cualitativos.

3.8. Análisis de datos cualitativos

La investigación cualitativa se caracteriza por un desarrollo procesual en su realización, en el que se intercalan o empalman las fases de diseño de instrumentos, construcción y análisis de datos. Para Dietz (2017) el momento clave de este proceso es la transformación de lo obtenido por el investigador en las observaciones, entrevistas, historias de vida o grupos de discusión en “una colección diversa de materiales¹⁴¹” (Rapley, 2008, p.10) que le permitan implicarse y reflexionar sobre las respuestas obtenidas y su relación con el problema específico, las preguntas y los objetivos de la investigación. La naturaleza de estos datos es muy diferente a la de datos extraídos de conteos y mediciones numéricas. Las narraciones, descripciones, audios, imágenes y otros tipos de datos permiten “preservar el flujo cronológico, ver con precisión cuales eventos conducen a tales consecuencias y derivar explicaciones fructíferas¹⁴²” (Miles & Huberman, 1994, p.1, traducción propia). Debido a estas particularidades de los datos cualitativos, se precisa de formas de análisis que permitan extraer el significado y particularidad de cada dato construido. Para analizar los datos que recabé en mi trabajo de campo, recurrí a uno de los métodos que se utilizan para desentrañar la subjetividad de los datos textuales y visuales: el análisis cualitativo de contenido.

Si bien los orígenes del análisis de contenido se remontan a “Suecia en [el año] 1640” (Andreu, 2002, p. 4), esta técnica analítica sale a la luz en 1955 en el marco de la conferencia organizada por el Comité de Lingüística y Psicología del Consejo de Investigación en Ciencias Sociales. Los debates y aportaciones de los participantes de este evento fueron editados por Ithiel de Sola Pool en el libro *Trends in Content Analysis* (Work Conference on Content Analysis & Pool, 1959). Este investigador social norteamericano advirtió que “existía una aguda preocupación por los problemas de las inferencias realizadas a partir del material verbal con respecto a las

¹⁴¹ Original en inglés: “a diverse collection of materials”

¹⁴² Original en inglés: “preserve chronological flow, see precisely which events led to which consequences, and derive fruitful explanations”.

circunstancias antecedentes, y por otra se insistía en el cómputo de las relaciones internas entre símbolos” (Andreu, 2002, p. 7). A raíz de esta conferencia y la aparición del libro de Pool, los investigadores cualitativos fijaron el foco de interés del análisis de contenido en “la presencia o ausencia de una característica de contenido dada, o de un conjunto de características, en un cierto fragmento de mensaje que es tomado en consideración” (Andreu, 2002, p. 7).

Patricia Schettini e Inés Cortazzo (2015) definen al análisis de contenido como “una técnica de interpretación y comprensión de textos –escritos, orales, filmados, fotográficos, transcripciones de entrevistas y observaciones, discursos, documentos- [...] teniendo en cuenta el contexto en el que se produce tanto lo manifiesto como lo latente de los discursos” (p. 45). Aunque este tipo de análisis se encuentra en una zona limítrofe con “otras técnicas como el análisis lingüístico, el análisis documental, textual, de discurso y semiótico” (Andreu, 2002, p. 9), existen diferencias que permiten delimitar su objetivo y utilidad. Sobre la diferencia con el estudio de las lenguas, Andreu (2002) menciona que el “análisis lingüístico establece el manual de juego de la lengua y el análisis de contenido, con la ayuda de las partes observables trata [...], de comprender a los jugadores o el ambiente de juego en un momento dado” (p. 9). En cuanto a su distinción del análisis del discurso, Schettini y Cortazzo (2015) mencionan que el escrutinio de las prácticas discursivas, en la actualidad, “se refiere a una gran variedad de enfoques y métodos y es utilizado por disciplinas diferentes como la psicología, la antropología, la lingüística” (p. 47). Se puede afirmar que el análisis de contenido es una técnica para examinar toda evidencia plasmada en un medio de registro tangible para conocer sus componentes cualitativos.

A diferencia del manejo del dato numérico para su análisis matemático, en la investigación cualitativa se requiere transformar el dato originado en el trabajo de campo a otro tipo de producto o formato para ser analizado. Para Graham Gibbs (2014), analizar los datos de forma cualitativa implica dos acciones:

[1] desarrollar un conocimiento de las clases de datos que es posible examinar y del modo en que se pueden describir y explicar y [2] realizar] una cierta cantidad de actividades prácticas que sirvan de ayuda en el manejo del tipo de datos y las grandes cantidades de ellos que es necesario examinar (p. 21).

Esta cantidad de actividades a realizar por parte de los investigadores-analistas es un punto en el que existen diversas opiniones y propuestas. Si bien no existe una vía única y universal para hacer análisis de datos cualitativos, varios autores como Andréu (2002), Cáceres (2003) y Holliday

(2015) han propuesto diferentes procedimientos que pueden servir para la gran mayoría de proyectos de investigación que requieren manejar este tipo de datos (véase tabla 16).

Tabla 16. Propuestas de procedimientos para análisis cualitativo de contenido

| Andreu (2002) | Cáceres (2003) | Holliday (2015) |
|---|--|--|
| 1) Determinación del objeto o tema de análisis. 2) Determinación de las reglas de codificación. 3) Determinación del sistema de categorías. 4) Comprobación de la fiabilidad del sistema de codificación-categorización. 5) Producción de inferencias. | 1) Selección del objeto de análisis. dentro de un modelo de comunicación. 2) Desarrollo del preanálisis. 3) Definición de las unidades de análisis. 4) Establecimiento de reglas de análisis y códigos de clasificación. 5) Desarrollo de categorías. 6) Integración final de los hallazgos | 1) Codificación. 2) Determinación de temas. 3) Construcción de un argumento. 4) Vuelta a los datos. |

Elaboración propia a partir de Andreu (2001), Cáceres (2008) y Holliday (2015)

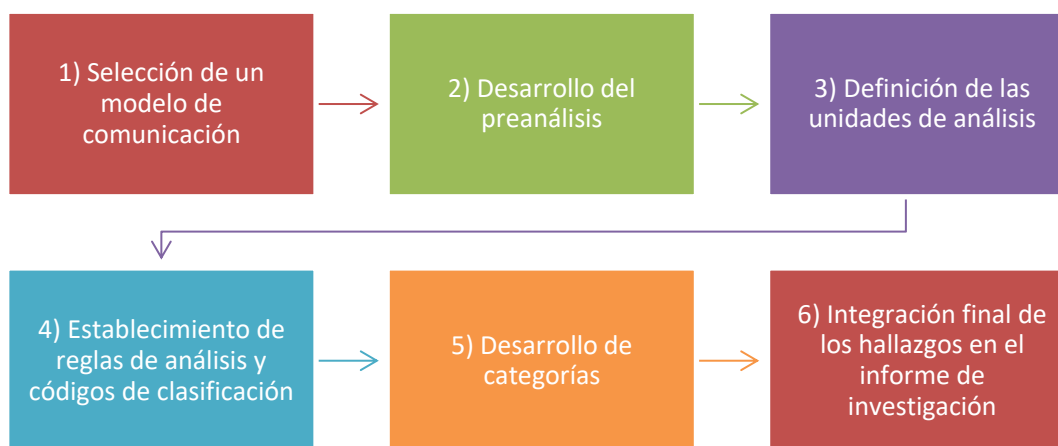
Como se puede apreciar en las propuestas presentadas en la tabla 16, el proceso de análisis de datos cualitativos requiere de un replanteamiento constante durante la fase de escrutinio de los datos, por lo que la validación y confiabilidad del proceso se logrará por la constante revisión de pares académicos y la triangulación entre los datos obtenidos para comprobar que las categorías se puedan advertir en todos los materiales (Cisterna-Cabrera, 2005).

Para Andreu (2002), la labor del hermenauta cualitativo es buscar “algunas conclusiones o [extraer] inferencias –explicaciones- ‘contenidas’ explícitas o implícitas en el propio texto” (p. 19). Como se puede apreciar en los pasos antes enunciados en la tabla 16, la meta de este procedimiento es “establecer inferencias o explicaciones en una realidad dada a través de los mensajes comunicativos” (p. 9), las cuales “se generan en gran medida a través de la inducción” (Schettini & Cortazzo, 2015, p. 31). De acuerdo con Andreu (2002), existen dos procesos que son fundamentales en los métodos de análisis cualitativo: la codificación y la categorización. La actividad de codificar “consiste en una transformación mediante reglas precisas de los datos brutos del texto” (Andreu, 2002, p. 14); mediante la asignación de letras y números, “los datos brutos se transforman sistemáticamente en unidades que permiten una descripción precisa de las características de su contenido” (p. 14). La categorización, de acuerdo con Laurence Bardin (2002), “es una operación de clasificación de elementos constitutivos de un conjunto por diferenciación, tras la agrupación por género [analogía], a partir de criterios previamente definidos” (p. 90).

El psicólogo chileno Pablo Cáceres (2003) señala que, a diferencia de los criterios de validación a los que recurren los investigadores cuantitativos, la mayoría de los estudiosos del

enfoque cualitativo se oponen a “cualquier sometimiento a criterios de rigor en el entendido que no se persigue un conocimiento verdadero (en el sentido de la certeza objetiva) y menos [...] aceptan procedimientos que aseguren en algún modo verdades incuestionables” (p. 54). Este autor se adscribe a la definición de Mayring (2000) de análisis cualitativo de contenido como “una aproximación empírica, de análisis metodológicamente controlado de textos al interior de sus contextos de comunicación, siguiendo reglas analíticas de contenido y modelos paso a paso, sin cuantificación de por medio” (párr. 4). A diferencia de la visión de Valles (1997) sobre el análisis de contenido tradicional, en la que solo se identifican las categorías *a priori* desarrolladas en un marco teórico, Cáceres incorpora el uso del método comparativo constante de Glaser y Strauss (2017) como parte del procedimiento de categorización. El principal aporte de Cáceres, a mi parecer, es la serie de pasos que propone para encontrar una senda de trabajo lógica y ordenada en el manejo de datos cualitativos (véase figura 16).

Figura 16. Procedimiento de análisis cualitativo de contenido propuesto por Cáceres (2003)



Elaboración propia a partir de Cáceres (2003)

Aunque estos pasos no son prescriptivos para todo investigador o proyecto, considero que me permiten vislumbrar una ruta que no siempre está clara al pasar por la fase de análisis, sobre todo cuando se manejan diferentes tipos de datos como las transcripciones de entrevistas y las historias de vida.

Después de comparar esta propuesta con las de otros autores, como las de Andreu (2002) y Holliday (2015), el procedimiento de análisis de contenido que propone Cáceres (2003) me parece el camino más adecuado para establecer una explicación causal o relacional para todos los casos de esta pesquisa. Por lo antes expuesto considero al análisis de contenido como la vía más

adecuada para llevar a cabo el análisis, pues se trata de un método “[...] en el que el investigador no acepta una conceptualización prefabricada, sino que juega con las relaciones y las unidades de análisis hasta dar con un esquema que sea muy parsimonioso en su poder explicativo¹⁴³” (Angell & Turner, 1954, p. 476). Otra de las ventajas que encuentro en la propuesta de Cáceres (2003) es la de poder desarrollar con orden y claridad el proceso de análisis mediante el programa informático *Atlas.ti*. que se utiliza en la presente investigación.

3.8.1. Uso del software *Atlas.ti*

Para el investigador o estudiante de posgrado que recién comienza a ver el cúmulo de datos generados por la transcripción de entrevistas, observaciones, historias de vida u otra clase de material grabado, siempre surge la interrogante de qué hacer con toda esa información obtenida; los datos primarios generalmente están registrados en un medio análogo o digital de audio, imagen o video el cual difícilmente se puede analizar de forma directa. Una de las mejores recomendaciones que brindan Blaxter, Hughes y Tight (2010) es la de hacer el trabajo de análisis cualitativo mediante cinco técnicas de manejo de datos: 1) codificación; 2) anotación; 3) etiquetaje; 4) selección; y 5) reducción (véase tabla 17).

Tabla 17. Principales técnicas de manejo de datos cualitativos.

| | |
|---------------------|---|
| Codificación | Proceso por el que se asignan códigos a elementos o grupos de datos. Pueden utilizarse para simplificar y normalizar los datos con fines analíticos, como cuando se sustituyen características como el sexo, el estado civil o la ocupación por números, letras, siglas o símbolos. |
| Anotación | Proceso por el que se modifica el material escrito, auditivo o visual mediante la adición de notas o comentarios. El proceso puede llamar la atención sobre las secciones que se consideren más significativas para su posterior abstracción y citación. |
| Etiquetaje | Identificación de documentos, fragmentos o pasajes por medio de palabras o frases con base en un esquema analítico definido y declarado. |
| Selección | Proceso de elección de elementos interesantes, significativos, inusuales o representativos para ilustrar los argumentos que sustentan el análisis y la interpretación de los datos. |
| Reducción | Generación de una versión reducida, resumen o sinopsis del conjunto de datos construidos. |

Elaboración propia a partir de Blaxter, Hughes y Tight (2010).

¹⁴³ Traducción propia del original en inglés: “[...] in which the investigator does not accept ready-made conceptualization but plays around with the relationships and the units of analysis until he hits upon a scheme that is very parsimonious in explanatory power”.

En esta investigación utilizaré estas técnicas en los datos textuales que obtuve de las entrevistas y las historias de vida. Esto es posible por la operacionalización de la metáfora de “lápiz sobre papel” que utiliza el software *Atlas.ti*, mediante la interfaz del teclado y el cursor de la computadora.

Quienes hemos trabajado con *software* para el análisis cualitativo asistido por computadora, podemos advertir que la codificación se puede hacer de forma más clara y precisa sin tener que recurrir a procedimientos laboriosos y confusos. Por mi experiencia previa con este *Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software* (CAQDAS), el programa *Atlas.ti* me parece la herramienta informática más adecuada para el proceso de análisis de cualquier dato preservado en formato digital, ya sea texto, imagen, audio o video, incluso sin tener que transformar un dato primario en un formato diferente (véase imagen 6).

Imagen 6. Vista de un proyecto de análisis cualitativo asistido por el software *Atlas.ti* 7.5.7

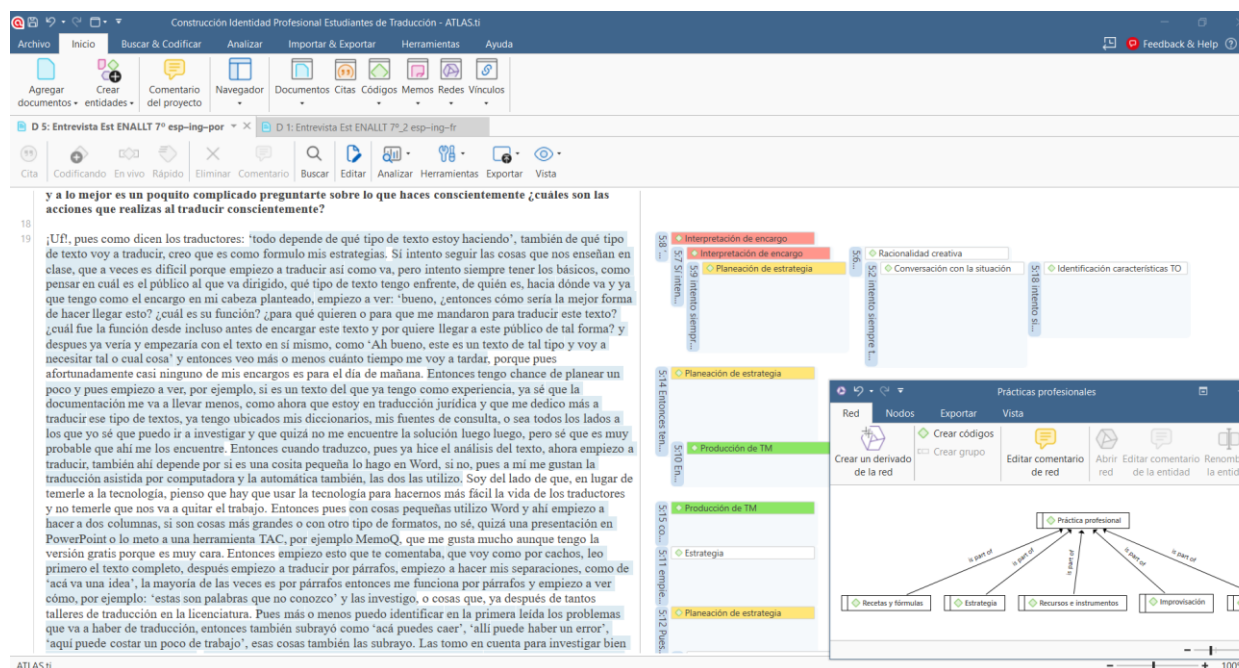


Imagen propia.

El programa *Atlas.ti* es una herramienta clave que potencializó mi capacidad de escrutinio e interpretación del contenido manifiesto y latente en los datos narrativos. Conuerdo con Susanne Friese (2014) que la razón principal para usarlo “es hacer más fácil para los usuarios la gestión de sus proyectos, para así tener que pensar menos en cómo el programa trata los datos y pasar más

tiempo en la tarea principal del análisis¹⁴⁴” (p. XV). En el próximo apartado explico la forma en que operacionalicé las preguntas y objetivos de investigación en el proceso de categorización.

3.8.2. Proceso de categorización

Para comprender mejor la naturaleza y propósito de este proceso, es preciso que enuncie lo que concibo como *categoría*. Me adscribo a la definición de Ángel Pérez-Gómez (2000) de este término, quien la define como “una agrupación de objetos, situaciones o personas diferentes en clases integradoras, de modo que el individuo interpreta y responde a cada uno de ellos en función no de su singularidad sino de pertenencia a dicha categoría” (p. 222). El motivo por el que recalco el significado e importancia de este proceso es porque el escrutinio de “las categorías [es] el momento cúlmine de todo el análisis y en ellas descansa la[s] pretensión[es] final[es] de la investigación” (Cáceres, 2003, p. 67).

El procedimiento de categorización consiste en clasificar fragmentos de los datos en estas agrupaciones de personas, objetos y eventos de acuerdo con el procedimiento de análisis elegido. De acuerdo con Francisco Cisterna-Cabrera (2005), las categorías que se manejan en este proceso “pueden ser apriorísticas, es decir, construidas antes del proceso recopilatorio de la información, o emergentes, que surgen desde el levantamiento de referenciales significativos a partir de la propia indagación” (p. 64). En concordancia con el segundo paso del procedimiento de Cáceres (2003) para el análisis de contenido y la recomendación de Cisterna-Cabrera (2005) de hacer una “distinción previa de cuáles son los tópicos centrales que focalizan la investigación” (p. 64), he elaborado un cuadro de categorías y subcategorías *a priori* basado en el objeto de estudio, la pregunta general y los objetivos general y específicos de investigación y el marco teórico de este proyecto. Para presentar esta información, hice una adaptación del modelo propuesto por Nelly Patricia Bautista-Cárdenas (2022) el cual permite realizar la categorización en investigaciones cualitativas (véase tabla 18).

Tabla 18. Cuadro de categorías y subcategorías apriorísticas

| |
|--|
| Objeto de estudio: Construcción de la identidad profesional de estudiantes de licenciatura en traducción en dos universidades públicas mexicanas |
| Pregunta general: ¿Cómo construyen su identidad profesional los estudiantes de traducción de la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California y la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción? |
| Objetivo general: Analizar la construcción de la identidad profesional en estudiantes de traducción de la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California y la Escuela Nacional de Lenguas, |

¹⁴⁴ Original en inglés: “is to make it easier for users to manage their projects, thus having to think less about how the software is handling the data and spending more time on the main task of analyzing data”.

Lingüística y Traducción para observar las diferencias y similitudes en el desarrollo de su identidad profesional, la evolución de sus representaciones acerca de la profesión de traductor y el aprendizaje de la práctica profesional de la traducción.

Objetivos específicos:

- Describir el origen de la identidad profesional de los estudiantes de traducción de dos universidades públicas mexicanas.
- Caracterizar los rasgos de identidad profesional que desarrollan los estudiantes de traducción en dos universidades públicas mexicanas durante el periodo de formación universitaria.
- Explorar las representaciones profesionales que los estudiantes de dos universidades públicas mexicanas tienen acerca de la profesión de traductor al inicio y al final de su formación universitaria.
- Describir la manera en la que se apropian los estudiantes las prácticas de traducción que se les enseñan en sus respectivas instituciones educativas.

| Categoría | Subcategorías | Ejemplos de datos narrativos |
|---------------------------------------|-------------------------|--|
| Origen identitario | Origen familiar | <i>Origen familiar:</i> Nací en una familia de tres: mi papá, quien es obrero; mi mamá, quien es ama de casa; y finalmente mi hermano mayor, quien es ingeniero en sistemas computacionales. |
| | Infancia | <i>Adolescencia:</i> Solía ser un buen estudiante, pero hubo muchos cambios personales durante la secundaria y mis pensamientos estaban en otro lado. La mayoría de las clases se me daban de regular a mal, pero en matemáticas e inglés me iba bien. También en las clases que involucraban lectura y literatura tenía un buen desempeño. |
| | Adolescencia | |
| | Época actual | |
| | Visión a futuro | |
| Identidad profesional | Ideal profesional | <i>Ideal profesional:</i> Creo que el traductor es una persona que ama las lenguas y la palabra por sobre muchas otras cosas. |
| | Identidad para sí mismo | <i>Identidad para sí mismo:</i> Creo que soy perfeccionista pero también soy poco paciente. Me considero una traductora en proceso pero espero ser una traductora en proceso toda mi vida. |
| | Identidad para otros | <i>Alteridad:</i> En lo laboral ya tengo un poco de experiencia de trato con clientes y todo eso, y al salir de la carrera ya sabría cómo tratarlos, qué tipo de preguntas hacerles a la hora de hacer traducciones y todo eso. |
| | Alteridad | |
| | Influencia de formación | |
| Representaciones profesionales | Saberes | <i>Saberes:</i> Debes saber hacer un poco de todo, saber manejar mucho las herramientas tecnológicas ya sea programas de traducción y edición de textos para que la traducción sea lo más eficaz y rápida posible, y debes de ser muy profesional obviamente, saber comunicar tus ideas y las dudas que tienes acerca de la traducción que te encargan. |
| | Creencias | <i>Creencias:</i> Muchos creen que la nota del traductor es un recurso como de flojera, que es así de: ‘ay, no supiste, no pudiste, no se te ocurrió otra cosa y entonces tuviste que recurrir a la nota’, como si la nota fuera una excusa para tapar tu falla. |
| | Normas y reglas | |
| | Valores y actitudes | |
| | Opinión | |
| Prácticas profesionales | Acciones conscientes | <i>Acciones conscientes:</i> Primero leo el texto. Si es de un tema que yo desconozco, investigo acerca de eso y después vuelvo a leerlo, pero voy buscando términos que desconozca y los consulto en alguna página o diccionario que sea confiable. Después ya traduzco pero de una manera como rápida, conforme me vaya saliendo y, ya que termino, vuelvo a leer mi traducción. Entonces veo qué le falta, qué le puedo cambiar y todo eso y ya con eso hago como un borrador de trabajo que voy cambiando hasta la traducción final. |
| | Recetas y fórmulas | |
| | Estrategias | |
| | Recursos e instrumentos | |
| | Improvisación | |

Elaboración propia basada en Bautista-Cárdenas (2022).

Como expuse en el apartado anterior, el análisis cualitativo de contenido no está limitado a la identificación de las categorías apriorísticas puesto que, como manifiesta Cisterna-Cabrera (2005), se pueden advertir y codificar categorías que emergen de los datos, las cuales no estaban contempladas en un inicio. Estas categorías puedan representar “interpretaciones acerca del contenido que no se manifiesta de modo explícito, a través de la construcción del concepto o constructo que denote relaciones en el conjunto de material codificado” (Cáceres, 2003, p. 68). De acuerdo con Cáceres (2003), este es el momento en que se recurre a la “categorización emergente, a través de la codificación abierta” (p. 68), la cual consiste en advertir y señalar códigos *in vivo*, es decir, conceptos que provienen del discurso que manejan los participantes de la investigación (Strauss & Corbin, 2016) (véase imagen 7).

Imagen 7. Ejemplo de codificación *in vivo* en una entrevista mediante el programa *Atlas.ti*

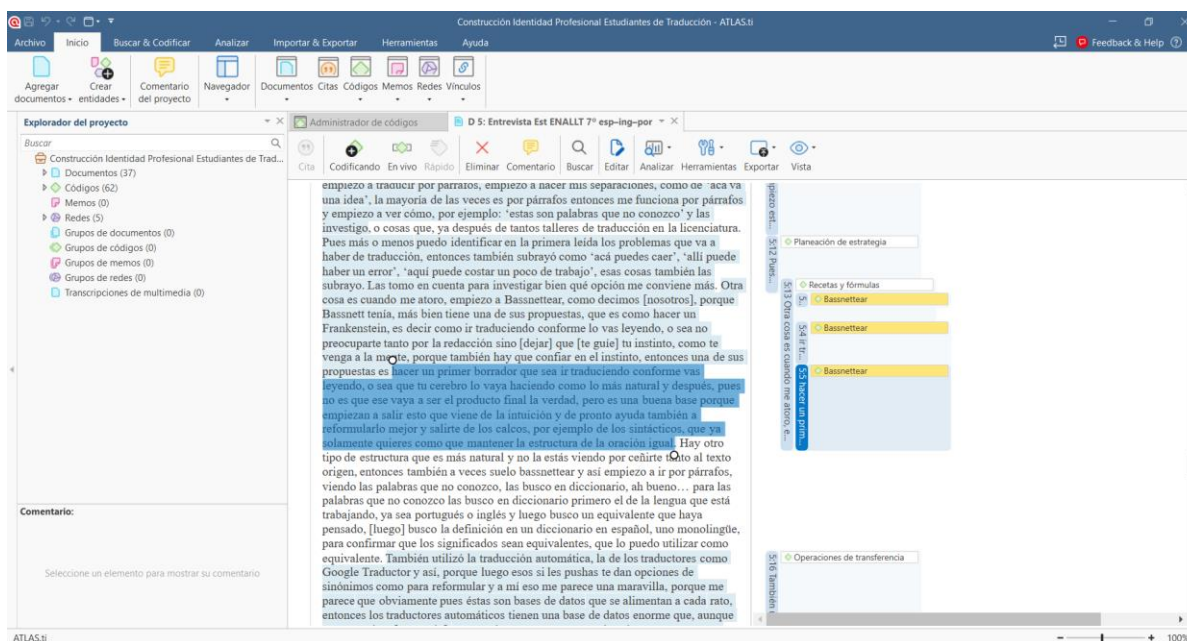
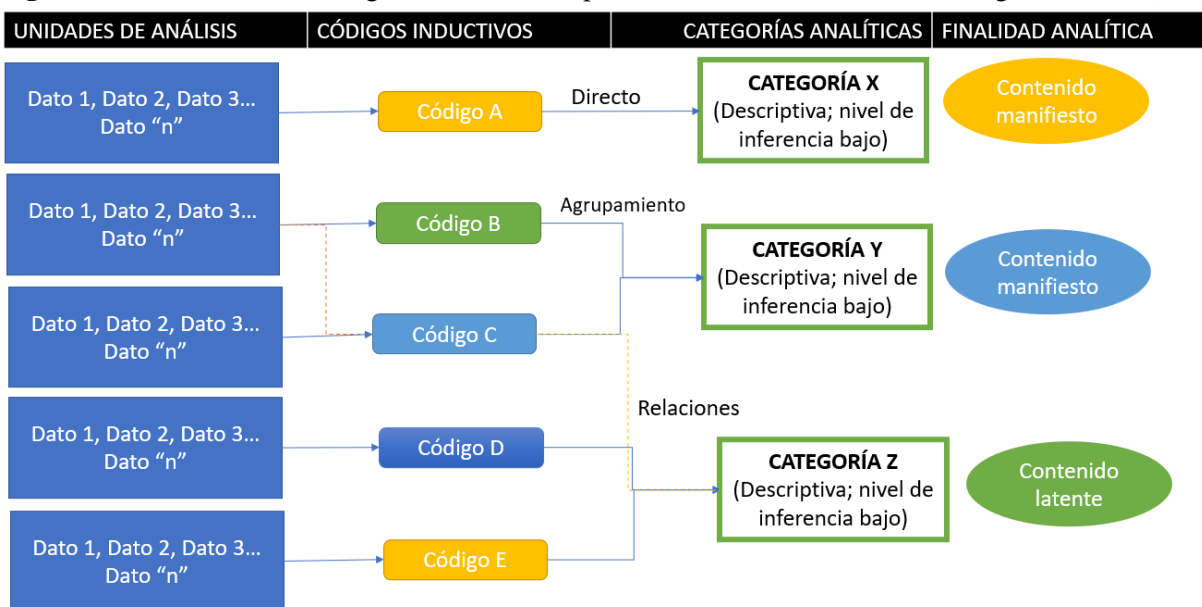


Imagen y elaboración propia.

Como se muestra en la imagen 6, mediante el uso del programa *Atlas.ti* pude realizar la categorización, tanto la apriorística como la emergente, en las unidades de análisis, las cuales fueron las transcripciones de las entrevistas grabadas en audio y los archivos de las historias de vida. Aunque no hay un orden estipulado para comenzar por la categorización apriorística o la abierta, me decanto por proceder de esta forma para poder llevar a cabo este proceso con más orden y hallar las conexiones entre códigos con mayor facilidad, tal como sugiere Cáceres (2003) que se realice una vez que se ha codificado todo el material a analizar (véase figura 17).

Figura 17. Elaboración de categorías analíticas a partir de las unidades de análisis según Cáceres (2008)

Elaboración propia a partir de Cáceres (2003).

Una vez concluida la fase de análisis de datos, procederé a validar la calidad y transparencia con la que llevé a cabo mi investigación mediante el procedimiento de validación y verificación de la calidad de las investigaciones cualitativas: la triangulación.

3.8.3. Proceso de triangulación

Para poder verificar la calidad del proceso de obtención y análisis de datos y validar las conclusiones de una investigación cualitativa, se requiere de procedimientos de confrontación con la teoría, los datos, los puntos de vista de investigadores y de los mismos participantes. A este procedimiento se le denomina triangulación, el cual es definido por Sonia Aguilar-Gavira y Julio Barroso-Osuna (2015) como un “procedimiento que [permite] obtener un mayor control de calidad en el proceso de investigación y garantía de validez, credibilidad y rigor en los resultados alcanzados” (p. 73). Así como los navegantes de épocas pasadas se valían de la triangulación para saber en qué lugar del mar se encontraban, este procedimiento les permite a los investigadores cualitativos verificar si su trabajo se desarrolló por el rumbo correcto.

Dentro de los principales métodos de triangulación, Aguilar-Gavira y Barroso-Osuna (2015) enuncian cinco tipos: 1) de datos; 2) de investigadores o expertos; 3) teórica; 4) metodológica; y 5) múltiple. El primer tipo se refiere a la contrastación de los datos entre sí para constatar si los resultados son constantes en distintos momentos, distintos lugares y con distintos

participantes. En la triangulación de investigadores se recurre a la participación de expertos en el trabajo de campo para estudiar desde “distintas perspectivas [a] un mismo objeto de estudio y [eliminar] el sesgo de un único investigador” (Aguilar-Gavira, 2015, p. 74). La triangulación de teorías consiste en utilizar “distintas teorías para tener una interpretación más completa y comprensiva, y así dar respuesta al objeto de estudio” (p. 74). Cuando se aplica una triangulación de métodos se recurre a diferentes formas de construcción de datos con la finalidad de encontrar coincidencias y divergencias en los resultados obtenidos por cada técnica. La última forma de triangulación consiste en el uso de dos o más de estos procedimientos antes mencionados de forma combinada, con el objetivo de “usar más de un nivel de análisis” (Aguilar-Gavira & Barroso-Osuna, 2015, p. 75). La idoneidad de cada uno de estos procedimientos está condicionada al tipo de investigación realizada, los objetivos del investigador y las particularidades del trabajo de campo; no existe una triangulación mejor a otra, son diferentes.

Para el caso de esta investigación, realicé una triangulación de datos intra-método para verificar que en las categorías *a priori* se apreciaran los fragmentos analizados y que las categorías emergentes de una entrevista se puedan advertir también en otros datos. Debido a que recurrí a dos enfoques metodológicos que se centran “en el conocimiento –cotidiano, experto o biográfico– de los participantes” (Flick, 2008, p. 94), se produjeron “datos que se encuentran en niveles diferentes de concreción y relación con [cada participante]” (p. 90). Para la triangulación intra-método me apego a la concepción de Flick (2000), quien propone utilizar las áreas de conocimiento experto, cotidiano y biográfico vertidos en los datos generados, que en este caso son dos tipos diferentes de datos narrativos (véase figura 18).

Figura 18. Triangulación intra-método según Flick (2008)



Elaboración propia a partir de Flick (2008).

Además de la combinación de dos enfoques metodológicos dentro de un mismo método cualitativo, y dado que es un estudio comparativo, recurriré a la propuesta de Flick (2008) para triangular la comparación de casos (véase figura 19).

Figura 19. Propuesta de triangulación para estudios comparativos de Flick (2008).

| Método I | Dimensión comparativa | Método II |
|--------------------------------|-----------------------|--------------------------------|
| Caso 1 | Comparación | Caso 1 |
| Caso 2 | Comparación | Caso 2 |
| ... | ... | ... |
| Caso N | Comparación | Caso N |
| Caso de comparación 1-N | Comparación | Caso de comparación 1-N |
| | Comparación | |

Elaboración propia a partir de Flick (2008)

Este procedimiento me permitirá realizar la comparación entre casos individuales para así llegar a la comparación de los dos casos colectivos que son el foco de interés de esta investigación.

3.8.4. Redacción de análisis y resultados

Otro aspecto relevante es el estilo en el que se redacta el informe de análisis ya que, por la tradición positivista en la investigación social, “el [modo] en el que se han escrito los informes, artículos, tesis, etc. ha sido bastante seco y técnico” (Gibbs, 2012, p. 60). El autor señala que, al contrario de la investigación con un enfoque cuantitativo, la “investigación cualitativa implica interpretación y [sus] investigadores [tienen] que ser reflexivos sobre las implicaciones de sus métodos, valores, sesgos y decisiones para el conocimiento del mundo social que crean” (Gibbs, 2012, p. 60). Este cisma metodológico ha dado lugar a “una ampliación de los estándares esperados de la redacción en ciencia social y, en algunos casos, una experimentación con formas radicalmente diferentes de realizar informes, como los diálogos y los debates” (Gibbs, 2012, p. 60). Para ejemplificar esta variedad en las presentaciones de resultados de análisis cualitativos, Gibbs (2012) hace referencia a una clasificación propuesta por Van Maanen (1988) (véase tabla 19).

Tabla 19. Clasificación de relatos de acuerdo con Van Maanen (1988)

| Tipo de relato | Definición |
|-----------------|--|
| Realista | Las observaciones se comunican como hechos o se documentan por citas de entrevistados o textos. Se presentan formas habituales o comunes del objeto de estudio como detalles concretos de la vida diaria y rutinas. Se pone énfasis en las opiniones y creencias de aquellos a los que se estudia. En ocasiones el informe puede intentar adoptar una posición de “omnipotencia interpretativa” (Van |

| | |
|----------------------|--|
| | Maanen, 1988, p. 51). El autor, que está casi completamente ausente del texto, va más allá de los puntos de vista subjetivos para presentar interpretaciones más amplias, más generales y teóricas de un modo decidido desprovisto de reflexión sobre sí mismo y de duda. |
| Confesional | Los relatos confesionales son un relato más personalizado. Las opiniones de los autores se expresan con claridad y se analiza el papel que desempeñaron en la investigación y en las interpretaciones. Los puntos de vista de los autores se tratan como un problema y se abordan también problemas metodológicos como los encontrados en la entrada en el campo y la recogida de datos. El escrito separa con claridad las confesiones personales y las metodológicas. Se utiliza una presentación natural junto con un relato fundamentado en los datos recogidos para mostrar que lo que sucedió fue un encuentro entre dos culturas. |
| Impresionista | Estos relatos adoptan la forma de un relato dramático de acontecimientos organizado a menudo en torno a historias sorprendentes y en orden cronológico. Existe un intento de crear, por la inclusión de todos los detalles asociados con el recuerdo, la sensación de oír, ver y experimentar lo que el experimentador vio, oyó y experimentó. El escritor, como en una novela, intenta hacer sentir a la audiencia que se encuentra en el campo. Las narraciones se utilizan a menudo junto con las convenciones de identidad textual, conocimiento fragmentado, caracterización y control dramático. |

Elaboración propia a partir de Gibbs (2012) y Van Maanen (1988)

En cuanto a la propuesta sobre el estilo de redacción, me adhiero a la visión de relatoría confesional que Gibbs (2012) toma de Van Maanen (1988), ya que me parece la vía idónea para que la voz de los estudiantes de traducción sea visibilizada.

En los siguientes capítulos presentaré los resultados obtenidos del trabajo de campo realizado mediante el proceso metodológico antes descrito.

Capítulo IV. Entre préstamos, calcos, modulaciones y adaptaciones de identidad

“En lo poco que llevo como traductor me podría describir como alguien muy abierto, que siempre se emociona por los cambios en la lengua, por ver todos esos pequeños y grandes detalles que hay en las traducciones”.

Estudiante ENALLT 3°_Esp-Ing-Ale

En este apartado presento los resultados obtenidos con la historia de vida y la entrevista semiestructurada que permiten visualizar cómo construyen la identidad profesional los estudiantes de las dos universidades. Como argumenté en el capítulo anterior, los datos narrativos fueron la vía para acceder a los recuerdos y constructos mentales de los estudiantes que me permitieron realizar el proceso de indagación adecuado sobre la socialización secundaria en la que se construye la identidad profesional, las representaciones sobre la profesión de traductor y las reflexiones sobre la práctica que realizan al momento de traducir.

Como los testimonios de los estudiantes de ambas instituciones fueron registrados en audio, tuve que realizar la transcripción de las entrevistas a un archivo de texto. Sobre las diferentes formas en que se puede plasmar una transcripción de audio, Gibbs (2012) las divide en cuatro tipos: 1) contenido esencial; 2) contenido literal; 3) contenido literal con dialecto; y 4) nivel de discurso. Para plasmar las palabras dichas en las entrevistas, me decanté por la modalidad de contenido literal con dialecto. Respecto a este tipo de trasvase, Gibbs (2012) indica que se busca “conservar todas las palabras dialectales, términos regionales y expresiones gramaticales, pero no intentar capturar el sonido real del acento cambiando la ortografía de las palabras” (p. 36). Debido a que los estudiantes pertenecen a dos regiones geográficas muy distantes, las diferencias dialectales son muy marcadas y revelan las diferencias en modos de hablar, pensar y actuar.

Para presentar estos resultados de forma clara y estructurada, organicé este capítulo en dos secciones, las cuales corresponden a cada instrumento de construcción de datos. Como mencioné en el capítulo anterior, recurrí al programa de análisis cualitativo asistido por computadora *Atlas.ti*, el cual es utilizado en la investigación social para el manejo de datos de base gramatical, visuales,

sonoros y de video. Al igual que en investigaciones previas sobre la construcción de identidades profesionales, me apoyo en datos narrativos, pero opto por separar las formas de indagar en la transacción biográfica (historia de vida) y la relacional (entrevista). Antes de presentar los resultados obtenidos, explicaré la nomenclatura utilizada para preservar el anonimato y citar las palabras de los estudiantes que accedieron a participar en el trabajo de campo.

4.1. De los participantes de la investigación

Como lo declaré en el subapartado dedicado al trabajo de campo, invité a participar a los estudiantes de los semestres contemplados para seleccionar a los participantes en dos reuniones organizadas previamente, una para cada institución. Debido a mi compromiso ético, busqué una forma adecuada para anonimizar a los participantes, de manera que se protegiera la identidad de cada uno de ellos. Para lograr el anonimato, Gibbs (2012) recomienda omitir “los nombres [reales] de las personas y los lugares [donde se encuentran] para que sea seguro para los participantes [...] y seguro para el investigador [...]” (p. 34). Aunque el autor indica que “es mejor usar pseudónimos que simples espacios en blanco, asteriscos [o] códigos numéricos” (Gibbs, 2012, p. 35), hay casos en que se deben crear claves para distinguir a los integrantes de grupos, instituciones o comunidades mediante letras, abreviaturas y números ordinales, como se aprecia en la investigación de Ruth Mercado (2018) sobre saberes docentes.

Por las razones antes mencionadas y para poder manejar los datos de forma adecuada, decidí utilizar una nomenclatura que me permitiera identificar a los estudiantes de ambas instituciones. Para crear este sistema de identificación, tomé en cuenta el nombre de cada institución, el semestre y la combinación de idiomas (véase tabla 20).

Tabla 20. Nomenclatura para identificar a los participantes de la investigación

| Concepto | Clave |
|--|--------------------|
| Estudiante | Est |
| Semestres tercero, quinto, sexto, séptimo y octavo | 3°, 5°, 6°, 7°, 8° |
| Universidad Autónoma de Baja California | UABC |
| Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción | ENALLT |
| Español | Esp |
| Inglés | Ing |
| Francés | Fra |
| Alemán | Ale |
| Italiano | Ita |

| | |
|------------------------------------|------------|
| Portugués | Por |
| Chino | Chi |
| Japonés | Jap |
| Historia de vida | Historia |
| Entrevista semiestructurada | Entrevista |

Elaboración propia

En los casos en que dos estudiantes resultaron ser del mismo semestre y tener la misma combinación de idiomas, los diferencié por medio de un número entre paréntesis después de la clave del semestre, para indicar a cuál de ellos corresponde. El criterio para asignar este número es el momento de participación en el trabajo de campo. Al primer estudiante en participar de dos o más alumnos del mismo semestre o combinación le asigno el (1), al siguiente el (2) y así sucesivamente (véase imagen 8).

Imagen 8. Datos etiquetados con la nomenclatura creada para la identificación de los participantes.

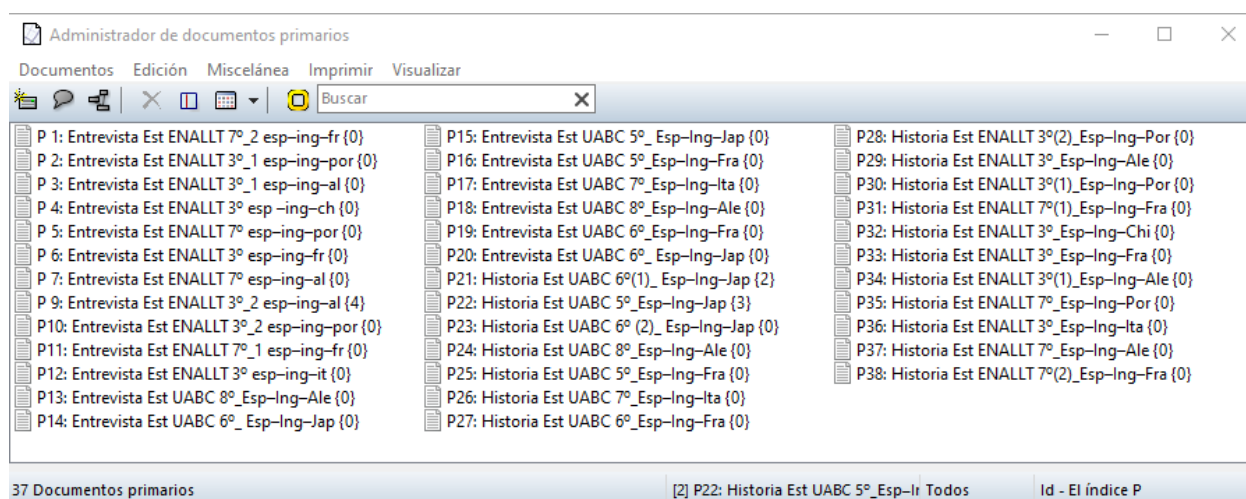


Imagen propia.

A continuación, presentaré los resultados obtenidos con la técnica de historia de vida. Esta técnica me sirvió para obtener los datos narrativos en los que se plasmaron eventos e influencias significativas en la construcción inicial de la identidad como traductores.

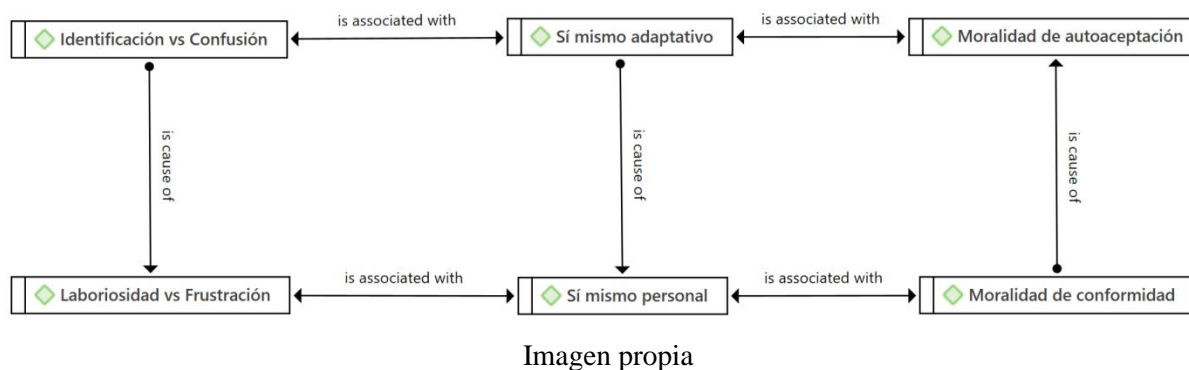
4.2. Historias de vida de los estudiantes de traducción

El instrumento de historia de vida se aplicó para dar respuesta a la primera pregunta de investigación: ¿Cómo se establecen las bases de la identidad profesional de los estudiantes de traducción de dos universidades públicas mexicanas? Esta interrogante se planteó de acuerdo con lo que postuló Claude Dubar (2010) sobre la transacción interna, biográfica y temporal que hacen los individuos consigo mismos. Así como Dubar (2010) se basó en la teoría del desarrollo de la personalidad de Erikson (1977), la cual coincide con las de L'Ecuyer (1994) y Kohlberg (1992), el instrumento contempló las etapas que tienen más impacto en el desarrollo de la personalidad: 1) Nacimiento y origen; 2) Infancia; 3) Adolescencia; 4) Época actual; y 5) Visión a futuro. La prospección sobre el porvenir se fundamenta en el concepto de la identidad proyecto de Manuel Castells (1999), la cual se origina “cuando los actores sociales, [con base] en los materiales culturales de que disponen, construyen una nueva identidad que redefine su posición en la sociedad y, al hacerlo, buscan la transformación de toda la estructura social” (p. 30).

Mediante las narraciones de vida pude conocer las identidades heredadas o adquiridas, las fuentes de tensión identitaria, los eventos críticos de vida y las decisiones de cambio que tomaron los estudiantes. Si bien estas narraciones se propusieron para que los participantes compartieran el desarrollo de su proceso de socialización tal como lo han teorizado Berger y Luckmann (1991) y Darmon (2016), el estilo de los relatos ha coincidido con la estructura dramática de *Romance* propuesta por Gibbs (2012). Se pueden clasificar las historias dentro de esta forma porque todos los participantes narran una serie de eventos y retos que tuvieron que enfrentar hacia una meta doble: la definición de la identidad personal y profesional.

Tal como propuso Erikson (1977), en las respuestas de ambos grupos de estudiantes se advirtió una relación entre el trabajo de crianza y la formación personal que realizan los padres de familia, la influencia de los contextos geográficos y sociales, y el aprendizaje de lenguas extranjeras. Así como la identidad personal de los estudiantes se fue moldeando con las influencias de sus familias y el contexto geográfico y social, aunado a la repercusión que tuvieron los eventos más significativos de su vida, también se advierten los cimientos de la identidad profesional que comenzaron a construir en la formación universitaria. Este dato me permitió corroborar la concordancia entre las teorías de Erikson (1977), L'Ecuyer (1994) y Kohlberg (1992), las cuales dan un gran peso a la construcción identitaria que ocurre en las fases de la infancia, especialmente en la edad escolar y en la adolescencia (véase figura 20).

Figura 20. Relación entre códigos de las teorías de Erikson, L'Écuyer y Kohlberg.



Otro aspecto que me permitió conocer este instrumento fue el primer contacto con las prácticas de literacidad de estos estudiantes y la importancia que tuvo en su decisión para la elección profesional. Como señalan Cassany y Morales (2008b), el manejo competente de textos especializados es una de las claves para ingresar y permanecer en una comunidad profesional. Las historias de vida permiten advertir lo que sostiene Edith Grossman (2011) que los traductores son “lectores atentos [que] no sólo [son] oyentes del texto, [...] sino también hablantes de un segundo texto –la obra traducida– que repite lo que [han] oído, aunque en otro idioma” (p. 21). Estos jóvenes recalcan que desde su infancia demostraron su inclinación por la literacidad académica, aunado al estímulo positivo que recibieron de sus familias y entornos sociales.

Al poner por escrito sus experiencias de vida e impresiones personales, estos estudiantes pudieron definir sus identidades como las de los personajes de historias de romances, lo que Ricoeur (1990) denomina identidades narrativas. Según este filósofo francés, “el relato construye la identidad del personaje, la cual se puede denominar su identidad narrativa, al construir la de la historia contada¹⁴⁵” (Ricoeur, 1990, p. 175). La identidad narrativa de los participantes me permitió advertir los episodios en que se llevaron a cabo estas tareas de construcción identitaria al tener contacto con saberes, actividades, personas e instituciones que le permitieron descubrir sus filias y aptitudes. A continuación, presento los resultados de cada grupo de estudiantes.

¹⁴⁵ Original en francés : “Le récit construit l'identité du personnage, qu'on peut appeler son identité narrative, en construisant celle de l'histoire racontée”.

4.2.1. Estudiantes de la UABC: nacer, crecer y vivir en la frontera.

La mayoría de los estudiantes de la Facultad de Idiomas de la UABC del campus Mexicali declaró ser originario de la capital de Baja California, salvo algunos que proceden del estado de Sonora. Muchos de estos jóvenes sienten un gran arraigo por su localidad, incluso algunos admiten que se identifican como “cachanilla¹⁴⁶” (Historia Est UABC 6°_ Esp–Ing–Jap), que es la forma popular en que los mexicalenses se denominan a sí mismos. Todos nacieron en los albores del tercer milenio (1997-2000), lo que hace inferir que pertenecen a las generaciones que el contacto con los dispositivos y medios digitales les ha influido más en su desarrollo personal y social, es decir que son nativos digitales (Prensky, 2001). Sobre sus orígenes familiares, los jóvenes testifican venir de familias cuyos padres y familiares ejercen diversas profesiones, aunque también se puede advertir casos en que los progenitores laboran en trabajos y oficios tradicionales en la frontera noroeste de nuestro país:

Mis padres trabajan en el área educativa; mi papá es profesor de preparatoria y mi mamá es asistente educativo de primaria, así como emprendedora de su propio negocio de manualidades. Tengo solo una hermana mayor, quien también estudió en la Facultad de Idiomas, UABC, pero ella se graduó de la Licenciatura de Docencia en Idiomas. (Historia Est UABC 5°_Esp–Ing–Jap)

Como se muestra con el testimonio anterior, los casos analizados son muestra de la diversidad de ocupaciones que podemos encontrar en los padres y familiares de los estudiantes de la UABC, en los que se aprecia una inclinación por el ejercicio de profesiones que requieren estudios universitarios. No obstante, aún se puede encontrar casos de padres que trabajan en actividades que desde hace décadas han caracterizado a la región noroeste de México: la industria y la agricultura: “Mi padre trabaja en la empresa PepsiCo, y mi madre es ama de casa, mis hermanas mayores son profesionistas. Una es contadora pública y la otra es ingeniera química” (Historia Est UABC 6° [1]_ Esp–Ing–Jap).

Al recordar su infancia, muchos estudiantes declaran no tener recuerdos claros hasta la mitad de la escuela primaria, “lo demás son un conjunto de pequeños recuerdos” (Historia Est UABC 6° [1]_ Esp–Ing–Jap). Algo que se infiere por lógica, al vivir cerca de un país anglófono, es que todos los estudiantes tuvieron contacto con la lengua inglesa desde muy pequeños, como comenta un estudiante de quinto semestre: “desde el kínder comencé a aprender inglés porque mis

¹⁴⁶ Gentilicio informal con el que se les llama a los mexicalenses, el cual está ligado al uso de la planta silvestre del mismo nombre que abunda en la zona del desierto del Vizcaíno en Baja California, México.

papás eligieron para mí una escuela privada y porque tenemos familia en Estados Unidos” (Historia Est 5°_Esp–Ing–Jap). Hasta cierto punto esta aseveración afirma la inferencia antes enunciada, puesto que todos mencionan el aprendizaje del inglés como un aspecto importante de su etapa inicial de desarrollo. Una estudiante relata cómo le fue enseñado su segundo idioma en un inicio: “en la escuela me enseñaban solamente vocabulario en inglés que me pudiera ser útil, pues vivo en la frontera con Estados Unidos” (Historia Est UABC 7°_Esp–Ing–Ita). Por lo que comparten los estudiantes en los datos, las presiones externas que viven en su vida cotidiana es la principal motivación para el aprendizaje de la lengua inglesa “ya que vivimos en frontera y se usa mucho este idioma” (Historia Est UABC 8°[2]_Esp–Ing–Ale).

Estos fragmentos representan la relación que tienen los habitantes de la región con la lengua inglesa, la cual incluso se asume como un aprendizaje necesario para la vida cotidiana en las ciudades fronterizas. Pese a esta cercanía con los EE. UU., aprender inglés no les resultó tan fácil a varios de estos estudiantes, como se puede advertir en algunos comentarios:

La verdad es que no aprendía muy bien el idioma porque nadie más lo hablaba en mi casa y era muy difícil que se me quedara toda la información en mi mente sin ponerla en práctica. Mi primer verdadero contacto con el idioma inglés fue a mis 13 años cuando me tuve que ir a vivir a Estados Unidos con mi papá. Fue muy difícil porque a pesar de que había estudiado inglés, solo sabía algunas palabras. Al final del día, tuve que aprender a fuerzas, ya que todo lo que escuchaba era inglés. (Historia Est UABC 8°[2]_Esp–Ing–Ale)

Este y otros testimonios dan cuenta de la realidad del aprendizaje de una segunda lengua, el cual requiere de la interacción con hablantes competentes del idioma extranjero para que el aprendiente desarrolle de forma adecuada su competencia lingüística en una L2. Como ocurre con estudiantes de otros rincones de México, todos tienen disposiciones y motivaciones distintas ante el idioma del país vecino; solo que, en el caso de los habitantes de Baja California y otros estados del norte de la república, se pueden tener experiencias reales de uso de la segunda lengua para solucionar problemas de la vida cotidiana.

Entre las particularidades que se pueden apreciar en los datos de los estudiantes de la UABC, destaca que el contacto con la lengua inglesa por la cercanía física con los EE. UU. no es la única razón del interés por el aprendizaje de lenguas extranjeras. Como señala Prensky (2001), al ser nativos digitales, el acceso multimodal a diferentes productos audiovisuales como las series animadas y videojuegos en inglés también les permitieron obtener aprendizajes lingüísticos y generó su primer acercamiento a la traducción, como manifiesta uno de los estudiantes:

Mi inglés lo aprendí en su mayoría mediante los videojuegos, jamás tuve clase de inglés hasta que ingresé a la universidad y en algún momento quise crear videojuegos; por otra parte, las caricaturas desarrollaron mi interés por querer hacer doblaje o [ser] animador 2D. (Historia Est UABC 6° [2]_ Esp–Ing–Jap)

Así como muchos niños y jóvenes mexicanos de otros estados de la república mexicana, los estudiantes de la UABC encontraron en estos productos de entretenimiento una ventana a la cultura anglosajona que les despertó el interés por aprender el idioma en que se desarrollaban los diálogos de sus personajes favoritos: “me gustaban series animadas donde las protagonistas fueran mujeres, como las *Powerpuff Girls*, *Winx*, *Bratz* [y las películas] de *Barbie*” (Historia Est UABC 6°_Esp–Ing–Fra).

Sobre las primeras decisiones en torno a la elección de una profesión, los datos muestran que la gran mayoría de los estudiantes se interesó por una carrera profesional hasta el final de la adolescencia. Una constante en los datos es que muchos de estos estudiantes tenían inclinaciones o intereses por carreras distintas a la de traducción, como una estudiante que se decidió “por estudiar bioingeniería, sin embargo, solo [estuvo] dos semestres en esa carrera, ya que no [le] apasionaba” (Historia Est UABC 6°_Esp–Ing–Jap). Si bien la traducción no era la opción o principal inclinación de varios estudiantes, al optar por la licenciatura en traducción encontraron una alternativa que satisfacía sus intereses para la cual se sentían aptos:

Se me presentó la oportunidad de entrar a la Facultad de Idiomas y la tomé. Poco a poco me enteré de las ramas que ofrecían los Idiomas y me llamó mucho la atención la traducción; también comencé a estudiar japonés. Estaba feliz con la decisión porque al final de cuentas, aún puedo ser actor de doblaje o traducir películas, videojuegos, mangas; lo que quería, pero desde otra perspectiva. (Historia Est UABC 6° [2]_ Esp–Ing–Jap)

También hay casos de estudiantes que descubrieron su vocación para la traducción profesional por el gusto y facilidad para los idiomas, como menciona otra estudiante:

Fue hasta que entré a la preparatoria, que volví a tomarle importancia, ya que tuve que elegir una capacitación como clase, y elegí inglés empresarial porque me di cuenta de que solo sabía inglés coloquial, pero no sabía nada más allá de eso. Aquí, aprendí muchas cosas como: hacer llamadas importantes, cómo interactuar en una entrevista de trabajo, aprendí sobre documentos, etc. Gracias a mi profesora de inglés empresarial, surgió mi gusto por enseñar inglés y fue cuando empecé a investigar qué carrera me podía ayudar con esto. (Estudiante UABC 8°[2]_Esp–Ing–Ale)

Otros estudiantes no tenían mucha claridad en lo que querían estudiar en la universidad, pero se advierte que el interés por las lenguas extranjeras fue determinante para decidirse por la traducción como su elección profesional:

En ese entonces, recuerdo que no tenía ni idea de lo que estudiaría, sentía que tenía muchos talentos e intereses, y tenía miedo de equivocarme. Quería estudiar nutrición, pero también quería estudiar algo que tuviera que ver con los lenguajes, moría por aprender francés. Así que, un día, navegando por internet, encontré la que sería mi carrera: Licenciatura en Traducción. (Historia Est UABC 5°_Esp–Ing–Fra)

El aprendizaje de idiomas fue un factor importante para que estos estudiantes decidieran ser traductores, pero no el definitivo, ya que sus aptitudes e inclinaciones hacia otras disciplinas o actividades les hicieron decantarse por la carrera en traducción.

El paso a la adolescencia que narran los estudiantes de la UABC coincide con lo mencionado por Erikson (1962) sobre esta etapa de definición, la cual este teórico considera la más trascendental en la vida de todo individuo. Es en esta fase del desarrollo cuando “cada joven debe forjar por él mismo una perspectiva central y orientación, cierta unidad de trabajo, fuera de los remanentes efectivos de su niñez y los anhelos de su adultez anticipada” (Erikson, 1962, p. 14). Una constante en los relatos de estos jóvenes sobre su adolescencia es que enfrentaron muchas dificultades, desde las económicas hasta las psicológico-emocionales, como se advierte en este testimonio: “Mi adolescencia fue un poco dura, ya que enfrenté la pérdida de varios de mis seres queridos y, por lo tanto, mi salud mental se deterioró un poco” (Historia Est UABC 6°_Esp–Ing–Jap).

Para algunos de los estudiantes la etapa de adolescencia “fue algo oscuro, pues fue donde comenzaron [sus] problemas con la depresión y la ansiedad que, en ese tiempo, no era algo de lo que se hablara mucho” (Historia Est UABC 6°_Esp–Ing–Fra). Otros compartieron haber vivido una adolescencia tranquila en la que la mayor complicación fue superar la timidez e insertarse en nuevos grupos sociales:

De igual manera que con la infancia, fui muy tranquila, callada e incluso era la ‘mamá’ de mi grupo de amigos. Tener amigos me hizo desenvolverse un poco más socialmente. Mis pasatiempos eran muy básicos como leer, escribir y escuchar música. No recuerdo mucho de la secundaria, pero de la preparatoria recuerdo que a pesar de ser tímida y tener un grupo de amigas muy reducido, hubo quienes se fijaron en mí para ser mis amigos y sacarme de mi zona de confort y hasta ahora siguen siendo mis amigos. (Historia Est UABC 7°_Esp–Ing–Ita)

De la misma forma, en otros relatos se advierte que el cambio más significativo para estos estudiantes fue el paso entre la educación secundaria y el bachillerato, etapa en la que se puede ubicar la quinta crisis del modelo de desarrollo psico-social de Erikson (1993) y el tercer estadio del modelo de desarrollo moral de Kohlberg (1992), en la que la identificación se busca para entablar relaciones interpersonales y lograr la aceptación de otros.

Al contrario de otras teorías que explican el desarrollo humano de forma lineal y rígida, las teorías de Erikson (1993), L'Écuyer (1994) y Kohlberg (1992) conciben el desarrollo de manera flexible. Los datos permiten ver que las etapas cruciales para la definición identitaria que estipularon los autores citados en el marco teórico coinciden, aunque ninguno haya afirmado de manera tajante que haya una vinculación con el desarrollo cronológico del ser humano. De acuerdo con la teoría de Erikson (1993), los jóvenes deberían haber desarrollado laboriosidad en las disciplinas o actividades que más les atraen o para las que presentan un alto grado de aptitud en los años previos a la adolescencia (8-12 años), lo cual coincidiría con la gestación del sí-mismo adaptativo que propone L'Écuyer (1994) y el paso por los estadios 3 y 4 de la moralidad de conformidad que indica Kohlberg (1992). Los datos muestran que las etapas de descubrimiento de aptitudes e identificación con roles sociales, si bien comenzaron a mitad de la educación primaria, se prolongaron hasta la adolescencia:

Durante estos años me pasaron miles de ideas por la cabeza de todo lo que quería ser de grande, primero quise ser maestra, después quería dedicarme a la música, luego quería estudiar psicología, después quise estudiar criminalística y finalmente, cuando estaba en mi último semestre de preparatoria, me puse a investigar todo sobre la facultad de idiomas. (Historia Est UABC 6°_Esp-Ing-Fra)

Además de la concordancia con las teorías del desarrollo de Erikson (1977) y L'Écuyer (1994), se advierte que en esta fase comienza la etapa de socialización secundaria, en la cual Dubar (2010) ubica la transacción relacional de su modelo. El contacto e interacción de estos jóvenes con actores sociales diferentes les permitió identificarse con personalidades, valores, actitudes y prácticas que repercutieron en su decisión de elección de carrera.

En la época actual, elegir la carrera profesional que se va a estudiar se ha convertido en un asunto de suma importancia, debido a que “expertos de todo tipo atienden a las necesidades de la población no profesional” (Giddens, 2000, p. 219). Esta población de usuarios de servicios profesionales es la que sostiene la economía de los practicantes de las diferentes profesiones y oficios. En el caso de los estudiantes de la UABC, el contexto fronterizo siempre ha estimulado la

búsqueda de oportunidades de trabajo mejor remuneradas, por lo que sus elecciones de carrera están muy ligadas a la búsqueda de profesiones que les permitan emigrar a los EUA u ocupar los empleos mejor pagados en el estado y la región noroeste de México:

A finales de la preparatoria, tenía pensado estudiar Ingeniería Aeroespacial para en algún futuro convertirme en piloto, o si no pensaba estudiar algo del área artística. Pero en mi último semestre comencé a batallar con cálculo y poco a poco me alejaba de los números. Además, si llegaba a mencionar que iba a estudiar artes plásticas o algo parecido, me comentaban que eso debiera ser más bien mi pasatiempo y no mi carrera. (Historia Est UABC 5°_Esp-Ing-Jap)

En varios testimonios, los estudiantes manifiestan que aspiraban a cursar una carrera con amplias ganancias económicas o una más afín a sus intereses como las artes. En algunos casos como el que se proporciona como ejemplo, se encontraron con obstáculos académicos o bien descubrieron que la opción profesionalizante no resultó ser lo que esperaban.

De acuerdo con la visión sociológica de Berger y Luckmann (1991) y sus seguidores, el ser humano tiene dos nacimientos: el biológico y el social. De estos dos eventos, el segundo es el que tiene una fase de gestación no solo más prolongada, sino más compleja. Las teorías de Erikson (1993), L'Écuyer (1994) y Kohlberg (1992) coinciden con la visión sociológica constructivista al ubicar el alumbramiento de la identidad personal y social en la frontera entre la adolescencia y la adultez, puesto que esta zona es difusa y puede abarcar más años de los que marcan las mediciones del desarrollo físico de una persona. Las señales de una nueva existencia social y moral son las mismas que aparecen en las teorías que revisé en el marco teórico: identificación con grupos de pares diferentes al núcleo familiar, deseo de establecer relaciones de pareja, definición de gustos e intereses, tomas de decisión sobre cuestiones personales que implican tomar en cuenta contexto y situación en la que se vive, entre otras más.

En varios casos, la decisión de los estudiantes sobre cual profesión escoger se torna un dilema moral como los que contempla Kohlberg (1992) en el segundo nivel de su modelo de desarrollo de moralidad, como compartió la estudiante que afirma: “estudiar Artes Plásticas o algo parecido, me comentaban que eso debiera ser más bien mi pasatiempo y no mi carrera” (Historia Est UABC 5°_Esp-Ing-Jap). Si recordamos la situación geopolítica del estado de Baja California explicada en el marco contextual, muchos de estos estudiantes provienen de familias de profesionistas, trabajadores y emprendedores que han dado más valor a la preparación académica que asegure un ingreso económico sobre el ejercicio de actividades lúdicas con el mero fin de

entretenimiento o gusto personal. No obstante, ante la presión del entorno en la frontera noroeste de México, estos jóvenes pudieron encontrar en la carrera de traducción una vía para satisfacer sus expectativas y las de otros:

No tenía ni idea de lo que me depararía el destino, pero de algo estaba segura, la Facultad de Idiomas era mi hogar. En el momento en que descubrí la existencia de esta carrera, no dudé ni por un segundo que sería a lo que me dedicaría por el resto de mi vida, era perfecta, una carrera que envuelve todo lo que me apasiona: la lengua, los idiomas, la ortografía, la gramática, el continuo aprendizaje lingüístico, rodearme de textos, culturas y personas, simplemente me pareció magnífico. (Historia Est UABC 5°_Esp-Ing-Fra)

En este fragmento se puede apreciar cómo el descubrimiento de las conexiones entre los rasgos identitarios personales y los sociales dan pie al nacimiento de una nueva forma identitaria: la identidad profesional de traductor. Aquí también se puede apreciar como un joven que recién comienza sus estudios es acogido en el seno de una comunidad profesional que no solo utiliza la literacidad como herramienta formativa como indican Cassany y Morales (2008), sino que es el objeto central de su disciplina.

Respecto a lo que mencionan Cassany y Morales (2008) sobre el papel que juegan las universidades e instituciones de educación superior en la construcción de identidades profesionales, los datos de las historias de vida demuestran que estas facetas identitarias no surgen solo con el ingreso a un plantel de formación profesional. En el testimonio de la Estudiante UABC 8°(2)_Esp-Ing-Ale, se pudo apreciar que el contacto y ejercicio de la profesión de traductor se puede tener antes del ingreso a la carrera; aunque el estudio formal es el que permite “dominar los recursos discursivos empleados para procesar los géneros de la propia disciplina, [lo cual] es fundamental para poder construirse una identidad positiva y satisfactoria dentro de la comunidad académica” (Cassany & Morales, 2008, p. 73).

A continuación, presentaré los resultados de las historias de vida de los estudiantes de la ENALLT, que si bien comparten muchos rasgos y vivencias similares con los jóvenes de la Facultad de Idiomas de la UABC, el hecho de vivir en la urbe más grande de Latinoamérica hace que su desarrollo personal y académico sea muy particular.

4.2.2. Estudiantes de la ENALLT: aprender a vivir en la capital nacional

Los estudiantes de la ENALLT son en su mayoría oriundos de la Ciudad de México, aunque algunos proceden de localidades que se encuentran en la zona conurbada o por lo menos conectadas por vías rápidas¹⁴⁷. La mayoría de estos estudiantes nació en un año cercano al inicio del siglo XXI (1998-2002), con excepción de uno que nació algunos años antes. Aunque algunos no nacieron en la Ciudad de México, la mayoría siente un arraigo hacia esta urbe por haber crecido y estudiado toda su vida ahí. La capital del país es la localidad mexicana en la que se concentran la mayoría de las universidades e instituciones de formación profesional, por lo que las profesiones de los padres y familiares de los alumnos de la ENALLT van desde las profesiones liberales clásicas, como medicina, derecho, administración, contaduría o docencia, hasta investigadores y profesionales del medio financiero:

Mi mamá es una historiadora de la Escuela Nacional de Antropología e Historia y tiene posgrados en Historia de México [...]. Mi papá es actuario de licenciatura de la Facultad de Ciencias de la UNAM y trabaja en el medio financiero, yo siempre digo que es como *El lobo de Wall Street*. (Historia Est ENALLT 7º[2]_Esp-Ing-Fra)

La mayoría de estos jóvenes proviene de familias cuyos padres son profesionistas que estudiaron en alguna de las universidades con mayor prestigio educativo como la UNAM o el ITAM. Por otra parte, pocos declararon que sus padres carecen de estudios profesionales. Por ser la ciudad con mayor intercambio cultural, comercial y social en el país, se puede deducir que estos jóvenes fueron de los primeros nativos digitales mexicanos, debido al auge de las tecnologías digitales ocasionado por la masificación del internet y las TIC en los últimos años de la década de los noventa y los primeros de la del 2000. Por lo que comparten los estudiantes de la ENALLT, se advierte que el consumo de productos audiovisuales de entretenimiento los ha acompañado e influido en su crecimiento intelectual y personal, además de los productos tradicionales de la alta cultura:

Desde siempre me han gustado los videojuegos y mis papás vieron una gran oportunidad para hacerme aprender más inglés, [al] poner los juegos completamente en inglés. Poco a poco fui creciendo y gracias a que ellos me ponían todos mis juegos en inglés, mi léxico creció bastante, incluso un poco más que el resto de mis amigos también. Ahora ya no

¹⁴⁷ La ciudad de México, al igual que otras ciudades capitales en Latinoamérica, ha rebasado su extensión territorial original debido al crecimiento poblacional desmedido. Esta situación ha originado que pueblos y localidades de estados colindantes a la ciudad se consideren como parte de esta urbe o cercanas por estar conectadas por vía terrestre.

puedo dejar de jugar videojuegos en inglés, aunque sea solo el audio. (Historia Est ENALLT 3°_Esp–Ing–Chi)

Este y otros fragmentos de narraciones son evidencia de la penetración de la cultura digital en las nuevas generaciones, sobre todo en las ciudades con mayor acceso a los últimos avances en dispositivos y productos audiovisuales. Lejos de lo que se pueda pensar, estos jóvenes también desarrollaron el gusto por las actividades de aprendizaje y entretenimiento tradicionales como “la lectura, la música, el baile y las [otras] artes” (Historia Est ENALLT 3°_Esp–Ing–Fra).

La Ciudad de México, al ser la urbe más grande en la república, también alberga la mayor cantidad de escuelas de cada nivel educativo y de centros de aprendizaje de idiomas. Una constante en los testimonios de los estudiantes es la prioridad que dieron sus familias a estudiar y que contarán con la mejor instrucción posible desde el nivel básico:

Toda mi vida escolar hasta el día de hoy asistí a escuelas públicas [...]. Estudié en una primaria muy conocida en Naucalpan de Juárez, Estado de México, se decía que era muy difícil entrar y solo aceptaban a pocos niños. Sin embargo, mis hermanos y yo no tuvimos problemas para entrar. (Historia Est ENALLT 3°_Esp–Ing–Fra)

Así como se manifestó en el testimonio anterior, varios estudiantes destacan el alto nivel académico de las escuelas públicas en el centro del país. Uno de los jóvenes entrevistados manifestó cuan motivante le resultaba cursar la educación primaria:

Algo que siempre me emocionó fue ir a la escuela. Era un gran sueño mío entrar a la primaria. Cuando finalmente lo hice, me di cuenta de que disfrutaba mucho estudiar y sacar buenas calificaciones. Mi meta era estar en la escolta, veía a los alumnos con sus uniformes cargando la bandera y quería ser como ellos. Eventualmente lo logré y fue una etapa que disfruté mucho. (Historia Est ENALLT 7°[1]_Esp–Ing–Fra)

Este fragmento ejemplifica el sentir que experimentaron varios de sus compañeros que también mostraron aplicación en los aprendizajes escolares, sobre todo en la literacidad. Algunos de estos estudiantes, debido a la situación económica de su familia, pudieron cursar su educación básica en instituciones privadas, las cuales gozan de prestigio a nivel nacional por su excelencia académica y nivel de exigencia:

Estuve en escuelas privadas durante el kínder y la primaria, secundaria y preparatoria estuve en escuelas públicas. Me acuerdo de que la escuela era divertida, pero siempre sentí presión por hacer las tareas. Esto es algo que no recuerdo, pero mi madre me cuenta que yo entré al kínder directo al segundo grado porque mi abuela no quiso que fuera tan pequeño [de 3 años] a la escuela. Así que entré a los 4 años y directo a segundo año. (Historia Est ENALLT 7° Esp–Ing–Por)

Sin importar que hayan estudiado en escuelas públicas o privadas, todos los estudiantes resaltan el nivel educativo de la instrucción escolar que recibieron. Además del estímulo que recibían en casa estos estudiantes por parte de sus padres, se advierte que varios disfrutaron la experiencia escolar, lo que también da cuenta de su éxito en el desarrollo de laboriosidad, es decir, el gusto por una actividad que deriva en el dominio excepcional de conocimientos y habilidades. En cuanto al primer contacto con una lengua extranjera, todos coinciden que fue con el inglés, como comparte esta estudiante:

En la escuela tuve mis primeros tropiezos y victorias con mi segundo idioma, la gramática nunca fue mi fuerte pero lo demás jamás se me dificultaba. Pero quien me hacía sentir más motivación de seguir aprendiendo y no darme por vencida era mi mamá. Ella siempre intentaba empujarme a que tuviera más exposición al idioma fuera de la escuela; me hablaba en inglés [...] y veíamos películas con subtítulos en inglés mientras el audio estaba en español. (Historia Est ENALLT 3°_Esp-Ing-Chi)

La situación de la ciudad de México es totalmente diferente a la de Mexicali, ya que no tiene contacto directo con la frontera norte. No obstante, por ser el centro político, financiero, cultural y educativo del país, desde hace siglos personas de diversas nacionalidades han decidido radicar en la capital nacional mexicana, lo cual ha beneficiado a los habitantes de la ciudad en la cuestión educativa:

En segundo de primaria tuve la fortuna de que [un profesor estadounidense que vivía en México] nos diera clases, desde ese momento me enamoré del inglés, tenía facilidad para entenderlo, hablarlo y recordar palabras. Incluso el profesor les comentó a mis padres que tenía fluidez para el inglés. (Historia Est ENALLT 3°_Esp-Ing-Fra)

Al igual que en el caso de los estudiantes de la Facultad de Idiomas de la UABC, el contacto con profesores y hablantes nativos fue clave para descubrir la facilidad para los idiomas, en específico el idioma inglés; aunque en el caso de la mayoría de los estudiantes de la ENALLT, no tuvieron la necesidad de utilizar la lengua inglesa para resolver situaciones y problemas que requirieran de la movilización de la competencia bilingüe. Algunos casos de participantes que tuvieron que aprender a expresarse en otro idioma para desenvolverse en la escuela o el núcleo familiar son excepcionales, como el de la estudiante que testimonia la necesidad que tuvo de desarrollar habilidades en una segunda lengua:

[El] inglés lo aprendí de muy niña, yo empecé a aprender inglés a la par que aprendí español. Aprendí inglés en la escuela desde los dos años y fui muy privilegiada en ese sentido. Estuve en una escuela privada británica con profesores extranjeros que, aunque no entendieras, te hablaban en inglés [...]. Todas las series, todas las cosas que veía en casa,

mi mamá siempre nos lo ponía en inglés, sobre todo las canciones, todo lo que escuchábamos tanto mi hermano como yo era siempre en inglés. (Historia Est ENALLT 7°[2]_Esp–Ing–Fra)

Así como se aprecia en los fragmentos antes presentados, los demás estudiantes también comparten experiencias similares de su contacto inicial con la lengua inglesa. No obstante, la principal razón para el desarrollo de sus habilidades lingüísticas en inglés se debe más al gusto y facilidad que a la necesidad que tienen los estudiantes de la UABC por vivir en frontera con un país anglófono. Si bien los habitantes de la capital mexicana no necesitan del dominio del inglés para obtener empleo o llevar a cabo actividades cotidianas, como pasa en Mexicali, la situación de la ciudad como centro cultural, educativo y económico del país hace del dominio de lenguas extranjeras una prioridad para tener éxito académico y laboral en el futuro.

Como se advirtió en el apartado anterior con el caso de los estudiantes de la UABC, el paso a la adolescencia fue el momento crítico y decisivo en la definición identitaria de los estudiantes de la ENALLT. Varios de estos jóvenes destacan que el paso de la primaria a la secundaria significó un encuentro con un gran número de aprendizajes, tanto en la escuela como en otros ambientes informales. Algunos resaltan la dificultad del cambio de nivel escolar a nivel de desempeño académico e interacción social, como una estudiante que “había logrado tener una ‘zona de confort’ en la primaria, pero ahora no conocía a muchas personas como antes y, siendo introvertida, no sabía cómo [desenvolverse] en ese ambiente” (Historia Est ENALLT 3° Esp–Ing–Ita). En otros casos, esta etapa se tornó difícil por eventos trágicos que les complicaron la continuidad de su recorrido escolar:

Mi adolescencia fue un poco trágica, pues mi padre falleció y mi madre y yo tuvimos que adaptarnos a nuestra nueva vida. No solo manejamos la pérdida de él, sino también las pérdidas y cambios que iban de la mano; no fue fácil adaptarnos a nuestra nueva realidad económica. Asimismo, fue complicado desde antes porque [la salud de mi madre] empezó a tener altibajos desde un tiempo atrás, así que fue pesado el primer periodo de mi adolescencia. Los últimos años de mi adolescencia fueron bastante tranquilos y agradables, terminé mi duelo y las cosas se tranquilizaron en varios sentidos. (Historia Est ENALLT 7°_Esp–Ing–Ale).

Esta situación de duelo, aunada a la etapa de cambio personal que implica la adolescencia, da cuenta de lo que postula la teoría de Erikson (1977) sobre la flexibilidad y adecuación del desarrollo psico-social. Aparte de cumplir con la tarea de resolver conflictos propios de los primeros años de juventud, estos estudiantes tuvieron que enfrentar crisis que se prevén para etapas

de vida posteriores, como “fecundidad contra estancamiento¹⁴⁸” (Erikson, 1993, p. 274) e “integridad del yo contra desesperación¹⁴⁹” (p. 274).

Otros eventos que dificultaron su paso por la educación secundaria fue el encuentro con ambientes sociales distintos a los que conocían. Como muchos alumnos de secundaria mexicanos de las últimas décadas, algunos de los estudiantes comparten que fueron víctimas de *bullying* por parte de sus compañeros de escuela:

De la secundaria y preparatoria tengo varios acontecimientos que se quedaron grabados en mi memoria. Por ejemplo, yo soy una persona muy delgada y en la secundaria recibí algunos comentarios hirientes por parte de mis compañeras, que me hicieron perder el amor que me tenía a mí misma y comencé a hacer cambios radicales en mi apariencia física. En ese tiempo, yo odiaba mi cabello rizado y me lo alaciaba cada ocho días cuando había alguna fiesta de 15 años. También, buscaba la aprobación de la gente para sentirme bien y evitar el rechazo o las burlas hacia mí. (Historia Est ENALLT 3º[2]_Esp-Ing-Por)

Este fragmento nos permite advertir una conexión entre lo que postulan Erikson (1977) y L'Écuyer (1994) sobre el desarrollo de la identidad personal en la adolescencia y la justificación de las decisiones morales en el tercer estadio de la teoría de Kohlber (1992). Entre las subestructuras que L'Écuyer (1994) propone como componentes del *sí mismo material* menciona al *sí mismo somático*, el cual consta de los atributos físicos, aspecto y condición de salud. El testimonio de la estudiante nos permite ver que el ataque a su *sí mismo material* por parte de otros fue un estímulo para desarrollar su *sí mismo adaptativo*, lo cual también se puede ver como una manera de resolver el conflicto de *identificación contra aislamiento* que plantea Erikson (1993). Esta estudiante también demuestra lo que indica Kohlberg (1992) sobre el desarrollo de la moralidad, puesto que las decisiones que toma sobre su apariencia están condicionadas por la aceptación de otro, aunque vayan en detrimento de su autoestima y autoaceptación.

En cuanto a las teorías de Berger y Luckmann (1991) y Darmon (2016) sobre la socialización secundaria, las narrativas de vida de estos estudiantes nos dejan ver los efectos del contacto con personas y productos culturales diferentes a los que tuvieron acceso en la infancia, como los que se conocen a través de medios de comunicación digitales. En varios de los testimonios analizados, los estudiantes comparten lo decisivo que fue conocer en la secundaria a

¹⁴⁸ Original en inglés: “Generativity vs. Stagnation”.

¹⁴⁹ Original en inglés: “Ego Integrity vs. Despair”.

maestros y compañeros que les inspiraron a desarrollar su gusto por los aprendizajes, tanto generales como de lenguas extranjeras:

En esta etapa tuve otro gran paso en mi descubrimiento del poder que poseía con el idioma y con mi gusto de los videojuegos. Poder hablar con gente de otros países por medio del inglés, esto me permitió conocer más sobre las culturas del idioma. También descubrí que mis amigos compartían mis mismos gustos en el idioma e incluso hablábamos en inglés por diversión. En la secundaria conocí a un profesor [...] que hablaba 5 idiomas y que traducía textos por hobby, platicaba con él y me interesó mucho el poder traducir cosas que a mí me gustaban y que me pagaran por ello. (Historia Est ENALLT 3°_Esp-Ing-Chi)

Como postulan Berger y Luckmann (1991), la comunicación y el lenguaje son claves para que se lleve a cabo el contacto con expertos y pares sociales diferentes a los padres y personas cercanas en la infancia, lo que a la postre deriva en la adquisición de aprendizajes y nuevos atributos personales. Una de las características de la identificación de las nuevas generaciones con figuras sobresalientes de las ciencias, las artes o el entretenimiento, es que han tenido contacto con ellas por medios de comunicación como el internet o la televisión. Gracias a las nuevas plataformas de acceso a contenidos multimedia, estos jóvenes han conocido productos culturales de diferentes países sin tener que viajar fuera de México, como una estudiante que pudo conocer “música de diferentes artistas latinoamericanos y estadounidenses, hasta que en 2020 [conoció] la cultura coreana, la cual [le] gusta y [sigue] de cerca hasta la fecha” (Historia Est ENALLT 3°[2]_Esp-Ing-Por).

A diferencia de varios casos de estudiantes de la UABC que recuerdan haber tenido presiones para estudiar una carrera bien remunerada, el contexto económico y social del centro del país no es tan exigente en cuanto a las decisiones de estudios universitarios a realizar. Una estudiante narra cómo la resolución de la tarea de identificación versus confusión (Erikson, 1993) la llevó al descubrimiento de su sí-mismo personal (L'Écuyer, 1994) y al paso del sexto estadio del nivel C de desarrollo moral: compromiso, derechos y libertad (Kohlberg, 1992):

Considero que la mejor etapa de mi vida fue la preparatoria en el Colegio de Ciencias y Humanidades. Encontré gente increíble, pasé por muchos momentos de aceptación de mí mismo y comencé a ser quien yo verdaderamente era. Seguía en la búsqueda de una vocación, pues pronto tendría que escoger mi carrera, y fue gracias a una maestra del [colegio] que escogí traducción. Ella me habló de lo maravillosa que era la carrera y terminé enamorándome [de la traducción]. (Historia Est ENALLT 3°_Esp-Ing-Ale)

Así como en su momento la creación de la licenciatura en traducción de la UABC representó una oportunidad para muchos jóvenes bajacalifornianos de estudiar una licenciatura en lo que

destacaban y les gustaba, la apertura de la carrera de traducción en la UNAM les dio la oportunidad a los estudiantes de la ENALLT de encontrar su vocación profesional y cumplir sus metas de vida:

El último año de la preparatoria me inscribí al área de las Ciencias Sociales. Tenía muy claro que quería dedicarme a los idiomas, pero las carreras de la UNAM no me convencían, ya que no había traducción. Los planes de estudio de las carreras de la Facultad de Filosofía y Letras no llamaban mi atención y además solo se estudiaba una lengua. Pensé en estudiar Ciencias de la Comunicación, pero tampoco me convencía y además los idiomas no serían mi objeto de estudio. Cuando la UNAM anunció que abriría una nueva carrera en Traducción supe de inmediato que era la carrera para mí. (Historia Est ENALLT 7°[1]_Esp–Ing–Fra)

Este relato nos revela que algunos estudiantes ya tienen una identidad profesional en gestación mucho antes del contacto con la educación superior, lo cual demuestra que “la identidad académica o científica de cada persona depende en gran medida de la suma de las prácticas lectoras y escritoras en que ha participado” (Cassany & Morales, 2008, p. 73). Esto también es manifestación de que la laboriosidad desarrollada en la edad escolar (Erikson, 1993) es clave para la construcción de identidades profesionales. Si bien varios jóvenes han buscado la opción profesionalizante más cercana a lo que quieren ser y hacer en la vida, también hay varios casos de estudiantes que encontraron el balance entre su *sí mismo* personal, social y adaptativo (L’Écuyer, 1994) gracias a la licenciatura en traducción.

Del mismo modo, otros jóvenes comparten que la creación de la Licenciatura en Traducción en la ENALLT representó para ellos la oportunidad de estudiar una carrera que satisface sus gustos e intereses y a la vez les abre oportunidades de incorporarse al mercado laboral. Sobre la inserción al mundo laboral, existen algunos casos en que la decisión de estudiar esta carrera tiene que ver con una cuestión moral, como lo indica la teoría de Kohlberg (1992) en su cuarto estadio, de moralidad por conformidad con la autoridad:

Las razones que me llevan a estudiar la licenciatura en Traducción son más o menos sencillas. Mi esposa es mi sostén económico por ahora y quisiera devolverle el favor, por lo cual busco una carrera con buena salida laboral y que coincida con algo en lo que soy bueno. Como se me da un poco esto de los idiomas y Traducción tiene buena salida laboral, aquí estamos. (Historia Est ENALLT 3° [1]_Esp–Ing–Por)

En su testimonio, este estudiante nos comparte que la decisión de encontrar una carrera con oportunidades de trabajo se debe al compromiso moral de recompensar a su cónyuge por la ayuda económica y emocional que le da por ser quien aporta el mayor ingreso económico al hogar. En esto se advierte una imbricación de los estadios 4 y 6 de la teoría de Kohlberg (1992), ya que este

estudiante busca una carrera bien remunerada por la “orientación a 'cumplir el deber' y a mostrar respeto por la autoridad y mantener el orden social dado” (p. 80), pero por otra parte también se rige por “principios de elección que requieren la llamada a una consistencia y universalidad lógica” (p. 80). Es así como este joven, gracias a la carrera de traducción, cumple con *lo que debe hacer* y *lo que quiere hacer*.

En la siguiente sección presentaré los resultados obtenidos con la entrevista semiestructurada. Esta técnica me permitió indagar en los aspectos del presente de los estudiantes, los cuales les permiten hacer la negociación relacional con sus constructos identitarios personales que da como resultado la forma identitaria estable y provisional de los profesionales que Dubar (2010) indica en su modelo de construcción de identidades sociales.

4.3. Transacción relacional de los estudiantes de traducción

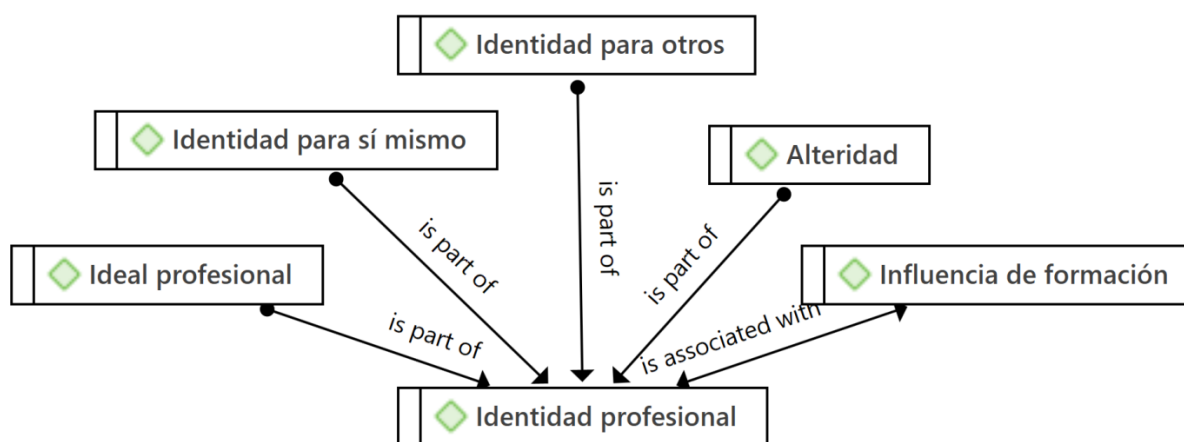
En este apartado presento los resultados del instrumento en que se operacionalizó el modelo SAP de Blin (1997), el cual incluye los procesos de transacción externa y relacional que Dubar (2010) señaló como paso final de la construcción de identidades. La técnica de la entrevista se aplicó con el propósito de responder a las preguntas específicas: ¿cuáles son los rasgos de identidad profesional que desarrollan los estudiantes de traducción en dos universidades públicas mexicanas durante el periodo de formación universitaria? ¿Cuáles son las representaciones profesionales que los estudiantes tienen acerca de la profesión del traductor al inicio y al final de su formación universitaria? ¿Cómo se apropian los estudiantes de las prácticas de traducción que se les enseñan en sus respectivas instituciones educativas? También se indagó sobre las representaciones colectivas que los estudiantes han ido adquiriendo por el contacto inicial con la profesión de traductor y sobre las prácticas de traducción que ellos se apropian al aprender a trasladar textos de un idioma original a uno de llegada. El modelo de Blin (1997) me permitió identificar tres categorías en los datos: 1) Identidad profesional; 2) Representaciones profesionales; y 3) Prácticas profesionales. Comienzo con la descripción de los resultados de la primera categoría advertida en los datos obtenidos en cada grupo de estudiantes.

4.3.1. Identidad profesional

En esta sección presento los resultados que buscan responder a la pregunta específica sobre los rasgos de la identidad profesional que desarrollan los alumnos de la Facultad de Idiomas de la

UABC y la ENALLT durante su trayecto formativo. Como expuse en el marco teórico, mi abordaje de la identidad profesional se basa en la definición de Claude Dubar (2010) de la identidad profesional como una identidad social, la cual es el resultado de un doble proceso de negociación psicosocial; una transacción personal (*identidad para sí mismo*) y otra relacional (*identidad para otros*). Esta categoría se conforma por las subcategorías de *Identidad para sí mismo* e *Identidad para otros* que Dubar (2010) contempla en su teoría transaccional. A estos conceptos he sumado los conceptos de *Ideal profesional* y *Alteridad* de Blin (1997), además de la influencia de la formación universitaria que han develado las investigaciones de Hirsch-Adler (2013) (véase figura 21). Otra razón para indagar sobre la influencia de la preparación que han recibido estos estudiantes en su visión de la profesión es que la educación superior “incluye tanto la formación como lo que ahora se denomina ‘la inserción¹⁵⁰’” (Bataille, 1997, p. 10) al mercado laboral.

Figura 21. Red de códigos de la categoría Identidad profesional.



Elaboración propia

4.3.1.1. Ideal profesional

En primer lugar, me interesó indagar en cómo concebían los estudiantes el ideal de la profesión, ya que esta es la base de toda identidad profesional. Las respuestas de los estudiantes de la UABC giraron alrededor de aspectos técnicos de la traducción, aunque incluyen también cualidades y

¹⁵⁰ Original en francés : L'éducation contient aussi la formation et même ce que l'on appelle maintenant [...] « l'insertion ».

actitudes personales. Al preguntarles sobre cómo conciben al traductor ideal, la mayoría evoca el dominio de lenguas, en los aspectos gramaticales y culturales, como una estudiante que manifiesta que un traductor ideal “debe tener un buen conocimiento del idioma que está traduciendo, tanto en gramática como también de la cultura del idioma” (Entrevista Est UABC 8°_Esp–Ing–Ale). Otra estudiante menciona los atributos del ideal profesional del traductor en torno a las competencias que debe poseer:

Una persona responsable que tenga competencia lingüística en la lengua origen y en la lengua meta. También que tenga posibilidad de palabra y de escritura para las adaptaciones, ¡ah! y de agilidad mental, por así decirlo, por si sale algún problema en una traducción debe saber cómo solucionarlo. (Entrevista Est UABC 6°_Esp–Ing–Jap)

La mayoría de los estudiantes de la UABC evocan la fidelidad al mensaje original como primera cualidad del traductor ideal. Del mismo modo, una estudiante comparte su visión ideal del traductor como alguien que “siempre es fiel al mensaje que el autor original trató de transmitir y es aquel que busca que cualquiera pueda entender el mensaje original” (Entrevista Est UABC 5°_Esp–Ing–Jap). En estas respuestas se puede advertir que, de inicio, los estudiantes de la UABC conciben al ideal de la profesión de traductor en torno al dominio de lenguas de trabajo, el conocimiento de las culturas de las que provienen los textos a traducir y una fidelidad al sentido del mensaje original. Por otra parte, otras estudiantes hacen referencia a habilidades y destrezas que debe poseer un traductor, como “leer [...], saber investigar, documentarse” (Entrevista Est UABC 8°_Esp–Ing–Ale).

Además de los conocimientos y habilidades que debe dominar un profesional de la traducción, algunos estudiantes evocaron atributos y actitudes que debería mostrar quien ejerza este trabajo, como una estudiante que piensa “que un profesional siempre debe estar como muy seguro de lo que está haciendo y si no pues hay que mostrarse seguro, no demostrar que estás nervioso” (Entrevista Est UABC 8° [1]_Esp–Ing–Ale). Otro estudiante, al comentar acerca de la actitud que debe tener el traductor ideal al trabajar, considera que debe ser “casi imperceptible, eficaz, eficiente, no debe tener opiniones porque es tan solo un mediador” (Entrevista Est UABC 5°_Esp–Ing–Fra). Sobre los valores que un traductor ideal debe tener, una estudiante expresa que debe ser “una persona responsable con buenos valores, que no sólo se interese por sí mismo que también busque la satisfacción del cliente” (Entrevista Est UABC 6°_Esp–Ing–Fra). Por estos datos infiero que, además de los conocimientos y habilidades, los estudiantes de la UABC ya

contemplan un ideal profesional que comporta maneras de ser y actuar fuera de la actividad de traducir, como cuando se trata con los clientes.

En el caso de los estudiantes de la ENALLT, se apreciaron algunas diferencias entre el ideal de la profesión que tienen en los primeros semestres y el de los alumnos que están al final de la carrera. Algunos de los estudiantes que están empezando su segundo año de estudios aún conciben al traductor ideal muy cercano a la imagen de un experto en más de dos idiomas extranjeros como el joven que comparte su testimonio:

Pues debe tener una buena dosis de cultura general, tiene que tener cierta fluidez en las tres lenguas que maneja, las tres mínimas que debe manejar, bueno aunque podría manejar solo dos idiomas, también hay quien traduce solamente de inglés a español o español a inglés, pero en cualquier caso debe tener fluidez en las lenguas que va a manejar para no andarse tropezando con problemas de lengua en lugar de problemas de traducción en lo posible, porque siempre nos vamos a tropezar con problema de lengua pero los menos posibles yo creo básicamente esas dos cosas, una buena dosis de cultura general y su fluidez. (Entrevista Est ENALLT 3° [1]_esp-ing-por)

Este y otros estudiantes que apenas llevan un año en la licenciatura aun conciben un ideal profesional del traductor como un políglota con alto dominio en sus lenguas de trabajo. En este punto es justificable para estos jóvenes tener esta imagen del traductor como alguien con alta pericia en la competencia plurilingüe, puesto que apenas están cursando las materias prácticas de traducción. No obstante, algunos de los estudiantes de los primeros semestres ya señalan que “un traductor ideal tiene que ser alguien que no solamente se limite a conocer la lengua sino también la cultura y la historia de tanto el idioma original como el idioma meta” (Entrevista Est ENALLT 3°_esp-ing-ita).

En los estudiantes de los últimos semestres, es notorio un cambio en la visión del traductor ideal, tanto a nivel de etapa formativa como de visión personal. Aunque siguen evocando el dominio en la competencia lingüística, varios de los alumnos que están por egresar tienen una visión del traductor como un agente de suma importancia en el proceso de comunicación y socialización:

Para mí mismo, yo creo que primero le pondría como una persona con mucha conciencia del momento histórico que está viviendo y de la función que tiene que cumplir como traductor en su contexto muy particular, para mí sería lo primero. Que sea una persona que esté consciente de dónde está situada, me parece, para poder después tomar decisiones de traducción propias de lo que cada encargo le pida. Además que tenga un buen dominio no solamente de la lengua B, sino que sea más que eficiente en su primera lengua, creo que

eso es bastante importante, que tenga buenas habilidades de producción escrita en su lengua de origen sobre todo y también en la segunda lengua, pero primordialmente en su lengua materna. Que sea una persona curiosa y que tenga buenas estrategias de documentación creo que eso este completaría el perfil ideal que me parece debemos tener los traductores, como tener mucho interés en conocer diferentes cosas, diferentes temas e involucrarse, no tanto como a nivel de especialista sino en el nivel que el encargo y la situación lo permiten. (Entrevista Est ENALLT 7°_esp-ing-por)

Así como lo manifiesta este joven, algunos de sus compañeros destacan la pericia en la literacidad y la documentación como principales cualidades del traductor, aunados a las habilidades de expresión y comprensión en las lenguas de trabajo, mientras que otros estudiantes destacaron las cualidades a nivel personal que debe reunir un traductor. Un ejemplo de esto lo manifiesta una estudiante que caracteriza al traductor ideal como:

Una persona que es humilde ante el conocimiento, pero que también se conoce a sí misma suficientemente como para saber dónde sí y dónde no puede meter mano y creo que es una persona que no tiene miedo a levantar la voz, ya sea por escrito o en persona” (Entrevista Est ENALLT 7°_2 esp-ing-fr).

Así como lo manifiesta esta joven, otros de sus compañeros destacan como atributo de los traductores la actitud de perseverancia y superación constante, puesto que afirman que el buen traductor es aquel “que siempre está en busca de una mejor opción para traducir, que no se conforma nada más con lo que con lo que ya hizo, sino que está en busca de mejores opciones” (Entrevista Est ENALLT 3° [1] esp-ing-ale). En estos comentarios podemos apreciar la influencia del enfoque cognitivo o empírico que investigadores como María Calzada-Pérez (2007) advierten en los Estudios en Traducción y la formación de traductores de habla hispana, el cual “pone en el punto de mira al traductor, que ha de decidir el comportamiento más adecuado para cada una de las circunstancias en las que opera” (p. 107).

4.3.1.2. Identidad para sí mismo

Como se vio en el marco teórico y al principio de este apartado, además del ideal de la profesión, Claude Dubar (2010) sostiene que la identidad profesional es resultado de la transacción interna de dos facetas o formas identitarias: la identidad para sí mismo y la identidad para otros. La primera de estas formas se refiere a la visión que alguien se hace de sí mismo mediante la narrativa autobiográfica (Ricoeur, 1990). En los datos de entrevista aparecen evidencias que corroboran la

creación de este sí mismo-traductor de varios estudiantes, el cual, según Edith Grossman (2011), es más que un lector atento:

Una característica mía es ser curiosa y los que me conocen también saben que siempre estoy preguntándome el porqué de las cosas y pues al menos mis compañeros, cuando hacemos trabajo en equipo, siempre quieren estar conmigo principalmente por eso, porque saben que voy a estar investigando, que no voy a estar contenta si no conozco algo. (Est UABC 7°_Esp-Ing-Ita)

En este fragmento se puede apreciar una transferencia de la laboriosidad desarrollada en la infancia a la etapa universitaria, puesto que esta estudiante mantiene una consistencia entre lo que dijo de sí misma en su relato autobiográfico. Al igual que esta joven, otros estudiantes encuentran su curiosidad por conocer el porqué de las cosas como una cualidad que le permite desempeñarse con excelencia en sus estudios, que a la postre se vuelve un atributo de los traductores profesionales.

Otro atributo de estos estudiantes que también se advierte tanto en los datos de historia de vida como en la entrevista es el gusto por realizar las labores escolares de la mejor manera posible y siempre buscar la superación en la realización de cualquier tarea académica o profesional. Esto es notorio en el testimonio de una estudiante que al preguntarle sobre su autopercepción como traductora contestó:

Cómo alguien nada conformista, me gusta siempre ser capaz y adaptarme a cualquier tipo de contexto en el que se esté hablando, sé que siempre se puede mejorar y eso sería como la forma en que me interpreto a mí como traductor. (Entrevista Est UABC 6°_Esp-Ing-Jap)

En esto concuerdan otros alumnos de la UABC que consideran la obsesión por excelencia y la perseverancia en el trabajo duro como la clave para tener éxito en sus clases, como una joven que comenta lo siguiente: “siento que nunca me rindo a pesar de que a veces me cuesta entender un tema y sí llego a frustrarme, pero sigo investigando hasta que ya me queda claro” (Entrevista Est UABC 6°_Esp-Ing-Fra). Este es otro fruto de la laboriosidad desarrollada en los años de la infancia temprana de estos alumnos: insistir en los temas o materias más difíciles hasta dominarlos.

Los estudiantes de la ENALLT, al igual que sus pares de la UABC, manifiestan poca identificación de sí mismos como traductor en los primeros semestres de la carrera. Varios de estos jóvenes declaran estar en una fase temprana de la formación como para afirmar que ya se ven como traductores:

Yo todavía no me siento tan traductora y siento que todavía necesito aprender muchas cosas, incluso apenas tenemos nuestro primer taller de traducción este semestre y la verdad

es que sí he visto que tengo de repente mis fallas y he estado tratando de mejorarlas, así que no sabría decir si soy aún traductora. Si soy traductora siento que es más como una traductora en formación, yo creo que como al 40-45 %. (Entrevista Est ENALLT 3°_esp-ing-ita)

En este y otros testimonios se advierte una toma de conciencia gracias a los primeros encuentros con la práctica de traducir los primeros textos en clase bajo los estándares que se deben de cuidar en un encargo de nivel profesional. Estas experiencias, lejos de provocar desánimo o decepción, a varios de los estudiantes de la ENALLT también les ha permitido descubrirse a sí mismos, como uno de los jóvenes que se autodescribe como “alguien muy abierto, que siempre se emociona por los cambios en la lengua, por ver todas esas esos pequeños y grandes detalles que hay en las traducciones” (Entrevista Est ENALLT 3°_2 esp-ing-ale).

4.3.1.3. Identidad para otros

En cuanto a la identidad para otros, tal como indica Dubar (2010) acerca de la transacción personal y relacional, se puede advertir un cambio en la visión de los otros y lo que se busca proyectar a compañeros, maestros, amigos y, en algunos casos, clientes. Si en el relato de la narrativa de vida se advierte que cuando varios de estos estudiantes cursaron la secundaria buscaban proyectar una imagen de alguien agradable y apto para socializar, en la identidad para otros actual se busca dar la imagen de un futuro profesional competente y responsable:

Siempre soy responsable a la hora de entregar, en la fecha de entrega de la traducción y la entrego lo más temprano posible, por si hay alguna observación y lo pueda modificar y pues lo mismo el formato y todo eso, soy un poco perfeccionista en ese aspecto. (Est UABC 6°_Esp-Ing-Jap)

Lo que este estudiante comparte es similar a lo que otros de sus compañeros dicen acerca de la imagen que quieren proyectar a sus profesores, compañeros, amigos y a las personas que podrían llegar a ser sus clientes en algunos años. La identidad para otros, en este momento, ya no es un resultado de decisiones para agradar a los demás en agravio de uno mismo, sino una forma en que se puede sacar provecho para conseguir el éxito profesional.

Aparte de la imagen de profesional competente, otros aspectos que resaltan varios estudiantes al dar su autoimagen es la confianza y la solidaridad que buscan proyectar. Uno de estos jóvenes expresa en su testimonio que trata de corresponder a la confianza que recibe de sus compañeros y profesores de manera recíproca:

Me he dado cuenta de que mis compañeros confían mucho en mí por alguna razón y se los agradezco mucho, yo también suelo recurrir mucho de mis compañeros, me gusta tener esa retroalimentación de parte de ellos. Los maestros pues nos apoyan mucho y confían mucho en nosotros, nunca ha sido como que nos digan que algo está totalmente mal, sino que solamente nos ayudan a mejorarlo, entonces actualmente yo creo que llevo una muy buena relación con los maestros y siempre están como para ayudarme o me piden ayuda para algunas cosas y así. (Entrevista Est UABC 6°_ Esp-Ing-Jap)

En este y otros testimonios es posible advertir que estos estudiantes crean y reproducen una cultura de colaboración académica en la que tanto alumnos como profesores comparten sus conocimientos y habilidades con el fin de generar mejores ambientes de aprendizaje y, en un futuro, una mejor relación entre los miembros del gremio de la traducción. Esta intención de construir una cultura de confianza por parte de las instituciones de formación profesional se debe a lo que han señalado traductólogos como Daniel Gouadec (2007), respecto a que “la solidaridad no se logra fácilmente: la mayor parte del tiempo es cuestión de ‘cada hombre y mujer por él o ella misma’ y los traductores solo se unen cuando la situación es realmente mala para todos¹⁵¹” (p. 251).

En los estudiantes de la ENALLT, así como también ocurre con los de la UABC, advertí una manifestación de los estadios 3 y 4 de la teoría de la moralidad propuestas por Kohlberg, puesto que la identidad que muestran hacia otros la proyectan tanto para buscar su aprobación como para ser reconocidos con cierta autoridad moral. Esto ocurre cuando los estudiantes buscan demostrar que son exigentes y comprometidos con el trabajo que realizan, aunque se encuentren en una fase temprana de la formación. En el siguiente fragmento de entrevista se muestra la manera en que un joven busca esta aceptación de los demás:

Pues mis compañeros, al menos con los que más he convivido, me dicen que soy como muy meticuloso a la hora de cotejar y revisar las traducciones, que pues si por ahí alguna palabrita que digo: 'ay esto puede sonar mejor', no me conformo hasta que diga: 'ya sonó bien, ya me gusta', y sí por ahí dicen los compañeros, mis amigos, que soy muy meticuloso. (Entrevista Est ENALLT 3° [1] Esp-Ing-Ale)

Este alumno, al igual que otros de sus compañeros, comparte la manera en cómo se posiciona como figura de autoridad mediante su actuación como escrutador meticuloso de las primeras prácticas traslativas que realiza. Es así como varios de los estudiantes de la ENALLT se muestran como exigentes y diligentes tanto para demostrar su laboriosidad como para erigirse como una figura de autoridad entre sus pares.

¹⁵¹ Original en inglés: “solidarity doesn't come easy: most of the time, it is matter of 'every man (and woman) for him/herself' and translators only stick together when the situation is really bad for everyone”.

Al igual que los estudiantes de la UABC, los alumnos de la ENALLT de último año buscan proyectar una imagen de un estudiante responsable y confiable que puede dar la solución a una duda o problema que les cueste trabajo a varios compañeros resolver. Esto se puede interpretar como una proyección a futuro de un traductor competente que pueda ser recomendado a clientes que se convenzan de contratarlo por sus antecedentes como estudiante de excelencia. Una alumna de último año destaca con orgullo la imagen que ha dejado en sus profesores y colegas:

Mis maestros y compañeros me dicen que soy muy buena en documentación, porque soy como que muy aplicada. Por ejemplo, este semestre ya estoy tomando la especialización, entonces pues ya como que es mucho más individual porque en mi área solo somos cuatro. Es ya muy individualizado todo, entonces cuando tenemos alguna duda justo como que yo casi siempre la puedo resolver, porque pues yo ya lo investigué antes. Entonces como yo me metí tanto en el tema, pues yo puedo resolver esa pregunta. (Entrevista Est ENALLT 7° Esp-Ing-Ale)

Esta alumna, junto con otros estudiantes de etapa terminal, ya busca dejar una impronta en sus trabajos que la ayuden a posicionarse en el mercado laboral de la traducción. Como ocurre en el caso de la UABC, los estudiantes saben que las mejores oportunidades para comenzar a trabajar de manera estable provienen de las recomendaciones de sus profesores y excompañeros, los cuales buscan también crear una nueva cultura de colaboración profesional que ayude a mejorar las condiciones laborales del gremio de la traducción en México.

4.3.1.4. Alteridad

En el modelo SAP, Blin (1997) sostiene que los actores sociales poseen alteridad¹⁵², es decir, la capacidad de desempeñar roles diferentes de acuerdo con el contexto y la situación en que un actor se desenvuelva. Respecto a esta alteridad, varios estudiantes de la Facultad de Idiomas coincidieron en que han desempeñado diferentes tipos de trabajo en su vida, lo que los llevó a desarrollar también diferentes facetas profesionales:

Era encargado de una tienda de regalos [...], yo era mucho de dar instrucciones y capacitar a nuevas empleadas y pues también como mi jefe directo me daba instrucciones, yo tenía que encargarme de que se cumplieran a la perfección. (Est UABC 6°_Esp-Ing-Jap)

En este fragmento se aprecia esta movilización de cualidades y atributos profesionales que el estudiante adquirió en su empleo como supervisor de personal, los cuales le son de utilidad en su

¹⁵² Utilizo el término alteridad en lugar de “zapeo identitario”, ya que su definición corresponde mejor a esta condición o capacidad de ser otro que el neologismo francés creado por Blin (1997).

desempeño académico al dirigir a otros compañeros en trabajos grupales y observar que sus actividades se lleven a cabo con diligencia y eficacia. Estas habilidades y actitudes de dirección son de gran apoyo tanto en la realización de traducciones como en la gestión de organizaciones y empresas de traducción.

Aparte de la experiencia laboral como trabajadores en alguna empresa, otros estudiantes de la UABC declaran que han ejercido actividades extracurriculares de carácter lúdico que han enriquecido su bagaje cultural y su forma de ser:

Ah, pues a mí me encanta el arte, entonces pinto y dibujo. En ese aspecto sí siento que uno puede aprender un poco más de palabras y términos tanto en la pintura como en diseño gráfico y en todo esto que tiene que ver con dibujar y con colores hay muchas palabras desconocidas, entonces en eso también siento que hay mucho que he aprendido. (Entrevista Est UABC 5°_ Esp-Ing-Jap)

Esta joven, al igual que otros de sus compañeros que realizan alguna actividad artística, han desarrollado una faceta identitaria que los ha dotado de un acervo terminológico y un conjunto de valores y actitudes, como la disciplina y la perseverancia, que transfieren a su desempeño como estudiantes y, en unos años, como traductores. Es curioso que justo lo que comparte la estudiante antes citada coincide con lo que indica Brian Mossop (2014) sobre la forma de actuar del traductor como pintor, el cual “se detiene constantemente para revisar los trozos de material de la lengua de llegada insertados en la memoria¹⁵³” (p. 185).

Otro desdoblamiento identitario de estos estudiantes, que a la vista parece lógico, es el de las dos facetas de mediador lingüístico que pueden desempeñar: traductor e intérprete. No obstante, en los testimonios de varios estudiantes se advierte que muchos no se consideran aptos o dispuestos para realizar el trabajo de intérprete, como lo comparte una de las alumnas:

Honestamente, yo prefiero trabajo de traducción sobre la interpretación, la interpretación se me hace muy difícil, especialmente la interpretación simultánea y, honestamente, mis respetos para todos los maestros que son intérpretes, porque si es un trabajo muy difícil, especialmente si eres intérprete en corte de justicia o de algún tema importante. Mis clases de interpretación siempre me dejaban con la cabeza doliendo, pero las clases de traducción a mí me gustan mucho, me gusta investigar, me gusta la lectura de investigar términos nuevos, saber por qué se usa esta palabra y por qué no. (Entrevista Est UABC 8°_Esp-Ing-Ale)

¹⁵³ Original en inglés: “the translator unavoidably becomes an oil painter, constantly stopping to revise bits of target-language material inserted from the memory”.

Si bien ambas ocupaciones requieren de sus oficiantes “comprender, conocer y hablar a la perfección al menos una lengua extranjera” (Bordons & Jiménez, 1996, p. 217), estos jóvenes tienen claro que su inclinación por la traducción es porque se trata de una actividad ligada a la literacidad, es decir, la “acción comunicativa con el apoyo de elementos escritos” (Gleich, 2003, p. 362).

Otra faceta que se les atribuye de forma generalizada a los traductores es la de convertirse en posibles profesores de idiomas extranjeros, debido a que se aprende mucho más durante el proceso de enseñanza y además “recurrir a la traducción para enseñar lenguas es quizá uno de los procedimientos más antiguos que pueden recordarse” (Zaro-Vera, 2004, p. 133). Además de la utilidad de la traducción en la enseñanza de idiomas extranjeras, la docencia es una de las principales fuentes de empleo para los egresados de licenciatura en lenguas extranjeras; José Luis Ramírez-Romero y Sandra Smith-Zamorano (2009), en su estudio sobre los egresados de licenciatura en lengua inglesa en el estado mexicano de Sonora, revelan que la gran mayoría termina desempeñándose como profesores de este idioma en alguno de los diferentes niveles educativos. Si bien la docencia de lenguas es una de las opciones laborales más seguras para los estudiantes que estudian licenciaturas en idiomas extranjeros en México, los estudiantes de ambas carreras en traducción no se ven trabajando como docentes de lenguas al egresar de sus estudios superiores.

Al preguntarles a los jóvenes que estudiaban en la UABC sobre la asociación que se le hace a la traducción con la enseñanza de lenguas extranjeras, varios hacían hincapié en que la traducción y la docencia son diferentes, ya que se requieren diferentes conocimientos, habilidades y actitudes para ejercerse. Algunos destacaron la diferencia de las competencias que se requieren para desempeñar ambas profesiones:

Ellos tienen diferentes competencias desarrolladas y por causa de estas sus personalidades son distintas, porque siento que los traductores a los que yo he conocido son como más introvertidos, por así decirlo y un docente es como que más abierto, porque pues está en su naturaleza explicar y siento que eso influye en su personalidad, porque son más como extrovertidos y aparte lo de las competencias que a lo mejor ellos no tienen tanta competencia tecnológica como nosotros los traductores pero pues a cierto nivel de expresión oral sí tienen más que nosotros. (Entrevista Est UABC 6°_Esp-Ing-Jap)

El estudiante que comparte su forma de pensar expone una diferencia en las personalidades de docentes y traductores que no está asociada necesariamente a una mayor dificultad de alguna de las dos actividades laborales. Varios de sus compañeros también opinan que las competencias y

su desarrollo van de la mano del tipo de personalidad; si los docentes desarrollan las competencias de expresión oral es porque son abiertos y extrovertidos, mientras que los traductores desarrollan mayor dominio de la gramática, ortografía y tecnologías para la expresión escrita por su carácter introvertido y su afán por el trabajo meticuloso y prolongado.

En el caso de los estudiantes de la ENALLT, la apreciación de la doble identidad de traductor-docente es diferente, ya que algunos de estos jóvenes estudiaron primero la carrera de docencia en alguna lengua extranjera y la ejercen como trabajo de medio tiempo o parcial. Varios afirmaron que no se veían laborando como profesores en un futuro mediano o lejano, pero algunos de estos jóvenes manifiestan abiertamente su doble identificación como traductor-docente:

Creo que ser maestra de inglés es algo que llevo a la par con la traducción y me parece que la complementa muy bien, porque en términos de gramática eso me ha ayudado mucho a reconocer errores y tener un conocimiento profundo de la lengua, porque si es algo que constantemente estás enseñando entonces lo aprendes y eso me ayuda a identificar mis propios errores y los que yo sé que pueden existir en la traducción, porque son los errores que yo noto en mis alumnos cuando ellos hablan. (Entrevista Est ENALLT 7° [1] esp-ing-fra)

En este testimonio se aprecia la habilidad que esta estudiante ha desarrollado para moverse en contextos de desempeño social y laboral diferentes, al igual que lo hacen los jóvenes inmigrantes que se adaptan a diferentes contextos culturales (Massot-Lafon, 2003). Otra estudiante que declara su identificación como traductora-docente, concuerda en que “en ese buscar sentido a la gramática, como les estoy enseñando a niños chiquitos que apenas van empezando el aprendizaje del inglés, pues también me ayuda para seguir reforzando esa parte” (Entrevista Est ENALLT 3° esp -ing-chi). Así como estas jóvenes que ya trabajan como profesoras de inglés han encontrado beneficios para su formación como traductoras en la docencia, otros estudiantes no descartan realizar docencia de lenguas extranjeras, como la estudiante que declaró: “No he dado clases, pero es algo que veo a futuro, me encantaría porque me gusta mucho ser estudiante, entonces definitivamente sí” (Entrevista Est ENALLT 7°_2 esp-ing-fra).

En el próximo apartado presentaré las respuestas que los estudiantes dieron al preguntarles por la manera en que la formación profesional que recibieron estaba influyendo en la forma en que concebían a la traducción y cómo veían a ellos mismos como traductores.

4.3.1.5. Influencia de formación

Respecto a la influencia que estos estudiantes consideran que la formación profesional ha tenido en su construcción de la identidad profesional, la gran mayoría confirma lo que Cassany y Morales (2008) afirman sobre la formación universitaria, la cual “no se limita a transmitir saberes disciplinares” (p. 75):

Considero que cada curso que he tomado, cada materia, con todos los profesores, han sido parte de esta formación y esta misma me hace estar segura de la calidad de traductora que yo soy. Mi formación académica ha sido excelente. (Est UABC 5°_Esp-Ing-Fra)

A diferencia de lo que afirman Dubar (2010), Blin (1997) y otros teóricos de las sociologías de las profesiones, la identidad profesional no se construye hasta el ejercicio profesional ni es la empresa o la institución la depositaria exclusiva de la cultura profesional. La mayoría de estos estudiantes recalcan que la formación recibida en la Facultad de Idiomas los ha puesto en contacto tanto con los saberes y habilidades para traducir como con el aspecto axiológico de la profesión de traductor.

Otro fenómeno que se puede apreciar en los datos es el aprendizaje vicario que ocurre en esta institución, es decir, la adquisición de pautas de comportamiento y acción por imitación de lo que hace o dice un experto (Bandura, 2009). Aunque la universidad tradicional se creó en un principio como un dispositivo educativo para transmitir contenidos por medio de la literacidad (Cassany y Morales, 2008), también es un espacio en el que se lleva a cabo un aprendizaje de modelado por el contacto de estos estudiantes con sus profesores, los cuales son también traductores expertos. Sobre esto, una estudiante comparte:

Yo lo veo como una fuente de inspiración y también como una fuente de conocimiento, lo digo del lado de los profesores y también de las clases, ya que pues ellos siempre nos comparten acerca de cómo han tenido ciertas experiencias, ya sean buenas o malas, entonces sí creo que influye mucho la formación que uno tiene al estudiar traducción, ya que son como conocimientos compartidos y necesitas saber lo que otros traductores ya hicieron para que tú también te apoyes en eso. (Estudiante UABC 5°_Esp-Ing-Jap)

Este fragmento es evidencia del modelado psicológico que propone Albert Bandura (2009), el cual afirma que “las personas aprenderán eventos modelados que llaman la atención por sus llamativas propiedades físicas o porque han adquirido un carácter distintivo y una valencia afectiva a través de experiencias previas¹⁵⁴” (p. 46). Además de la presentación de sus formas de proceder y resolver

¹⁵⁴ Original en inglés: People will learn modeled events that command attention because of their striking physical properties, or because they have acquired distinctiveness and affective valence through prior experiences.

problemas, esta estudiante comparte que los profesores de su facultad la han puesto en contacto con el trabajo real del traductor a través de la narración de sus experiencias, lo que para ella significa un refuerzo que la hace valorar y tener en cuenta lo que se le ha enseñado.

Al igual que sus homólogos de la UABC, los estudiantes de la ENALLT resaltan que su institución de adscripción, mediante la formación que les brinda, les hizo darse cuenta de lo que realmente implica hacer traducción a nivel profesional:

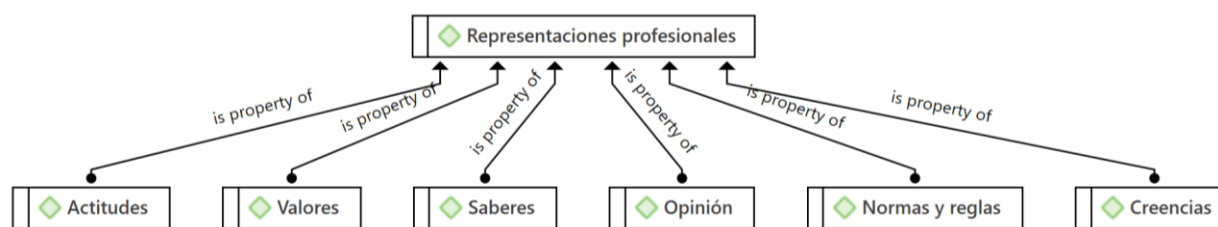
Definitivamente me puso los pies en la tierra. Me hizo entender las diferencias entre un bilingüe o una persona que habla dos lenguas o más y un traductor o traductora. Creo que me permite considerarme como una persona con profesión, una profesional y que se dedica a la traducción de manera profesional, no nada más una persona que sabe dos lenguas”. (Entrevista Est ENALLT 7°_2 esp-ing-fra).

Por declaraciones como la de esta joven, se puede advertir que los estudiantes de ambas instituciones modificaron completamente su visión y expectativas sobre la traducción, ya que coinciden en que a raíz de que comenzaron a cursar estudios formales de traducción se dieron cuenta que no basta con hablar otro idioma para poder ser traductor.

4.3.2. Representaciones profesionales

Los resultados de este apartado buscan responder a la pregunta en torno a las representaciones de la profesión de traductor de los estudiantes de ambas instituciones y cómo han evolucionado desde que ingresaron a la carrera hasta el momento actual. Como se explicó en el marco teórico, la categoría de representaciones profesionales se conforma de “opiniones, actitudes, posiciones, conocimientos” (Piasser, 2000, p. 60) y otros elementos que conforman el imaginario colectivo de un grupo social acerca de lo que implica ser practicante de una profesión, lo que hace, con qué lo hace y su lugar en el mercado laboral y la sociedad. Para indagar las representaciones sociales de los estudiantes de la Facultad de Idiomas de la UABC y de la ENALLT, les pregunté acerca de los saberes de los traductores, las creencias, las normas y reglas declaradas e implícitas dentro del gremio de la traducción y sobre su opinión acerca de esta profesión (véase figura 22).

Figura 22. Red de códigos de la categoría Representaciones profesionales.



Elaboración propia

4.3.2.1. Saberes profesionales

El primer rubro que abordé en esta categoría fue el saber profesional, ya que por lo general se asume que los profesionales son expertos en la “aplicación de la teoría científica y de la técnica” (Schön, 1998, p. 31) de una ciencia o disciplina. Lo primero que respondieron la mayoría de los estudiantes de la UABC entrevistados fue acerca de los saberes teóricos, de los cuales destacaron los referentes a la lingüística de sus lenguas de trabajo, aunado a saberes y conocimientos de cultura general y campos específicos del saber humano:

Los saberes de teoría pues serían sería la gramática, la ortografía, la estructura de las oraciones y todo lo referente a las palabras, pero también es importante saber un poco de la cultura en general y del mundo, de cómo funciona entonces creo que es importante que el traductor esté enterado de lo de la situación de lo que ocurre, porque la lengua es algo que siempre también está cambiando. Entonces creo que sí es importante que no solamente sepa de las palabras y de los textos sino también de cómo es la evolución de la lengua, se puede decir como el momento actual de su vida. (Entrevista Est UABC 5°_ Esp-Ing-Jap)

Esta estudiante, aparte de poner de relieve el dominio de las bases y las herramientas de la literacidad, destaca la necesidad del traductor de poseer conocimientos de la cultura de los países y pueblos de donde proceden los textos que traduce. En esto la estudiante coincide con la afirmación de Amalia Rodríguez Monroy (1999), debido a que “una cultura es un orden simbólico, el traductor ha de estar versado en los rasgos significantes, [...] pues de ahí proviene toda posibilidad de extraer un sentido al texto en el proceso de trasladarlo a un orden simbólico nuevo” (p. 97).

Otro aspecto del saber que fue recalcado por los estudiantes de la UABC corresponde al saber hacer, ser y actuar como traductor, así como en la forma de desenvolverse al trabajar y convivir con colegas o clientes que soliciten sus servicios. Uno de los estudiantes comparte que, “aparte de cómo escribir, [hay que] saber investigar, no tener miedo a preguntar, hablar bien con

el cliente, preguntarle qué es lo que quiere transmitir y para qué tipo de público quiere que llegue ese texto” (Est UABC 6°_Esp-Ing-Fra). Aquí se advierte que, a diferencia de lo dicho por muchos egresados de licenciatura que son “[incompetentes] en materia de ayudar, de escuchar, de contacto y de comunicación” (Legault, 2003, p. 36), el saber cómo ser y actuar en el contexto social general es parte fundamental de la formación que reciben estos estudiantes.

En los datos de los estudiantes de la ENALLT pude apreciar un cambio en la priorización del saber profesional entre los que comenzaban la carrera y los que se encuentran en la fase final. Los alumnos del tercer semestre, en su mayoría, declararon que el saber fundamental que se requiere para traducir es el de las lenguas de trabajo, como se aprecia en esta respuesta:

Lo básico son las lenguas que vas a manejar. De ahí en adelante, como antes ya lo mencioné, cultura general y bueno aparte de manejar las lenguas, no solamente cómo hablarlas sino que sería bueno saberlas, como aprender un poco de estructura, que bueno nos enseñan gran parte estructura de las lenguas y de cómo se relacionan estas estructuras entre sí, gramática, pragmática, creo que básicamente eso es todo lo que uno puede aprender. (Entrevista Est ENALLT 3°_1 Esp-Ing-Por)

Al igual que el estudiante antes citado, otros de sus compañeros evocan el saber lingüístico como el componente principal de la dimensión de la información, a la cual se refería Moscovici (1961) como el contenido mental que retienen los miembros de un grupo social acerca de los objetos con los que realizan su práctica. Esto también es evidencia de la sedimentación de la representación de tipo hegemónico (Moscovici, 1961) sobre el quehacer de los traductores, ya que la idea generalizada en la mayoría del público es que el conocimiento de lenguas extranjeras es el único e indispensable para hacer traducciones.

En cambio, las respuestas de los estudiantes de séptimo semestre abordaron y priorizaron más saberes y conocimientos que el lingüístico, como el saber realizar búsquedas previas a la realización de una traducción:

El primero diría que el de la documentación, me parece que es un saber muy importante aprender a saber qué buscar, o sea qué es lo que necesitas, dónde lo puedes buscar y cómo optimizar tu tiempo de búsqueda. Creo que eso es muy importante, porque no siempre vas a tener toda la información en tu cabeza, sino que a mí me parece más importante saber dónde, cómo y qué buscar para que todo fluya de mejor manera. (Entrevista Est ENALLT 7° Esp-Ing-Por)

En este testimonio podemos apreciar el paso de una alineación con la representación de tipo hegemónico a una emancipada, es decir una representación derivada “de la circulación de

conocimientos e ideas pertenecientes a subgrupos que están en contacto más o menos estrecho; [los cuales crean] su propia versión [de dicha idea] y la [comparten] con los demás” (Moscovici, 1988, p. 221). Este joven y sus compañeros, al haber pasado por la acción de enseñanza de sus profesores y tener sus primeros acercamientos con la práctica profesional, han asumido como saber primordial de la traducción profesional la capacidad de documentarse adecuadamente, ya que han comprobado que es la habilidad que le brinda más soluciones al traductor al realizar su trabajo.

Es importante mencionar que los estudiantes de tercero y séptimo consideran que saber relacionarse de forma interpersonal es un saber profesional primordial para ser traductor en la actualidad. Varios estudiantes concuerdan con lo que manifiesta el su compañero.

Esto no es un conocimiento tal cual pero es importante tener redes de conocidos, porque muchas veces no vas a saber de cierto tema y te conviene conocer a alguien que sí lo sepa, entonces siempre es bueno hacer muchos contactos de todas partes. Hay saberes que no nada más son teóricos y tampoco nada más lingüísticos, sino saberes como muy prácticos de la vida real, uno de esos sería justo manejar relaciones interpersonales, porque te van a hacer mucha falta siempre. (Entrevista Est ENALLT 3° [1] Esp–Ing–Por)

Asumir como saber profesional la habilidad para relacionarse con otros profesionales para solicitar ayuda o compartir clientes puede ser considerado también como una representación de tipo emancipatoria, ya que ellos están generando una visión del campo laboral en el momento en que tendrán que desenvolverse, la cual difiere de la imagen que tenían en décadas previas los traductores sobre sí mismos, como profesionales que trabajaban solos y sin ayuda de nadie (Gouadec, 2007).

4.3.2.2. Creencias de la profesión

Como indica Morin (2013), la mente humana no procesa de forma pura todos los estímulos que recibe, ya que aloja tanto la información que procede de la verificación de la experiencia como las ideas o proposiciones asumidas sin comprobación empírica. Estas certezas en lo que no se ha comprobado que exista o sea verdadero son las creencias (Villoro, 1996), las cuales también forman parte de las representaciones sociales de lo que un profesionista debe saber, hacer y ser (Moscovici, 1961; Blin, 1997; Piaser, 2000). De acuerdo con la clasificación de representaciones sociales de Moscovici (1988), las creencias de una profesión oscilan entre las hegemónicas y las emancipadas.

Una de las primeras creencias de tipo hegemónico evocadas por muchos de los estudiantes entrevistados es acerca de la fidelidad, como en el testimonio de este estudiante: “siempre te dicen

que tienes que ser fiel, mis maestros me decían, me dicen todavía, que tienes que ser fiel al mensaje original, porque nosotros como traductores no traducimos el texto sino el mensaje” (Est UABC 8°_Esp-Ing-Ale). En lo comentado por este joven se advierte que la creencia en la fidelidad de estos estudiantes difiere con la fidelidad literal de palabra por palabra que teóricos como Gerardo Vázquez-Ayora (1977) asumen como la única válida, sino que más bien se adhieren a la fidelidad de sentido o parafrástica ya que “la alteridad lingüística y referencial obliga a entender mas no calcar literalmente” (Ruíz-Casanova, 2020, p. 191).

Otra de las creencias hegemónicas que estos estudiantes han reproducido se advierte cuando relevan el apego a la neutralidad que promueve su formación, como en este testimonio que comparte una estudiante de que se le ha enseñado a no plasmar “*personal bias*¹⁵⁵ de nuestras ideas personales, [puesto que] no se tienen que meter absolutamente a nada lo que este estemos haciendo” (Entrevista Est UABC 8°_Esp-Ing-Ale). Esta visión corresponde a la imagen tradicional que existe en la sociedad desde hace siglos de que “los roles de traductor e intérprete deben ser de negociadores y mediadores ‘neutrales’¹⁵⁶” (Salama-Carr, 2007, p. 1). Esta neutralidad es un efecto de lo que Bourdieu (1965) denomina *illusio*, es decir una apariencia de control sobre algo, lo que también Lawrence Venuti (2008) advierte en el esfuerzo de los traductores de “asegurar una fácil legibilidad al adherirse al registro actual [de una lengua], mantener una sintaxis continua y fijar un significado preciso¹⁵⁷” (p. 1).

Tal como ocurrió con los alumnos de la UABC, al cuestionar a los estudiantes de la ENALLT sobre si conocían algunas creencias compartidas por los traductores profesionales como gremio, fueron los estudiantes de último año quienes declararon conocer creencias compartidas por los traductores profesionales. Al igual que los estudiantes de la UABC, los estudiantes del primer año de estudios evocaron más creencias de las que se tienen acerca de la traducción de manera general en la sociedad:

Creo que los estigmas que hay son que te mueres de hambre porque no hay trabajo seguro, que hablas como 10,000 idiomas y otro también podría ser que los traductores son ratones de biblioteca, que son personas que no hablan, que son calladas, tímidas, introvertidos, algunos sí pero no todos somos así. (Entrevista Est ENALLT 3° esp-ing-fr)

¹⁵⁵ Sesgos personales.

¹⁵⁶ Original en inglés: “the roles of the translator and the interpreter seems to remain ones of negotiation and 'neutral' mediation”.

¹⁵⁷ Original en inglés: “to insurance easy readability by adhering to current usage, maintaining continuous syntax, fixing a precise meaning”.

En un principio, la mayoría de los estudiantes del tercer semestre expusieron las creencias hegemónicas que han escuchado desde antes de ingresar a la universidad, sobre las suposiciones de que el traductor debe tener dominio de varias lenguas extranjeras, que el campo laboral es muy limitado y que los que se dedican a la traducción son personas poco sociables y retraídas. En las respuestas de estos estudiantes noveles se encontraron pocas referencias a creencias de la profesión de traductor, como la de no realizar traducciones inversas, como comparte un alumno al comentar que sus profesores le han dicho que “no es ético, no se debe hacer, o sea yo hablante nativo español y conozco el alemán podría traducir del alemán al español pero no [debo] traducir a un idioma del que no soy nativo” (Entrevista Est ENALLT 3° [2] Esp–Ing–Ale).

En las respuestas de los estudiantes que están por egresar hallamos más referencias a creencias compartidas por los traductores, como las que se tienen respecto al grado de dificultad o prestigio de cierto tipo de traducción:

Respecto a creencias de los traductores, me parece que muchas veces se piensa que la traducción literaria es como el *top* de la dificultad traductora, es una percepción que tienen nuestros autores de sí mismos y me parece pues que no, que todo tiene una dificultad intrínseca y hay muchísimos tipos de traducciones que representan un reto tan grande como lo es la traducción literaria, o que también que en la traducción literaria siempre vas a traducir a Jane Austen o algún otro gran escritor, pero pues tampoco, o sea, eso es algo en lo que pienso. (Entrevista Est ENALLT 7° [1] Esp–Ing–Fra)

Al igual que esta estudiante, otros compañeros también tienen esta idea acerca del grado de dificultad y primacía que los traductores les dan a algunas modalidades de traducción sobre otras. Quizás por la tradición milenaria de las traducciones de las diferentes obras literarias que han existido o porque se puede recurrir más a la paráfrasis y a la adaptación que a la literalidad. La traducción literaria posee un estatus preponderante no solo en el campo de la traductología sino en el de la lingüística en general y la creación artística. Por lo que advertimos en los datos, las nuevas generaciones de traductores, al igual que han hecho con las creencias generales de la traducción, están tomando cierta distancia de esta creencia debido a la situación actual del mercado de las traducciones, en el cual se obtienen más ingresos de otros tipos de traducción.

Justo por la cuestión de las ganancias económicas que se obtienen por realizar determinados encargos de traducción, varios de los estudiantes que están por egresar mencionaron que existe la creencia de que quien cuenta con una certificación como especialista posee un estatus de superioridad:

También el mito de que los peritos están más arriba de los demás, o sea como por especialidades, que como tienes el sello de perito certificado entonces eres más chido que un traductor literario o que un traductor de audiovisual que subtitula, ese tipo de cosas. (Entrevista Est ENALLT 7° [2] Esp–Ing–Fra)

En esta creencia coinciden varios de los estudiantes de la ENALLT del último año de carrera debido a que la traducción jurídica es un ámbito laboral con una demanda constante de encargos bien remunerados. Como se requiere de una certificación como perito traductor para ser contratado por cortes, ministerios u otros clientes, los alumnos consideran que los traductores han dotado a esta investidura profesional de un grado de superioridad y privilegio sobre otros tipos de ejercicio de traducción.

4.3.2.3. Normas y reglas

Las normas y reglas también se pueden ubicar en el continuo hegemónico-emancipado, ya que las instituciones educativas reproducen ideas y formas de proceder que provienen de otros contextos, pero también desarrollan conocimientos y procedimientos propios que se perpetúan en las prácticas cotidianas que ocurren en ellas (Bourdieu-Passeron, 1970). Al cuestionar a estos estudiantes sobre las reglas y normas que se les insta a vigilar al traducir, la mayoría de los estudiantes evoca los sentidos de fidelidad y neutralidad al trabajar con textos y la confidencialidad con los clientes, como se aprecia en este fragmento:

Siempre tenemos muy presente que debemos ser muy neutrales donde sea que estemos, ser solidarios con nuestros clientes, la confidencialidad también es muy importante porque eso nos puede meter en problemas legales y es peligroso y hay que subrayar la fidelidad en los textos. (Est UABC 6°_Esp–Ing–Jap)

Además de las reglas y normas de la escritura y expresión en las diferentes lenguas de trabajo, estos estudiantes destacan la deontología de la traducción profesional que su institución académica les imbuye para que cuando ejerzan como traductores presten un servicio adecuado a sus clientes. En otros testimonios, algunos estudiantes comparten el sentido de la ética que sus profesores les inculcan, como un joven que comenta que “todos nuestros maestros [nos dicen] que nunca debemos de aceptar un trabajo para el cual no estamos preparados y si sabemos que no vamos a entregar un buen producto” (Entrevista Est UABC 6°_Esp–Ing–Fra).

Al cuestionar a los estudiantes de la ENALL sobre las reglas y normas por las que se rigen los traductores, tanto las explícitas como las tácitas, encontré diferencias entre lo que los alumnos

que recién comienzan consideran normativo y la apreciación que manifiestan los jóvenes de la etapa final de la licenciatura. Los alumnos de tercer semestre hicieron alusión a normas para escribir con corrección, como las de gramática, ortografía e incluso edición de textos:

Una de las reglas no escritas es que si no sabes una palabra, búscala en el diccionario, o si desconoces cómo se pronuncia algo o desconoces el significado de una palabra en un idioma que tú no conoces, pregúntale a alguien que sí sepa del idioma. También si te hace falta contexto, búscalo en otro lugar, búscalo en otro texto que tenga sentido o haz una anotación y pregunta entre varias personas que también estén en el gremio de traductores, y eso es algo que también está como que no escrito que es el justificado de los textos, porque antes al inicio nos decían: 'es que tienen que justificarlo porque se ve feo' y todos así de: 'pero pues no se ve tan feo', pero ahorita ya viéndolo desde una mirada profesional, hasta la presentación mejora bastante. (Entrevista Est ENALLT 3° Esp –Ing–Chi)

En esta y otras de las respuestas de los alumnos que comienzan el segundo año de estudios, advertimos que la mayoría de los alumnos de tercer semestre se preocupan por seguir reglas y normas tanto de comunicación interlingüística como de redacción conforme determinados cánones de estilo. Al ser una de las carreras donde se trabaja por medio de la literacidad, quienes buscan ejercer la traducción profesional ponderan la corrección en las cuestiones técnicas tanto de la búsqueda de equivalencias interlingüísticas como de la redacción formal, puesto que son las principales tareas de esta actividad traslativa.

En cambio, los alumnos próximos a egresar hicieron mayor alusión a reglas y normas relativas a la forma que los traductores deben conducirse con clientes y colegas. Sobre la forma en que los traductores deben tratar con los clientes, la mayoría de los estudiantes de séptimo señalaron que sus maestros les instan a ser formales y responsables:

A la hora de tratar con los clientes, creo que las principales normas que nos dicen es que siempre tienes que ser muy puntual al entregar, al momento de escribir correos tienes que ser muy formal, nada de escribir: '¡Hola! ¿qué tal? ¿cómo te encuentras?', no puedes usar tampoco emojis como hacemos los de mi generación, que podemos escribir muy bien correos pero al final siempre se nos va una carita feliz. No es que por eso ya no te van a contestar, pero puede que vayan a creer que eres bien informal y tú te sientes mal, como de: 'lo siento por tener 21 años y poner carita feliz'. (Entrevista Est ENALLT 7° Esp–Ing–Ale)

Los estudiantes, en otras respuestas como esta, señalaron la insistencia con que sus profesores les solicitan ser respetuosos, formales y responsables. Así como ocurre en otros campos, los docentes recalcan con frecuencia a los estudiantes que la impresión que dejan a los clientes no solo es la de ellos como traductores, sino también la de sus compañeros, sus maestros y la institución que los formó.

En cuanto al trato entre colegas, estos estudiantes revelaron algunas normas respecto a las tarifas que deben cobrar al ingresar al mercado laboral, las cuales consideran que es muy ambigua y confusa para ellos la forma en que se les indican:

Otra norma que hay es, que también se me hace un poco difícil, cuando nos dicen por ejemplo en proyectos que como eres una traductora novel no puedes cobrar tanto, pero cuidado porque si cobras de menos entonces ya nos afectaste a los que ya cobramos más porque ya no van a querer pagarnos lo que pedimos. Eso también se me hace como que tienen que decidirse bien en decirnos qué debemos hacer y qué no. (Entrevista Est ENALLT 7° Esp–Ing–Ale)

La mayoría de estos futuros egresados coincidieron que esta es una de las reglas tácitas que más les cuesta comprender por no saber cómo cumplirla con exactitud. Aunada a la discreción de las tarifas, otros alumnos destacan la regla de tener discreción “también de los clientes, como no dar información de tus clientes o para quién trabajas, por ese miedo a que te los vayan a quitar, que en cualquier momento alguien pueda aparecer y quitarte a tus clientes” (Entrevista Est ENALLT 7° [2] Esp–Ing–Fra).

4.3.2.4. Valores y actitudes

Sobre las representaciones sociales que comprenden el contenido axiológico de una profesión, Ana Morquecho y Lorenzo Vizcarra (2007) señalan que “toda organización social crea su propio orden, estructura jerárquica y provee a los miembros del grupo una serie de valores que hace posible la reproducción de actitudes y comportamientos hacia su trabajo” (p. 280). Al ser una organización o agrupación de individuos con rasgos de identidad compartidos, los traductores profesionales han asumido y promovido una serie de valores y actitudes que consideran adecuados para llevar a cabo su actividad profesional bajo estándares de calidad que satisfagan a sus clientes y beneficiarios.

Varios de estos estudiantes destacan entre los valores profesionales que han aprendido a “ser muy respetuoso con el cliente, mantener la confidencialidad y pues ser fiel a sí mismo” (Est UABC 7°_Esp-Ing-Ita). Otro alumno comenta que un valor muy importante es la honestidad sobre lo que se es capaz de hacer y lo que no: “[hay que] ser honesto con el cliente, decirle que ‘la verdad desconozco esto, no estoy preparado, no conozco la cultura’ o así, eso es muy importante” (Estudiante UABC 6° [2]_ Esp–Ing–Jap). En estos y otros testimonios se aprecia que, aparte de la teoría traductológica y las técnicas para operar sobre material textual o audiovisual, estos jóvenes han adquirido una serie de valores que son necesarios al tratar con otros agentes de su campo de trabajo, como los editores y los clientes.

Varios de estos jóvenes comparten que tratan de tener actitudes que les permitan interactuar entre compañeros de carrera, colegas del medio, autores de textos, editores y solicitantes de sus servicios. Como ejemplo puedo citar el dato de un estudiante que manifiesta que “una cosa importante entre traductores es el compañerismo, porque tus colegas te pueden pasar clientes, contactos, trabajos y muchas cosas así” (Est UABC 8°_Esp-Ing-Ale). En esto se advierte que las nuevas generaciones de traductores ya siguen el consejo de traductores expertos de asociarse “con personas que conozcan y en las que confíen, para así aprovechar las ventajas de utilizar varias combinaciones lingüísticas y ámbitos de competencia y compartir el costo del equipo, el software y los espacios de trabajo¹⁵⁸” (Gouadec, 2007, pp. 182-183).

Pese a que muchos de los estudiantes no cuentan aun con experiencia en el trato con los clientes, en sus testimonios se aprecia que han sido instruidos en sus clases sobre las actitudes que deben mostrar al tratar con todos aquellos que soliciten sus servicios, los cuales no siempre son conscientes del tiempo y complejidad que implica traducir un libro, texto o documento en otro idioma. Una de las estudiantes recalca que las principales actitudes que sus profesores le han instado a tener son:

Ser amables, contestar bien, ser honestos, contestar todas sus dudas que puedan tener, pero también no dejarse manipular o dejar que quieran menospreciar el trabajo, porque muchas veces vienen con esta idea de que es algo muy sencillo y pues uno se toma su tiempo porque es complicado, es una profesión tan importante como cualquier otra. (Entrevista Est UABC 5°_Esp-Ing-Fra)

Del mismo modo, otro estudiante afirma que “hay que mediar entre ser firme y a veces ser flexible” (Entrevista Est UABC 6°_Esp-Ing-Jap) con los clientes, puesto que son los que dan trabajo pero no comprenden que la labor de traducir obedece a múltiples exigencias y reglas. Como lo indica Gouadec (2007), para lograr una mejor relación con sus clientes, los traductores deben buscar “que sus clientes acepten la idea de la gestión de las necesidades de traducción, animándolos a planificar cuándo es probable que surjan sus necesidades de traducción, en qué combinaciones lingüísticas y qué volúmenes se requerirán¹⁵⁹” (p. 222).

¹⁵⁸ Original en inglés: “The advice that practicing professionals usually give to budding freelance translators is to get together as a partnership with people they know and trust, and thus reap the benefits of combining several language combinations and fields of competence and sharing the cost of the equipment, software and premises”.

¹⁵⁹ Original en inglés : “by bringing their clients round to the idea of translation needs management by encouraging them to plan when their translations needs are likely to arise, in which language combinations, and what volumes will be required”.

Al preguntarles a los jóvenes de la ENALLT sobre los valores y actitudes de los traductores profesionales, tanto los jóvenes de tercer semestre como los de séptimo hicieron alusión a los valores de fidelidad, honestidad, responsabilidad, solidaridad y otras cualidades que advierten en los profesionales de la traducción. Los alumnos de tercer semestre, en su mayoría, destacan los valores que los traductores manifiestan cuando trabajan sus textos, como esta alumna destaca:

Los valores que presentan es mantener el sentido original del texto y mantener esa emoción que tenían los autores, en el caso de la literatura se busca mantener esa emoción con la que tú lo leíste y lo que te transmitió el autor en el idioma original y pasar esa misma emoción que tú sentiste al leer el texto, algo que los demás no pueden entender sin tener que modificarlo como tal. Se puede decir de cierta manera que los traductores son escritores porque, bueno, hacen una reestructuración de los textos pero en esta reestructuración ponemos un poquito de nuestra alma en cada texto y eso representa la dedicación que le tenemos a este trabajo. (Entrevista Est ENALLT 3° Esp–Ing–Chi)

Así como esta joven, varios de sus compañeros del mismo semestre resaltan estos valores de fidelidad hacia el sentido en lugar de la equivalencia interlingüística exacta, para lo cual los traductores no solo aplican sus conocimientos y habilidades en la acción traslativa, sino también su compromiso, entrega y dedicación al hacer una obra paralela al texto fuente que genere el mismo impacto emocional o preserve el sentido del mensaje que busca dar el autor-emisor.

Los alumnos de séptimo semestre evocaron los valores de los traductores no solo al momento de realizar traducciones, sino los que se requieren en la relación tanto con clientes como con colegas. Como señalaron en las respuestas de normas y valores, estas atienden a los valores de responsabilidad y respeto que promueven los traductores porque, como menciona una de las estudiantes, “eso es una de las cosas más importantes que nos inculcan, como que tienes que ser muy respetuoso de tu tiempo, el del cliente o el de tus colegas, porque pues en eso es donde reside toda nuestra labor” (Entrevista Est ENALLT 7° Esp–Ing–Ale). Uno de los valores que varios estudiantes reconocen y resaltan, sobre todo en sus profesores, es la solidaridad que demuestran los traductores mexicanos:

Como que es un gremio que, sobre todo en México que la historia de la traducción formal no es tan larga, he notado que hay mucha solidaridad entre mis profesores y entre traductores que llegamos a conocer en congresos, así como que todos se conocen y se apoyan y como que se siente un ambiente diferente al de otras profesiones que es como que si tú triunfas entonces pues yo perdí y aquí no, aquí es como que si tú triunfas pues yo también triunfo porque es un logro para la traducción. (Entrevista Est ENALLT 7° Esp–Ing–Ale)

Estos jóvenes, al ver también que el gremio de la traducción en México es de existencia relativamente reciente, notan que los traductores mexicanos demuestran ser solidarios y empáticos, además de que tratan de ayudarse mutuamente al promover los servicios de otros traductores con clientes que les soliciten encargos con los cuales no puedan cumplir por saturación o desconocimiento del área disciplinar, lengua o cultura original.

4.3.2.5. Opinión sobre la profesión de traductor

Como mencioné en el apartado de representaciones profesionales, un componente de dichas imágenes o ideas que se adquieren por relaciones sociales es la opinión. Para Moscovici (1961) una opinión es “por una parte una fórmula socialmente valorada a la cual un sujeto se adhiere y, por otra parte, una toma de posición sobre un problema controversial de la sociedad¹⁶⁰” (p. 44). Sobre la influencia de las opiniones, José Inés Lozano-Andrade (2006) señala que “cuándo un sujeto expresa una opinión es porque previamente ésta ha formado parte de toda una representación social sobre [un] objeto [...], [las cuales] se conforman de manera sedimentada a manera de teoría que explica y justifica a [dicho] objeto” (p. 32). En el caso de las profesiones, los individuos manifiestan su valoración o juicio personal con base en las representaciones profesionales que han apprehendido por relacionarse con otros integrantes del gremio profesional al que pertenecen y por el ejercicio de su labor.

Si bien la mayoría de los estudiantes no ha tenido oportunidad de ejercer la labor de traducir de manera remunerada, durante su trayecto formativo han estado en contacto con las representaciones profesionales de los traductores por medio de los contenidos y habilidades enseñadas por sus profesores, ya que “una gran parte de los conocimientos que se transmiten [en las instituciones educativas] no pueden ser presentados más que a través de representaciones sociales¹⁶¹” (Moscovici & Bataille, 2000, p. 9). En muchas de las respuestas de los estudiantes sobre su opinión acerca de la profesión, fue recurrente el tema de las oportunidades de conseguir trabajo y desempeñarse profesionalmente, como se indica en el fragmento de una de las alumnas de últimos semestres:

Pues la traducción todavía está fácil, los que me imagino que sí tienen difícil conseguir trabajo son los intérpretes, la traducción aquí en Mexicali es usualmente jurídica, médica

¹⁶⁰ Original en francés: “L’opinion, on le sait, est d’une part une formule socialement valorisée à laquelle un sujet donne son adhésion, et d’autre part une prise de position sur un problème controversé de la société”.

¹⁶¹ Original en francés: “une grande partie des connaissances qui se diffusent sont des représentations sociales, ou des connaissances qui ne sont saisies qu’à travers des représentations sociales”.

y técnica, esos creo que son los campos con más trabajo aquí y eso es en lo que me quiero especializar como perito traductora. Pues no sé cómo describirlo, yo solo quiero trabajar la verdad, quiero tener una buena relación también con algún futuro cliente que sepa que mi trabajo es confiable y que pueden regresar y no sé, no sé cómo explicar esto la verdad. (Entrevista Est UABC 8°_Esp-Ing-Ale)

En otras respuestas como esta, se pudo apreciar que en muchos de estos jóvenes se han generado una imagen de la situación laboral en su contexto inmediato, aunque no hayan realizado prácticas o sondeado las instituciones o empresas que dan empleo a traductores en la región. El contacto con sus profesores, que son traductores remunerados, ha sido el principal medio para conocer el mercado laboral en la zona fronteriza de México, por lo que declaran estar inclinados a las vertientes de traducción con mayores posibilidades de ejercer y obtener ingresos seguros como la traducción jurídica, médica, técnica y comercial-administrativa.

Otro tema que tocan los estudiantes es la prevalencia de la traducción hecha por humanos sobre la traducción automática, es decir, la traducción por programas informáticos y páginas de internet. Varios estudiantes manifiestan su postura en defensa de su actividad profesional como una labor que no puede ser sustituida por los modernos dispositivos electrónicos y programas informáticos, como se aprecia en el fragmento de la entrevista a uno de estos alumnos:

Pues he escuchado que dicen que la traducción va a morir pronto, o sea la traducción hecha por humanos, pero yo siento que no porque aunque están saliendo muchos traductores automáticos, como *Google Translator* y otros, estos no cumplen al 100% lo que una persona haría en cuanto al mensaje por la naturalidad y todo eso. Te pueden traducir pero hasta dejan de lado el registro, me he dado cuenta de eso, que te van a traducir exactamente pero son muy literales y una persona va a poder así como encontrar sinónimos de palabras para que se escuche mejor algo, para que tenga más coherencia y cohesión. (Entrevista Est UABC 6°_Esp-Ing-Jap)

Comentarios como este y otros en torno a la utilización de los traductores automáticos se debe a que expertos en tecnología y medios de comunicación como Alec Ross (2016) se aventuran a predecir la desaparición de los servicios de traductores e intérpretes porque consideran que “la traducción automática es por mucho más rápida y efectiva¹⁶²” (p. 1). No obstante, estos estudiantes al igual que sus profesores y referentes de los Estudios en Traducción como Mikel Forcada (2010), tienen muy claro que “nunca se debe esperar que el sistema de traducción automática –por muy bueno que sea– comprenda el texto, resuelva siempre las ambigüedades de forma adecuada y

¹⁶² Original en inglés: “Machine translation is leaps and bounds faster and more effective”.

produzca textos que se ajusten a las normas de la lengua de llegada o que sean aptos para el objetivo de la traducción¹⁶³” (p. 222).

En el mismo tenor de la defensa de la traducción como actividad profesional, varios estudiantes manifestaron su inconformidad sobre la idea generalizada en la sociedad de que cualquier persona con “una base sólida de conocimientos lingüísticos de la lengua materna y una segunda lengua” (Fernández-Acosta, 2018, p. 5) puede traducir. La opinión de una alumna coincide con lo mostrado en la justificación de esta tesis en cuanto a que la usurpación de la profesión de traductor por diletantes o estafadores está causando la pérdida de prestigio y confianza de los potenciales clientes en los traductores legítimos:

Pues ahorita yo siento que estamos en un buen [momento], aunque siento yo que se puso como muy de moda durante la pandemia esto de ser traductor desde casa, porque si eres bilingüe se puede ser traductor en todas partes y se pusieron muchas páginas de transcripciones, traducciones y todo eso. Se puso de moda en internet que trabajes desde casa porque estás encerrado y así ganas dinero, pero yo siento que como que hacen ver a la traducción como algo muy sencillo y pues realmente es como si yo dijera que para ser abogado desde casa nada más métete aquí y hazte una cuenta, pero así no funciona esto, es lo que yo pienso. (Entrevista Est UABC 5°_Esp-Ing-Fra)

Así como esta estudiante, varios de sus compañeros expresan su disenso con la visión generalizada en la sociedad de que se puede trabajar como traductor solo por contar con dominio de una segunda lengua (Fernández-Acosta, 2018). Aunque la mayoría de ellos no han recibido aún encargos de traducción por paga, estos jóvenes tienen consciencia de que si llegan a ser traductores profesionales será porque adquirieron mediante su proceso de formación “una serie de competencias que [les permiten] servir como auténtico puente entre culturas” (Fernández-Acosta, 2018, p. 5) y no solo buscadores de palabras equivalentes en dos idiomas.

Al solicitarles su opinión sobre la profesión de traductor en la actualidad, los estudiantes de la ENALLT de tercer semestre y de séptimo manifestaron un sentir similar respecto a la situación que atraviesa la traducción en México desde hace algunas décadas. Aunque los alumnos que llevan cursado poco más de un año de la carrera no han tenido contacto directo con el mercado

¹⁶³ Original en inglés: “one should never expect the MT system – however good – to understand the text, to always solve ambiguities properly and to produce texts conforming to the TL norms or fit for the intended purpose of the translation”.

laboral, varios de ellos se han dado cuenta de la infravaloración que le otorga la sociedad a su profesión:

Es una profesión poco valorada tristemente y no nos damos cuenta de cuántas cosas o cuánta gente está detrás de, por ejemplo, el doblaje o subtítulo de una película, bueno, está el productor y demás, pero hay alguien que tradujo el guion o alguien que tradujo el videojuego que tanto te gusta o el libro que llevas en la universidad y puedes buscar la información del autor y dices: ‘bueno, pero si está en español ¿por qué no ponen el nombre del traductor?’. (Entrevista Est ENALLT 3º Esp –Ing–Chi)

Así como lo manifiesta esta estudiante en su respuesta, otros jóvenes reconocen que la traducción es más importante de lo que la mayoría de las personas creen, porque inclusive ellos no habían advertido hasta ese momento que el trabajo del traductor se requiere en muchos campos del conocimiento y el entretenimiento, como en el doblaje y subtítulo de películas y programas de televisión, la programación informática, la creación de videojuegos, el registro de patentes y otros tipos diferentes de textos y productos.

Como el momento de ejercer la profesión está cercano, los alumnos de séptimo semestre expresan en su opinión una desazón como la de otros jóvenes que egresan de carreras con pocas oportunidades laborales o pagos de baja remuneración:

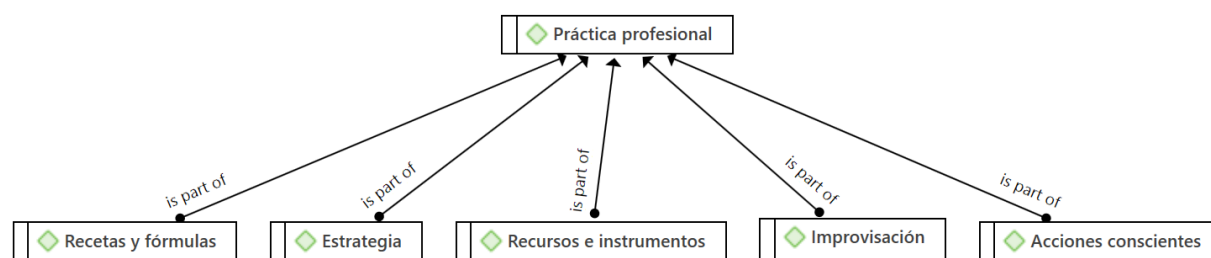
Me parece que en México no [se paga lo justo], o sea también podría decir que la respuesta es sí, pero creo que puede ir mejorando, no puedo decir de manera absoluta que todo es injusto, no, sino que debemos hacer una lucha constante para que sea realmente justo y algo complicado es que pues la traducción muchas veces es trabajo *freelance*, por lo que no recibes las prestaciones y todas esas cosas. Eso es algo que a mí me gustaría que existiera en la traducción, pero pues no es nada más aquí, es algo que en todos lados está pasando, que las personas ya no ven tanto la utilidad en tener traductores de planta, entonces creo que algo que a mí personalmente me parece que no está tan padre, que haya de cierta manera una precariedad en el trabajo de traductor. (Entrevista Est ENALLT 7º [1] Esp–Ing–Fra)

La mayoría de los estudiantes de último año comparten la percepción de que la carrera de traducción “es muy diferente en México que en el resto del mundo, donde ya lleva más tiempo siendo una actividad profesionalizada con títulos universitarios” (Entrevista Est ENALLT 7º [2] Esp–Ing–Fra). No obstante el panorama adverso que perciben, estos jóvenes también demuestran estar decididos a seguir la indicación de sus profesores a “que se den su lugar y que no sean los primeros en hacer menos su trabajo porque si no, no va a haber una diferencia en cómo nos trata el mundo que no es del gremio” (Entrevista Est ENALLT 7º [2] Esp–Ing–Fra).

4.3.3. Práctica profesional

En este apartado presento los resultados que obtuve al preguntar a los estudiantes de ambas universidades sobre su práctica traductora, es decir lo que hacen de manera consciente cuando traducen, los procedimientos predeterminados que conocen y aplican, la planificación de un nuevo encargo de traducción, las herramientas y recursos que utilizan y las situaciones que los hacen improvisar. Como lo mencioné en el marco teórico, asumo a las prácticas profesionales como “sistemas complejos de acción y comunicación socialmente investidos y sumidos simultáneamente tanto a cuestiones sociales e históricamente determinados como a la incertidumbre inherente de las interacciones entre individuos que participan en un mismo contexto profesional” (Blin, 1997, p. 142). También coincido con Chesterman (2009), cuando señala que la indagación de la traducción como proceso debe abordar “prácticas y procedimientos de trabajo de traducción, procedimientos de control de calidad y proceso de revisión, cooperación en la traducción en equipo, redacción múltiple, relaciones con otros agentes, incluido el cliente y cosas similares” (p. 17). Para poder acceder al recuerdo y verbalización de las prácticas que los estudiantes de la Facultad de Idiomas de la UABC y de la ENALLT realizan cuando traducen, les pregunté acerca de las acciones conscientes, las recetas y fórmulas para traducir, las estrategias que conocen o han diseñado, las herramientas físicas o virtuales que utilizan y las situaciones que les hacen improvisar (véase figura 23).

Figura 23. Red de códigos de la categoría Prácticas profesionales.



Elaboración propia

4.3.3.1. Acciones conscientes

De acuerdo con Donald Schön (1998), los practicantes de un oficio, un deporte, un arte o una ciencia, al realizar su actividad, aplican un conocimiento “implícito en [sus] patrones de acción y en [su] sensación respecto a las cosas con las que [están] tratando” (p. 55). Como mencioné en el marco teórico, Blin (1997) indica que este conocimiento implícito no se genera espontáneamente,

sino que se crea tanto por la interacción social con diferentes actores involucrados como con los encuentros del experto y el objeto de su práctica en diferentes momentos. Al indagar sobre lo que hacen los estudiantes de ambas universidades de manera consciente cuando traducen, busqué que realizaran “un tipo de reflexión sobre sus patrones de acción, sobre las situaciones en las que están actuando y en el saber cómo implícito en su actuación” (Schön, 1998, p. 61), es decir una reflexión sobre la acción. En cuanto a la forma en que se puede apreciar esta reflexividad en la actividad traductora, el modelo de bucle de Nord (2005) es la descripción más detallada de la forma en que los traductores llevan a cabo su práctica reflexiva

En las respuestas de los estudiantes de la UABC pude apreciar una diferencia sustancial en la manera de describir su forma de proceder al traducir entre los que están en el primer año de la licenciatura en traducción y los que ya están por egresar. Varios de los alumnos de los semestres quinto y sexto narraron de forma un breve y sencilla lo que hacen cuando traducen, como lo hace este joven:

Primero leo y analizo lo que el escritor trató de decir, lo que el texto trata de transmitir, pero si encuentro que hay palabras las cuales no conozco, entonces tengo que tratar como por el mismo contexto descifrar qué es lo que quiso decir y ya más adelante es cuando realizo la investigación. Entonces se puede decir que ya después de leer trato de encontrar las palabras que quieren decir lo que el texto en general trató de explicar. (Entrevista Est UABC 5°_ Esp-Ing-Jap)

Esta y otras respuestas de los estudiantes de primer año son evidencia de la visión de racionalidad técnica que impera en la mayoría de los centros educativos, currículos y políticas de formación profesional, la cual promueve la creencia de que la misión de la educación es “ayudar a los estudiantes a desarrollar las habilidades para la resolución de un problema genérico” (Schön, 1998, p. 39), las cuales son universales y polivalentes para todos los casos. También es prueba de la influencia del paradigma de la equivalencia de la traducción en la práctica de los principiantes, ya que los modelos bifásicos y trifásicos son generados por la aplicación de la racionalidad técnica al buscar soluciones genéricas a todo tipo de traducción (Nord, 2005; 2019).

Las narraciones de los estudiantes más avanzados de la UABC no solo difieren en longitud con los de primer año, sino con la descripción a detalle de más pasos y elementos del proceso que realizan cuando traducen. La proposición que Nord (2005) manifiesta en su modelo acerca de la complejidad y flexibilidad del proceso que conlleva hacer una traducción se puede apreciar en el siguiente fragmento de entrevista:

Lo primero que hay que hacer, o lo que deberían hacer todos, es leer el texto original, comprenderlo e informarte sobre qué es, o sea la documentación. Es muy importante la documentación porque es cuando reúnes varias cosas como el glosario. Una vez que ya lees el texto, siempre va a haber palabras que no vas a entender, el glosario es una recopilación de esas palabras en el idioma original, en el idioma meta y algunas veces también su significado. A mí me gusta informarme más sobre el tema o el autor, porque así puedo comprender el estilo de escritura de esta persona, porque al final eso es lo que también trato de imitar, y luego ya, cuando se llega a la traducción, yo voy mirando: 'no, pues es que esto aquí es en voz pasiva', odio la voz pasiva pero la mayoría de lo que se escribe así viene, las cosas de los textos médicos, técnicos y científicos, y pasarlo a voz activa a veces es un dolor de cabeza porque no te queda y cuando según te queda lo vuelves a leer, dices: 'esto también está en voz pasiva, ¿cómo lo pasé así?'. Es lo peor del mundo, pero pues así pasa y luego la revisión al final que hago usualmente cuando termino mis traducciones, y cuando todavía tengo tiempo dejo uno o dos días, luego lo vuelvo a leer, a releer y digo: '¡Dios mío!, ¿qué he escrito?! ¡Esto está lleno de errores!' y así hago las revisiones finales, porque a veces a uno se le van cosas que no deberían irse. (Entrevista Est UABC 8°_Esp-Ing-Ale)

Esta alumna y sus compañeros de final de carrera, al verbalizar las acciones que realizan, llevan a cabo esta reflexión sobre la acción de la que habla Schön (1998), la cual les permite “darse cuenta de cómo [han] estado [haciendo algo] y lo bien que ha estado funcionando y, sobre la base de estos pensamientos y observaciones, cambiar el modo en que [tienen] que estar haciéndolo” (p. 60). También es ejemplo de la forma en que se desarrolla el proceso de traducción según la explicación de Nord (2005; 2019), ya que en la narración se advierten algunas fases como el análisis de texto fuente (“leer el texto original, comprenderlo e informarte sobre qué es”), identificación de características relevantes de texto fuente (“palabras en el idioma original, en el idioma meta y algunas veces también su significado”), operaciones de transferencia (aquí es en voz pasiva, [...] y pasarlo a voz activa a veces es un dolor de cabeza porque no te queda) o control de calidad (“usualmente cuando termino mis traducciones, y cuando todavía tengo tiempo dejo uno o dos días, luego lo vuelvo a leer, a releer”).

Al igual que los alumnos de quinto semestre de la Facultad de Idiomas de la UABC, la mayoría de los estudiantes de tercer semestre de la ENALLT describen sus acciones conscientes enfocados en las operaciones de la fase intermedia de traducción enunciada por Gouadec (2007). Ninguno de los jóvenes que comienzan el segundo año hizo referencia a las actividades de pre y postraducción, como se puede advertir en respuestas como la siguiente:

Creo que, al menos como yo me he ido acostumbrando, es que mientras voy leyendo el texto, voy como procesando lo que creo que puede quedar traducido. Entonces, por ejemplo, voy leyendo de un lado, o sea lo pongo como en una tabla de dos columnas, el

texto origen a la izquierda, voy leyendo y lo voy traduciendo así conforme lo voy leyendo. Ya obviamente, después de que queda hecha la traducción, pues lo reviso y, si veo que tiene alguna falla, pues lo corrijo o busco cómo corregirlo. Lo que no pueda resolver en ese instante mientras voy traduciendo, lo reviso más adelante. (Entrevista Est ENALLT 3° [1] Esp–Ing–Ale)

En este y otros fragmentos de la entrevista, se puede advertir que en varios de estudiantes de tercer semestre aún se encuentra latente la racionalidad técnica (Schön, 1998), puesto que describen sus procesos de traducción de forma genérica, como si una misma forma de proceder se pudiera aplicar a todas las traducciones que realizan. Aunque ya es notoria la influencia de la formación de un año de estudio, estos jóvenes aún seguían traduciendo conforme a la idea que tenían antes de ingresar a la licenciatura, según la cual la traducción consiste en llevar a cabo operaciones de cambio de palabra o frases por equivalencias interlingüísticas.

Si bien pude advertir en los estudiantes de la UABC de los últimos semestres que la forma en que traducen cumple con algunos pasos del modelo de Nord (2005), la mayoría de los jóvenes de la ENALLT de séptimo semestre en sus respuestas demuestran tener mayor consideración de las etapas de encargo de traducción de Nord (2005) y la fase de pre-traducción de Gouadec (2007) como pasos importantes e ineludibles del proceso de traducción:

Si fuera un cliente nuevo, pues primero va el proceso de contactarme o yo los contacto. Me ha tocado de ambas: los contacto para ofrecer mis servicios como traductora o me contactan al buscar traductor. Les respondo presentando los servicios que ofrezco, si les late me mandan el texto y yo lo reviso. Antes de confirmar cualquier cosa, lo reviso y hago una cotización, les envío la cotización, deciden si aceptan o no y, sí aceptan, pues ya es cuando trabajo con el texto. (Entrevista Est ENALLT 7° [2] Esp–Ing–Fra)

En este testimonio de una estudiante de último año se puede notar que para ella, al igual que otros de sus compañeros, las actividades previas a la traducción son tan importantes como las operaciones lingüísticas y cognitivas que se realizan en la acción traslativa, puesto que son los detonantes para que una traducción se lleve a cabo. También podemos notar que la fase de pre-traducción advertida por Gouadec (2007) y la del encargo de traducción (2005) coinciden en la relevancia que ambos teóricos destacan para el desarrollo del proceso traslativo. Con esto se corrobora lo señalado por Nord (2005; 2014; 2018; 2019) de que la traducción a nivel profesional solo se puede llevar a cabo por iniciativa de un solicitante que requiera del servicio del traductor, es decir el cliente.

En cuanto a la fase intermedia de traducción (Gouadec, 2007), en las respuestas de los estudiantes de la etapa final, se aprecia una mayor atención a la preparación previa a las

operaciones de transferencia, lo que me hace aducir que varios de estos jóvenes ya han tenido contacto con clientes que les han solicitado traducciones. Incluso en los casos de algunos estudiantes aún no han realizado trabajos remunerados, hay quien reconoce que realiza “como muchas operaciones mentales para ver qué tipo de texto es, a qué público está dirigido, qué tan compleja es la sintaxis, por ejemplo, y qué tanto me va a costar traducir” (Entrevista Est ENALLT 7° [1] Esp–Ing–Fra). En cambio, quienes ya están incluso trabajando como traductor *freelance*, demuestran que realizan un proceso de reflexión previa cada vez que aceptan un nuevo encargo:

Intento siempre tener los básicos, como pensar en cuál es el público al que va dirigido, qué tipo de texto tengo enfrente, de quién es, hacia dónde va y ya que tengo como el encargo en mi cabeza planteado, empiezo a ver: ‘bueno, ¿entonces cómo sería la mejor forma de hacer llegar esto? ¿cuál es su función? ¿para qué quieren o para que me mandaron a traducir este texto? ¿cuál fue la función desde incluso antes de encargar este texto y por qué quiere llegar a este público de tal forma? y después ya vería y empezaría con el texto en sí mismo, como ‘Ah bueno, este es un texto de tal tipo y voy a necesitar tal o cual cosa’ y entonces veo más o menos cuánto tiempo me voy a tardar. (Entrevista Est ENALLT 7° Esp–Ing–Por)

Este fragmento es evidencia de que la reflexión en la acción, práctica que Schön (1998) advierte como hábito común en las profesiones de alta complejidad como la medicina, la abogacía, la arquitectura y otras más, es llevada a cabo de manera constante en la formación de traductores y se vuelve un recurso cognitivo-heurístico que siempre movilizan al cumplir con un nuevo encargo. También se puede afirmar que los estudiantes como el que comparte el testimonio anterior, si bien buscan desarrollar una forma propia de proceder, cumplen con la instancia de sus profesores y el gremio de traductores en general de realizar una práctica ligada a la teoría traductológica más reciente y vigente, como el enfoque funcionalista en la traducción encabezado por Christiane Nord (2005; 2014; 2018; 2019).

En varias de las respuestas de los estudiantes de séptimo semestre también pude encontrar concordancia entre la fase de operaciones intermedias de transferencia señalada por Gouadec (2007) y los pasos que indica Nord (2005; 2019) entre la producción de Texto Meta y la finalización del encargo. A diferencia de los jóvenes noveles de la carrera, los alumnos de esta etapa describen a detalle las operaciones de cambio en palabras y frases de otro idioma:

Lo que hago es abrir en dos pantallas, en una pongo el texto, usualmente pido que me lo manden en un formato editable, si no se puede pues convierto el *pdf* a un formato editable. Como que clono el texto origen para tener exactamente el mismo formato en el texto meta y no tener que formatear al final. Entonces abro los dos textos al mismo tiempo [...], abro los dos archivos, si tengo textos, por ejemplo, para la empresa de consultoría que trabajo,

a veces me mandan algo que tienen para un evento sobre, no sé, cambio climático o así, entonces para ese evento ya me han mandado antes las invitaciones, los *briefings* de cada panel del conferencista, entonces, con base en esos que ya traduje tengo ya una especie de glosario, no hago el glosario en sí pero ya tengo textos paralelos. Entonces los tengo abajo abiertos como en ventana pequeña para consultar términos que sé que van a aparecer y voy línea por línea, casi viendo un lado y el otro y me voy hasta terminarlos. Suelo tratar de traducirlo todo, cuando no son documentos muy largos por ejemplo, que sean como un archivo *Word* de tres cuartillas o cuatro, trato de hacerlos todos el mismo día; soy más de sentarme hasta que acabe que de poquitos cada día y pues siempre tengo una ventana abierta de un navegador con diccionario monolingüe español, diccionario monolingüe de inglés, diccionario bilingüe, bases de datos terminológicas, porque como la compañía para la que traduzco trabaja con la Unión Europea, entonces recurro a bases terminológicas de la Unión Europea, bases terminológicas de las Naciones Unidas, manuales de estilo de las Naciones Unidas o de la Unión Europea y una ventana para cualquier consulta que tenga que hacer de documentación. (Entrevista Est ENALLT 7° [2] Esp–Ing–Fra)

Como se puede apreciar en este testimonio, las operaciones de transferencia intermedia involucran cambios no solo en el aspecto lingüístico, sino en la presentación del texto y manejo de los recursos documentales. También pude corroborar que, como estipula Nord (2005; 2019) en su modelo de bucle, el proceso de traducción no se lleva a cabo de forma rígida y lineal, puesto que la labor traslativa muchas veces requiere que se hagan dos o más acciones al mismo tiempo o que el traductor tenga que regresar a una fase anterior del proceso.

Otro aspecto que destaca en los datos de los alumnos de último año es que les dan un lugar e importancia a las acciones de postraducción (Gouadec, 2007). La mayoría de estos estudiantes declaran que la conclusión de un encargo no llega sino hasta que ha pasado por una serie de evaluaciones de varios rubros a considerar:

Lo que ahora hago es que lo dejo reposar sólo un rato, como unos 20 minutos o media hora y después regresó a este texto, lo vuelvo a leer, recuerdo cuáles fueron los problemas que tuve, también por eso los marco ahora, y si me parece que fue una solución fructífera, que es bastante comprensible, que es bastante útil para la situación comunicativa pues ya como que yo sigo avanzando. Usualmente en estas últimas versiones de mis traducciones hago mucho más cambios al texto, como que empiezo a hacer otro tipo de movimientos sintácticos y estructurales en mis oraciones y pues ya, ahí es donde termina mi traducción y la entrego. (Entrevista Est ENALLT 7° Esp–Ing–Ale)

Varios de los estudiantes de último año de la ENALLT concuerdan con lo declarado en el fragmento antes presentado, ya que también en sus respuestas declaran que no consideran que una traducción esté terminada solo porque el material textual haya sido traducido. Estos jóvenes traductores confirman lo señalada tanto por Gouadec (2007) y Nord (2005; 2014; 2018; 2019) que

el encargo se cumple hasta que se ha integrado en un formato que cumpla con los requerimientos técnicos aprobados por la normativa profesional y las especificaciones del cliente.

4.3.3.2. Recetas y fórmulas

Lo que permite reconocer a los profesionales como tales, según Schön (1998), es el desarrollo de los dominios en la realidad sobre la cual operan, los cuales se institucionalizan en procedimientos estandarizados como recetas y fórmulas. Estas recetas y fórmulas “contienen los nombres de los elementos, las características, las relaciones, las acciones y de las normas utilizadas para evaluar los problemas, las consecuencias y las implicaciones” (Schön, 1998, p. 95). Los traductores, al igual que otros profesionales, recurren a la aplicación de estas fórmulas para la resolución de problemas frecuentes y recurrentes como ocurre, por ejemplo, en la traducción de las saluciones en documentos legales de ciertos países (Mayoral-Asensio, 2014).

Al preguntar a los estudiantes de la Facultad de Idiomas de la UABC sobre las recetas y fórmulas que ellos conocen para traducir, tanto los de nivel inicial y terminal se refirieron a la búsqueda de palabras y términos que desconocen como la fórmula principal a seguir:

Lo primero, bueno, lo que a mí me enseñaron, es hacer un glosario, lo primero para mí es buscar palabras desconocidas [para hacer] un glosario. Después [lo que hago es] buscar las palabras del glosario y tratar de, si es algo cultural, pues buscar documentarme. (Entrevista Est UABC 8°_Esp-Ing-Ale)

Este fragmento es prueba de que las enseñanzas de los maestros de estos jóvenes se han apegado a la recomendación de traductólogos como Olga Petrova (2022) quien afirma que “el análisis previo a la traducción es necesario e importante [y] debe inculcarse a los alumnos desde el principio¹⁶⁴” (p. 41). También es evidencia de que varios de estos estudiantes buscan primero la solución a sus problemas de traducción en la búsqueda previa de términos específicos o desconocidos, lo cual muestra una visión apegada a la racionalidad técnica (Schön, 1998).

Aunque en menor medida, algunos de los estudiantes de la UABC manifestaron haber desarrollado recetas y fórmulas propias que aplican en lugar de los procedimientos habituales que les suelen enseñar en sus clases:

Es que más bien yo generé mi propia como receta porque no me gustaban mucho las que vi. Yo recomiendo mucho desarmar el texto, así desarmarlo, hacer un pedacito sin miedo, dividirlo así sea en párrafos pequeñitos y traducirlo poco a poco. Sé que varios lo hacen,

¹⁶⁴ Original en inglés: “The idea that pre-translation analysis is necessary and important should be inculcated in students from the very beginning”.

no soy el único, pero para mí resulta un poco más sencillo porque me libera de la tensión del texto y me deja respirar. (Entrevista Est UABC 6°_ Esp–Ing–Jap)

Así como este joven, algunos de los estudiantes de la UABC han desarrollado formas de proceder propias que les resultan más adecuadas para operar sobre el material a traducir de acuerdo con su forma de ser y pensar. En esto se puede apreciar lo que señala Susan Bassnett (2013) respecto a que la tarea del traductor es una actividad creativa más que tecnológica, ya que “la decisión del traductor sobre lo que constituye información invariable con respecto a un sistema de referencia determinado es en sí misma un acto creativo¹⁶⁵” (p. 45).

Al igual que los estudiantes de la UABC, los estudiantes de la ENALLT, sobre todo los de tercer semestre, hicieron alusión a recetas y fórmulas referentes al trabajo previo de documentación y ubicación del contexto cultural o disciplinario del texto fuente a traducir:

Pues una de ellas es recurrir a los Corpus, o sea los Corpus y los traductores somos muy buenos amigos, entonces creo que siempre que tenemos duda con algún concepto lo buscamos en los Corpus para checar cuál es el contexto de estos *idioms* en otros textos y creo que eso funciona bastante bien. Otra de las fórmulas que tenemos es irnos a páginas como la de la RAE o el diccionario panhispánico de dudas cuando tenemos dudas respecto a la gramática o hacia la acentuación, esas son como formulitas que ya tenemos muy marcadas. (Entrevista Est ENALLT 3° Esp–Ing–Fra)

La respuesta de esta estudiante, al igual que otras de sus compañeros, da cuenta de que les inculcaron procedimientos establecidos para el análisis previo a la traducción que Petrova (2022) indica como prescriptivo para todos los estudiantes de traducción. Pude apreciar, por otros testimonios de estos estudiantes, que sus profesores se han esforzado para que desde el inicio de la formación se habitúen a documentarse de manera exhaustiva antes de empezar a traducir cualquier texto o producto audiovisual.

En las respuestas de los estudiantes de séptimo semestre encontramos una fórmula para traducir que estos alumnos denominan *bassnetteo*. Con este *código in vivo*, los estudiantes se refieren a la acción de “ir traduciendo conforme lo vas leyendo, o sea no preocuparte tanto por la redacción sino [dejar] que [te guíe] tu instinto, como te venga a la mente” (Entrevista Est ENALLT

¹⁶⁵ Original en inglés: “the translator's decision as to what constitutes invariant information with respect to a given system of reference is in itself a creative act”.

7° Esp–Ing–Por). La forma de realizar este procedimiento es como la describe uno de los jóvenes de último año de carrera:

Hacer un primer borrador que sea ir traduciendo conforme vas leyendo, o sea que tu cerebro lo vaya haciendo como lo más natural y después, pues no es que ese vaya a ser el producto final la verdad, pero es una buena base porque empiezan a salir esto que viene de la intuición y de pronto ayuda también a reformularlo mejor y salirte de los calcos, por ejemplo, de los sintácticos, que ya solamente quieres como que mantener la estructura de la oración igual. (Entrevista Est ENALLT 7° Esp–Ing–Por)

Esta receta o fórmula deriva de la forma en que la traductora y traductóloga Susan Bassnett (2017) describe su proceder al traducir. Esta traductora declara que, cuando hace una traducción, lo que hace es escribir “a mano una versión básica llenando los renglones lo más rápido que [puede y] cada vez que [se topa] con algún inconveniente [...], lo encierra entre corchetes y [continúa] escribiendo a toda prisa” (Bassnett, 2017, p. 174). Si bien es un procedimiento alejado de la forma convencional de realizar una traducción (Gouadec, 2007), esta forma de operar también es evidencia de una acción de enseñanza apegada a las propuestas teórico-prácticas más recientes, las cuales aprenden los estudiantes en las clases y talleres de traducción que cursan en la licenciatura. Cabe recalcar que, aunque es una fórmula emanada de la interpretación de los profesores de la ENALLT de la propuesta de Bassnett (2017), no todos los estudiantes están de acuerdo en seguirla, como una de las estudiantes manifiesta: “a mí se me hace como hacer doble trabajo, como primero hacer un borrador y después corregirlo” (Entrevista Est ENALLT 3° Esp–Ing–Fra). Con el tiempo veremos si este procedimiento logra ser asumido como una fórmula válida y adecuada para la traducción de diferentes tipos de textos y enseñado en otros espacios de formación de traductores.

4.3.3.3. Estrategias de traducción

Otro rasgo que caracteriza a las profesiones consideradas de alta complejidad es que recurren a una planificación de acciones seriadas que permitirán alcanzar una meta determinada, es decir estrategias. Estas acciones requieren la aplicación de fórmulas y recetas como las que abordamos en el apartado anterior para ir avanzando en la resolución del problema o el logro de la meta prevista. Como se puede apreciar en el modelo de Nord (2005), la planificación de la estrategia para realizar el abordaje de un texto fuente es uno de los rasgos que caracterizan al trabajo del traductor profesional.

Al preguntarles sobre las estrategias que despliegan al traducir, los estudiantes de la UABC enunciaron algunas formas de planificar las acciones de traslación, como una estudiante que

declara que “en cuanto no reconozco una palabra, la escribo en una nota o empiezo a hacer un glosario, es lo primero que hago” (Entrevista Est UABC 8°_Esp–Ing–Ale). La principal estrategia que los estudiantes de esta universidad enuncian es la relectura constante, ya que varios de ellos consideran que antes de traducir un texto “[hay que] leerlo las veces que sean necesarias, porque antes, o sea al iniciar la carrera, tenía el texto y empezaba a traducirlo y no [...] tienes que procesar, no se comprende” (Entrevista Est UABC 5°_Esp–Ing–Fra). Otra alumna declaró que ella lo que hace antes de abordar un texto fuente “es como ver al resultado que tienes que llegar para visualizarlo antes” (Entrevista Est UABC 8°_Esp–Ing–Ale). Por estos datos puedo advertir que tanto los jóvenes que comienzan la carrera como los que están por terminarla recurren a la relectura y previsualización como principales estrategias de traducción.

Por su parte, los estudiantes de la ENALLT, sobre todo los de séptimo semestre, en sus respuestas mostraron mayor afinidad por estrategias de traducción más apegadas a teorías y propuestas traductológicas más recientes y de diferente tipo:

[Una] es la domesticación versus extranjerización, si quieres hacer que el lector se sienta más cerca del texto o que el texto se sienta como algo extranjero para el lector. Entonces, por ejemplo, si estuviera traduciendo “Pedro Páramo” de Rulfo, quiero que sea lo más mexicano posible para que a un lector extranjero diga: 'ah, esto es muy mexicano' o lo quiero acercar al lector neutralizándolo lo más posible, entonces ahí ya vienen una serie de tomas de decisiones que me parece que se hacen antes definitivamente, antes de acercarse al texto, pero esto depende de la estrategia. (Entrevista Est ENALLT 7° [2] Esp–Ing–Fra)

En esta respuesta se puede apreciar la inclinación de esta estudiante y varios de sus compañeros por idear estrategias basadas en teorías y métodos ideados por traductólogos como Lawrence Venuti (2008), impulsor de los términos ‘domesticación’ y ‘extranjerización’. De acuerdo con este autor, esta propuesta no se limita a elegir una de estas opciones como opuestos binarios irreconciliables, sino a considerar “la actitudes éticas hacia un texto y una cultura extranjeros, los efectos éticos producidos por la elección de un texto para traducir y la estrategia ideada para traducirlo¹⁶⁶” (Venuti, 2008, p. 19).

4.3.3.4. Recursos y herramientas para traducir

Como se vio en el apartado 2.2.3, Schön (1992) define a la práctica de los profesionales como “la competencia de una comunidad de prácticos que comparten [...] convenciones de acción que

¹⁶⁶ Original en inglés: “ethical attitudes towards a foreign text and culture, ethical effects produced by the choice of a text for translation and by the strategy devised to translate it.”

incluyen medios, lenguajes e instrumentos distintivos” (p. 41). Así como a los cirujanos los distingue el desarrollo y utilización de instrumentos diseñados para auscultar y operar los órganos del cuerpo humano, varias profesiones han generado e institucionalizado herramientas y recursos que permiten que sus expertos puedan realizar su labor de manera adecuada y eficiente. El campo de la traducción no es la excepción ya que, como señala Gouadec (2007), “los traductores profesionales son expertos técnicos altamente cualificados, tanto por los contenidos que traducen como por las diversas herramientas y programas informáticos para la traducción e interpretación, cada vez más sofisticados, que deben ser capaces de utilizar¹⁶⁷” (p. XIII).

Al cuestionarles a los estudiantes de la UABC y la ENALLT sobre los principales recursos y herramientas que utilizaban al traducir, encontré varias similitudes y algunas digresiones sobre las herramientas y recursos disponibles para la traducción y la manera en que las usan. Varios de los estudiantes de la UABC afirmaron conocer y usar recursos y herramientas tradicionales en la traducción como “obviamente diccionarios [bilingües], el de Merriam-Webster, a veces el de la RAE, diccionarios técnicos especializados, hay varios en internet muy buenos” (Entrevista Est UABC 8°_Esp–Ing–Ale). Como se puede apreciar, los diccionarios monolingües y bilingües siguen siendo el principal recurso que aprenden a usar los traductores en formación en un inicio, pero conforme avanzan en su trayecto académico y se encuentran con textos de diferentes disciplinas y áreas del saber humano, se dan cuenta que deben recurrir a diccionarios especializados en casos de traducciones de disciplinas con una terminología muy específica.

Aparte de los diccionarios, la mayoría de los estudiantes de la Facultad de Idiomas de la UABC comenta que hacen uso de las nuevas herramientas tecnológicas creadas para la traducción. Al respecto, uno de los estudiantes comparte que las herramientas digitales que utiliza son “más que nada plataformas recomendadas por mis maestros, tesauros, también el internet, siempre buscando la fuente más confiable, dependiendo del tema [...], cuando son textos médicos por ejemplo siempre me meto a foros y a sitios web oficiales” (Est UABC 5° _Esp-Ing-Fra). Otra herramienta informática que en esta institución se les enseña a usar a estos estudiantes son los corpus lingüísticos digitales, de los cuales resaltan que “se nos hacen muy importantes también [porque] a lo mejor hay un término químico que no te sabes, le preguntas a tu amigo químico, te

¹⁶⁷ Original en inglés: “professional translators are highly skilled technical experts, both on account of the contents they translate and of the various ever more sophisticated IT tools and software they must be able to use”.

orienta y te dice en qué área está y pues ya te da como que la pista” (Entrevista Est UABC 6°_Esp–Ing–Jap).

Si bien los jóvenes de la UABC comparten en su punto de vista estar a favor de la utilización de herramientas tecnológicas como bases de datos, diccionarios en línea y plataformas de traducción automática, algunos manifestaron estar decepcionados o en contra de los programas de Traducción Asistida por Computadora (TAC) por la dificultad de su operación. Una de estas experiencias negativas es la siguiente:

Pues el semestre pasado estuvimos trabajando mucho con un sistema por computadora y la verdad no me gustaron, siento que no están actualizadas. Siento que son muy básicas para nosotros, entonces siento que sí les falta a esas empresas desarrollarlas mejor. (Entrevista Est UABC 6°_Esp–Ing–Fra)

Así como manifiesta esta estudiante su parecer sobre los programas de traducción asistida, varios de sus compañeros expresaron también “que toma más trabajo, o sea más que ayuda son un obstáculo” (Entrevista Est UABC 7°_Esp–Ing–Ita), debido a la dificultad que estos programas presentan para crear y gestionar archivos. Por lo que comentan estos estudiantes, las clases para aprender a usar estos programas no serán suficientes si no se desarrollan aplicaciones que sean amigables con el usuario y fáciles de usar.

Así como muchos de sus homólogos de la UABC, la mayoría de los estudiantes de la ENALLT afirmaron ser usuarios de los insumos e instrumentos clásicos de la traducción:

Un diccionario, lo más importante y lo más primordial, un diccionario lengua meta y uno de lengua de origen que creo que es un kit súper necesario. Manuales de traducción también se me hacen muy importantes, estos manuales que te explican diferentes dudas que solemos tener los traductores me parecen muy bien. También estas páginas que te comento, como el panhispánico de dudas o la página de la RAE donde aclaran y cuestiones de ortografía las considero muy necesarias. (Entrevista Est ENALLT 3° Esp–Ing–Fra)

Al parecer, por lo que comparten varios de los estudiantes de ambas instituciones, el conjunto de herramientas básicas que se les enseña a tener siempre a la mano al traducir es: diccionario bilingüe de lengua de origen, diccionario bilingüe de lengua meta y diccionarios monolingües de ambas lenguas. Algo que resaltan en particular los estudiantes de la ENALLT es el manejo de manuales y libros de consulta de gramática y ortografía para la creación correcta de los textos meta, con lo corroborar lo señalado por Cassany y Morales (2008b) y Edith Grossman (2011) de la competencia lingüística que requiere un traductor al ser (re)creador de un texto paralelo a un escrito o documento original.

Respecto al uso de las herramientas más modernas para traducir, los estudiantes de la ENALLT manifiestan ser usuarios de los desarrollos recientes para la edición de textos, los diccionarios en línea, bases de datos y plataformas de traducción automática. Al preguntarles sobre qué es lo que forma parte de su caja de herramientas para traducir, varios de los alumnos dieron respuestas como esta:

Diccionarios, tanto bilingües como monolingües, bueno todo entendido que trabajo en una computadora, porque me fui desde ahí pero, bueno, computadora, porque cuando empecé a traducir trataba de hacerlos a mano, luego pasarlos a la computadora y ahí perdía mucho tiempo. Entonces, bueno, pues una computadora, diccionarios, bases terminológicas o glosarios y buscadores en navegadores, pues porque el acceso a internet me permite hacer eso, es como lo imprescindible para mí. (Entrevista Est ENALLT 7° [2] Esp-Ing-Fra)

La estudiante que brinda la respuesta anterior hace una aclaración relevante sobre el uso de una computadora, porque es un cambio drástico con traductores de generaciones anteriores. Estos estudiantes, si bien comenzaron a traducir a mano con lápiz sobre papel, su labor de traducción en esta época requiere del uso de la computadora y el internet casi por completo para ser llevada a cabo.

Al respecto de las herramientas informáticas especializadas para traducir por computadora, encontré varias voces de estos jóvenes a favor de su implementación y algunas en contra. Entre quienes se mostraron proclives a la utilización de programas de traducción asistida, su parecer fue como el del estudiante que dio esta respuesta:

Soy del lado de que, en lugar de temerle a la tecnología, pienso que hay que usar la tecnología para hacernos más fácil la vida de los traductores y no temerle que nos va a quitar el trabajo. Entonces pues con cosas pequeñas utilizo *Word* y ahí empiezo a hacer a dos columnas, si son cosas más grandes o con otro tipo de formatos, no sé, quizá una presentación en PowerPoint o lo meto a una herramienta TAC, por ejemplo, *MemoQ*. (Est ENALLT 7°_Esp-Ing-Por)

Este estudiante, aparte de describir la manera en que utiliza las herramientas tecnológicas para traducir, también demuestra conocer la diferencia entre TAC y traducción automática. Tal como él lo explica, las herramientas TAC son de gran utilidad para documentos de gran tamaño que requieren una mejor gestión de términos e información necesaria para aprovechar el tiempo y adelantar pasos en la edición. Por otra parte, quienes se manifiestan en contra de la utilización de las TAC, arguyen que no les parecen tan útiles y eficientes:

Yo no uso herramientas TAC porque trabajo con una *Mac*, entonces no todas funcionan para eso. Llevo mucho tiempo trabajando con *Mac*, entonces aprender con *Windows* sería

como otro proceso y para el tipo de textos que traduzco me quita más tiempo aprender a fondo el uso de la herramienta que solamente traducir de *Word* a *Word*. Quizá más tarde, por ejemplo, si trabajara para una agencia sí recurriría a esas herramientas; no las odio, pero ahorita no son lo más práctico para mí. (Entrevista Est ENALLT 7° [2] Esp–Ing–Fra)

Así como esta estudiante manifiesta su parecer sobre los programas para traducir, otros de sus compañeros señalan la complejidad para manejarlos, la dificultad para la gestión de archivos y los costos elevados de las versiones más recientes de estos programas como los principales motivos para no estar a favor de su uso.

4.3.3.5. Razones para improvisar al traducir

Como mencioné en el apartado 2.2.3, al referirme a la improvisación me refiero a cómo los profesionistas enfrentan la realidad inconstante e impredecible en la que intervienen, lo que los orilla a participar en “situaciones únicas, inciertas y conflictivas de la práctica” (Schön, 1998, p. 10). Las situaciones de intervención de los profesionales no siempre son escenarios para los que están preparados para actuar con eficacia, ya que “a menudo [se topan con casos en los que] tratan con la incertidumbre, la singularidad y el conflicto” (Schön, 1992, p. 145). Justo en esos momentos fuera de lo normal o esperado, los practicantes de una profesión ponen en marcha la reflexión sobre la acción para responder con una solución lo más adecuada y coherente para ese momento. La acción de improvisar para Schön (1998) “consiste en la variación, combinación y recombinación de un conjunto de [respuestas y acciones] dentro del esquema que vincula y da coherencia a la actuación” (p. 61). La improvisación en los estudios de traducción se ha abordado principalmente desde la perspectiva de la teoría social de Bourdieu mediante el concepto del *habitus*, el cual es entendido por algunos traductólogos como “un principio que subyace a la espontaneidad y la improvisación, controlándolas” (Burke, 2010, p. 30)

Al cuestionarle a los estudiantes de la UABC sobre las situaciones en las que improvisan al traducir, la mayoría manifestó que pocas veces recurren a la improvisación, salvo en ocasiones que los recursos con los que disponen no les permiten encontrar una solución. Uno de los ejemplos de situaciones que los orillan a improvisar es el siguiente:

Cuando no encuentro un término y lo busco, pero no lo he terminado de entender, es cuando acudo al *Linguee* y si no está en el contexto que busco, pues pongo entre comillas la palabra o entre paréntesis una especie de definición. (Est UABC 6°_Esp-Ing-Jap)

Así como lo detalla este estudiante, varios de sus compañeros enuncian el mismo problema que les ocasiona encontrarse con una palabra, frase o construcción que no les hace sentido su trasvase a la lengua meta o que sería difícil de entender para el lector que no está familiarizado con el discurso y jerga del autor del texto fuente. Algunos estudiantes también destacaron casos y géneros discursivos en los que consideran que tienen que recurrir a la improvisación de manera casi forzada:

[Para mí son] los chistes, el humor es muy difícil de traducir la verdad, los *puns*¹⁶⁸ son muy difíciles de traducir la verdad, porque pues como son juegos de palabras, hacen sentido en un idioma pero a lo mejor cuando los traduces ya no tienen sentido en el idioma al que los quieres pasar y eso es lo que más se me hace más difícil de traducir. Canciones también, porque si la traducción de la canción, que ni está tan chida en inglés, tampoco en español, dices 'no, pues no va a pegar'. (Entrevista Est UABC 8°_Esp-Ing-Ale)

Esta respuesta de una de las estudiantes de la UABC es un claro ejemplo de la dificultad de traducir *culturemas* o *modismos*, lo cual corrobora lo indicado por Burke (2010) al afirmar que “las diferencias interculturales reducen lo que se ha denominado traducibilidad de los textos” (p. 11). Estas diferencias culturales son los principales detonantes de improvisaciones que hacen los traductores para intentar “reconciliar la fidelidad al original con la inteligibilidad de sus lectores” (Burke, 2010, p. 12).

Sobre los casos que les inducen a improvisar al traducir, los estudiantes de la ENALLT también hicieron alusión al encuentro con palabras, conceptos o frases de significado ambiguo o inexistente en la lengua de llegada como detonante principal de improvisaciones. Varios de estos alumnos señalaron la carencia de sinónimos lingüísticos como la principal causa para improvisar:

La falta de recursos sobre un tema. Una vez nos pidieron hacer una traducción de una patente de unos tenis que no salieron a la venta, entonces había ciertos términos que no conocíamos, que incluso intentamos documentar y no salían en ninguna parte porque era parte de eso nuevo que iban a sacar. Entonces fue muy complicado y tuvimos que improvisar con algunos sinónimos de palabras que se parecieran para poder traducir. (Entrevista Est ENALLT 3° [2] Esp-Ing-Por)

Así como lo detalla el estudiante del testimonio expuesto, varios de sus compañeros coinciden que la falta total de términos equivalentes en las lenguas de trabajo es la causa principal que los hace buscar soluciones improvisadas como *paráfrasis* o *adaptaciones* que preserven el sentido. Otra causa que los estudiantes de la ENALLT mencionaron como razón principal para traducir de manera intuitiva y espontánea es la premura de cumplir con un encargo urgente:

¹⁶⁸ Bromas o juegos de palabras típicos del idioma inglés

Cuando tienes que traducir algo de rápido y el encargo de traducción es de esos que se necesitan en dos horas, pues ahí yo creo que uno usa el sentido común, cuando ya no tienes tiempo de estar buscando y estarte documentando, es como seguir tu intuición y confiar en ti y en tu capacidad de traductor. Ya no te vas a ir a buscar a libros ni páginas de internet, es confiar en ti y en que estás preparado para hacer esa traducción. En esos momentos creo que son en los que más tienes que improvisar, cuando tienes que hacer un encargo rápido. (Entrevista Est ENALLT 3° esp–ing–fra)

A diferencia de quienes realizan de manera consciente y premeditada la técnica del *bassnetteo* antes mencionada, los estudiantes que afirman proceder de manera intuitiva y rápida lo encuentran justificado solo en casos de que el cliente solicite un encargo con urgencia. Es aquí donde se puede apreciar la importancia que estos alumnos le dan a realizar la reflexión sobre la acción (Schön, 1992; 1998) en la fase de interpretación del encargo de traducción (Nord, 2005), ya que es cuando el traductor debe tomar decisiones rápidas para aceptar o rechazar la solicitud de traducción de un cliente que brinde poco tiempo para la entrega.

Podemos apreciar que la traducción es una disciplina en la que no se puede hacer improvisación como tal, ya que ningún traductor trabaja sin estudio ni preparación previa. Más bien, lo que hacen los alumnos cuando no encuentran una opción de traducción apropiada, es buscar soluciones no tan adecuadas para el contexto y, como se aprecia en testimonios como los del estudiante UABC 6°_Esp-Ing-Jap, aplicar alguna de las técnicas de traducción oblicua (Molina & Hurtado, 2002), no de improvisación. Al compartir sus experiencias al traducir, podemos notar que tanto los estudiantes de la UABC y la ENALLT se han encontrado con situaciones en las que han estudiado el contexto de traducción, han intentado buscar equivalentes, pero como no los han encontrado por diferentes razones, recurren a diccionarios, bases terminológicas o traductores automáticos y al final eligen una técnica diferente a las de traducción literal, lo que es contrario a la definición *stricto sensu* del verbo *improvisar*.

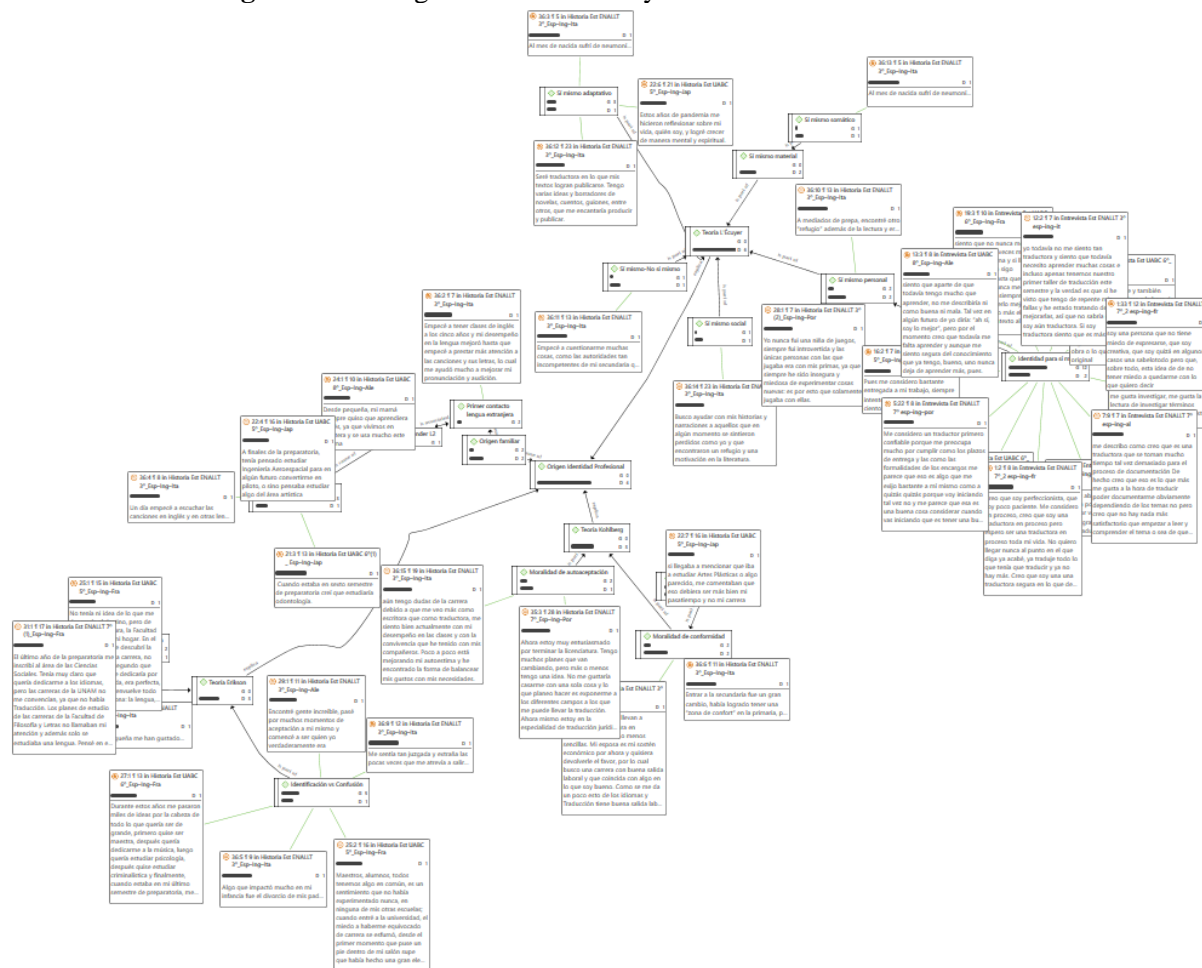
4.4. Triangulación de datos

Como mencioné en el apartado 3.8.3, llevé a cabo la triangulación; es decir, el procedimiento de confrontación con la teoría, los datos, los puntos de vista de los investigadores y de los participantes “sobre un objeto de estudio o, de forma más general, para responder a las preguntas de investigación¹⁶⁹” (Flick, 2011, p. 12). El programa *Atlas.ti* me permitió hacer la codificación de los fragmentos de contenido textual, también pude verificar que los postulados de las teorías de

¹⁶⁹ Original en alemán: “auf einen untersuchten Gegenstand oder allgemeiner: bei der Beantwortung von Forschungsfragen”.

Erikson (1993), L'Écuyer (1994) y Kohlberg (1992), sobre el desarrollo identitario, se manifiestan en los datos de las historias de vida de los dos grupos de estudiantes con la creación de una red de relaciones semánticas (véase figura 24 y anexo 7).

Figura 24. Triangulación de teorías y datos en las historias de vida.



Elaboración propia

Como se observa en la figura anterior, se realizó la triangulación de teorías mediante la verificación de la presencia de los postulados de Erikson (1993), L'Écuyer (1994) y Kohlberg (1992) sobre el origen y desarrollo de las identidades en las historias de vida de los dos grupos de estudiantes, lo cual corresponde a la transacción biográfica que señala Dubar (2010) en su teoría de la construcción de identidades sociales. Además de la verificación de estas teorías, en los fragmentos de narraciones se realizó la triangulación de expertos, ya que el análisis fue verificado y validado por mis profesores del doctorado y asesores externos que me acompañaron durante mi periodo de formación como investigador educativo.

Del mismo modo, realicé la triangulación de teorías y datos con ayuda del CAQDAS en los datos de entrevista semiestructurada. En este caso, me valí de la herramienta de redes para visualizar la relación entre las teorías de Dubar (2010), Piaser (2000), Bataille (2004), Schön (1992; 1998) y Nord (2005) que enlazo en el modelo de actividades profesionales propuesto por Blin (1997) (véase figura 25 y anexo 8).

Figura 25. Triangulación teórica y de datos en las entrevistas semiestructuradas.



Elaboración propia

Tal como se observa en la figura anterior, la relación entre identidad, representaciones y prácticas profesionales que sostiene Blin (1997) como estructura subyacente a las actividades profesionales, permite enlazar la parte de la teoría de Dubar (2010) sobre la transacción relacional, la adquisición y desarrollo de representaciones profesionales señaladas por Piaser (2000) y Bataille (2004), así

como la conexión entre la teoría de la práctica reflexiva de Schön (1992; 1998) y el modelo circular del proceso traductor propuesto por Nord (2005). Tanto el modelo de actividades profesionales, la transacción identitaria biográfica y relacional, la teoría de la práctica reflexiva y el modelo de bucle del proceso traductor, convergen en la circularidad de su desarrollo y la relación horizontal de sus elementos, por lo que la evolución de identidades, representaciones y prácticas profesionales se desenvuelve de manera constante hasta un punto de estabilidad provisional, que cambia de acuerdo a las circunstancias del momento y lugar en que se encuentre un grupo o comunidad profesional. Gracias a que el programa permite visualizar los fragmentos de cita codificados, se puede corroborar que las categorías del instrumento de entrevista están presentes en los datos de ambos grupos de estudiantes, con lo que también se logra demostrar la triangulación de datos. También se realizó la triangulación de expertos mediante la verificación y validación del proceso de construcción de datos y análisis por parte de mis profesores del doctorado y asesores externos.

Capítulo V. Conclusiones

En este capítulo presento las conclusiones de mi investigación. Mediante el método narrativo busqué dar respuesta a las preguntas de investigación y en el cual se advirtieron los temas y categorías que emergieron durante el proceso de construcción y análisis de datos. El objetivo general planteado como hilo conductor de esta tesis fue: *analizar el proceso de construcción de la identidad profesional que llevan a cabo los estudiantes de licenciatura en traducción en dos universidades públicas en México.*

La respuesta a este objetivo es que los estudiantes realizan este proceso de construcción identitaria mediante una serie de negociaciones con sus identidades personales y sociales, si bien se enfrentan a diferentes factores geográficos, sociales, económicos y culturales que influyen en la definición de la identidad profesional que empiezan a diseñar mucho antes de entrar a una formación profesionalizante. Los resultados de esta investigación apuntan a que la configuración de una primera identidad profesional comienza desde varios años antes del aprendizaje especializado y ejercicio de la profesión de traductor, pero es en la etapa de formación universitaria cuando esta primera fase identitaria se define casi por completo. Tanto la UABC como la ENALLT ponen en contacto a sus estudiantes con la teoría y didáctica de la traducción vigente que se imparte en la mayoría de las instituciones formadoras de traductores en el mundo, son notorias las diferentes identidades profesionales que empiezan a construir cada grupo de aprendices. No obstante, se puede advertir una afinidad entre las dos comunidades estudiantiles en la visión y misión que asumen como futuros traductores, ya que los dos grupos se decantan por el emprendimiento profesional y por las modalidades de traducción más solicitadas en el mercado.

El primer objetivo específico consistió en describir el origen de la identidad profesional de los estudiantes de traducción de dos universidades públicas mexicanas. En las historias de vida pude apreciar que el origen de la identidad profesional de traductor no proviene solo del aprendizaje y dominio de lenguas extranjeras, sino también del aprendizaje y desarrollo de la literacidad en la lengua materna de los estudiantes que participaron en el estudio. Si bien los jóvenes de la UABC y la ENALLT provienen de contextos geográficos, sociales y económicos distintos, comparten un aspecto característico en común: la laboriosidad en aprender a comunicarse de manera adecuada en su primera lengua por los medios escritos, lo cual es la simiente de trayectorias escolares de alto desempeño en la adquisición de aprendizajes cognitivos que

requieren de la memorización y retención de contenidos proposicionales. Por lo mostrado en las narraciones de los estudiantes, puedo corroborar la hipótesis inferida por Edith Grossman (2011) de que el traductor es, antes que nada, un lector muy atento y cuidadoso que se preocupa y ocupa en que el texto paralelo que se gesta en su mente tenga la misma calidad que el texto que le da origen.

En cada grupo de estudiantes, el aprendizaje de la lengua inglesa fue el factor en común que despertó el futuro interés por la traducción profesional, aunque la relación con este idioma fue distinta y particular en cada caso. Para la mayoría de los estudiantes de la UABC no solo fue prioritario aprender la lengua inglesa como ventaja cognitiva, sino como un requisito obligatorio para solucionar problemas y asuntos de la vida cotidiana como habitantes de la región fronteriza que viven de manera alterna en México y en los EUA. Los estudiantes de la ENALLT no viven en situación de frontera física real, pero sí experimentan el estar en una zona que es limítrofe de manera virtual con todos los países del mundo. Al ser el lugar donde se encuentran los principales aeropuertos internacionales y las instituciones migratorias del gobierno nacional, la Ciudad de México es la localidad donde radican más extranjeros en la república mexicana. Para los jóvenes de la ENALLT, el aprendizaje y dominio del inglés ha sido un poco más que una ventaja lingüística que les permite comunicarse con profesionales extranjeros de distintas áreas y disciplinas, pero no ha llegado al punto de ser una necesidad de vida.

En ambos grupos de estudiantes advertí que, en la elección de una carrera profesional, el componente emocional tuvo mayor peso que el pensamiento estratégico-utilitarista, aunque hubo varios casos que la decisión de estudiar la licenciatura en traducción se dio como una opción de respaldo a un primer plan de vida profesional. En la mayoría de los estudiantes de la UABC, la carrera de traductor fue una alternativa que satisfizo el deseo de estudiar una carrera que les gustara y en la que tuvieran buen desempeño académico, a diferencia de sus primeras experiencias con licenciaturas que no cumplieron sus expectativas y en las que les costaba mucho esfuerzo destacar. Los estudiantes de la ENALLT también encontraron en la licenciatura en traducción una vía para satisfacer sus intereses personales y cumplir con el imperativo social-económico de estudiar una carrera productiva. En ambos casos pude advertir que el encuentro con algunos profesores que hacían traducciones o la experiencia de traducir en la secundaria o bachillerato fue determinante para convencerse de que era la carrera que querían estudiar y a la cual dedicarse de por vida.

En ambos casos pude advertir una característica generacional compartida: tanto a los jóvenes de la UABC y la ENALLT se les puede clasificar como nativos digitales, es decir, que todos son nacidos en la época actual del auge de la comunicación y tecnología digital. Esta característica es clave para entender sus intereses de desarrollo profesional, puesto que varios de estos estudiantes manifiestan estar más interesados en la traducción de productos audiovisuales que por la de libros y publicaciones en papel.

El segundo objetivo específico fue *caracterizar los rasgos de identidad profesional desarrollados por los estudiantes de traducción*. En ambos grupos noté que los estudiantes desarrollaron rasgos característicos de la forma de ser como profesional en traducción de su respectiva institución, los cuales eran tanto coincidentes como divergentes. Aunque ambas instituciones brindan una formación con las mismas bases teórico-metodológicas que proveen la teoría y didáctica de la traducción actual, es notoria la identidad y visión educativa de cada espacio formativo. Varios de los estudiantes de la UABC afirman que la forma de traducir que se les enseña a realizar en su práctica es lo más apegada a la búsqueda de la equivalencia o literalidad, lo que al final influye en que la mayoría de los egresados de la Facultad de Idiomas del campus Mexicali se decanten por la traducción jurídica, la técnico-científica o la comercial-financiera como principales campos laborales. Aunque los estudiantes de la ENALLT mencionaron que su formación tiene apertura a diferentes teorías y tendencias de la traductología, muchos de ellos se pronunciaron proclives a las modalidades de la traducción con mayor proyección y desarrollo de las últimas décadas, como la traducción audiovisual, la traducción jurídica, la traducción para las relaciones internacionales y la médico-farmacéutica.

Los tipos-ideales de la profesión de cada conjunto de estudiantes también presentan discrepancias entre sí. Aunque la situación de los estudiantes de primer año de licenciatura en cada escuela no es igual¹⁷⁰, varios de ellos coinciden en considerar al ideal de la profesión como un experto en la expresión oral y escrita de sus lenguas de trabajo. Conforme van avanzando en su trayecto formativo en cada licenciatura, los estudiantes van enunciando más rasgos representativos del ideal profesional de la traducción que consideran tan o más importantes que el dominio de las

¹⁷⁰ Hay que recordar que los estudiantes de la licenciatura en traducción de la UABC cursan un área de tronco común de cuatro semestres junto con la licenciatura de enseñanza de lenguas, por lo que cuando llegan al primer semestre de formación especializada ya tienen dos años de formación inicial. En cambio, la licenciatura en traducción de la ENALLT no tiene una formación propedéutica.

lenguas extranjeras. Los estudiantes de la UABC de último año consideran como atributos del traductor ideal las habilidades de documentación, de utilización de las herramientas para la edición de textos en computadora y el manejo de bases terminológicas. Por su parte, los estudiantes de la ENALLT de último año, aunque también destacan las mismas habilidades de documentación, edición de textos y utilización de bases de datos informáticas, le dan mayor peso al desarrollo del criterio propio del traductor y el cultivo de un vasto repertorio de conocimientos de cultura general y saberes disciplinarios para una mejor toma de decisiones al traducir.

En cuanto a los rasgos identitarios para sí mismos, los estudiantes demostraron tener características personales que encajaban con el perfil profesional proyectado por ambas instituciones, las cuales fueron potenciadas por la formación recibida en las dos escuelas. Además de la laboriosidad y autoexigencia, muchos estudiantes de la UABC destacaron de sí mismos la curiosidad, la diligencia, el liderazgo y el inconformismo con resultados pobres o mediocres al realizar cualquier actividad de aprendizaje. Por su parte, los estudiantes de la ENALLT, aunque también se asumen como estudiantes de excelencia y comprometidos con el alto desempeño académico, incluso los de último año se mostraron muy críticos consigo mismos y varios dijeron asumirse como traductores en formación que aún tienen mucho que aprender.

Sobre la imagen que buscan proyectar a otros, los estudiantes de las dos casas de estudio coincidieron en dar una imagen a sus profesores y compañeros como estudiantes comprometidos, diligentes y responsables desde los primeros semestres de sus licenciaturas. Los estudiantes de fase inicial de ambas instituciones manifestaron que tratan de dejar una buena impresión en sus profesores y condiscípulos con el afán de conseguir aprobación y respeto a su manera de traducir, aunque aún sean novicios en el aprendizaje de la práctica traslativa profesional. Los estudiantes de semestres avanzados, en cambio, buscan dejar una impresión de profesional competente en ciertos aspectos relevantes como la documentación o manejo de herramientas para así construir un prestigio que les permita ser recomendados con clientes potenciales que confíen en su desempeño como traductores aun en su calidad de recién egresados.

Respecto a la alteridad, los estudiantes asumieron posturas distintas sobre los roles e identidades que desempeñan aparte de su faceta de traductores. Los estudiantes de la UABC afirmaron tener más afinidad con el desempeño de labores productivas que les dotaron de saberes, habilidades y actitudes, las cuales trasladan al aspecto económico y comercial de la traducción. La mayoría de estos jóvenes bajacalifornianos no se concibe dentro de otras facetas profesionales del

campo de las lenguas como docente o intérprete, ya que dicen haberse decantado por la traducción para no tener que dar clases ni lidiar con la presión de los intercambios interlingüísticos presenciales. Por el contrario, los estudiantes de la ENALLT afirmaron ejercer otras facetas de los profesionales de las lenguas extranjeras como profesor de idiomas, intérprete de conferencias e incluso creador o crítico literario. Los alumnos de la Ciudad de México que contaban con formación como docente o daban clases de manera informal, afirmaron que el rol de maestro les permitía afianzar sus conocimientos y poner en práctica los principios de las teorías y métodos que se les enseña en la licenciatura en traducción.

El tercer objetivo específico fue *explorar las representaciones profesionales de los estudiantes desde el inicio hasta el final de la formación universitaria*. Al examinar las representaciones que los alumnos tenían sobre la profesión de traductor profesional, observé que había un cambio en la manera que las concebían los estudiantes de primeros semestres respecto a las que compartían los estudiantes que están por egresar de la carrera en ambas universidades. Esto demuestra que la formación que reciben los jóvenes, el contacto con profesores y otros alumnos, así como las diferentes experiencias de socialización profesional que van teniendo durante el trayecto académico, les permiten pasar de la asunción de unas representaciones hegemónicas a otras de tipo emancipado. Por lo que pude apreciar en los datos, el contacto con los contenidos de enseñanza y la práctica real de la traducción hace que los estudiantes de las dos universidades comprueben que la visión generalizada sobre la actividad profesional es errónea y asumen nuevas imágenes colectivas que provienen de sus profesores, compañeros de semestres avanzados y traductores profesionales en activo.

Uno de los rubros de las representaciones en los que es más notoria la evolución, es el del saber profesional. Los estudiantes de primer año de las dos instituciones enunciaron como primer y principal componente de los saberes indispensables para ser traductor el conocimiento de las lenguas de trabajo, aunque también mencionaron otros como la cultura general y la inteligencia interpersonal. En cambio, los alumnos de etapa terminal, tanto de la UABC como de la ENALLT, ponen de relieve saberes heurísticos como la documentación y aplicación de técnicas específicas al traducir, así como también la movilización de la competencia intercultural e interpersonal del traductor.

En el rubro de las creencias compartidas en el gremio profesional, advertí el paso de un desconocimiento casi total al comienzo de la formación en los dos grupos de estudiantes al

conocimiento de un gran cúmulo de certezas no comprobadas sobre el campo de la traducción y sus expertos. Los estudiantes de primeros semestres hicieron alusión a las creencias que se tienen a la traducción de manera general, como la unicidad atribuida al conocimiento lingüístico para realizar traducciones. Por otra parte, los estudiantes que están por egresar de las dos licenciaturas mencionaron más creencias de tipo heurístico y relacional, como lo que debe hacer un buen traductor y cómo debe ser un traductor profesional al tratar con clientes y colegas.

En cuanto a las normas y reglas por las que se conducen los traductores, hubo una diferencia entre las que enunciaron los estudiantes novicios de ambas universidades y las que aludieron los alumnos de la etapa terminal. Los jóvenes que apenas llevaban cursado un año en ambas licenciaturas evocaron las reglas de construcción gramatical en las lenguas de trabajo, las pautas de redacción y la corrección en la edición de textos como los principales orientadores de la actuación profesional del traductor. En cambio, la mayoría de los estudiantes de último año de la UABC y la ENALLT se refirieron a normas de tipo social e interpersonal, sobre todo en cuanto a la ética profesional que debe vigilar un traductor al tratar con clientes y colegas. Entre estas normas que siguen los traductores, varios estudiantes mencionaron que algunas requieren mucho esfuerzo de interpretación y decisión, sobre todo las de usos y costumbres al cotizar el monto que van a cobrar por un encargo de traducción.

Sobre los valores profesionales y actitudes de los traductores, hubo mucha similitud entre lo que mencionaron los estudiantes de primer año de estudios y lo señalado por los de últimos semestres. Los estudiantes noveles de ambas instituciones mencionaron como principales valores de los traductores la fidelidad al mensaje original, la honestidad y la responsabilidad al cumplir con los tiempos estipulados con la calidad que debe presentar una traducción profesional. El fomento a estos valores se mantiene, ya que los alumnos de etapa final los siguen considerando como inherentes a la profesión de traductor, aunque añaden otros valores y actitudes como la empatía, la solidaridad y la asertividad, al buscar la ponderación justa al trabajo de traducir un texto o documento.

Al respecto de la opinión de estos jóvenes sobre la profesión, pude advertir una diferencia muy marcada entre la visión que tienen los estudiantes que recién comienzan a estudiar la carrera y los que están a punto de egresar. Los alumnos de la UABC y la ENALLT que apenas llevaban cursado el primer año manifestaron opiniones positivas y optimistas sobre la importancia que tiene la traducción para la comunicación y difusión del conocimiento, aunque también mencionaron que

advertían una infravaloración generalizada a la labor de los traductores por parte de una gran parte del público en general. Por su parte, los estudiantes de últimos semestres, los cuales estaban más conscientes de la realidad laboral y económica por la que atraviesa la traducción en México, tenían una opinión más desengañada al respecto de sus oportunidades de acceder a ingresos seguros y trabajos estables al terminar sus estudios, aunque también están conscientes de que esta situación es la misma para la mayoría de las profesionistas noveles en nuestro país.

El cuarto objetivo fue *describir la forma en que los estudiantes se apropian de las prácticas de traducción enseñadas*. El análisis de las prácticas de traducción que los estudiantes han aprendido a realizar ha puesto de manifiesto las principales diferencias no solo en la identidad profesional que desarrollan los estudiantes de cada institución, sino la orientación formativa de cada programa de estudios. Tal como pasa en la mayoría de las instituciones de educación superior en todo el mundo, las instituciones enfocadas en la formación de traductores se bifurcan en la formación de profesionales de racionalidad técnica o de profesionales reflexivos. Por lo que comparten los estudiantes de la UABC, su formación está enfocada en el desarrollo de una racionalidad técnica que les permita encontrar soluciones unívocas y polivalentes para la mayoría de las situaciones que se puede encontrar un traductor al trabajar. Esto no es solo reflejo de un imperativo pedagógico, sino también de una visión estratégica-utilitarista del pensamiento capitalista: a mayor atención de clientes con resultados satisfactorios, mayores ganancias económicas y futuras solicitudes de encargos. En el caso de los estudiantes de la ENALLT, en sus testimonios se puede notar que su formación está orientada hacia el desarrollo de la reflexividad sobre la acción para encontrar soluciones creativas a problemas singulares. Ambas posturas tienen aportes positivos: la racionalidad técnica ha permitido desarrollar procedimientos establecidos que pueden aplicarse a muchos casos de manera rápida y eficiente, mientras que la reflexividad sobre la acción permite encontrar soluciones a situaciones particulares e imprevistas.

En la descripción de lo que hacen de manera consciente al traducir es cuando se nota más la divergencia de la orientación educativa y traslativa de la formación que reciben los alumnos de cada universidad. La mayoría de los estudiantes de la UABC, tanto principiantes como avanzados, se concentran en la realización de operaciones de transferencia como las principales actividades a realizar al traducir, para lo cual priorizan un trabajo previo de documentación que les permita realizar de forma expedita la toma de decisiones al realizar trasvases lingüísticos o encontrar alternativas para la adaptación de convenciones culturales. En cambio, en los estudiantes de la

ENALLT advertí que ellos desarrollan una práctica de traslación reflexiva al pasar por los distintos cursos de taller de traducción, en los cuales los profesores les ponen en contacto con diferentes técnicas y estrategias con el fin de que cada alumno encuentre la más adecuada para diferente tipo de encargo, o bien desarrolle sus propias técnicas y estrategias. No obstante, las diferentes visiones de cada escuela, advertí que varios de los estudiantes de último año tanto de la UABC y la ENALLT consideran tan importante la fase de interpretación de encargo como la de la realización de las operaciones de trasvase, puesto que es en el establecimiento de las metas que el cliente le solicita alcanzar al traductor que se puede considerar que un encargo se pueda cumplir.

En cuanto a los procedimientos establecidos que se pueden aplicar de manera *a priori* al traducir, la mayoría de los estudiantes de ambas instituciones hizo alusión a la documentación, la relectura constante y la previsualización como las principales fórmulas de la traducción profesional. Los estudiantes de la UABC fueron los más apegados a la documentación exhaustiva y a la relectura como procedimientos que permiten realizar las tareas traslativas de manera más rápida y correcta. Los estudiantes de la ENALLT, si bien también enunciaron las mismas fórmulas que sus pares de la UABC, hicieron mayor mención de fórmulas que ellos mismos han ideado, puesto que las que han conocido no les han resultado satisfactorias.

Sobre las estrategias de traducción, advertí que los estudiantes de las dos universidades idean sus planificaciones de acción de manera diferente. La mayoría de los jóvenes de la UABC se centra en una estrategia de previsualización del producto al que tienen que llegar, por lo que priorizan la preparación para la transferencia. Por su parte, los estudiantes de la ENALLT mencionaron estrategias basadas en métodos de traducción recientes, como el de *domesticación vs extranjerización* propuesta por Lawrence Venuti o la técnica de traducción a la vista utilizada por Susan Bassnett a la cual denominan como *bassnetteo*. Sobre todo, por esta adhesión de varios de los estudiantes de la ENALLT a estrategias innovadoras, advierto que su formación está más orientada a la aplicación de las tendencias y teorías más recientes en la traducción como el funcionalismo.

Al respecto de los recursos y herramientas de los que se valen para traducir, en ambos grupos de estudiantes noté una tendencia similar a afirmar que las computadoras, los programas informáticos, las bases de datos terminológicos y el internet son imprescindibles para poder ser traductor en la actualidad. Si bien la gran mayoría de estudiantes de ambas escuelas está de acuerdo que el trabajo de traducción profesional se tiene que realizar con medios tecnológicos, varios

expresaron no estar a favor de las herramientas de traducción asistida por computadora. Esto se debe a que su utilización les parece compleja y ralentizadora de las tareas que pueden hacer de forma más eficiente en un procesador de texto normal. No obstante, la mayoría de estos estudiantes también afirman ser proclives al manejo de traductores automáticos y corpus lingüísticos digitales para realizar un mejor desempeño profesional una vez que se encuentren ejerciendo en empresas o agencias de traducción.

Acercas de la improvisación al traducir, los estudiantes de las dos universidades manifestaron que son pocas las situaciones que les orillan a improvisar pero que sí existen problemas propios de la actividad en los que se requiere idear soluciones creativas. Los estudiantes de la UABC de primer año de estudios no mencionaron casos en los que tengan que improvisar, ya que declararon que en sus clases se les enseña y promueve a prepararse a consciencia antes de realizar las operaciones de transferencia lingüística para no dejar nada a la improvisación. En cambio, los alumnos de los últimos semestres de la UABC sí expusieron los casos específicos que los llevan a improvisar, como las convenciones culturales o ausencias de equivalencias lingüísticas en la lengua de llegada. Los estudiantes de la ENALLT, tanto de los primeros semestres como los de fase terminal, declararon otros motivos que los orillan a traducir aparte de las diferencias interculturales o la falta de sinónimos interlingüísticos, como la solicitud de un encargo de traducción con muy poco tiempo. Aunque no sea la profesión de mediación lingüística en la que se recurre más a la improvisación para salvar las situaciones problemáticas de forma inmediata, también la traducción requiere el desarrollo de la reflexión sobre la acción para resolver los problemas que enfrenta el traductor profesional en el ejercicio de su labor.

5.1. Contribuciones de la investigación

En esta investigación abordé el proceso de construcción de la identidad profesional que llevan a cabo los estudiantes de traducción en dos universidades mexicanas, el cual se caracterizó por tener que realizarse durante un periodo de casi tres años bajo las condiciones de emergencia que implicó la pandemia COVID19. Desde el inicio de este estudio se trató de poner en el centro a los estudiantes, dado que son los actores a los que van dirigidos todos los esfuerzos de docentes, directivos y funcionarios de las instituciones de educación superior en México pero que, paradójicamente, no son tomados en cuenta en la creación de programas de estudio ni en las modificaciones o actualizaciones curriculares de licenciaturas. Este trabajo es un intento de plasmar las voces de los estudiantes para que los encargados de futuros programas educativos en traducción y los ya existentes puedan realizar su práctica educativa y el diseño curricular de acuerdo con las demandas y solicitudes de los estudiantes y no solo bajo su “experiencia profesional, la introspección, la intuición y las negociaciones entre formadores sobre métodos y modalidades, más que en la investigación” (Gile, 2009, p 1).

La información presentada en el principio de esta tesis (véanse los apartados *Planteamiento del problema, Justificación y Antecedentes*) y en el capítulo I (véanse los apartados 1.1 y 1.3) brinda un panorama de la formación profesional de traductores en nuestro país y de la investigación en torno a los estudios sobre traductores (Chesterman, 2009) en las primeras dos décadas del siglo XXI, la cual aún es incipiente en Latinoamérica. Con estos insumos se podría motivar a los traductores, traductólogos y profesores de traducción a cumplir con “la misión de crear más consciencia en lo que refiere a la complejidad de su profesión” (Gruhn, 2024, p. 9). Sobre esta prioridad se pueden encontrar algunas investigaciones (véanse Mulone, 2016; Haro-Soler, 2018; Singer et al., 2020; Singer, 2021; Libreros-Cortez, 2023; Sánchez-Galván & Ortiz-Lovillo, 2024) que proveen de fundamentos y herramientas teóricas para llevar a cabo una defensa de la profesión ante gran parte del público que desconoce la realidad de la profesión de traductor y su ejercicio.

El entramado teórico plasmado en el capítulo II puede ser de utilidad como sustento argumentativo tanto para futuras investigaciones en los Estudios de Traducción, así como para estudios psicosociales en otras áreas de formación profesional. En este capítulo busqué vincular la teoría psicosocial en torno a la construcción de identidades con la sociología de la traducción, así como el estudio de la práctica profesional desde la perspectiva de la cognición social. En este capítulo busqué encontrar las conexiones entre teorías que me permitieran “entablar un diálogo

interdisciplinario [para] enriquecer y diversificar [mi] perspectiva sobre los traductores” (Castro-Ramírez, 2013, p. 14). Al documentarme y redactar este apartado teórico advertí varios puntos de encuentro entre posturas en apariencia disímiles, pero que en realidad son complementarias en la explicación de cómo se construyen personalidades individuales (Kohlberg, 1992; Erikson, 1993; L’Écuyer, 1994) y culturas profesionales colectivas (Schön, 1992; Dubar, 2010).

En cuanto al capítulo de la ruta metodológica que seguí para llevar a cabo el estudio, considero que puede ilustrar y enseñar de forma vicaria a quienes lo lean para llevar a cabo la exploración del proceso de construcción identitaria de miembros de grupos sociales por medio de datos narrativos. El abordaje cualitativo descrito en este capítulo se eligió por ser la manera más adecuada para dar cuenta de “las distintas facetas de un fenómeno y desarrollar un análisis a la medida de [los] objetivos [del estudio]” (Rojo-López, 2013 p. 55), que en este caso fueron analizar la manera en la que los estudiantes de traducción de la UABC y la ENALLT construyen las primeras fases de su identidad profesional, explorar sus representaciones profesionales y describir las prácticas de traducción que estaban conociendo y aprendiendo en sus universidades. Las técnicas narrativas de construcción de datos fueron idóneas para cumplir con los objetivos antes mencionados y operacionalizar los constructos presentados en el marco teórico. Recomiendo el uso de técnicas narrativas para quienes deseen realizar indagaciones sobre la construcción del sentido y significados atribuidos alrededor de identidades, representaciones y prácticas.

Respecto al capítulo de resultados, las narrativas y palabras dichas en entrevistas por los estudiantes me permitieron explorar y revelar los pormenores de la conformación de identidades sociales, la evolución de las imágenes colectivas acerca de la profesión de traductor y el proceso de apropiación de la práctica traslativa que se lleva a cabo en ambas instituciones. Estos datos me permitieron hacer la comparación entre ambos grupos de estudiantes y así encontrar tanto similitudes como diferencias en su forma de ser como en su formación académica y conformación de identidad profesional. Estos relatos y voces de los estudiantes pueden ser utilizados como insumo para apuntalar o replantear la visión educativa que cada institución tiene sobre el profesional de la traducción que buscan formar.

Una aportación que esta investigación puede brindar tanto a los Estudios de Traducción como a la investigación educativa es la de poner atención al desarrollo de la literacidad desde la infancia temprana para fomentar el interés en la traducción ya que, como afirma Grossman (2011), los traductores en primer lugar deben ser excelentes lectores antes que políglotas. Considero que

los resultados obtenidos de las historias de vida, en las cuales los dos grupos de estudiantes resaltaron la importancia del estímulo y apoyo recibido por sus familias para destacar en el aprendizaje de la literacidad, pueden servir de fundamento para proponer virajes a la visión de la educación a nivel básico en cuanto a la enseñanza de lengua materna. De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2023), en la prueba PISA de 2022, “los estudiantes mexicanos obtuvieron una puntuación menor al promedio de la OCDE en matemáticas, lectura y ciencias¹⁷¹” (How does Mexico compare?, párr. 1). Esto demuestra que las medidas tomadas desde hace dos décadas para mitigar el rezago educativo en nuestro país no han rendido frutos y se requiere un mayor trabajo y colaboración entre docentes y padres para que los niños y jóvenes mexicanos mejoren en el aprendizaje de la lengua española. Esto beneficiaría a los aprendizajes de otros saberes y habilidades para formar a más y mejores profesionales en todos los ámbitos en nuestro país.

Los datos de las entrevistas a los estudiantes de ambas instituciones también presentan varios focos de interés tanto para la investigación traductológica como para la indagación de procesos educativos a nivel superior. La aplicación y operacionalización del modelo SAP (Blin, 1997) permite abordar varias aristas ocultas de las identidades de las profesiones universitarias, lo cual devela que no basta con “ser un buen lector y escritor de los textos propios de estas disciplinas” (Cassany & Morales, 2008b, p. 69) para convertirse en un profesionalista experto. Son pocas las carreras universitarias en las que el estudiante está en contacto con las situaciones reales de ejercicio antes del final del trayecto formativo como ocurre en el caso de la traducción. Por este motivo, podría ser de utilidad para los profesores de otras carreras llevar a cabo indagaciones como esta sobre su actividad profesional y la forma en que sus estudiantes se apropian de las formas identitarias de su gremio profesional de adscripción.

5.2. Limitaciones del estudio

Una de las principales dificultades que enfrenté al comienzo de mi trayectoria como estudiante de doctorado fue la escasez de investigaciones sobre la identidad profesional de mediadores lingüísticos, sobre todo de traductores. Si bien el tópico de la construcción identitaria lleva algunas décadas en desarrollo en la sociología de las profesiones, en los Estudios de Traducción continúa la tendencia hacia las investigaciones de la traducción como producto y como proceso

¹⁷¹ Original en inglés: “Students in Mexico scored less than the OECD average in mathematics, reading and science”.

(Chesterman, 2009; Olohan, 2021). Aunque en los cuatro años en que se llevó a cabo esta tesis se incrementó el número de publicaciones en torno a la identidad profesional de traductores, aún es necesario incentivar a los profesores, investigadores y estudiantes de traducción a realizar investigaciones en torno a los traductores como agentes principales del proceso traductor.

Por otra parte, la principal complicación de la investigación fue el trabajo de campo a distancia por medio de computadoras y plataformas de comunicación digital. Debido a la situación de cuarentena global que se vivió durante la pandemia COVID19, tuve que replantear mi trabajo de construcción de datos para adaptarme a los recursos materiales y virtuales que tenía a la mano. Si bien esta situación me permitió optimizar recursos monetarios y tiempo por el uso de computadora y aplicaciones para la comunicación digital, el estado de desarrollo de la tecnología no me permitía tener una conexión eficiente con los participantes, ya que algunos de ellos no tenían un buen servicio de internet o una computadora de gama media o alta. Considero que quienes quieran llevar a cabo investigaciones mediante servicios de comunicación digital deben prever todos los condicionantes como el acceso a dispositivos electrónicos eficientes, tener un servicio de conexión a internet estable y que el entrevistador y entrevistado estén en espacios libres de distracciones o perturbaciones ambientales.

Debido a que el planteamiento de este estudio en un principio se centró en el contraste de los procesos de construcción de la identidad profesional de dos grupos de estudiantes de licenciatura en diferentes espacios de formación, no abordé las particularidades de formaciones específicas como pueden ser la traducción literaria, jurídica, comercial, técnica-científica o diplomática. Cada especialidad de traducción requiere del traductor una visión y forma de proceder diferente: en los casos de la traducción técnica-científica, la jurídica y la comercial-financiera se requiere el conocimiento y dominio de bases de datos y programas de traducción asistida por computadora, mientras que en la traducción literaria se recurre más a la creatividad, cultura general y saberes específicos del traductor. Espero que en próximos años este trabajo anime a estudiantes, investigadores y profesionales del campo de la traducción y la educación superior en América Latina a realizar estudios sobre la construcción de identidades profesionales específicas, como la investigación sobre el perfil del traductor médico de Ana Muñoz-Miquel (2014).

Aunque en los datos apareció la opinión de los estudiantes sobre el uso de tecnología aplicada a la traducción, no conté con un evento que después se volvió de suma importancia para todos los espacios de formación universitaria. Durante el periodo de realización de esta tesis

ocurrió el auge de la Inteligencia Artificial (IA), hecho que trastocó a todos los campos de la actividad humana. Con la aparición de la IA la identidad profesional del traductor sin duda sufrirá grandes cambios, incluso una parte de este gremio se siente en peligro de ser desplazada por los desarrollos en traducción automática. La cuestión de los programas de traducción y aplicación de tecnología digital ha sido tratada solo al final de este trabajo y muy tangencialmente, pero creo que sería imprescindible estudiar su impacto en los próximos años. Espero que este trabajo inspire a la realización de investigaciones sobre este momento de cambio en la labor del traductor, sobre todo en la aplicación de la IA y el desarrollo de los programas de traducción asistida.

5.3. Perspectivas de investigación futuras

Para terminar, esta investigación deja abierta varias vetas para futuros abordajes de la práctica y formación profesional de traductores en México y Latinoamérica: ¿Cómo se desarrolla la identidad profesional de los egresados de licenciaturas en traducción una vez que comienzan a desempeñarse de manera formal? ¿Hacia dónde se orienta su desarrollo personal, profesional y académico? ¿Cómo evolucionan sus representaciones profesionales al pasar a nuevos espacios y grupos de socialización? ¿Cómo incorporan innovaciones tecnológicas o cambios a sus prácticas de traducción? Estas preguntas pueden ser detonadores de investigaciones que permitan a los traductores seguir trabajando para demostrar que su labor es más compleja de lo que la mayoría de las personas cree y merece respeto y reconocimiento como cualquier profesión establecida. Los traductores han sido, son y serán necesarios siempre, para el progreso del conocimiento humano y para la convivencia pacífica y cordial de los pueblos del mundo.

Referencias

- Aguirre, J. (1998). *La estructuración de la identidad profesional del comunicador social en Venezuela*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- Aguilar-Gavira, S., & Barroso-Osuna, J. M. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 47, 73-88.
- Aguirre de Cárcer, M. J. (2005). La traducción de series de televisión. En I. García-Izquierdo & C. García de Toro. *Experiencias de traducción: reflexiones desde la práctica traductora* (pp. 31-40). Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.
- Akhtar, A. (30 de diciembre de 2020). Elon Musk dijo que no se requiere un título universitario para trabajar en Tesla —tampoco en Apple, Google y Netflix. *Business Insider México*. Recuperado de: <https://businessinsider.mx/como-trabajar-en-tesla-requisitos-elon-musk-titulo-universitario/>
- Akrich, M., Callon, M. & Latour, B. (2006). *Sociologie de la traduction : Textes fondateurs*. París: Presses de l'École des Mines.
- Albaladejo, T. (1992). Aspectos pragmáticos y semánticos de la traducción literaria. *Koiné. Quaderni di Ricerca e Didattica sulla Traduzione e l'Interpretazione*, 2(1-2), 179-200.
- Albarino, S. (10 de enero de 2020). Here's What Translators Scammers Were Up to in 2019. *Slator*. Recuperado de: <https://slator.com/industry-news/heres-what-translator-scammers-were-up-to-in-2019/>
- American Psychological Association. (2010). *Manual de Publicaciones de la American Psychological Association, tercera edición traducida de la sexta en inglés* (trad. Miroslava Guerra Frias). México: El Manual Moderno.
- Andreu, J. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Sevilla: Fundación Centro de Estudios Andaluces
- Ángel-Maya, A. (2013). *El Reto de la Vida. Ecosistema y Cultura, Una Introducción al Estudio del Medio Ambiente*. Bogotá: Ecofondo.
- Angell, R. & Turner, R. (1954). Comment and reply on discussions of the analytic induction method. *American Sociological Review*, 19 (2), 476-8.
- Aranda, L. V. (2016). *Introducción a los Estudios de Traducción*. Londres: UPA

- Arrecciado-Marañón, A. (2013). *Identidad profesional enfermera: Construcción y desarrollo en los estudiantes durante su formación universitaria* [Tesis doctoral inédita]. Universitat de Barcelona.
- Ávila-Benito, A. Y. (2021). La neurodidáctica aplicada a la enseñanza y al aprendizaje de la traducción [Tesis de maestría inédita]. Universidad Veracruzana, Xalapa, México.
- Bach, L. (26 de enero de 2021). Hiring Talent Without College Degrees: What It Really Takes. *Forbes*. Recuperado de: <https://www.forbes.com/sites/gradsoflife/2021/01/26/hiring-talent-without-college-degrees-what-it-really-takes/?sh=5c8c0b7b68f9>
- Barambones-Zubiria, J. (2012). La traducción de documentales de divulgación científica en la enseñanza de la TAV. En J. L. Martí-Ferriol & A. M. Muñoz-Miquel (eds.) (2012). *Estudios de traducción e interpretación. Entornos de especialidad. Vol. II* (15-23). Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Baronnet, B. & Bermúdez, F. M. (2019). *La vinculación comunitaria en la formación de profesionales indígenas en México*. México: ANUIES.
- Bassnett, S. (2017). *Reflexiones sobre traducción* (trad. Martha Celis). México: Bonilla Artigas.
- Bastin, G. L., & Pomerleau, M. (2017). La traducción especializada en la historia de la traducción y de la revista Meta. *Sendebare*, 28, 9-30.
- Bataille, M. (1997). Avant-propos. En J.-F. Blin, *Représentations, pratiques et identités professionnelles* (pp. 9-11). París: L'Harmattan.
- Bataille, M. (2000). Représentations et engagements : des repères pour l'action. Présentation. *Les dossiers des Sciences de l'Éducation*, 4(1), 5-7.
- Bataille, M. (2004). De la représentation sociale à la représentation professionnelle de l'insertion. *Colloque Ecole Régionale de la 2ème chance*. 10 de diciembre de 2004.
- Bataille, M., Blin, J. F., Jacquet-Mias, C., & Piaser, A. (1997). Représentations sociales, représentations professionnelles, système des activités professionnelles. *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*, 1997, 57-89.
- Bautista-Cárdenas, N. (2022). *Proceso de la investigación cualitativa: Epistemología, metodología y aplicaciones*. Bogotá: Manual Moderno.
- Becker, H. (2017). *Evidence*. Chicago: University of Chicago Press.
- Becker, H., Geer, B., Hughes, E., & Strauss, A. (2009). *Boys in white*. Chicago: University of Chicago Press.

- Bellego, M. (2013). *Relation au travail et identité professionnelle dans le monde technique chez France Télécom* [Tesis doctoral inédita]. Université Aix-Marseille.
- Berenguer, L. (1996). Didáctica de segundas lenguas en los estudios de traducción. En A. Hurtado-Albir (ed.) (1996). *La enseñanza de la traducción*. (pp. 9-30). Castelló de la plana: Universitat Jaume I.
- Berger, C. (2014). Translation Scams: Tips for Avoiding Them and Protecting Your Identity. *The ATA Chronicle*, 43(10), 10-15.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1991). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. Londres: Penguin.
- Bernardini, S. (2001). Think-aloud protocols in translation research: Achievements, limits, prospects. *Target. International Journal of Translation Studies*, 13(2), 241-263.
- Bertaux, D. (2010). *Le récit de vie*. París: Armand Colin.
- Blaxter, L., Hughes, C. & Tight, M. (2010). *How to research*. Berkshire, UK: McGraw-Hill.
- Blin, J.-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. París: L'Harmattan.
- Blumer, H. (1986). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Berkeley: University of California Press.
- Bodei, R. (2016). *Generaciones: edad de la vida, edad de las cosas*. Barcelona: Herder.
- Bolívar, A. (2016). Las historias de vida y construcción de identidades profesionales. En Abrahão, M., Frison, L. & Barreiro, C. (org.). *A Nova Aventura (Auto)Biográfica. Tomo I* (pp. 251-287). Porto Alegre: Edipucrs.
- Bolívar, A., Fernández, M., & Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum: qualitative social research*, 6(1), 1-26. DOI: <https://doi.org/10.17169/fqs-6.1.516>
- Bordons, B. & Jiménez, A. (1996). La enseñanza de la interpretación. En Hurtado, A. (ed). *La Enseñanza de la Traducción* (pp. 217). Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.
- Borja-Albi, A. (2000). *El texto jurídico inglés y su traducción al español*. Madrid: Ariel.
- Borroto, E., Vicedo, A. & Cires, E. (2014). *Curso 27 - La comunicación en el Proceso Enseñanza-Aprendizaje*. La Habana: Editorial Universitaria.
- Bourdieu, P. (1965). *Un art moyen. Essai sur les usages sociaux de la photographie*. París: Minuit.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique, précédé de trois études d'ethnologie kabyle*. Ginebra: Droz.

- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. París: Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1992). *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*. París: Seuil.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. París: Éditions de Minuit.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2018). *Doing interviews*. Thousand Oaks: SAGE.
- Burke, P. (2010). Culturas de traducción en la Europa moderna. En P. Burke, P. & R. Po-Chia (eds.). *La traducción cultural en la Europa moderna* (pp. 11-44). Madrid: Akal.
- Burr, V. (2003). *Social Constructionism*. Londres/Nueva York: Routledge.
- Buzelin, H. (2005). Unexpected Allies. How Latour's Network Theory Could Complement Bourdieusian Analyses in Translation Studies. *The Translator*, 11(2): 193–218.
- Buzelin, H. (2013). Sociology and translation studies. En C. Millán & F. Bartrina (eds.). *The Routledge handbook of translation studies* (pp. 186-200). Londres/Nueva York: Routledge.
- Byrne, J. (2014). *Scientific and technical translation explained: A nuts and bolts guide for beginners*. Nueva York: Routledge.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, 2(1), 53-82.
- Cais, J., Folguera, L., & Formoso, C. (2014). *Investigación cualitativa longitudinal (Vol. 52)*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Calzada-Pérez, M. (2007). *El espejo traductológico: teorías y didácticas para la formación del traductor*. Barcelona: Octaedro.
- Cantón, I., & Tardif, M. (eds.) (2018). *Identidad profesional docente*. Madrid: Narcea.
- Carr-Saunders, A & Wilson, P. (1933). *The Professions*. Oxford: Oxford University Press.
- Casanova, H. (2001). VI. La UNAM entre 1970 y 2000: crecimiento y complejidad. En Marsiske, R. (coord.) (2001). *La Universidad de México: un recorrido histórico de la época colonial al presente* (9-13). México: Plaza y Valdés.
- Cassany, D., & Ayala, G. (2008a). Nativos e inmigrantes digitales en la escuela. *Participación educativa: revista del Consejo Escolar del Estado*. 2008; 9 (4), 57–75. Recuperado de <https://www.textosenlinea.com.ar/textos/Dossier%20de%20Textos%20da%20Semana%20Presencial.pdf>

- Cassany, D. & Morales, O. (2008b). Leer y escribir en la universidad: hacia la lectura y la escritura de géneros científicos. *Revista Memoralia*, 5, 69-82. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/322602488_LEER_Y_ESCRIBIR_EN_LA_UNIVERSIDAD_HACIA_LA_LECTURA_Y_LA_ESCRITURA_CRITICA_DE_GENEROS_CIENTIFICOS
- Cassany, D. (2014). Capítulo VII. Aprender a leer en la Red: Recursos para leer. En Sacristán, A. (comp.). *Sociedad del Conocimiento, tecnología y Educación*. Madrid : Morata.
- Castells, M. (1999). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. Vol. I: La Sociedad Red*. México: Siglo XXI.
- Castells, M. (1999). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. Vol. II: El Poder de la Identidad*. México: Siglo XXI.
- Castro-Ramírez, N. (2013). Estudios históricos de traducción: Perspectivas latinoamericanas. En N. Castro-Ramírez (coord.), *Traducción, identidad y nacionalismo en Latinoamérica* (pp. 13-22). México: Bonilla Artigas.
- Cattonar, B. (2005). Convergence et diversité de l'identité professionnelle des enseignants du secondaire en Communauté française de Belgique. Tensions entre le vrai travail et le sale boulot. *Education et Francophonie*, 34(1), p. 193-212.
- Centro de Educación Abierta y a Distancia (s.f.). *Plan de Continuidad Académica*. Universidad Autónoma de Baja California. <http://cead.mx1.uabc.mx/mas/plan-de-continuidad-academica>
- Cerezo-Herrero, E. (2020). La didáctica de lenguas extranjeras en los estudios de Traducción e Interpretación: ¿qué nos dice la investigación? *Hermēneus: revista de investigación en Traducción e Interpretación*, 22, 41-73.
- Cerezo-Merchán, B. C. (2013). La formación en Traducción Audiovisual en España: Un estudio de caso empírico-descriptivo. *Trans. Revista de Traductología*, (17), 167-183.
- Chaume, F. (2016). La traducción para el doblaje. Visión retrospectiva y evolución. En J.J. Martínez-Sierra (ed.). (2016). *Reflexiones sobre la traducción audiovisual: Tres espectros, tres momentos* (pp. 25-34). Valencia: Universitat de València.
- Chaume-Valera, F. & Agost-Canós, R. (2001). Horizontes Cercanos: la consolidación académica de la traducción audiovisual. En Agost-Canós, R., & Chaume-Valera, F. (2001). *La traducción en los medios audiovisuales* (9-18). Castellón de la Plana: Universitat Jaume I.

- Chesterman, A. (2006). Questions in the sociology of translation. En J.F. Duarte, T. Seruya, & A. Assis-Rosa (eds.). *Translation studies at the interface of disciplines* (pp. 9-28). Filadelfia/Amsterdam: John Benjamins.
- Chesterman, A. (2009). The name and nature of translator studies. *HERMES-Journal of Language and Communication in Business*, (42), 13-22.
- Chiaro, D. (2017). Humor and Translation. En S. Attardo (ed.) *The Routledge Handbook of Language and Humor* (pp. 414-429). Londres/Nueva York: Routledge.
- Cisterna-Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29900107>
- Colina, S. (2003). *Translation teaching, from research to the classroom: A handbook for teachers*. Boston: McGraw Hill.
- Comisión Europea (1995-2021). European Master's in Translation (EMT). Recuperado de: https://ec.europa.eu/info/resources-partners/european-masters-translation-emt_es
- Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia de la UNAM (CUAIEED) (2020). Campus Virtual: Presentación. Recuperado de <https://cuaieed.unam.mx/campus-virtual#presentacion>
- Corcuff, P. (2011). *Les nouvelles sociologies*. París: Armand Colin.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Crystal, D. (2005). *La revolución del lenguaje*. (Trad. Francisco Muñoz de Bustillo). Madrid: Alianza.
- Darmon, M. (2016). *La Socialisation*. París: Armand Colin.
- Davies, A. & Elder, C. (2004). General Introduction. Applied Linguistics: Subject to Discipline? En A. Davies, & C. Elder (eds.). *The Handbook of Applied Linguistics* (pp. 1-5). Londres: Blackwell Publishing.
- Defeng, L., & Chunling, Z. (2011). Knowledge structure and training of translation teachers: An exploratory study of doctoral programmes of translation studies in Hong Kong. *Meta: Journal des Traducteurs/Meta: Translators' Journal*, 56(3), 693-712.
- Delisle, J. (2006). *Iniciación a la traducción* (Trad. G. L. Bastin). Caracas: Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico/Universidad Central de Venezuela.

- Delisle & Woodsworth (2012). Chapter 1. The invention of alphabets. En J. Delisle, & J. Woodsworth (eds.). *Translators through History. Revised edition* (pp. 3-20). Amsterdam/Filadelfia : John Benjamins.
- Demazière, D. & Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion*. París: Nathan.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2005). The discipline and practice of qualitative research. En N. Denzin, & Y. Lincoln (eds.). *The SAGE Handbook of qualitative research* (pp. 1-42). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- De Sterck, G., & Valderrey, C. (2013). Corrientes de análisis de la traducción especializada jurídica y científico-técnica en el ámbito francófono: una revisión crítica. En De Sterck, G., & Valderrey, C. (coords.). *Corrientes de análisis de la traducción especializada jurídica y científicotécnica en el ámbito francófono: una revisión crítica*, 279-296. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Dietz, G. & Mateos, L. S. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: SEP.
- Dietz, G. (2016). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*. México: FCE.
- Dietz, G. (2017). La construcción e interpretación de datos etnográficos. En Á, Díaz-Barriga, & C. Domínguez (coords.). *La interpretación: un reto en la investigación educativa*. Tlaxcala: Newton/Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Domínguez-Pérez, M. (2008). *Las traducciones de literatura infantil y juvenil en el interior de la comunidad interliteraria específica española (1940-1980)*. (Tesis doctoral). Universidad de Santiago de Compostela.
- Dubar, C. (1994). De la sociologie des « professions » a la sociologie des groupes professionnels et des formes identitaires. En Y. Lucas, & C. Dubar (eds.) (1994). *Genèse et dynamique des groupes professionnels*. Lille : Presses Universitaires de Lille.
- Dubar, C. (2001). *La crise des identités : l'interprétation d'une mutation*. París: Presses Universitaires de France.
- Dubar, C. (2010). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. París: Armand Colin.

- Dubar, C., Tripier, P. & Boussard, V. (2015). *Sociologie des professions*. París: Armand Colin
- Duranti, A. (Ed.). (2009). *Linguistic anthropology: A reader*. Singapore: John Wiley & Sons.
- Durkheim, E. (1980). *Representaciones individuales y representaciones colectivas. Revolución de la metafísica y la moral*. México: FCE.
- Duval, H. (2011). *Construction identitaire d'enseignantes de la danse en milieu scolaire (EDMS): sphères de négociations, tensions et stratégies identitaires* [Tesis doctoral inédita]. Université de Montréal, Montréal, Québec.
- Eco, U. (2016). *La struttura assente: La ricerca semiotica e il metodo strutturale*. Milán: La nave di Teseo.
- Erikson, E. (1959). *Young Man Luther: a study in psychoanalysis and history*. Nueva York: Norton Library Editions.
- Erikson, E. (1993). *Childhood and Society*. Londres: Paladin Grafton Books.
- Esposito, M. & Tonkin, H. (2010). Preface. En Tonkin, H., & Esposito, M. (eds.). *The translator as mediator of cultures* (VII-X). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Evetts, J. (2003). Identidad, diversidad y segmentación profesional: el caso de la ingeniería. En M. Sánchez-Martínez, J. Sáez, & L. Svensson (coords.). *Sociología de las profesiones. Pasado, presente y futuro* (pp. 141-154). Murcia: Diego Marín Librero.
- Facultad de Idiomas. (2019a). *Antecedentes*. Universidad Autónoma de Baja California. <http://idiomas.uabc.mx/web/facultad-de-idiomas/antecedentes>
- Facultad de Idiomas. (2019b). *Cuerpos académicos*. Universidad Autónoma de Baja California. <http://idiomas.uabc.mx/web/facultad-de-idiomas/cuerpos-academicos>
- Facultad de Idiomas. (2019c). *Perfil de ingreso*. Universidad Autónoma de Baja California. <http://idiomas.uabc.mx/web/licenciatura-en-traduccion/perfil-de-ingreso>
- Fernández-Acosta, L. (coord.) (2018). *La profesión del traductor en México*. México: Universidad Intercontinental.
- Fischbach, H. (1992). Translation, the Great Pollinator of Science: As illustrated by a brief flashback of medical translation. *Babel*, 38(4), 193–202. Doi: 10.1075/babel.38.4.02fis
- Flick, U. (2000). Episodic Interviewing. En Bauer, M. W., & Gaskell, G. (Eds.) (2000). *Qualitative researching with text, image and sound: A practical handbook for social research* (75-92). Thousand Oaks: SAGE.
- Flick, U. (2007). *Designing Qualitative Research*. Thousand Oaks: SAGE.

- Flick, U. (2009). *An Introduction to Qualitative Research*. Thousand Oaks: SAGE.
- Flick, U. (2011). *Triangulation : Eine Einführung. 3., aktualisierte Auflage*. Wiesbaden: VS Verlag/Springer.
- Flick, U. (2014). La gestión de la calidad en Investigación Cualitativa. (Traducción de Tomás del Amo). Madrid: Morata.
- Forcada, M. L. (2010). Machine translation today. En Gambier, Y. & Doorslaer, L. v. (eds.). *Handbook of translation studies. Volume 1* (pp. 215-223). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Foucault, M. (1972). *Naissance de la clinique: une archéologie du regard médical*. París: PUF.
- Freidson, E. (1970). *Professional dominance. The social structure of medical care*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Friese, S. (2014). *Qualitative Data Analysis with ATLAS.ti*. Thousand Oaks: Sage.
- Frost, E. (1992). *El arte de la traición o los problemas de la traducción*. México: UNAM.
- Fundación Italia Morayta (2017). *Estudio de encuesta sobre la traducción y la interpretación en México 2017*. México: Fundación Italia Morayta/Interpret América/Intérpretes y Traductores en Servicios Públicos y Comunitarios.
- Gallego Hernández, D. (2012). *Traducción económica y corpus: del concepto a la concordancia: aplicación al francés y al español*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Gambier, Y. (2001). Les traducteurs face aux écrans: Une élite d'experts. En Chaume, F & Agóst, R. (eds.). *La traducción en los medios audiovisuales* (91-114). Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.
- Gamero-Pérez, S. (1996). La Enseñanza de la Traducción Científico-Técnica. En Hurtado, A. (1996). *La Enseñanza de la Traducción* (195-200). Castelló: Universitat Jaume I.
- Gamero-Pérez, S. (2001). *La traducción de textos técnicos: descripción y análisis de textos (alemán-español)*. Barcelona: Ariel.
- George, A. (1999). *Introduction*. En *The Epic of Gilgamesh, A new translation* (XIII-LII). Londres: Penguin Classics.
- Gewerc, A. (2014). Identidades docentes en contextos turbulentos: Espacios, tiempos y afectos. En C. Monereo & J. Pozo-Municio (eds.). *La identidad en psicología de la educación: necesidad, utilidad y límites* (pp. 189-212). Bogotá: Ediciones de la U.
- Giddens, A. (2000). *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Península.

- Gile, D. (2009). *Basic concepts and models for interpreter and translator training. Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Philadelphia/Amsterdam: John Benjamins.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Gleich, U. (2003). Algunas reflexiones sobre la EIB. En Zariquiey, R. (ed.) (2003). *Actas del V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe: "Realidad multilingüe y desafío intercultural. Ciudadanía, cultura y educación"*. Lima: Fondo Editorial PUCP.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Nueva York: Anchor Books.
- Goffman, E. (1961). *Asylums: essays on the social situation of mental patients and other inmates*. Nueva York: Anchor Books.
- Goffman, E. (1970). *Strategic interaction*. Oxford: Basil Blackwell.
- Gómez de Enterría, J. (2003). Notas sobre la traducción científica y técnica en el siglo XVIII. *Quaderns de filología. Estudis lingüístics*, (8), 35-67.
- González-Davies, M. (2004). *Multiple Voices in the Translation Classroom*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins
- González P., Marín, R. & Soto, M. (2019). La identidad profesional en estudiantes y docentes desde el contexto universitario: una revisión. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*, 20(1), 1-14. DOI: <http://doi.org/10.29035/rcaf.20.1.4>
- Goody, J. (1999). *The Interface between the Written and the Oral*. Cambridge/Nueva York/Melbourne: Cambridge University Press.
- Gouadec, D. (2007). *Translation as a profession*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin Publishing Company.
- Grossman, E. (2011). *Por qué la traducción importa*. (Traducción de Elvio E. Gandolfo). Buenos Aires: Katz.
- Gruhn, D. H. (2024). ¿Por qué los empleadores de traductores en México no les exigen una licenciatura en traducción? Seis suposiciones. *Revista Lengua y Cultura*, 5(10), 1-9. DOI: <https://doi.org/10.29057/lc.v5i10.12036>
- Guadarrama, R. (2003). La cultura laboral. En Garza-Toledo, E. de la (coord). *Tratado latinoamericano de sociología del trabajo* (213-243). México: FCE.

- Guest, J. L., Del Rio, C., & Sanchez, T. (2020). The three steps needed to end the COVID-19 pandemic: bold public health leadership, rapid innovations, and courageous political will. *JMIR Public health and surveillance*, 6(2), e19043.
- Guidère, M. (2008). *La communication multilingue. Traduction commerciale et institutionnelle*. París/Bruselas: De Boeck.
- Guijosa, C. (29 de agosto de 2018). 15 compañías internacionales que no exigen licenciatura. *Observatorio de Innovación Educativa*, p. 1. Recuperado de: <https://observatorio.tec.mx/edu-news/15-empresas-internacionales-que-no-exigen-licenciatura>
- Gutiérrez, O. (22 de agosto de 2018). Apple y Google están contratando a personas sin título universitario. *Cnet en español*, p. 1. Recuperado de: <https://www.cnet.com/es/noticias/apple-google-glasdoor-contratar-personas-titulo-universitario/>
- Hadley, G. (2017). *Grounded theory in applied linguistics research: A practical guide*. Oxford/Nueva York: Routledge.
- Hansen, G. (2013). 6. The translation process as object of research. En Millán, C. & Bartrina, F. (Eds.) (2013). *The Routledge handbook of translation studies*. Londres: Routledge, pp. 88-101.
- Haro-Soler, M. del M. (2018). *Las creencias de autoeficacia del estudiantado de Traducción: una radiografía de su desarrollo*. [Tesis doctoral inédita]. Universidad de Granada.
- Haro, I. (12 de abril de 2019). Los diez problemas que afectan a los traductores, correctores e intérpretes autónomos. *Autónomos y Emprendedor.es*, p. 1. Recuperado de: <https://www.autonomosyemprendedor.es/articulo/tu-negocio/diez-problemas-afectan-traductores-correctores-interpretes-autonomos/20190411175506019295.html>
- Heilbron, J., & Sapiro, G. (2002). La traduction littéraire, un objet sociologique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 144(2), 3-5.
- Heppel, S. (2010). Foreword. En Prensky, M. *Teaching digital natives: Partnering for real learning* (pp. xiii-xiv). Thousand Oaks: Corwin press.
- Heras, A. (2 de noviembre de 2020). Gobierno de BC salda deuda histórica con la UABC. *La jornada*, p. 1. Recuperado de:

<https://www.jornada.com.mx/ultimas/economia/2020/11/02/gobierno-de-bc-salda-deuda-historica-con-la-uabc-1880.html>

- Hermans, T. (1999). *Translation in Systems: Descriptive and Systemic Approaches Explained. Translation Theories Explained*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Hernández, M. (27 de marzo de 2017). Se crea la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción. *Gaceta UNAM*, 4,862, 4-5.
- Hickey, L. (1996). Aproximación didáctica a la traducción jurídica. En Hurtado-Albir, A. (ed.). *La enseñanza de la traducción* [127-40]. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I,
- Hirsch-Adler, A. (2013). Elementos teóricos y empíricos acerca de la identidad profesional en el ámbito universitario. *Perfiles educativos*, 35(140), 63-81.
- Holliday, A. (2015). Chapter three. Qualitative Research and Analysis. En Paltridge, B. & Phakiti, A. (Eds.). *Research methods in applied linguistics: A practical resource* (49–62). Londres/Nueva York: Bloomsbury.
- Holmes, J. S. (2005). The Name and Nature of Translation Studies. En Holmes, J. S. *Translated! Papers on Literary Translation and Translation Studies*. Amsterdam: Rodopi.
- Holz-Mänttari, J. (1984) *Translatorisches Handeln. Theorie und Methode*. Helsinki: Suomalainen Tiedeakatemia
- Hurtado-Albir, A. (1994). Perspectivas de los estudios sobre la traducción. En A. Hurtado-Albir (Ed.), *Estudis sobre la traducció* (pp. 25-42). Universitat Jaume I.
- Hurtado-Albir, A. (1996). *La enseñanza de la traducción*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.
- Hurtado-Albir, A. (2001). *Traducción y Traductología. Introducción a la Traductología*. Madrid: Cátedra.
- Hutchins, J. (2001). Machine translation and human translation: in competition or in complementation. *International Journal of Translation*, 13(1-2), 5-20.
- Hutchins, J. (2005). The history of machine translation in a nutshell. Retrieved December, 20 (2009), 1-1. Recuperado de https://web.archive.org/web/20180410200507id_/http://www.hutchinsweb.me.uk/Nutshell-2005.pdf
- INEGI (2021). Ortoimágenes. México. Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/temas/imagenes/ortoimagenes/>

- Ingenieros, J. (2016). *El hombre mediocre*. Madrid: Verbum.
- Jakobson, R. (1971). *Selected writings: Word and language (Vol. 2)*. La Haya/París: Mouton de Gruyter.
- Jiménez-Jiménez, A. F. (2018). *Introducción a la traducción: inglés<>español*. Oxon/Nueva York: Routledge.
- Jodelet, D. (Ed). (1994). *Les représentations sociales*. París: PUF.
- Jorge, G. (2018). *Caracterización de las buenas prácticas mediadas con tecnología portátil utilizadas en la Licenciatura en Traducción de la unidad Valle Dorado, UABC*. (Tesis de maestría inédita). Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo. Universidad Autónoma de Baja California.
- Kleinert, C. (2016). *Formación e iniciación profesional de intérpretes de lenguas nacionales mexicanas para la justicia: el caso de Puebla*. (Tesis doctoral inédita) IIE-UV/Facultad de Letras y Filosofía, Departamento de Lingüística Aplicada/Traducción e Interpretación. Universidad de Amberes, México-Bélgica.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. (Traducción de Asun Zubiaur). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Kuhn, T. S. (2006). *La estructura de las revoluciones científicas*. (Traducción de Carlos Solís). México: FCE.
- Künzli, A. (2010). Empirical approaches. En Gambier, Y., & Van Doorslaer, L. (Eds.). *Handbook of translation studies: Volume 4 (53-58)*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Kuznik, A. (2008). La investigación sobre el ámbito laboral del traductor. En L. Pegenaute, Decesaris, M. Tricás & E. Bernal (eds.). *Actas del III congreso internacional de la asociación ibérica de estudios de traducción e interpretación. La traducción del futuro: mediación lingüística y cultural en el siglo XXI. Barcelona, 22-24 de marzo de 2007*. Barcelona: PPU. Vol. N.º 2, pp. 369-380. ISBN: 978-84-477-1027-0. Recuperado de http://Www.Aiet.Eu/Pubs/Actas/Iii/Aieti_3_Ak_Investgacion.Pdf
- Lafarga, F. & Pegenaute, L. (2015). Historiografía de la Traducción. En Aullón de Haro, P. (ed.). *Historiografía y Teoría de la Historia del Pensamiento, la Literatura y el Arte (257-292)*. Madrid: Dykinson.
- Lahire, B. (2005). *L'homme pluriel: les ressorts de l'action*. París : Armand Colin.

- Lahire, B. (2016). *La culture des individus: dissonances culturelles et distinction de soi*. París : La découverte.
- Landry, R. (2012). Processus de construction de l'identité professionnelle de directions d'établissement scolaire à travers leur leadership pédagogique par une méthodologie axée sur une pratique réflexive guidée. [Tesis doctoral inédita]. Université de Montréal, Montréal, Québec.
- Lauffer, S. (2002). The Translation Process: an analysis of observational methodology. *Cadernos de tradução*, 2(10), 59-74.
- Lázaro Hernández, J. A. (2015). El ejemplo en terminología: caracterización y extracción automática. [Tesis doctoral inédita]. Universitat Pompeu Fabra, Barcelona.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*. Montréal: PUQ.
- L'Écuyer, R. (1994). *Le développement du concept de soi: de l'enfance à la vieillesse*. Montréal: Presses de l'université de Montréal.
- León, M. & González, J. Sobre la universidad, el rol institucional comprometido con la sociedad inclusiva (2021). En A. Cotán-Fernández & J. Ruiz-Sánchez (eds.) (2021). *Muros de discriminación y exclusión en la construcción de identidades: la mirada de las ciencias sociales* (pp. 1300-1318). Madrid: Dykinson.
- Lexicool (2000-2021). Chambery, Francia. Recuperado de <https://www.lexicool.com/index.asp?IL=3>
- Libreros-Cortez, H. (2019). *La adquisición de la competencia traductora en la Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana*. (Tesis de maestría inédita). Instituto de Investigaciones en Educación. Universidad Veracruzana, Xalapa.
- Libreros-Cortez, H. (2023). *La construcción de los saberes en la traducción: el caso de una universidad pública en México* [Tesis doctoral]. Universidad Veracruzana/University of Antwerp.
- Lomeña Galiano, M. (2018). *Le professionnalisme des traducteurs et interprètes judiciaires "natifs" et "professionnels": étude exploratoire et contrastive en France et en Espagne* [Tesis Doctoral inédita]. Universitat Jaume I, Castelló de la Plana, Valencia.
- Loveless, A. & Williamson, B. (2017). *Nuevas identidades de aprendizaje en la era digital. Creatividad. Educación. Tecnología. Sociedad*. Madrid: Narcea.

- Lozano-Andrade, J. I. (2006). *Normalistas vs. universitarios o técnicos vs. rudos: las prácticas y formación del docente de escuelas secundarias desde su representaciones sociales*. México: Plaza y Valdés.
- Luhmann, N. (1991). *Sistemas sociales. Lineamientos para una Teoría General*. México: Alianza-Universidad Iberoamericana.
- Malo, S. & Rojo, L. (1999). El programa de descentralización administrativa de la UNAM. En Casanova, H. & Rodríguez, R. (eds.). *Universidad contemporánea: Política y gobierno, Tomo 2* (255-284). México: UNAM/CESU/Porrúa.
- Marsiske, R. (2001). Presentación. En Marsiske, R. (coord.) (2001). *La Universidad de México: un recorrido histórico de la época colonial al presente* (9-13). México : Plaza y Valdés.
- Martínez-Sierra, J. J. (2016). Los fantasmas atacan de nuevo. Prólogo a las tres visitas. En Martínez-Sierra, J. J. (Ed.). (2016). *Reflexiones sobre la traducción audiovisual: Tres espectros, tres momentos* (17-24). Valencia : Universitat de València.
- Martuccelli, D. & de Singly, F. (2012). *Les Sociologies de L'Individu : domaines et approches*. París : Armand Colin.
- Maslow, A. (1968). *Toward a psychology of being*. Nueva York: John Wiley& Sons.
- Massot-Lafon, M. I. (2003). *Jóvenes entre culturas: La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Maataoui, M. (2011). Ciencia y religión en la traducción medieval. En D. Sáez, J. Braga, M. Abuín, M. Guirao, B. Soto & N. Maroto (eds.) (2022). *Últimas tendencias en traducción e interpretación* (pp. 99-114). Madrid: Iberoamericana Vervuert.
- Maybin, J. (2007): Language and Education. En Llamas, C., Mullany, L. & Stockwell, P. (Eds.), *The Routledge Companion to Sociolinguistics* (157-163). Londres: Blackwell Publishing.
- Mayoral, R. (1994). La explicitación de la información en la traducción intercultural. En Hurtado, A. (Ed.) (1994). *Estudis sobre la traducció, Volúmen I*. Castelló de la plana: Universitat Jaume I, pp. 73-96.
- Mayoral, R., & Díaz, O. (2011). *La traducción especializada y las especialidades de la traducción*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.
- Mayoral-Asensio, R. (2014). *Translating official documents*. Nueva York: Routledge.
- Mayring, P. (2000) Qualitative content analysis. *Forum qualitative social research, 1*(2). Recuperado de <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-e/2-00inhalt-e.htm>

- Meléndez, D. (2016). *El proceso de construcción de la identidad profesional en alumnos universitarios*. [Tesis doctoral inédita]. Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, España.
- Memoria UNAM 2017 /ENALLT (2017). –*ENALLT– Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción*. México: UNAM.
- Menegus, M. (2001). Universidad y sociedad. En Marsiske, R. (coord.) (2001). *La Universidad de México: un recorrido histórico de la época colonial al presente* (21-23). México: Plaza y Valdés.
- Mendoza-Zuany, R. G. (2018). Construcción identitaria y expectativas de estudiantes universitarios indígenas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(4), 26-35.
- Mercado-Maldonado, R. (2018). *Los saberes docentes como construcción social: la enseñanza centrada en los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Miles, M. B. & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage.
- Milton, J. & Bandia, P. (2009). Introduction: Agents of Translation and Translation Studies. En Milton, J., & Bandia, P. (eds.). *Agents of translation* (1-18). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Molina-Martínez, L. (2006). *El otoño del pingüino: análisis descriptivo de la traducción de los culturemas*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.
- Monzó, E. (2006). ¿Somos profesionales?: Bases para una sociología de las profesiones aplicada a la traducción. En Parada, A. & Díaz-Fouces, O. (eds). *Sociology of translation* (155-176). Vigo: Universidad de Vigo.
- Monzó-Nebot, E. (2021). A case study of unquiet translators: Relating legal translators' subservient and subversive habitus to socialization. *Target*, 33(2), 282-307.
- Morin, E. (1999). *El Método III, El conocimiento del conocimiento* (Traducción de Ana Sánchez). Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (2013). *El Método 5: La humanidad de la humanidad. La identidad humana*. Madrid: Cátedra.
- Morquecho, C., & Vizcarra, R. (2007). Las representaciones sociales del trabajo del policía auxiliar: entre vocación y la necesidad. En Rodríguez, T. & García-Curiel, M. (coords.).

- Representaciones sociales. Teoría e investigación* (pp. 157-188). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Moscosa, M. (24 de octubre de 2018). ¿No te has titulado? Estas empresas te pueden contratar. *El Universal*, p. 1. Recuperado de: <https://www.eluniversal.com.mx/cartera/negocios/no-te-has-titulado-estas-empresas-te-pueden-contratar>
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. París: PUF.
- Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of social representations. *European journal of social psychology*, 18(3), 211-250. DOI : <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420180303>
- Moscovici, S. (2005). *L'Âge des foules*. París: Fayard.
- Moscovici, S., & Bataille, M. (2000). Entretien avec Serge Moscovici (EHESS Paris). *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 4(1), 9-16.
- Mossop, B. (2014). *Revising and editing for translators*. Nueva York: Routledge.
- Mulone, M. V. (2016). El proceso de construcción de la identidad profesional de los traductores de inglés. *Revista iberoamericana de educación superior*, 7(19), 152-166.
- Munday, J. (2016). *Introducing translation studies: Theories and applications*. Nueva York: Routledge.
- Muñoz-Miquel, A. (2014). El perfil del traductor médico: análisis y descripción de competencias específicas para su formación. [Tesis doctoral inédita]. Universitat Jaume I, Castelló de la Plana, España.
- Newmark, P. (2004). *Manual de traducción*. Madrid: Cátedra.
- Nida, E. & Taber, C. (2003). *The theory and practice of translation*. Leiden: Brill.
- Nord, C. (2005). *Text analysis in translation: Theory, methodology, and didactic application of a model for translation-oriented text analysis*. Amsterdam/Nueva York: Rodopi.
- Nord, C. (2014). *Translating as a purposeful activity: Functionalist approaches explained*. Oxford/Nueva York: Routledge.
- Nord, C. (2018). *Traducir, una actividad con propósito: Introducción a los enfoques funcionalistas*. Berlín: Frank & Timme GmbH.
- Nord, C. (2019). *Traducir funciones: Manual de enseñanza y autoaprendizaje*. Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCD) (5 de diciembre de 2023). PISA results factsheets Mexico. *OECD. BETTER POLICIES FOR BETTER LIVES*. Recuperado

- de <https://www.oecd.org/publication/pisa-2022-results/country-notes/mexico-519eaf88#chapter-d1e11>
- Olmedo, R. M. (2016). *La labor del traductor e intérprete el marco de las organizaciones y asociaciones humanitarias en España y Francia*. (Tesis de maestría inédita). Máster Universitario en Comunicación Intercultural, Interpretación y Traducción en los Servicios Públicos. Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares.
- Olohan, M. (2020). *Translation and practice theory*. Oxon/Nueva York: Routledge.
- Ortiz-Lovillo, M. del P. (2008). *La competencia traductora en la Licenciatura en Lengua Francesa de la Universidad Veracruzana. Plan de estudios 1990*. (Tesis de maestría inédita). Facultad de Pedagogía. Universidad Veracruzana.
- Ortiz-Lovillo, M. del P. (2015). *Análisis microgenético del proceso de enseñanza-aprendizaje de la traducción del francés al español*. (Tesis doctoral inédita). Facultad de Idiomas. Universidad Veracruzana.
- Ortiz-Lovillo, M. del P. & Figueroa-Saavedra, M. (2014). *Los estudios de traducción en la Universidad Veracruzana. Un camino sin final*. CPU-e. Revista de Investigación Educativa. Número conmemorativo. 40 años del IIE, 80-98. <http://www.redalyc.org/pdf/2831/283132980005.pdf>
- Ost, F. (2019). *Traducir. Defensa e ilustración del multilingüismo*. (Traducción de Yenny Enríquez). México: FCE
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. París: Armand Colin.
- Peña-Cuanda, M. del C. & Esteban-Guitart, M. (2013). *El estudio de las identidades desde un enfoque cualitativo. La multi-metodología autobiográfica extendida y los talleres lúdico-reflexivos*. Empiria: Revista de metodología de ciencias sociales, (26), 175-200.
- Pérez- Gómez, Á. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pérez-Gómez, Á. (2008). Capítulo V. Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. En Gimeno Sacristán, J., & Pérez-Gómez, A. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Pérez-Gómez, Á. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Perkin, H. (1989). *The Rise of Professional Society: England since 1880*. Londres/Nueva York: Routledge.

- Petrova, O. (2022). Pre-Translation Analysis. En Petrova, O., Sdobnik, V. & Waschik, K. (eds.). *Teaching Translation and Methods* (pp. 41-45). Hamburgo: Buske.
- Pizarro, I. (2010). *Análisis y traducción del texto económico (inglés-español)*. Oleiros: Netbiblo.
- Plaza Lara, C. (2014). La enseñanza de la traducción asistida por ordenador: análisis didáctico-curricular y propuesta de integración de la subcompetencia instrumental-profesional en el aula. [Tesis doctoral inédita]. Universidad de Málaga.
- Poisson, Y. (1991). *La recherche qualitative en éducation*. Québec : Presses de l'Université de Québec.
- Popper, K. (2005). *El mito del marco común: en defensa de la ciencia y la racionalidad*. (Traducción de Galmarini, M. A.). Barcelona: Paidós.
- Portillo-Sánchez, M. (2020). Imaginarios juveniles. Imágenes culturales producidas por la generación de jóvenes mexicanos en el México contemporáneo. En O. Rodríguez-Bolufé (coord.) (2020). *Subjetividad y representación: de las nuevas generaciones en México: delante y detrás del espejo*. México: Universidad Iberoamericana.
- Pozo, J. I., & Mateos, M. (2009). Aprender a aprender: Hacia una gestión autónoma y metacognitiva del aprendizaje. En J. I. Pozo-Municio & M. Pérez (coords.). *Psicología del aprendizaje universitario* (pp. 54-69). Madrid: Morata.
- Pozo-Municio, J. I. (2014). *Psicología del Aprendizaje Humano: Adquisición de conocimiento y cambio personal*. Madrid: Morata.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1–6. DOI:10.1108/10748120110424816
- Quiroga, A. (2002). Las relaciones entre el proceso social y la subjetividad hoy. En J. Morales, D. Páez, A. Kornblit & D. Asún (coords.). *Psicología Social* (pp. 1-14). Buenos Aires: Pearson Education.
- Ramírez-Romero, J. L., & Smith-Zamorano, S. (2009). Estudios de egresados de las licenciaturas en enseñanza del inglés: la experiencia de una universidad mexicana. *Matices en lenguas extranjeras*, (3). Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/male/article/view/13863/14720>
- Ramos-Baquero, F. (2017). Contra la enseñanza. En C. Camacho-Sanabria (comp.). *Reflexiones para una epistemología del saber pedagógico* (pp. 133-157). Bogotá: Universidad de la Salle.

- Rapley, T. (2008). *Doing conversation, discourse and document analysis*. Thousand Oaks: Sage.
- Rateau, P., Ernst-Vintila, A. & Delouvée, S. (2012). Michel-Louis Rouquette et le modèle de l'architecture de la pensée sociale / Michel-Louis Rouquette and the social thinking architecture model. *Psicologia e Saber Social*, 1(1), 53-65. DOI: 10.12957/psi.saber.soc.2012.3245
- Reiss, K., & Vermeer, H. J. (1996). *Fundamentos para una teoría funcional de la traducción* (Trad: S. García-Reina y C. Martín de León). Madrid: Akal.
- Reyes, M. (2012). Traducción y medicina: aspectos epistemológicos e interdisciplinarios para la formación de traductores especializados en ciencias de la salud [Tesis doctoral inédita]. Universidad de Salamanca, España.
- Riazi, A. M. (2016). *The Routledge encyclopedia of research methods in applied linguistics*. Oxon: Routledge.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Éditions du Seuil.
- Rodríguez-Guzmán, J. P. (2005). *Gramática gráfica al juampedrino modo*. Barcelona: Carena.
- Rodríguez-Monroy, A. (1999). *El saber del traductor: hacia una ética de la interpretación*. Málaga: Montesinos.
- Rodríguez-Salazar, T. (2007). Sobre el estudio cualitativo de la estructura de las representaciones sociales. En Rodríguez, T. & García-Curiel, M. (coords.). *Representaciones sociales. Teoría e investigación* (pp. 157-188). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Rogante, A. (2009). *Cuatro tramas: orientación para leer, escribir, traducir y revisar*. Buenos Aires: Grosman y Rogante.
- Rojo-López, A. (2013). *Diseños y métodos de investigación en traducción*. Madrid: Síntesis.
- Ross, A. (29 de enero de 2016). The Language Barrier Is About to Fall. Within 10 years, Earpieces will Whisper Nearly Simultaneous Translations—And Help Knit the World Closer Together. *The Wall Street Journal*. Recuperado de <https://www.wsj.com/articles/the-language-barrier-is-about-to-fall-1454077968>
- Rouquette, M. -L. (1973). Sur la connaissance des masses. Essai de psychologie politique. En Moscovici, S. (ed.) *Introduction à la psychologie sociale 2* (pp. 299-327) París: Larousse.
- Rouquette M.-L. (2009). *La pensée sociale. Perspectives fondamentales et recherches appliquées*. Toulouse: Erès.

- Roussiau, N., & Bonardi, C. (2001). *Les représentations sociales: état des lieux et perspectives*. Mardaga.
- Ruiz-Casanova, J. F. (2020). *Traducir la traducción*. Madrid: Cátedra.
- Ruiz-Olabuénaga, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Runcieman, A. J. (2018). *The identity of the professional interpreter: how professional identities are constructed in the classroom*. Singapore: Springer.
- Salama-Carr, M. Introduction. En Salama-Carr, M. (Ed.). (2007). *Translating and interpreting conflict*. (pp. 1-9). Amsterdam/Nueva York: Rodopi.
- Salaün, M. (2016). La culture autochtone est-elle soluble dans la forme scolaire? Réflexions à partir de quelques expériences pédagogiques (Hawai'i, Nouvelle-Calédonie). *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 15, 217-236.
- Saldanha, G. & O'Brien, S. (2014). *Research methodologies in translation studies*. Nueva York: Routledge.
- Salinas-Ramos, F. (2001). Presentación. *Documentación social*, (124), 7-12.
- Sánchez-Galván, S. I., & Ortiz-Lovillo, M. del P. (2024). Las representaciones profesionales de los estudiantes de traducción en dos universidades mexicanas. *Entreculturas. Revista de Traducción y Comunicación Intercultural*, (14), 145-160. Recuperado a de <https://www.revistas.uma.es/index.php/revtracom/article/view/17180>
- Sancho, J. (2018). Prohibido hablar de tarifas de traducción. *La Linterna del Traductor*, 17, 95-100. Recuperado de: <http://www.lalinternadeltraductor.org/n17/prohibido-recomendar-tarifas.html>
- Santana, B., & Fortea, C. (2014). *El hombre de las mil y una caras: el traductor literario como gestor experto de fuentes documentales especializadas: Puntos de encuentro: los primeros 20 años de la Facultad de Traducción y Documentación de la Universidad de Salamanca*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Schettini, P., & Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social: procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. Buenos Aires: EDULP.
- Schmelkes, S. (2020). La educación superior ante la pandemia de la Covid-19: el caso de México. *Universidades*, 71(86), 73-87.

- Schögler, R. (2017). Sociology of Translation. En K. O. Korgen (ed.) (2017). *The Cambridge Handbook of Sociology: Volume 2: Specialty and Interdisciplinary Studies* (pp. 399-407). Cambridge/Nueva York/Melbourne/Delhi: Cambridge University Press.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesores*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. (Traducción de José Bayo). Barcelona: Paidós.
- Schopenhauer, A. (1996). *La lectura, los libros y otros ensayos*. Madrid : Edaf.
- Schwandt, T. (2007). *The SAGE dictionary of qualitative inquiry*. Thousand Oaks: SAGE.
- Seddon, E. (2019). Exploring the Social Complexity of Translation with Assemblage Thinking. En Marais, K., & Meylaerts, R. (Eds.). (2018). *Complexity thinking in translation studies: methodological considerations* (pp. 104-127). Nueva York: Routledge.
- Sela-Sheffy, R. (2014). Translators' Identity Work: Introducing Micro-Sociological Theory of Identity to the Discussion of Translators' Habitus. En G. Vorderobermeier (ed.) *Remapping Habitus in Translation Studies* (pp. 43-45). Amsterdam/New York: Rodopi.
- Sela-Sheffy, R. (2016). Elite and non-elite translator manpower: The non-professionalised culture in the translation field in Israel. *The Journal of Specialised Translation*, 25, 54-73.
- Sello, K. J. (2013). Analyse matricielle définitoire: outil linguistique au service de la conception d'un programme de traduction pour des étudiants de langues étrangères [Tesis doctoral inédita]. Université Paris 4, Paris, Francia.
- Serpa, T., Tavares, P. & Cardoso, D. (2021). A Corpus-based Proposal for Teaching a Translational Habitus: Initial dialogues with Bourdieu's sociological approaches. *TRANS: Revista de Traductología*, (25), 507-525. Recuperado de <https://revistas.uma.es/index.php/trans/article/view/8584/14442>
- Signes, J. (2004). *Escritura y literatura en la Grecia arcaica*. Madrid: Akal.
- Simeoni, D. (1998). The pivotal status of the translator's habitus. *Target. International Journal of Translation Studies*, 10(1), 1-39.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. (Traducción de Roc Filella). Madrid: Morata.

- Singer, N. (2021). *The development of translator identity: An interpretative phenomenological study of Chilean translation student's experiences amid local and global crises* [Tesis doctoral]. The University of Manchester. https://www.research.manchester.ac.uk/portal/files/213182927/FULL_TEXT.PDF
- Singer, N., López, V., & Basaure, R. (2020). Identidad profesional en estudiantes de traducción chilenos: posicionamiento, percepciones y valoraciones iniciales. *Íkala*, 25(2), 455-473.
- Solsona, N. (2003). Dos o tres cosas sobre la historia de las científicas. En Pérez-Sedeño, E. & Alcalá-Cortijo, P. (coords.). *Ciencia y género* (183-196). Madrid: Editorial Complutense.
- Soriano-Barabino, G. (2020). “Mamá, quiero ser traductor de textos jurídicos”. Pautas para la formación inicial en traducción jurídica. En Sanfelici, L. & Foulquié-Rubio, A. (eds.) (2020). *Traducción e Interpretación: Entre Investigación y Didáctica* (211-226). Berna: Peter Lang AG International Academic Publishers
- Steenmeijer, M. (2016). Sobre la traducción literaria y la identidad del traductor. *Pasavento. Revista de Estudios Hispánicos*, 4(2), 281-292.
- Steiner, G. (1998). *After Babel: Aspects of language and translation*. Oxford: Oxford University Press.
- Stolze, R. (2011). *The translator's approach: Introduction to translational hermeneutics: Theory and examples from practice*. Berlin: Frank & Timme GmbH.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Tardif, M. (2009). *Los saberes docentes y su desarrollo profesional* (Traducción de Manzano, P.). Madrid: Narcea.
- Tomlinson, M., & Jackson, D. (2021). Professional identity formation in contemporary higher education students. *Studies in Higher Education*, 46(4), 885-900.
- Toury, G. (1980). *In search of a theory of translation*. Tel Aviv: Porter Institute for Poetics and Semiotics.
- Tyulenev, S. (2009). Why (not) Luhmann? On the Applicability of Social Systems Theory to Translation Studies. *Translation Studies*, 2(2): 147–162.
- Tyulenev, S. (2010). Is Translation an Autopoietic System? *Monografías de Traducción e Interpretación*, 2: 345–371.

- Tyulenev, S. (2012). *Applying Luhmann to translation studies: Translation in society*. Nueva York/Oxon: Taylor & Francis.
- UABC (2017). Propuesta de Modificación del Programa Educativo Licenciatura en Traducción. Recuperado de http://idiomas.uabc.mx/documents/16822/0/PE_traducci%C3%B3n.pdf/97b170b1-a71b-4881-91c9-52cc556838c8
- UABC (2020a). BOLETÍN 031/2020-1, Activa UABC plan de atención de contingencia por coronavirus COVID-19. Recuperado de <http://citecuvp.tij.uabc.mx/wp-content/uploads/2020/03/Boletin-031-2020-1-Contingencia-coronavirus.pdf>
- UABC (s.f.). Plan de Continuidad Académica. Recuperado de <http://cead.mx1.uabc.mx/mas/plan-de-continuidad-academica>
- UNAM (2008-2019). La UNAM en números 2019-2020. Recuperado de <http://www.estadistica.unam.mx/numeralia/>
- UNAM/DGCS (2020). Comisión Universitaria para la Atención de la Emergencia Coronavirus. Recuperado de https://covid19comisionunam.unamglobal.com/?page_id=294
- UNAM/ENALLT. (2012). Biblioteca - SRAV. Recuperado de <https://enallt.unam.mx/index.php?categoria=15>
- UNAM/ENALLT. (2020a). Áreas de Servicio | Biblioteca. Recuperado de <https://web.enallt.unam.mx/areas/biblioteca>
- UNAM/ENALLT. (2020b). Lenguas | Lenguas Cursos centros de extensión. Recuperado de <https://web.enallt.unam.mx/lenguas/cursos-lenguas-centros-extension>
- UNAM/ENALLT. (2020c). Lenguas | Presentación. Recuperado de <https://web.enallt.unam.mx/lenguas/presentacion>
- UNAM/ENALLT (2020d). Traducción | Licenciatura | Presentación y Plan de Estudios. Recuperado de <https://web.enallt.unam.mx/traduccion/licenciatura/presentacion-y-plan>
- UNAM/ENALLT (2020e). Traducción | Licenciatura | Alumnos | Requisitos y modalidades de titulación. Recuperado de <https://web.enallt.unam.mx/traduccion/licenciatura/alumnos/requisitos>
- UNAM/ENALLT/Comisión Local de Seguridad (2020). Protocolos para el regreso a las actividades académicas y administrativas. México: UNAM.

- UNAM (2013). Reglamento General de Estudios Universitarios, aprobado por H. Consejo Universitario en su sesión del 26 de junio de 2013. Compendio de Legislación Universitaria. México. Recuperado de https://consejo.unam.mx/static/documents/reglamentos/reglamento_general_de_estudios_universitarios.pdf
- UNAM (2021). Información Estadística Básica ESCUELA NACIONAL DE LENGUAS, LINGÜÍSTICA Y TRADUCCION Docencia, ciclo escolar 2019-2020. Recuperado de http://sai.planeacion.unam.mx/re_word3.php?s_cve_plantel=0042
- UNESCO (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* París: UNESCO.
- Vaca-Uribe, J. & Ortiz-Lovillo, M. del P. (2012, enero-junio). 10 años de traducción en el IIE: Nota retrospectiva y perspectiva. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 14. Recuperado de http://www.uv.mx/cpue/num14/inves/vaca_ortiz_traduccion_iie.html
- Valdez, L. (2015). *El traductor en Baja California: consideraciones sobre su reconocimiento, oferta educativa y demanda laboral*. (Tesis doctoral inédita). Granada: Universidad de Granada
- Valdez, L. El traductor en Baja California. En Fernández, L. (coord.) (2018). *La profesión del traductor en México*. México: Universidad Intercontinental
- Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Van Hoof, H. (1986). Petite histoire de la traduction en Occident. *Bibliothèque des Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain*, 30, 3-106.
- Van Maanen, J. (1988). *Tales of the Field: On Writing Ethnography*. Chicago: University of Chicago Press.
- Varela-Salinas, M. J. (2013). *Introducción a la traducción de textos jurídicos español-alemán*. Múnich : GRIN Verlag.
- Vargas, I. (15 de octubre de 2018). ¿Contratar sin título? Estas empresas lo hacen. *Expansión*, p. 1. Recuperado de: <https://expansion.mx/carrera/2018/10/15/contratar-sin-titulo-estas-empresas-lo-hacen>
- Vázquez-Ayora, G. (1977). *Introducción a la traductología: curso básico de traducción*. Washington, DC: Georgetown University Press.

- Vega-Cernuda, M. Á. (1997). Apuntes socioculturales de historia de la traducción: del Renacimiento a nuestros días. *Hyeronimus Complutensis*, 4, 71-85.
- Venuti, L. (2008). *The translator's invisibility: A history of translation*. Nueva York: Routledge.
- Vercher-García, E. J. (2011). Don Quijote entre las nieves. Madrid: Centro de Estudios Cervantinos.
- Verdegal, J. (1996). *La enseñanza de la traducción literaria*. En Hurtado, A. (coord.) *La enseñanza de la traducción* (213-216). Castelló: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Vermeer, H. (1986). *Voraussetzungen für eine translationstheorie. einige kapitel kultur- und sprachtheorie*. Heidelberg: Vermeer
- Villegas, I.; Dietz, G.; Saavedra-Ruiz, M. (Coords.) (2019). *La traducción lingüística y cultural en los procesos educativos: hacia un vocabulario interdisciplinar*. Xalapa: Universidad Veracruzana-Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Villoro, L. (1996). *Creer, saber, conocer*. México: Siglo XXI.
- Vovolis, T. (2009). *Prosopon: the acustical mask in greek tragedy and in contemporary theatre*. Stockholm: Dramatiska institutet.
- Warde, A. (2014). After taste: Culture, consumption, and theories of practice. *Journal of consumer culture*, 14(3), 279-303. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1469540514547828>
- Weiss, L., Monnier, A. C., & Pellanda Dieci, S. B. (2012). Réflexion sur la double casquette de formateur et de chercheur: le cas d'un dispositif de formation à la déontologie professionnelle enseignante. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (14), 83-102.
- Willis, J. W., Jost, M., & Nilakanta, R. (2007). *Foundations of qualitative research: Interpretive and critical approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Wimmer, S. (2011). *El Proceso de la Traducción Especializada Inversa*. (Tesis de doctorado inédita). Universitat Autònoma de Barcelona. Barcelona.
- Wolcott, H. F. (2008). *Writing up qualitative research*. Thousand Oaks: SAGE.
- Wolf, M. (2007). Introduction. The emergence of a sociology translation. En Wolf, M., & Fukari, A. (Eds.). *Constructing a sociology of translation* (1-38). Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins Publishing.

- Wolf, M. & Fukari, A. (eds.) (2007). *Constructing a sociology of translation*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins Publishing.
- Work Conference on Content Analysis & Pool, I. de S. (1959). *Trends in content analysis; papers*. Champaign, IL: University of Illinois Press.
- Zaccagnini de Ory, E. (2009). *El mundo estudia español. 2009*. Madrid: Gobierno de España/Ministerio de Educación.
- Zaghloul, A. K., & Nasr, A. M. M. (2019). El movimiento de traducción en La Casa de Sabiduría de Bagdad y la Escuela de traductores de Toledo. *Entreculturas: revista de traducción y comunicación intercultural*, (10), 57-68.
- Zaro-Vera, J. J. (2004). El enfoque interlingüístico: traducción e interpretación en el aula de lengua extranjera. En Meno-Blanco, F. (coord.) (2004). *Nuevas formas de aprendizaje en lenguas extranjeras* (pp. 133-154). Málaga: Ministerio de Educación y Ciencia.

ANEXOS

Anexo 1 – Programas educativos de formación de traductores a nivel superior en algunos países de Europa y Norteamérica.

Tabla 3. Instituciones universitarias españolas que ofrecen formación en traducción

| Institución Educativa | Facultad o programa educativo |
|--|--|
| Universidad de Cádiz | Máster en Traducción Audiovisual: Localización, Sub-titulaje y Doblaje |
| Universidad de Córdoba | Máster Universitario en Traducción Especializada (Inglés/Francés/Alemán/Español) |
| Universidad de Granada | Máster en Interpretación de Conferencias Máster Universitario en Traducción Profesional Experto Universitario en Subtitulación para Sordos y Audiodescripción para Ciegos |
| Universidad de Málaga | Máster en Traducción para el Mundo Editorial Programa de Doctorado: Traducción, Interpretación y Traductología |
| Instituto Superior de Estudios Lingüísticos y Traducción | Master en Traducción y Nuevas Tecnologías |
| Universidad Pablo de Olavide de Sevilla | Máster en Comunicación Internacional, Traducción e Interpretación. |
| Universidad de Sevilla | Master en Traducción e Interculturalidad |
| Universidad San Jorge de Zaragoza | Máster Universitario en Traducción Especializada |
| Universidad de Zaragoza | Máster Universitario en Traducción de Textos Especializados |
| Universidad de Salamanca | Máster Oficial en Traducción y Mediación Intercultural |
| Universidad de Valladolid | Máster TPI: Traducción Profesional e Institucional |
| Universitat Autònoma de Barcelona | Máster en Tradumática: Traducción y Localización Master de Traducción Audiovisual (METAV) Máster de Traducción Audiovisual on line (METAV) Postgrado de Traducción Audiovisual Virtual (PTAV) Master en Traducción e Interpretación Profesional chino-español Máster en Traducción Jurídica e Interpretación Judicial Doctorado en Traducción y Estudios Interculturales Postgrado de Traducción Jurídica |
| Universitat Pompeu Fabra de Barcelona | Màster en Traducció Literària i Audiovisual Programa de postgrau de Traducció Audiovisual Programa de postgrau de Traducció Literària European Masters in Specialised Translation Diploma de Postgrado online: Terminología y necesidades profesionales Doctorat en Traducció i Ciències del Llenguatge Màster en Estudis de Traducció (xarxa EMT) |
| Universitat Oberta de Catalunya | Grado en Traducción, Interpretación y Lenguas Aplicadas |

| | |
|---|---|
| Universitat de Vic | Máster Universitario en Traducción Especializada Programa de Doctorado en Traducción, Género y Estudios Culturales |
| Universitat Rovira i Virgili in Tarragona | PhD in Linguistics and Language: English/Spanish/English translators Masters in Professional Translation, Spanish-English |
| Universidad Alfonso X El Sabio | Máster en Interpretación de Conferencias Experto en Traducción Jurídica y Jurada Experto en Tradumática, Localización y Traducción Audiovisual |
| Universidad de Alcalá de Henares | Grado en Lenguas Modernas y Traducción Máster Oficial en Comunicación Intercultural, Interpretación y Traducción en los Servicios Públicos |
| Universidad Antonio de Nebrija | Departamento de Lenguas Aplicadas |
| Universidad Autónoma de Madrid | Máster Universitario en el Francés en el ámbito profesional (traducción) Master's Degree in Literary and Cultural Studies in Great Britain and Anglophone Countries: Literature, Culture, Communication and Translation |
| Universidad Complutense de Madrid | Máster Universitario en Traducción Literaria Máster Universitario en Traducción Audiovisual y Localización Especialista en Traducción para fines específicos y profesionales Especialista Universitario en Traducción Jurídica |
| Universidad Europea de Madrid | Máster Oficial en Doblaje, Traducción y Subtitulación |
| Universidad Nacional de Educación a Distancia | Curso de Postgrado Traducción inglés-español |
| Universidad de Alicante | Máster Oficial en Traducción Institucional Postgrado La traducción y la sociedad del conocimiento Curso de Especialista en Traducción Jurídica Inglés-Español a distancia Doctorado en Traducción e Interpretación |
| Universitat Jaume I de Castellón | Máster Universitario en Traducción Médico-Sanitaria Máster Universitario en Investigación en Traducción e Interpretación (Interuniversitario, @ distancia) |
| Universidad Internacional de Valencia | Grado en Traducción e Interpretación – Online |
| Universitat de València | Máster en Traducción creativa y humanística |
| Universidad de Vigo | Master de recherche Traduction & Paratraduction (T&P) Máster en Traducción Multimedia Especialista en Traducción para la Industria del Videojuego - ETIV Máster en Traducción para a comunicación internacional |
| Universidad de la Laguna (Tenerife) | Master universitario en traducción e interpretación para los servicios comunitarios |

| | |
|---|--|
| Universidad de Las Palmas de Gran Canaria | Facultad de Interpretación y Traducción |
| Universidad de Murcia | Máster en Traducción e Interpretación (Inglés-Español) |
| Universidad del País Vasco | Facultad de Filología y Geografía e Historia |

Elaboración propia a partir de Lexicool (2000-2021) y Comisión Europea (1995-2021).

Tabla 4. Programas educativos de traducción e interpretación a nivel superior en Reino Unido

| Programa educativo | Institución de adscripción |
|--|------------------------------------|
| 1. MA in Translation in a European Context | Aston University |
| 2. MA in Translating for Business and International Institutions | |
| 3. MA in TESOL and Translation Studies | |
| 4. MA in Interpreting and Translating (EN-DE-CH-ES-FR-IT-RU) | University of Bath |
| 5. MA in Translation and Professional Language Skills (EN-DE-CH-ES-FR-IT-RU) | |
| 6. MA in Translation Studies | University of Birmingham |
| 7. MA Translation Studies (Distance Learning) | |
| 8. MA in Translation | University of Bristol |
| 9. MA in Chinese-English Translation | |
| 10. Interpreting and Translation MA | University of Central Lancashire |
| 11. PGDip in British Sign Language/ English Interpreting and Translation | |
| 12. MA in Translation Studies | Durham University |
| 13. MA in Applied Translation Studies | University of East Anglia |
| 14. PhD in Translation | |
| 15. MSc Interpreting and Translating (ZH-FR-DE-ES) | Heriot Watt University (Edinburgh) |
| 16. MSc Chinese - English Interpreting and Translating (2 Years) | |
| 17. MSc Interpreting | |
| 18. MSc Translating | |
| 19. MSc Translating for Business | |
| 20. MSc Sign Language Interpreting (EUMASLI) | |
| 21. MSc Chinese-English Translating | |
| 22. MSc Translating with Entrepreneurship | |
| 23. MSc Translating for Business with Entrepreneurship | |
| 24. MSc in Translation Studies | |
| 25. PhD in Translation Studies | |
| 26. MA Business Translation and Interpreting (Chinese-English) | University of Essex |
| 27. Postgraduate Diploma Chinese-English Translation and Interpreting | |

| | |
|---|-----------------------------------|
| 28. MA Chinese-English Translation and Professional Practice | |
| 29. MA Conference Interpreting and Translation | |
| 30. MA in Translation and Literature | |
| 31. MA Translation and Professional Practice | |
| 32. MA Translation, Interpreting and Subtitling | |
| 33. MA Translation | University of Exeter |
| 34. MA in Translation Studies | University of Hull |
| 35. MA in TESOL with Translation Studies | |
| 36. MA in Applied Translation Studies | University of Leeds |
| 37. MA in Conference Interpreting and Translation Studies (MACITS) | |
| 38. MA in Audiovisual Translation Studies (MAAVTS) | |
| 39. MA Business and Public Service Interpreting and Translation Studies (MABPSITS) | |
| 40. PG Diploma Applied Translation Studies | |
| 41. Postgraduate Diploma in Conference Interpreting (PGDCI) | |
| 42. Postgraduate Diploma in Business and Public Service Interpreting (PGDBPSI) | |
| 43. MA in Translation Studies | University of Leicester |
| 44. Diploma in Translation (DipTrans) | Chartered Institute of Linguists |
| 45. Diploma in Public Service Interpreting (DPSI) | |
| 46. Diploma in Police Interpreting (DPI) | |
| 47. Translation PhD / MPhil | City University (London) |
| 48. MA Conference Interpreting | London Metropolitan University |
| 49. MA in Translation | |
| 50. MA Audiovisual and Literary Translation | Middlesex University (London) |
| 51. MA/PGDip in Specialised Translation | University of Roehampton (London) |
| 52. MA/PGDip Audiovisual Translation | |
| 53. MA Translation Studies | University College London |
| 54. MA Translation and Culture | |
| 55. MA Translation Research | |
| 56. MSc Specialised Translation (Audiovisual) | |
| 57. MSc Specialised Translation (Scientific, Technical and Medical) | |
| 58. MSc Specialised Translation (with Interpreting) | |
| 59. PhD/MPhil in Translation Studies | |
| 60. MA in Translation and Interpreting Studies | University of Manchester |
| 61. MA in Translating | University of Newcastle |
| 62. MA Translation Studies | |
| 63. MA in Translating and Interpreting | |
| 64. Translation Studies MLitt | |

| | |
|---|-----------------------------------|
| 65. MA in Professional Translating for European Languages | |
| 66. MPhil, PhD in Translating and Interpreting | |
| 67. MA in Interpreting | |
| 68. MA/PgD Translation Studies | University of Portsmouth |
| 69. MA Translation Studies (Distance Learning) | |
| 70. MA in Translation Studies | University of Sheffield |
| 71. MA in Screen Translation | |
| 72. MA in Translation | University of Surrey |
| 73. MA in Interpreting | |
| 74. MA Interpreting (Chinese Pathway) | |
| 75. MA in Translation and Interpreting | |
| 76. PhD in Translation and Interpreting | |
| 77. MA in Chinese-English Translation and Language Teaching | Swansea University |
| 78. MA Professional Translation (Standard) | |
| 79. MA Professional Translation (Extended) | |
| 80. MA Translation and Interpreting (Standard) | |
| 81. Postgraduate Certificate in Language Technology | |
| 82. MA in Literary Translation Studies | University of Warwick |
| 83. MA in Translation and Cultures | |
| 84. MA in Specialised Translation –27 | University of Westminster, London |
| 85. MA in Translation and Interpreting | |
| 86. MA in International Liaison and Communication | |

Elaboración propia a partir de Comisión Europea (1995-2021) y Lexicool (2000-2021).

Tabla 5 Programas educativos de traducción e interpretación a nivel superior en Francia

| Programa educativo | Institución de adscripción |
|--|--|
| Master Traduction et interprétation, Traduction technique | Université de Provence - Aix Marseille I |
| Master Traduction et interprétation, Traduction littéraire | |
| Diplôme d'Université en interprétation de relation | Université Catholique de l'Ouest - Institut de Langues Vivantes – Angers |
| Master Traduction et interprétation (membre du réseau EMT) | |
| Master en traduction professionnelle et spécialisée (TPS) | |
| Master Langues, Littératures, Traduction et Cultures parcours-types Italien | Université d'Avignon |
| Master Traduction et Interprétation Parcours : Traduction éditoriale | |
| Master traduction pour l'édition | Université Michel de Montaigne Bordeaux III |
| Master Langues, Littérature et Civilisations étrangères et régionales - Langues & Technologies | Université du Littoral Côte d'Opale - Boulogne sur Mer |
| Master Professionnel Rédacteurs/Traducteurs | Université de Bretagne Occidentale – Brest |

| | |
|---|--|
| Master Traduction et interprétation parcours Traduction économique et juridique | Université de Cergy-Pontoise |
| Master de Traduction multimédia (T2M) | Université de Bourgogne – Dijon |
| Master Mention LEA M1-M2 Spécialité Langues et traduction nouveaux médias | Université d'Evry-Val-d'Essonne |
| Master LEA Traduction spécialisée multilingue | Université Grenoble Alpes |
| MéLexTra TAC - Master Métiers du Lexique et de la Traduction (anglais-français) : Traduction et Adaptation Cinématographiques MéLexTra TAC - Master Métiers du Lexique et de la Traduction (anglais-français) : Traduction juridique et technique (JET) Master Parcours : Traduction Spécialisée Multilingue (membre du réseau EMT) | Université Charles-de-Gaulle Lille III |
| Parcours de Chargé(e) de Traduction spécialisée et d'Interprétation de liaison | ESTRI - Université Catholique de Lyon |
| D.U. Traducteur interprète juridique | Université Jean Moulin Lyon 3 |
| Master Traduction littéraire et édition critique (TLEC) | Université Lumière Lyon2 |
| Master Linguistique Appliquée et Traduction (LAT) | |
| Master 2 Systèmes d'Information Multilingues, Ingénierie Linguistique et Traduction (SIMIL-TRA) | |
| Master Spécialité Bilangue/Biculture – Traduction | Université de Lorraine - Nancy et Metz |
| Master LEA Spécialité Technologies de la traduction | Université de Lorraine – Metz |
| Master LEA parcours Traduction | Université Paul Valéry - Montpellier III |
| Master traduction scientifique et technique | Université de Haute-Alsace, Mulhouse |
| Master LLCE Traduction Anglaise Spécialisée : Traduction juridique et économique Master LLCE Traduction Anglaise Spécialisée : Adaptation audiovisuelle | Université Paris X Nanterre |
| Licence Langues étrangères appliquées – LEA Master Etudes européennes et internationales | Université de Nantes |
| Master Tradaptation : Sous-titrage et Doublage des productions cinématographiques et audio-visuelles (TSD) | Université de Nice Sophia Antipolis |
| Master 2 Pro LEA Traduction Rédaction d'Entreprise | |
| Master Langues et Sociétés - Parcours Traduction et Communication multilingue | Université d'Orléans |
| Master LLCER parcours Traduction littéraire Master TRM Traduction, Rédaction, Multilingue Master Traitement automatique des langues : Traductique et gestion de l'information - Doctorat en Traductologie | INALCO (Institut national des langues et civilisations orientales) – Paris |
| Master Professionnel : Interprétation de Conférence Master de traduction éditoriale, économique et technique Master 2 Recherche en Traductologie Master professionnel : Interprétation français/langue des signes française Doctorat de traductologie - École Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs DU Traducteur-interprète judiciaire | École Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs - Sorbonne Paris III |

| | |
|---|--|
| Master en Communication Interculturelle et Traduction Master en Interprétation de Conférence Master Européen en Traduction Spécialisée (METS) | ISIT Institut de Management et de Communication Interculturels – Paris |
| Master ILTS industrie de la langue et traduction spécialisée Master Etudes anglophones : M2 Pro - Spécialité Traduction littéraire | Université Paris Diderot |
| Master Lettres, Interfaces numériques et Sciences Humaines (LISH) Master de traduction Master Traduction spécialisée | Université Paris 8 |
| Master LEA Parcours traduction, terminologie, documentation (anglais/espagnol, anglais/allemand) Master Métiers de la traduction-localisation et de la communication multilingue et multimédia | Université Paris-Est Marne-la-Vallée Université de Pau et des Pays de l'Adour |
| Master Traduction et Interprétation parcours Métiers de la Rédaction et de la Traduction (MRT) | Université de Rennes 2 |
| Master Traduction Professionnelle Master de traduction audiovisuelle Master de traduction littéraire Master Interprétation de conférence | Université Jean Monnet St Etienne ITI-RI Université Marc Bloch-Strasbourg II |
| Master CAWEB : Création de sites multilingues, localisation et gestion de contenu | Université Marc Bloch – Strasbourg |
| Master Technologies des Langues - Traitement Automatique des Langues, Informatique, Traduction Master LEA Traduction, Interprétation et Médiation Linguistique (TIM) | Université Marc Bloch-Strasbourg II Université de Toulouse Jean Jaurès |
| Formation en traduction de l'anglais au français Formation en traduction de l'espagnol au français Formation en traduction du français à l'allemand Formation en traduction juridique de l'anglais au français | CI3M Centre de formation professionnelle et continue |

Elaboración propia a partir de Comisión Europea (1995-2021) y Lexicool (2000-2021).

Tabla 6. Programas universitarios de formación de traductores en Alemania

| Programa | Universidad o institución educativa |
|--|--|
| 1. Master Literaturübersetzen | Heinrich-Heine-Universität – Düsseldorf |
| 2. MA Fachübersetzen | Institut für Translation und Mehrsprachige Kommunikation Fachhochschule Köln |
| 3. MA Konferenzdolmetschen | |
| 4. MA Terminologie und Sprachtechnologie | |
| 5. MA Konferenzdolmetschen | |
| 6. MA Übersetzungswissenschaft | Institut für Übersetzen und Dolmetschen (IUED) Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg |
| 7. Master Konferenzdolmetschen (MA KD) | Johannes Gutenberg-Universität Mainz |
| 8. Master in Translation | |
| 9. MA Dolmetschen | Sprachen und Dolmetscher Institut München |
| 10. Doppelabschluss BA Übersetzen | |
| 11. Master Européen en Traduction Spécialisée | Universität Leipzig |
| 12. Master Translatologie | |
| 13. Master Konferenzdolmetschen | |

| | |
|--|---|
| 14. Master Literarisches Übersetzen | Ludwig-Maximilians-Universität München |
| 15. Master Translation Science and Technology | Universität des Saarlandes |
| 16. MA-Studiengang Internationale Fachkommunikation: Sprachen und Technik | Universität Hildesheim |
| 17. Diploma in Translation | Akademie für Fremdsprachen GmbH, Berlin |

Elaboración propia a partir de Comisión Europea (1995-2021) y Lexicool (2000-2021).

Tabla 7. Programas universitarios de formación de traductores en Italia

| Programa educativo | Institución de adscripción |
|---|---|
| Master universitario on line in Traduzione specialistica inglese-italiano | Università di Genova, Università di Pisa, in collaborazione con il Consorzio IcoN |
| Corso di laurea magistrale in Traduzione Specialistica | Università degli Studi di Bari |
| Master in screen translation | Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori, Università di Bologna sede di Forlì |
| Corso di laurea magistrale in Traduzione specializzata | |
| Corso di laurea magistrale in Interpretazione | |
| Corso di laurea specialistica in Interpretazione di conferenza | |
| Corso di laurea specialistica in Traduzione settoriale e per l'editoria | |
| Corso di Laurea in Traduzione specialistica dei Testi | Università degli Studi di Cagliari |
| Master in Traduzione Giuridica | Università degli Studi di Genova |
| Master in Traduzione Economica | |
| Master in Traduzione Tecnica - Università degli Studi di Genova | |
| Corso di Laurea Specialistica in Traduzione e interpretariato | |
| Master per traduttori e interpreti in Economia e Finanza | CTI - Communication Trend Italia – Milano |
| Master Online di Alta Formazione in Traduzione Tecnica per traduttori e interpreti in Economia e Finanza | |
| Master per traduttori e interpreti in Medicina e Farmacologia | |
| MMaster Online in Traduzione Tecnica per traduttori e interpreti in Medicina e Farmacologia | |
| Master per traduttori e interpreti in Informatica e Localizzazione | |
| Master per traduttori e interpreti in Traduzione Giuridica | |
| Laurea magistrale in Interpretazione | Fondazione Milano Lingue |
| Laurea magistrale in Traduzione | |
| Corso di Laurea magistrale in Traduzione Specialistica e Interpretariato di Conferenza | Libera Università di Lingue e Comunicazione IULM – Milano |
| Corso: Tradurre la Letteratura | Fondazione Unicampus San Pellegrino |
| Master Europeo in Traduzione audiovisiva (METAV) online | Università degli Studi di Parma |
| Corsi di Alta Formazione in Traduzione settoriale on line | S.S.I.T Scuola Superiore per Interpreti e Traduttori – Pescara |
| Corsi di Formazione Professionale in Traduzione settoriale e/o Interpretazione consecutiva on line | |

| | |
|---|--|
| Master in Traduzione settoriale e/o Interpretazione consecutiva on line | |
| Master di II livello in Traduzione di Testi Post-Coloniali in Lingua Inglese: Letteratura, Saggistica, Teatro e Cinema Corso di laurea specialistica in Traduzione letteraria e saggistica | Università di Pisa |
| Corso di Alta Formazione in Interpretariato di Conferenza in lingua Inglese Master in traduzione audiovisiva - sottotitolaggio - doppiaggio - videogioco - cartone animato Master di Specializzazione in Mediazione Linguistica Inglese con modulo di Marketing e Tourism Management Master di Specializzazione in Mediazione Linguistica Inglese e Francese con modulo di Marketing e Tourism Management Master di Specializzazione in Mediazione Linguistica Inglese e Spagnolo con modulo di Marketing e Tourism Management Master di Specializzazione in Mediazione Linguistica Francese con modulo di Marketing e Tourism Management Master di Specializzazione in Mediazione Linguistica Spagnolo con modulo di Marketing e Tourism Management Master di Specializzazione in Mediazione Linguistica Tedesco con modulo di Marketing e Tourism Management Master inglese in mediazione linguistica e marketing management (formula week end) Master di specializzazione in mediazione linguistica inglese con Modulo di Marketing e Tourism Management Master in mediazione linguistica cinese intermedio e marketing management (formula week end) | Scuola Superiore per Mediatori Linguistici di Pisa |
| Master in Traduzione e adattamento delle opere audiovisive e multimediali per il doppiaggio e il sottotitolaggio Corso di Laurea in Interpretariato e Traduzione | UNINT Università degli Studi Internazionali di Roma |
| Corso di specializzazione "Il lavoro del traduttore letterario" | Agenzia Letteraria Herzog - Roma/Milano |
| Master Traduzione e adattamento Cinetelevisivo Master professionale: Interpreti e Traduttori | Scuola Superiore per Mediatori Linguistici - Gregorio VII – Roma |
| Master Traduzione specializzata | Università degli Studi di Roma La Sapienza |
| Master in Traduzione Letteraria e Editing dei Testi Master in Interpretariato di conferenza | Università degli Studi di Siena |
| Master in Traduzione specializzata Scuola di specializzazione in traduzione editoriale | Agenzia Formativa tuttoEUROPA – Torino |
| Corso di Laurea magistrale in Traduzione - Master in Traduzione per il Cinema, la Televisione e l'Editoria Multimediale – MAVTO | Università degli Studi di Torino |

| | |
|---|---|
| Corso di laurea in Mediazione Linguistica per interpreti e traduttori | Istituto Universitario per Mediatori Linguistici di Trento |
| Laurea Magistrale in Traduzione specialistica e interpretazione di conferenza Master universitario di primo livello in traduzione giuridica | Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e traduttori, Università degli studi di Trieste |
| Corso di Laurea Specialistica in Interpretazione Corso di Laurea Specialistica in Traduzione Specialistica e Multimediale Corso Laurea Specialistica di Traduzione e mediazione culturale Lingue dell'Europa centrale e orientale | Università degli Studi di Udine |
| Master per Redattori Editoriali | Università degli Studi di Urbino |
| Corso di Alta Formazione in Tecnica e Pratica della Traduzione Master in Traduzione Editoriale-Letteraria dall'Arabo Master interpretazione arabo-italiano-arabo Master traduzione editoriale e tecnico-scientifica inglese-italiano Master traduzione editoriale e tecnico-scientifica tedesco-italiano | Scuola Superiore per Mediatori Linguistici di Varese |

Elaboración propia a partir de Comisión Europea (1995-2021) y Lexicool (2000-2021).

Tabla 8. Programas universitarios de formación de traductores en Portugal

| Programa | Universidad o institución educativa |
|---|--|
| 1-Mestrado em Tradução e Interpretação de Conferência | Universidade de Lisboa |
| 2-Mestrado em Tradução (EMT Network) | |
| 3-Doutoramento em Estudos de Tradução | |
| 4-Pós-Graduação em Tradução | Universidade Autónoma de Lisboa |
| 5-Mestrado em Tradução | Universidade de Coimbra |
| 6-Doutoramento em Estudos de Tradução | |
| 7-Mestrado em Tradução e Comunicação Multilíngue | Universidade do Minho |
| 8-Mestrado em Estudos Interculturais Português/Chinês: | |
| Tradução, Formação e Comunicação Empresarial | |
| 9-Curso de Especialização em Tradução Alemão | Universidade do Porto |
| 10-Curso de Especialização em Tradução Francês | |
| 11-Curso de Especialização em Tradução Inglês | |
| 12-Curso Integrado de Estudos Pós-Graduados 12- em Tradução Literária (Inglês/Português) | |
| 13-Mestrado em Terminologia e Tradução | |
| 14-Mestrado em Tradução e Serviços Linguísticos (EMT Network) | |
| 15-Doutoramento em Tradução | |

| | |
|---|--|
| 16-Mestrado em Tradução e Interpretação Especializadas (Pós-Laboral) (EMT Network) | Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto |
| 17-Pós-graduação em Tradução Especializada e Ferramentas de Tradução | |
| 18- Mestrado em Tradução e Assessoria Linguística | Universidade dos Açores |
| 19-Pós-graduação em Tradução | Universidade Católica Portuguesa–Beiras |
| 20-Mestrado em Tradução | Instituto Politécnico de Bragança |
| 21-Mestrado Línguas e Linguística: Tradução e Ciências da Linguagem | Universidade de Évora |
| 22-Mestrado em Tradução | Universidade Nova de Lisboa |

Elaboración propia a partir de Comisión Europea (1995-2021) y Lexicool (2000-2021).

Tabla 9. Programas universitarios de formación de traductores en EUA

| Programa educativo | Institución de adscripción |
|--|---|
| Graduate Certificate in Translation (French, Russian or Spanish) | American University, Washington DC |
| Certificate in Translation & Interpretation | Bellevue College |
| Certificate Program for Community Interpreters | Boston University |
| Certificate Program for Legal Interpreters | |
| Certificate Program for Medical Interpreters | |
| MATI - M.A. in Translation and Interpreting Chinese | Hunter College, The City University of New York |
| MATI - M.A. in Translation and Interpreting Russian | |
| MATI - M.A. in Translation and Interpreting Spanish | |
| M.A. in Russian Translation | Columbia University |
| Certificate in Translation & Interpretation | Florida International University |
| Graduate-level certificate programs in translation and interpretation | Georgia State University |
| Graduate Certificate in Translation Studies | Indiana University/Purdue University Indianapolis |
| Graduate Certificate in Translation and Interpreting | University of Louisville |
| M.A. in Translation | Kent State University |
| Ph.D. in Translation Studies | |
| MA in Conference Interpretation | Middlebury Institute of International Studies. Monterey |
| MA in Translation | |
| MA in Translation and Interpretation | |
| MA in Translation and Localization Management | |
| M.S. in Translation and Interpreting | New York University |
| Diploma in Professional Translation (Arabic to English) | |
| Diploma in Professional Translation (English to Spanish) | |

| | |
|--|--|
| Diploma in Professional Translation (French to English) | |
| Diploma in Professional Translation (Spanish to English) | |
| Diploma in Professional Translation (Language Neutral) | |
| Professional Diploma in Medical Interpreting (Spanish/English) | |
| Professional Diploma in Medical Interpreting (Chinese/English) | |
| Program in Translation and Intercultural Communication | Princeton University |
| German Technical Translator's Certificate | Rose-Hulman Institute of Technology |
| MA in Spanish-English Translation and Interpreting | Rutgers University, New Jersey |
| Certificate in Interpreting Spoken Language | Union County College in Elizabeth, New Jersey |
| Certificate in Spanish-English Translation and Interpretation Studies | San Diego State University |
| Master of Arts in Translation and Interpreting Studies | Translation Center, University of Massachusetts Amherst |
| Undergraduate Translation and Interpreting Studies Certificate | |
| Spanish/English Translation Certificate (online) | University of Massachusetts – Boston |
| Agnese Haury Institute Court Interpretation Course | University of Arizona National Center for Interpretation |
| MFA in Creative Writing & Translation | University of Arkansas |
| MA in French/Italian/Spanish and Translation Certificate | University of Binghamton |
| PHD in Translation Studies | |
| Center for Interpretation and Translation Studies | University of Hawaii, Manoa |
| MFA in Literary Translation | University of Iowa |
| MA Program in Translation and Interpreting | University of Illinois |
| Certificate in Translation and Interpreting Studies | |
| Graduate Certificate in Consecutive Interpreting | University of Maryland |
| Master of Professional Studies in Conference Interpreting | |
| Master of Professional Studies in Public Service Interpreting | |
| Graduate Certificate in Translation | |
| Master of Professional Studies in Translation | |
| Master of Professional Studies in Localization | |
| Project Management Translation | |
| Master of Arts in Language, Literature, and Translation | University of Milwaukee |

| | |
|--|---|
| Certificate in Interpreting | University of Minnesota |
| M.A. in Spanish Translation and Interpreting (online) Graduate Certificate in Spanish Translation (online) | The University of Texas Rio Grande Valley |
| M.A. in Translation PhD in Translation | The University of Texas at Dallas |
| Graduate Certificate in Interpreting Studies Graduate Certificate in Translation Studies Graduate Certificate in Audiovisual Translation and Interpreting Postgraduate Certificate in Teaching of Interpreting MA in Interpreting and Translation Studies Spanish-English MA in Interpreting and Translation Studies Chinese-English MA in Teaching of Interpreting | Wake Forest University |

Elaboración propia a partir de Lexicool (2000-2021).

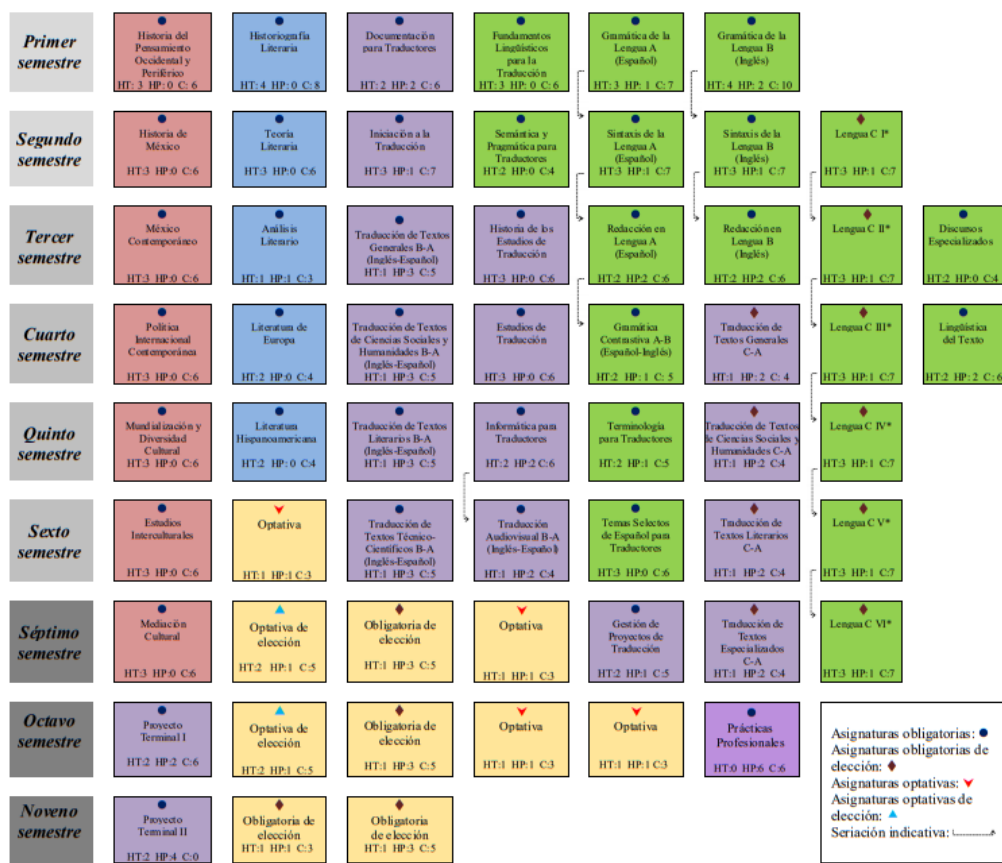
Tabla 10. Programas universitarios de formación de traductores en Canadá.

| Programa educativo | Universidad o Institución |
|---|---|
| 1. Certificat de traduction | Collège universitaire de Saint-Boniface |
| 2. Études françaises : MA en traductologie 3. Études françaises : Diplôme en traduction 4. Certificat en Technologies de la Traduction | Concordia University (Montreal) |
| 5. Maîtrise en Traductologie 6. Certificat en Traduction (anglais/espagnol) 7. Maîtrise en interprétation de conférence | Collège universitaire Glendon, Université de York (Toronto) |
| 8. D.E.S.S. (traduction) 9. M.A. (traduction) 10. Ph.D. (traduction) | Université de Montréal |
| 11. Certificate in Translation 12. Graduate Certificate in Legal Translation 13. Graduate Diploma in Translation | McGill University (Montreal) |
| 14. Maîtrise en Terminologie et Traduction 15. D.E.S.S. en terminologie et traduction | Université Laval |
| 16. Maîtrise en Traductologie 17. Maîtrise en Interprétation de conférence 18. Doctorat en Traductologie | Université d'Ottawa |
| 19. Majeure en traduction professionnelle | Université du Québec en Outaouais |

Elaboración propia a partir de Lexicool (2000-2021).

Anexo 3 – Mapa curricular del plan de estudios 2017 de la Licenciatura en Traducción de la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción.

Mapa curricular



| | | | | |
|--|--------------------|---|--|--|
| CLAVES CROMÁTICAS PARA LOS CAMPOS DE CONOCIMIENTO DEL MAPA CURRICULAR | | CICLOS Básico Intermedio Profundización | Pensum Académico 3,200 h | ÁREAS DE PROFUNDIZACIÓN: <input type="checkbox"/> Traducción Literaria <input type="checkbox"/> Traducción Técnico-Científica <input type="checkbox"/> Traducción Jurídica <input type="checkbox"/> Traducción para las Relaciones Internacionales <input type="checkbox"/> Traducción Audiovisual |
| MEDIACIÓN CULTURAL | LITERATURA | | | |
| TRADUCCIÓN Y TRADUCTOLOGÍA | | HT: Horas teóricas/semana HP: Horas prácticas/semana C: Créditos de la asignatura | Total de horas teóricas | 1,984 |
| LINGÜÍSTICA | MULTIDISCIPLINARIO | | Total de horas prácticas | 1,216 |
| | | | Total de créditos | 316 |
| | | | Total de asignaturas | 59 |

*Lengua C: alemán, chino mandarín, francés, italiano o portugués.

Cuadro de asignaturas obligatorias de elección y optativas de elección correspondientes a las Áreas de Profundización

| * Área de profundización en Traducción Literaria | | |
|--|--|---|
| SEMESTRE | | |
| Séptimo semestre | Estilística Contrastiva / Literatura Mexicana del Siglo XX HT: 2 HP: 1 C: 5 | Traducción Literaria B-A (Inglés-Español) HT: 1 HP: 3 C: 5 |
| Octavo semestre | Critica Ética / El Boom Latinoamericano HT: 2 HP: 1 C: 5 | Traducción de Poesía B-A (Inglés-Español) HT: 1 HP: 3 C: 5 |
| Noveno semestre | Traducción Literaria C-A HT: 1 HP: 1 C: 3 | Traducción de Teatro B-A (Inglés-Español) HT: 1 HP: 3 C: 5 |

| * Área de profundización en Traducción Técnico-Científica | | |
|---|--|---|
| SEMESTRE | | |
| Séptimo semestre | Terminología Técnico-Científica / El Lenguaje de la Ciencia HT: 2 HP: 1 C: 5 | Traducción Técnica B-A (Inglés-Español) HT: 1 HP: 3 C: 5 |
| Octavo semestre | Temas Selectos de Lexicografía / El Discurso de Divulgación Científica HT: 2 HP: 1 C: 5 | Traducción Científica B-A (Inglés-Español) HT: 1 HP: 3 C: 5 |
| Noveno semestre | Traducción Científica C-A HT: 1 HP: 1 C: 3 | Traducción Médico-Farmacéutica B-A (Inglés-Español) HT: 1 HP: 3 C: 5 |

| * Área de profundización en Traducción Jurídica | | |
|---|---|--|
| SEMESTRE | | |
| Séptimo semestre | Introducción al Estudio del Derecho / Introducción al Derecho de la Propiedad Intelectual HT: 2 HP: 1 C: 5 | Traducción Jurídica B-A (Inglés-Español) HT: 1 HP: 3 C: 5 |
| Octavo semestre | Temas Selectos de Derecho / Títulos y Operaciones de Crédito HT: 2 HP: 1 C: 5 | Traducción de Textos de Derecho Procesal B-A (Inglés-Español) HT: 1 HP: 3 C: 5 |
| Noveno semestre | Traducción Jurídica C-A HT: 1 HP: 1 C: 3 | Traducción de Textos de Derecho Internacional B-A (Inglés-Español) HT: 1 HP: 3 C: 5 |

| * Área de profundización en Traducción para las Relaciones Internacionales | | |
|--|--|---|
| SEMESTRE | | |
| Séptimo semestre | Introducción al Estudio de las Relaciones Internacionales / Cultura Escrita y Traducción HT: 2 HP: 1 C: 5 | Traducción para las Relaciones Internacionales B-A (Inglés-Español) HT: 1 HP: 3 C: 5 |
| Octavo semestre | Organismos Internacionales / México Nación Multicultural HT: 2 HP: 1 C: 5 | Traducción de Textos de Ciencias Sociales B-A (Inglés-Español) HT: 1 HP: 3 C: 5 |
| Noveno semestre | Traducción para las Relaciones Internacionales C-A HT: 1 HP: 1 C: 3 | Traducción de Textos Políticos y Diplomáticos B-A (Inglés-Español) HT: 1 HP: 3 C: 5 |

| * Área de profundización en Traducción Audiovisual | | |
|--|---|--|
| SEMESTRE | | |
| Séptimo semestre | Introducción al Lenguaje Audiovisual / Introducción a la Semiótica HT: 2 HP: 1 C: 5 | Traducción de Textos Audiovisuales I B-A (Inglés-Español) HT: 1 HP: 3 C: 5 |
| Octavo semestre | Teoría de la Traducción Audiovisual / Traducción Asistida por Computadora HT: 2 HP: 1 C: 5 | Traducción de Textos Audiovisuales II B-A (Inglés-Español) HT: 1 HP: 3 C: 5 |
| Noveno semestre | Traducción de Textos Audiovisuales C-A HT: 1 HP: 1 C: 3 | Localización B-A (Inglés-Español) HT: 1 HP: 3 C: 5 |

Asignaturas obligatorias de elección: ♦
Asignaturas optativas de elección: ▲

Anexo 4 – Guion de historia de vida

GUIÓN DE HISTORIA DE VIDA

Esta investigación se interesa en el análisis del proceso de construcción de la identidad profesional de los estudiantes de traducción. Este instrumento permitirá conocer los rasgos personales, las trayectorias académicas, las trayectorias de vida, los eventos de definición identitaria, las actitudes, los valores y las expectativas de los estudiantes de la Licenciatura en Traducción.

Instrucción: Redacta un escrito en el que narres, a grandes rasgos, tu trayectoria personal y académica de acuerdo con las diferentes etapas de tu vida. Las preguntas orientadoras solo son un apoyo para organizar tu relato, puedes ampliar lo que consideres necesario, omitir lo que juzgues irrelevante o mencionar algún dato que no se mencione en las preguntas.

| Dimensiones | Preguntas orientadoras |
|-------------------------------------|---|
| Nacimiento y origen familiar | ¿Quién eres? ¿Cuándo y en dónde naciste? ¿A qué se dedican tus padres? ¿Cuántos hermanos tienes? |
| Infancia | ¿Cómo fue tu niñez (4-12 años)? ¿Cuáles eran las actividades, juegos, objetos, juguetes, series animadas o películas que más te gustaban cuando eras niño(a)? ¿Qué aprendizajes consideras fueron relevantes para tu desarrollo personal y académico? ¿Qué querías ser de grande cuando eras niño(a) y por qué? ¿Aprendiste algún idioma de niño(a)? ¿Cuál fue y por qué lo aprendiste? ¿Tuviste contacto cotidiano con alguna otra lengua aparte del español? |
| Adolescencia | ¿Cómo describes tu adolescencia (13-19 años)? ¿Cuáles eran tus actividades y pasatiempos favoritos? ¿Qué acontecimientos recuerdas de la secundaria y la preparatoria? ¿Qué persona famosa de la política, las artes, deportes, ciencias o entretenimiento de esa época admirabas? ¿En qué forma influyó en ti? ¿Qué carrera pensabas que ibas a estudiar o a qué te querías dedicar por el resto de tu vida? |
| Época actual | ¿Cuáles son las razones por las que decidiste estudiar la carrera que cursas actualmente? ¿Qué te gusta hacer cuando no estás estudiando o trabajando? ¿Cuáles son tus preferencias en cuanto a música, libros, películas, programas o series de televisión? ¿Qué es lo que más disfrutas de tu presente? |
| Visión a futuro | ¿Cómo te visualizas dentro de los próximos diez años? ¿Cuál es tu visión del futuro? |

NARRACIÓN

1. Nacimiento y origen familiar

R=

2. Infancia

R=

3. Adolescencia

R=

4. Época actual

R=

5. Visión a futuro

R=

Anexo 5 – Guiones de entrevista semiestructurada

| Categorías | Subcategorías | Preguntas a estudiantes |
|---------------------------------------|-------------------------|--|
| Identidad profesional | Ideal profesional | ¿Cómo describes al traductor ideal? |
| | Identidad para sí mismo | ¿Cómo te describes como traductor(a)? ¿Consideras que tu formación incide en la forma en que te ves como traductor? |
| | Identidad para otros | ¿Qué dicen tus compañeros y profesores sobre ti? |
| | Alteridad | ¿Cuáles son las otras facetas personales o profesionales que desempeñas aparte de tu formación como traductor y la complementan? |
| | Asignación identitaria | ¿Cuándo y en dónde desempeñas tus otras facetas personales y profesionales? |
| Representaciones profesionales | Saberes | ¿Cuáles son los saberes que tienes que aprender para desempeñarte como traductor? |
| | Creencias | ¿Cuáles son las principales creencias o supuestos que conoces sobre la labor de los traductores? |
| | Normas y reglas | ¿Cuáles son las principales normas o reglas que deben seguir los traductores? |
| | Valores | ¿Cuáles son los principales valores que comparten los traductores? |
| | Opinión | ¿Cuál es la opinión que tienes sobre la profesión de traductor en la actualidad? |
| Prácticas profesionales | Acciones conscientes | ¿Cuáles son las acciones que realizas al traducir? |
| | Recetas y fórmulas | ¿Cuáles son las recetas y fórmulas que conoces para traducir? |
| | Estrategias | ¿Cuáles son las estrategias que utilizas para traducir un texto? |
| | Recursos e instrumentos | ¿Cuáles son los recursos y herramientas que utilizas para traducir? |
| | Improvisación | ¿Cuáles son las situaciones que te llevan a improvisar una solución al traducir? |
| Preguntas adicionales | | ¿Hay algo más que quieras agregar aparte de lo que se menciona en las preguntas? |

Anexo 6 – Consentimiento informado para estudiantes

Número de folio:

Universidad Veracruzana

Instituto de Investigaciones en Educación

Doctorado en Investigación Educativa

LGAC: Investigación Lingüística y Didáctica de la Traducción

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ESTUDIANTES

Por medio de este documento otorgo mi autorización al Mtro. Santiago Iván Sánchez Galván, estudiante del Doctorado en Investigación Educativa del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, para que utilice la información proporcionada en esta entrevista, la historia de vida y los videos de captura de pantalla de mi práctica de traducción, en la investigación intitulada: “La construcción de la identidad profesional de los estudiantes de traducción de la Universidad Autónoma de Baja California”, para los fines declarados en el presente, siempre y cuando se garantice la confidencialidad y el anonimato, se respete mi integridad y se destruyan los datos y archivos generados al cabo de un plazo no mayor a seis meses después de la obtención del grado al que aspira. Por otra parte, si no deseo continuar con el desarrollo de esta investigación por estar en desacuerdo con la forma en que se lleve a cabo, estoy enterado que puedo solicitar el cese de mi participación como informante.

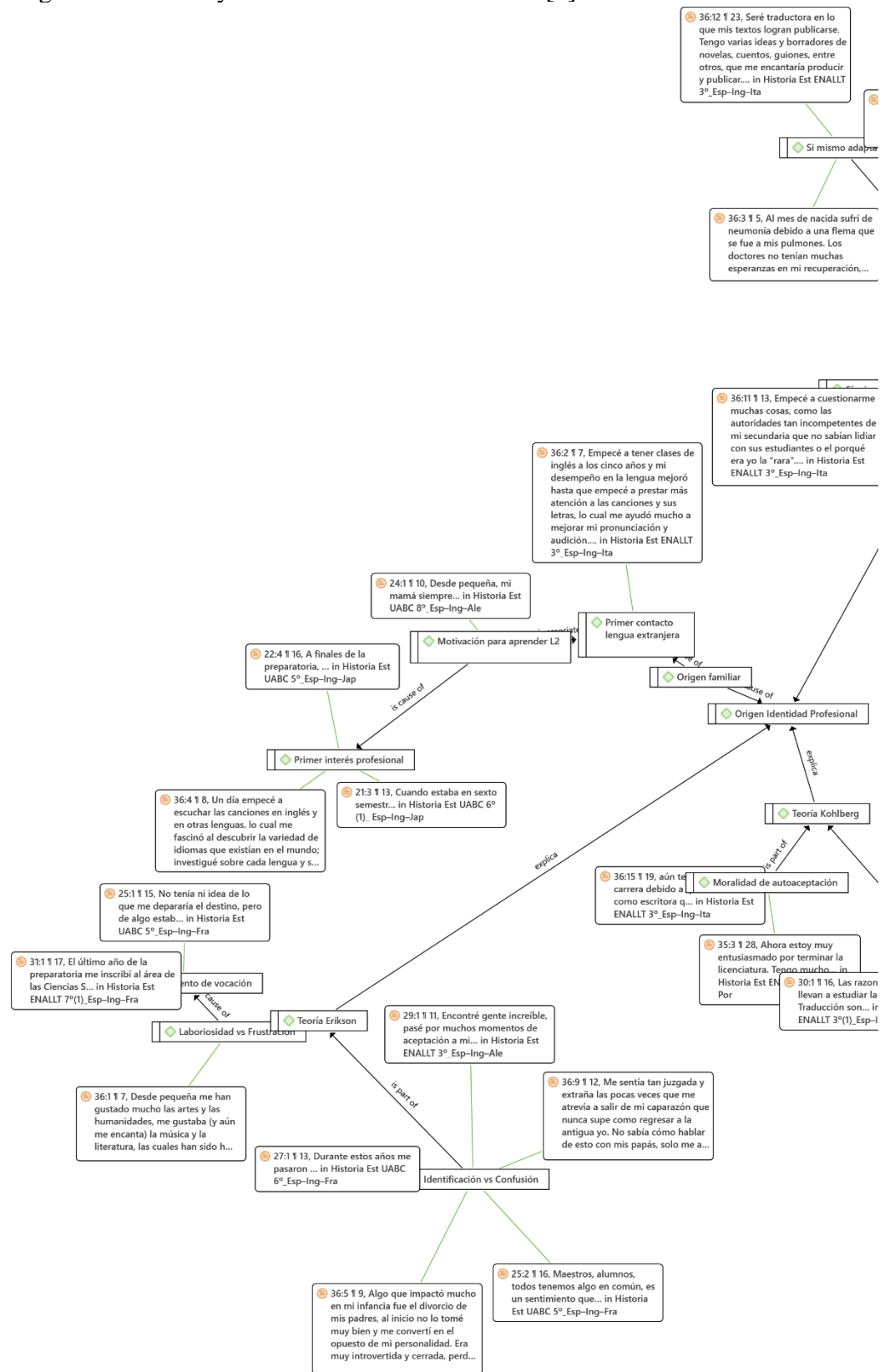
Nombre y firma del informante _____

Institución educativa _____

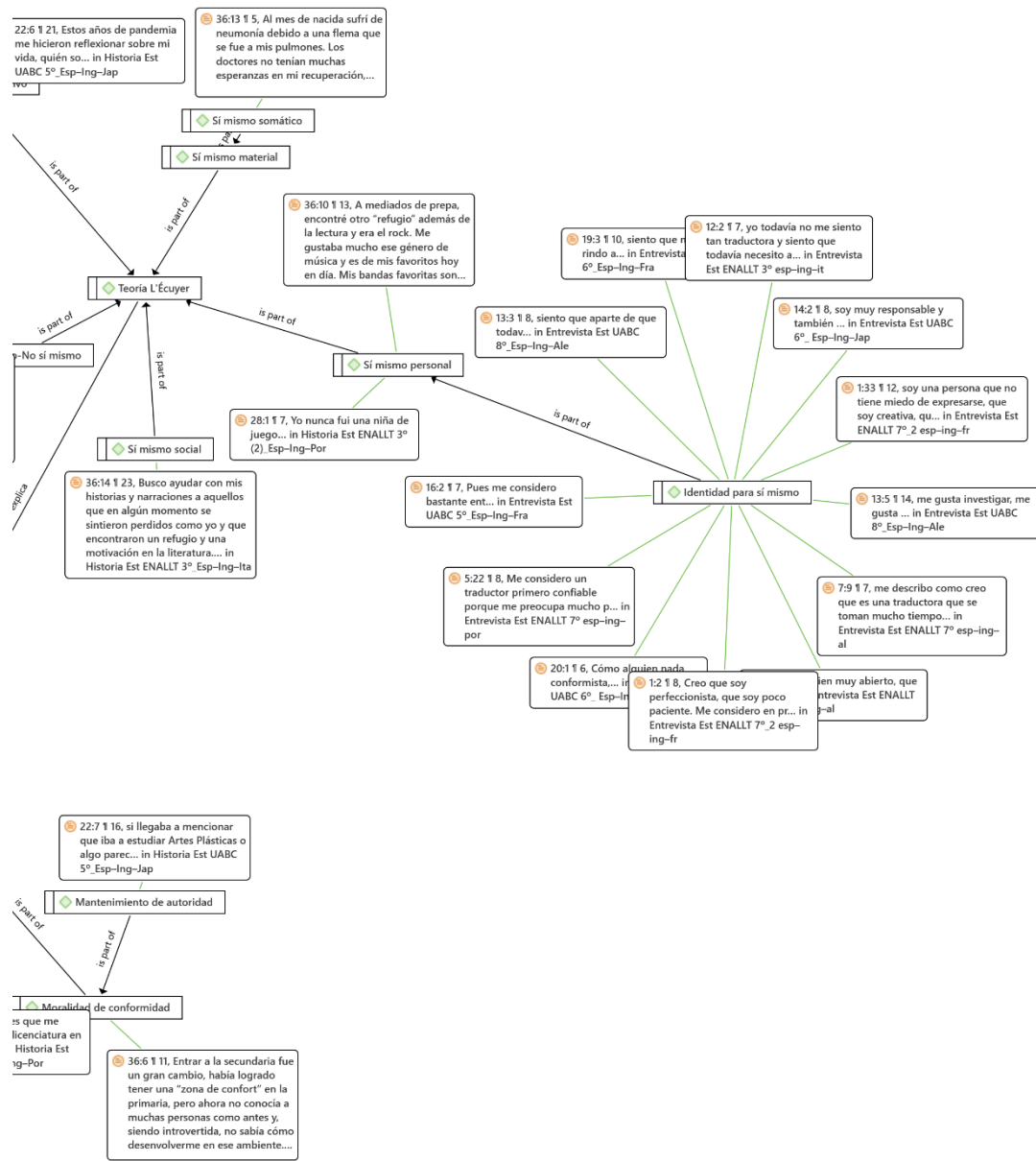
Programa educativo _____

Lugar y Fecha _____

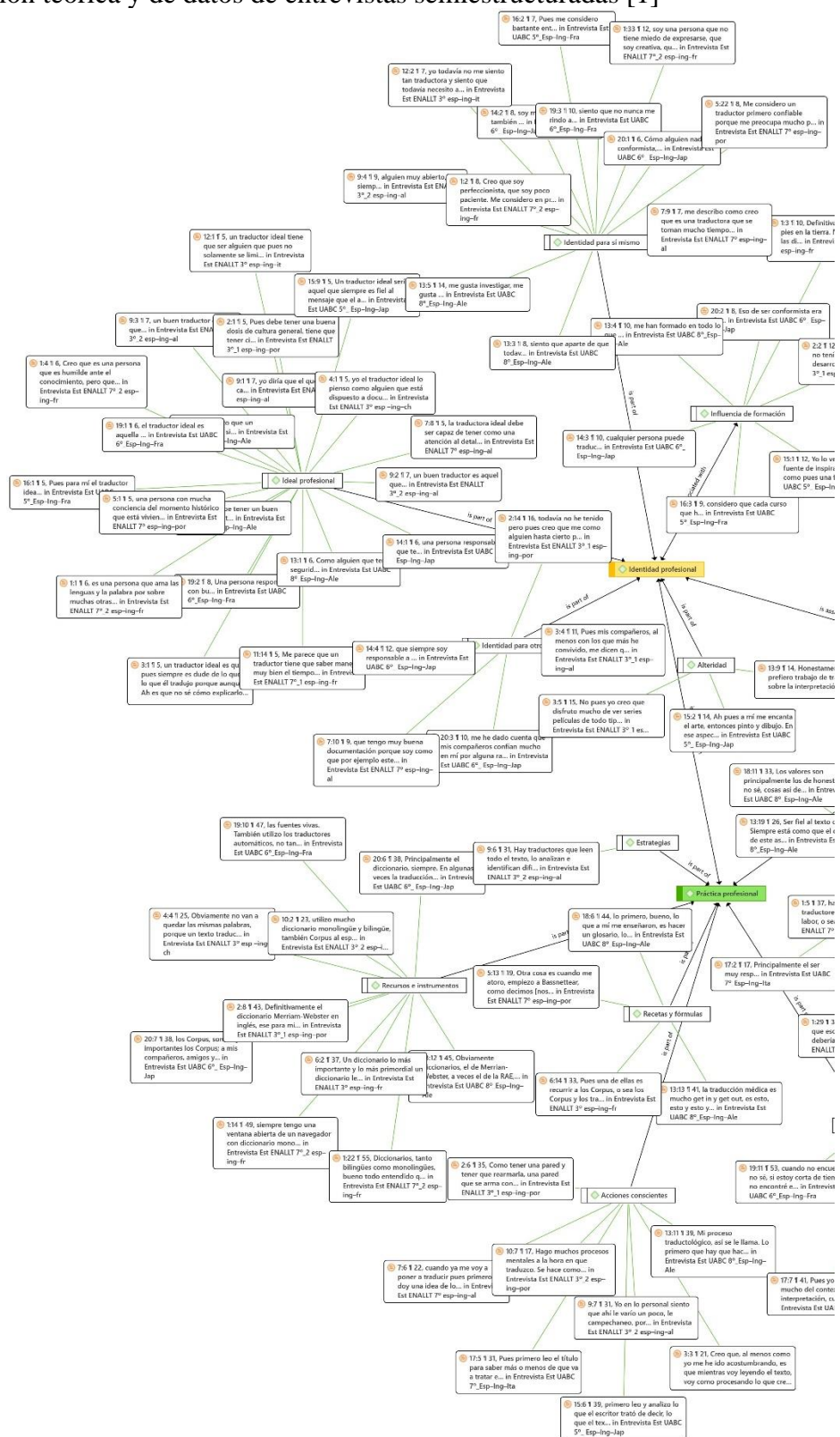
Anexo 7 – Triangulación teórica y de datos de historias de vida [1]



Triangulación teórica y de datos de historias de vida [2]



Anexo 8 – Triangulación teórica y de datos de entrevistas semiestructuradas [1]



Triangulación teórica y de datos de entrevistas semiestructuradas [2]

