



Entreculturas 12 (2022) pp. 6-18 — ISSN: 1989-5097

# Percepciones estudiantiles sobre la adquisición de los saberes en la enseñanza y el aprendizaje de la traducción

## *Students Perceptions about Knowledge Acquisition in Translation Teaching and Learning*

 María del Pilar Ortiz Lovillo

 Héctor Libreros Cortez

Universidad Veracruzana, Xalapa, México

Recibido: 12 de julio de 2021

Aceptado: 11 de noviembre de 2021

Publicado: 27 de febrero de 2022

### ABSTRACT

This research aims to analyze the students' perceptions about knowledge acquisition when graduating from the first generation of the Certificate Program in Translation and Interpreting at the Universidad Veracruzana (UV), México. Its orientation is descriptive and narrative and employs the case study as a methodology strategy and the focus group as a research method. The study population was 18 students. The collected data were analyzed by using qualitative content analysis. This method was helpful to identify particularities about the students' education process. The study identified that students learned translation fundamental aspects. Their educational experiences helped to think about different changes or proposals to the next Certificate Program generation and implement a graduate translation program.

**KEYWORDS:** knowledge; translation; students; teaching; learning.

### RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue analizar las percepciones de los estudiantes sobre la adquisición de saberes al egresar de la primera generación del Diplomado en Estudios de Traducción e Interpretación de la Universidad Veracruzana (UV), México. El enfoque es cualitativo y tiene una orientación descriptiva y narrativa. En este trabajo se utilizó como estrategia metodológica el estudio de caso y como técnica de investigación el grupo focal. La población de estudio estuvo conformada por 18 estudiantes. Para examinar los datos se empleó el análisis de contenido cualitativo, el cual permitió reconocer particularidades sobre el proceso educativo de los aprendices. Se identificó que los estudiantes aprendieron aspectos básicos de los estudios de traducción. Sus experiencias educativas fueron de utilidad para reflexionar en los cambios y/o propuestas para la siguiente generación del diplomado y la implementación de un posgrado en traducción.

**PALABRAS CLAVE:** saberes; traducción; estudiantes; enseñanza; aprendizaje.

## 1. Introducción

El presente estudio se enmarca dentro de una investigación más amplia sobre didáctica de la traducción en México<sup>1</sup>. Este artículo tiene como propósito analizar las percepciones de los estudiantes sobre la adquisición de saberes al egresar de la primera generación del Diplomado en Estudios de Traducción e Interpretación (DETI) que se impartió en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana (UV) en Xalapa (Veracruz, México) durante diez meses, específicamente los viernes y sábados de agosto de 2018 a mayo de 2019, con un total de 300 horas lectivas.

Para la primera generación del DETI se aceptaron 25 estudiantes cuyo perfil los hizo sobresalir. Para ser aceptados se les solicitó contestar de manera virtual una serie de preguntas sobre su formación, las cuales hacían énfasis en: 1. El nivel de lengua inglesa o francesa; 2. Sus antecedentes en traducción a nivel formativo o profesional; 3. Su motivación por cursar el DETI y 4. Sus expectativas en torno a la traducción.

El DETI fue el resultado del trabajo conjunto de un grupo de profesores e investigadores interesados en la investigación lingüística y la didáctica de la traducción, quienes durante un largo periodo trabajaron en la creación, aprobación, difusión e instauración del programa.<sup>2</sup>

En el contexto mexicano, un diplomado está compuesto por distintos cursos-talleres cortos sobre un área de estudio, en este caso la traducción y la interpretación. Este tipo de programa es impartido regularmente por las instituciones de educación superior; su composición y duración varía

de acuerdo con la entidad académica que lo pone en marcha. Su objetivo es proporcionar a los estudiantes nociones básicas sobre una disciplina. Al culminar el diplomado, el egresado recibe un diploma que avala sus estudios, pero no le otorga un grado académico, como ocurre con las licenciaturas o maestrías (Libreros-Cortez & Ortiz-Lovillo 2021).

Esta investigación consideró que la complejidad del acto educativo de la traducción exige un enfoque interdisciplinario donde confluyen, por ejemplo, los estudios interculturales, la filología, la lingüística y la traductología; por lo cual además de retomar rasgos de estas disciplinas el presente trabajo también incorpora estudios provenientes de la investigación educativa. Cabe recordar que La Rocca (2007) indica que las didácticas tienen una naturaleza interdisciplinaria, y como se muestra en su estudio, la didáctica de la traducción no es la excepción, ya que se apoya directamente en cuatro campos de estudio: los estudios culturales, la pedagogía, la psicología y la traductología.

Por otro lado, Gregorio (2017) destaca el progreso de la didáctica de la traducción y subraya la trascendencia de continuar trabajando con distintas temáticas para proseguir con la consolidación de la disciplina. De igual manera, menciona que es importante sistematizar diferentes actividades educativo-profesionales para que el estudiante de traducción se encuentre más preparado al egresar de la licenciatura y pueda insertarse en el campo laboral.

Hurtado (2019), al teorizar sobre la didáctica de la traducción, destaca el trabajo de Kiraly (2000), quien se posiciona desde el enfoque constructivista y hace hincapié en la relevancia del trabajo conjunto entre catedráticos y aprendices. Hurtado (2019) reconoce que la perspectiva constructivista plantea «un cambio de los papeles del profesor y del estudiante de traducción, considerando que el estudiante debe asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje» (Hurtado 2019: 61) Además enfatiza en que «el profesor sea un guía y pueda crear situaciones en las que el estudiante pueda desarrollar sus habilidades profesionales» (Hurtado 2019: 61).

Este último punto fue uno de los objetivos centrales en el DETI, los profesores se interesaron por enseñar a los estudiantes en primer lugar a *aprender a aprender* (Delors,

<sup>1</sup> Este proyecto se intitula *La construcción de los saberes en la enseñanza-aprendizaje de la traducción y la interpretación y su aplicación en la práctica* y se encuentra registrado en el Sistema de Registro y Evaluación de la Investigación (SIREI) UV con el número 214382018106. Véase la página: [https://dsia.uv.mx/sirei/VisProyectos.aspx?tipo\\_proy=ConsultaPublica&id=214382018106](https://dsia.uv.mx/sirei/VisProyectos.aspx?tipo_proy=ConsultaPublica&id=214382018106)

<sup>2</sup> Véanse las páginas: <https://www.uv.mx/iie/grupos-de-investigacion/investigacion-linguistica-y-didactica-de-la-traduccin/>  
<https://www.uv.mx/iie/general/diplomado-en-estudios-de-traduccin-e-interpretacion/>

1996; Herbulot 1993) para que logaran la autonomía, ya que en la vida profesional no siempre se puede contar con el apoyo de un guía que nos muestre el camino a seguir. Hurtado (2019: 61) menciona que Kiraly (2000) propone un modelo de empoderamiento, basado en la autonomía del estudiante, en la interacción multidireccional entre los estudiantes y el profesor, y en la realización de proyectos auténticos y colaborativos de traducción». Con base en esta cita, se debe señalar que los profesores del DETI procuraron que los estudiantes construyeran su propio aprendizaje y adquirieran los saberes necesarios para traducir textos.

Las premisas anteriores fueron significativas al momento de implementar el DETI y para realizar el presente artículo. Esto se debe a que a lo largo de la historia de la UV todavía no se han otorgado grados académicos en las áreas de traducción e interpretación. Es cierto que en la institución se han llevado a cabo distintas actividades orientadas a la traductología, aunque esta, desde hace décadas, solo ha sido considerada como área complementaria en la formación de lenguas extranjeras (inglés y francés), lenguas nacionales y estudios literarios (Ortiz-Lovillo & Figueroa-Saavedra 2014; Libreros-Cortez & Ortiz-Lovillo 2020).

Por lo que se consideró que el DETI puede ser un posible antecedente para poner en marcha una Especialización o una Maestría en Traducción. Esto ofrecería nuevas oportunidades académicas a los egresados de la UV y de otras universidades. Además, funcionaría como plataforma de profesionalización para traductores e intérpretes cuya formación haya sido empírica. De igual modo, abonaría a la poca oferta académica en traducción a nivel de posgrado en México (Valdez-Gutiérrez 2018; Libreros-Cortez & Ortiz-Lovillo 2021).

Se confirma de este modo la relevancia de explorar las percepciones de los egresados de la primera generación del DETI sobre la adquisición de sus saberes, en vista de que este grupo fue pionero en la formación en traducción e interpretación en la UV. El análisis de sus percepciones fue de gran ayuda para reflexionar en procesos educativos situados y para emprender cambios en la práctica docente con miras a fortalecer la didáctica de la traducción empleada en el programa educativo.

## 2. Conceptualización del *saber*

El concepto saber ha sido analizado por distintos autores, por ejemplo, Tardif (2009: 46), quien afirma que este término «engloba los conocimientos, las competencias, las habilidades (o aptitudes) y las actitudes, o sea, lo que se ha llamado muchas veces saber, saber hacer y saber ser»; por lo tanto, los saberes pueden ser identificados como un conjunto de acciones cognitivas, prácticas y actitudinales. Esto permite reconocer la magnitud del término y su importancia en el proceso educativo.

En el campo traductológico, Hurtado (1996: 151) indica que «la traducción es una práctica, un saber hacer; la Traductología es una reflexión teórica, un saber». En otras palabras, la primera tiene un carácter práctico y la segunda se enfoca en el aspecto intelectual. Esta autora añade que «la traducción es básicamente un saber cómo», un conocimiento operativo y como todo conocimiento operativo se adquiere fundamentalmente por la práctica» (Hurtado 1996: 151). Años más tarde, la especialista retoma la idea anterior sobre la traducción y manifiesta que la adquisición de la competencia traductora se enfoca en el proceso traductor. Es decir, en el *saber cómo* (Hurtado 2019).

Esta división conceptual también es percibida en el campo educativo por Lucio (1992) quien destaca el saber (teórico) y el saber hacer (práctico) y subraya la relevancia de ambos al momento de aprender. Por su parte, Manrique-Tisnés (2008) también vincula el saber con la práctica y la teoría. No obstante, proporciona nuevas pistas sobre esta noción. Este último autor señala que «el conocimiento es definido como ‘un saber expresado en palabras’» (Manrique-Tisnés 2008: 98). Esta postura es afín a la propuesta de Foucault (2002: 306), quien explica que «un saber es aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva que así se encuentra especificada: el dominio constituido por diferentes objetos que adquirirán o no un estatuto científico». Esta perspectiva teórica es predominante en el presente estudio, en vista de que se hizo énfasis en el discurso de los informantes (véase el apartado *Diseño metodológico*) para examinar sus percepciones formativas.

Fortoul-Olliver (2017: 182) subraya que «los saberes son las formas en las que se exteriorizan y objetivan los aprendizajes logrados y los conocimientos construidos. Al ser los aprendizajes procesos internos en los sujetos, la exteriorización se da mediante los saberes». De acuerdo con esta premisa, podría afirmarse que los saberes son el resultado objetivo de la dinámica enseñanza-aprendizaje.

Delors (1996), por su parte, destaca la importancia de aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos. De igual forma, Morin (1999), como si quisiera ahondar más en las propuestas de Delors, destaca que los saberes deben complementarse con un aprender a respetar y convivir con el otro. El punto donde confluyen las ideas de los teóricos señalados reside en la comprensión de la relación interactiva y empática entre seres humanos y su impacto en la conformación de la sociedad en la era planetaria.

Estos planteamientos fueron primordiales para reflexionar sobre el proceso didáctico de la traducción. Así, se identificó como un tema prioritario la articulación entre la teoría y la práctica, ámbitos donde recae gran parte del proceso educativo, mediante la reflexión discursiva de los informantes. Este aspecto permitió realizar una investigación orientada a saber cómo formar a los estudiantes; en consecuencia, se tomaron en cuenta los elementos que permiten hacer más eficiente el paso de la teoría a la práctica: el diseño curricular, el desempeño en las aulas y la práctica traductiva. Estos tres aspectos también sirvieron para detectar fortalezas y áreas de oportunidad en próximas generaciones del DETI.

El saber de los traductores está vinculado con la experiencia académica y con el aprendizaje vivencial, lo cual impide separar su saber teórico del práctico. Desde el campo de la traducción, Herbulot (1993) indica que hay que dotar a los futuros traductores de una caja de herramientas, ya que deben aprender las bases fundamentales de la técnica que permiten comprender «un patrón o un modelo, un cierto número de elementos que se combinarán con este aprendizaje» (Herbulot 1993: 17). Es decir, a los estudiantes se les debe instruir en el saber hacer y enseñarles los elementos epistemológicos básicos para llevar a cabo el ejercicio de la traducción.

Herbulot (1993) añade que, para pasar de la traducción pedagógica a la traducción profesional, se deben hacer diversos ejercicios prácticos, dado que «la traducción profesional es un producto que se hace con la materia prima que se le confía a un traductor» (Herbulot 1993: 17). De acuerdo con lo anterior, se podría agregar que la instrucción de la traducción se centra en proveer al estudiante de un repertorio de herramientas y saberes indispensables para poder traducir y reconocer que «la didáctica de la traducción, [...], es una disciplina teórico-práctica, cuya finalidad es resolver los problemas relativos a la enseñanza de la traducción» (La Rocca 2007: 21).

En conexión con lo anterior, Durieux (2005) manifiesta que es necesario que el traductor en formación esté consciente del proceso traductológico y sus etapas para que se familiarice con su futura profesión mediante prácticas y simulaciones. En suma, esta autora considera indispensable prestar atención al saber y al saber hacer al momento de formar traductores. A continuación, se muestran algunos saberes que confluyen dentro del aula. Su origen está asociado con la investigación educativa, pero son aplicables a la formación en traducción, ya que se presentan durante el proceso educativo-traductológico. La inclinación por estos saberes se debe a que conservan rasgos afines con algunos trabajos antes enunciados.

TABLA 1. Saberes relacionados con la traducción

**SABERES SOCIALES**

Estos saberes son compartidos y determinados por un grupo social, el cual presenta características y formación similares. Su objetivo está relacionado con las prácticas sociales y están sujetos a los cambios y evoluciones de la sociedad (Tardif 2009). En la formación en traducción la adquisición de estos saberes se logra mediante el apoyo entre pares, estudiantes y profesores (traducción, lengua, terminología, cultura, etc.) e impactan de manera significativa en los aprendices.

**SABERES  
DISCIPLINA-  
RIOS**

Tardif (2009) afirma que estos saberes están relacionados con los campos del conocimiento y «surgen de la tradición cultural y de los grupos sociales productores de saberes» (Tardif 2009: 30). Es decir, son afines a los saberes sabios de Chevallard (2000), los cuales están legitimados y se remiten a un grupo de especialistas. A nivel disciplinar, el traductor tiene que dominar los contenidos de su campo de estudio en función de que su práctica se realice lo mejor posible. Este dominio dará cuenta de una comprensión óptima en el intercambio dado entre los ámbitos teóricos y prácticos de la traducción.

**SABERES  
CURRICULARES**

Estos saberes son definidos por la institución y se manifiestan en el contenido de las materias, así como en los objetivos que se pretenden alcanzar, métodos y técnicas que se van a utilizar en las clases (Tardif 2009). Son temporales porque cambian de acuerdo con las exigencias inmediatas de un grupo. En el caso de la traducción, deben adecuarse a las combinaciones lingüísticas con las que se trabajará en el aula; los tipos de traducción y la orientación (teórica o práctica) de los cursos.

**SABERES  
EXPERIEN-  
CIALES**

Se desarrollan en la práctica de la profesión mediante el trabajo que se realiza dentro y fuera del aula. Se adquieren y se modifican con el paso de los años y se incorporan a la persona en forma de hábitos utilizados en su vida profesional. Su variabilidad estará sujeta a la situación donde se trabaje y los problemas que se enfrentan (Tardif 2009). En traducción, se podría decir que estos saberes son, al mismo tiempo, saberes abiertos porque el traductor construye un bagaje que se modifica continuamente durante su trayectoria personal y profesional.

Fuente: elaboración propia con base en Chevallard (2000) y Tardif (2009)

### 3. Diseño metodológico

El presente artículo tiene por objetivo general analizar las percepciones de los estudiantes sobre la adquisición de saberes al egresar de la primera generación del DETI. El objetivo específico estuvo orientado a describir los saberes que resultan más importantes y útiles en la práctica para los aprendices. Su enfoque es cualitativo, ya que el estudio se construyó a partir de la interacción visual y discursiva entre los estudiantes y profesores del DETI. Este tipo de metodología «se desarrolla básicamente en un contexto de interacción personal. Los roles que van desempeñando el investigador y los elementos de la unidad social objeto de estudio son fruto de una definición y negociación progresiva» (Rodríguez, Flores & García 1996: 62).

Es importante señalar que el contacto con los estudiantes tuvo lugar principalmente en el aula. En este espacio se entabló el diálogo con ellos de forma constante para recabar información sobre sus saberes. Este acercamiento dialógico llevó a considerar la metodología cualitativa, la cual hace énfasis en «las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable» (Taylor & Bogdan 1987: 20), lo cual es congruente con la definición del saber como «una práctica discursiva» antes enunciada por Foucault (2002: 306).

Además, el enfoque cualitativo permitió analizar a los estudiantes a partir de una situación socio-académica particular, en vista de la situación concreta que perdura en la Universidad Veracruzana y a nivel nacional en torno a la formación en traducción (véase Libreros-Cortez & Ortiz-Lovillo 2021; Valdez-Gutiérrez 2018; Ortiz-Lovillo & Figueroa-Saavedra 2014). Durante el trabajo de campo se logró recabar información oral asociada a la realidad educativa, profesional y contextual de los informantes.

La muestra del estudio la conformaron 18 estudiantes del DETI que se impartió en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, Campus Sur, en Xalapa (Veracruz, México). En el grupo había nueve egresados de la Licenciatura en Lengua Inglesa, ocho egresados de la Licenciatura en Lengua Francesa —uno de estos últimos estudiaba también la Maestría en Literatura Mexi-

cana, ya que anteriormente había estudiado la Licenciatura en Lengua y Literatura Hispánicas— y un egresado de Filosofía cuya lengua materna era el tepehua.

Con base en Saldanha y O'Brien (2014) se identificó la viabilidad de emplear el estudio de caso y el grupo focal para una investigación centrada en la traducción. Estas autoras, mencionan que los estudios de caso suelen ser «el método más común empleado en investigación de posgrado en estudios de traducción probablemente porque “el estudio de caso” es utilizado a menudo como una clasificación para describir cualquier estudio enfocado en una unidad única de investigación» (Saldanha & O'Brien 2014: 206).<sup>3</sup>

De igual modo, se recuperaron los trabajos de Simons (2009) sobre el estudio de caso y Martínez (2012) para el grupo focal. En relación con la cita anterior, es relevante mencionar que para Simons (2009: 20), «la principal finalidad al emprender un estudio de caso es investigar la particularidad, la unicidad, del caso singular», tal como ocurre en la presente investigación, dadas las características del DETI como un programa pionero a nivel estatal.

Por otro lado, el grupo focal es una técnica de investigación que se asemeja a la entrevista. Sin embargo, hace referencia al carácter grupal y presta especial atención al componente interactivo de la acción (Martínez 2012; Saldanha & O'Brien 2014). Se le llama focal «porque se enfoca en un tema específico y con un reducido número de sujetos» (Martínez 2012: 48). Saldanha y O'Brien (2014) mencionan que el grupo focal tiende a estar compuesto por alrededor de seis a diez integrantes. Con base en el punto anterior y debido a que el DETI contaba con dos combinaciones lingüísticas, para el presente estudio se decidió formar dos grupos de nueve participantes, uno de inglés-español y otro de francés-español. El estudiante de lengua tepehua decidió participar en el grupo de inglés por contar con mayor conocimiento de este idioma. Esta división de

grupos también se planteó con el objetivo de focalizar la atención en los discursos de los aprendices, ya que trabajar con un grupo focal de 18 estudiantes complicaría más la dinámica de la participación y el diálogo educativo.

Para la investigación se preparó un guion con las preguntas que se iban a utilizar con el grupo focal, el cual fue validado por tres académicos expertos en esta técnica de investigación. En este método resulta crucial la presencia de un moderador que guíe la discusión en torno a los temas que los informantes buscarán responder en profundidad, así como un asistente por grupo focal con la finalidad de tomar notas y atender la grabación. Antes de comenzar con los grupos focales, se presentaron puntos generales de la investigación a los estudiantes con la finalidad de aclarar dudas al respecto. Después de dialogar con los informantes sobre sus saberes, se transcribió la información de forma manual para utilizarla en el análisis.

Finalmente, para examinar los datos se empleó el análisis de contenido (Andreu 2000; Piñuel 2002). Esta técnica permite al investigador clasificar e interpretar la información proveniente del trabajo de campo. Así, fue necesario establecer categorías de análisis, para lo cual se retomaron los saberes expuestos por Tardif (2009). Es decir, las categorías provienen de la teoría. Al revisar la propuesta de Piñuel (2002), se identificó que el estudio se apegaba a un diseño vertical o intensivo, dado que: en primer lugar, se centra en un caso particular; en segundo lugar, su análisis fue cualitativo, y, en tercer lugar, si la información del caso fuese analizada por diferentes investigadores, se podrían obtener conclusiones distintas.

## 4. Resultados

El análisis de los datos permitió identificar que los estudiantes adquirieron determinados saberes teóricos durante la formación en traducción. Sin embargo, para que se puedan desempeñar a nivel profesional resulta indispensable que cuenten con estos saberes y, al mismo tiempo, desarrollen saberes prácticos. Esta consideración es relevante en la medida en que el saber (teórico) y el saber hacer (práctico) trabajan de forma conjunta (Lucio 1992). De este

<sup>3</sup> Traducción propia de la cita original: «Case studies are the most common method used in postgraduate research in translation studies. This is probably because 'case study' is often used as a label to describe any study focusing on a single unit of investigation.» (Saldanha & O'Brien 2014: 206).

modo, los aprendices internalizaron lo que a su criterio era lo más importante y lo que les podría servir en un futuro como traductores. A continuación, se presentan los saberes que los estudiantes señalaron haber adquirido a lo largo del DETI. Para mantener su anonimato se crearon códigos de la siguiente manera: (ESTI1) como estudiante de traducción inglés 1 y (ESTF1) como estudiante de traducción francés 1.

#### 4.1. Saberes sociales

Es importante recordar que los saberes sociales se vinculan con la sociedad (Tardif 2009). Es decir, los saberes que se presentan en los siguientes apartados tienen un componente directa o indirectamente social y están asociados con la interacción humana. En el DETI el diálogo de saberes se logró con facilidad entre los estudiantes, puesto que la mayoría de ellos ya se conocía por haber egresado de la Licenciatura en Lengua Inglesa y la Licenciatura en Lengua Francesa, de la Facultad de Idiomas UV; por supuesto, había algunas excepciones, ya que algunos provenían de universidades particulares.

Para poder intercambiar sus saberes los estudiantes utilizaron las redes sociales y servicios de mensajería instantánea (*WhatsApp* y *Facebook*) con la intención de poder comunicarse con mayor facilidad. En *Facebook* crearon un grupo privado para poder enviarse documentos, tareas y videos que fueran de utilidad para fortalecer sus saberes. Estos canales de comunicación sirvieron para fomentar el diálogo y el compañerismo, dado que:

Todos nosotros somos contactos [colegas] [...], entonces en cualquier momento se puede recurrir al grupo de *WhatsApp* y a lo mejor si tienes alguna duda en algún trabajo, pues alguno de ellos [los compañeros] puede resolverlo o ayudarte a solucionarlo o darte una pista para eso. (ESTI6)

*WhatsApp* permite la participación de observadores múltiples; c) facilita el acceso a diversos momentos de la realidad social en términos de las tensiones de «mundos»

vividos y, d) facilita el registro de múltiples aristas del conflicto social» (Scribano 2017:12). En este caso, más que permitir visualizar un conflicto, resultó de ayuda para consolidar el proceso educativo.

La interacción social y virtual también permitió a los alumnos compartir trabajos profesionales de traducción cuando uno de ellos estaba saturado. Esto se debe a que algunos de los informantes trabajan en una agencia de traducción como colaboradores externos, otros traducen por su cuenta o bien imparten cursos de inglés, francés o experiencia receptional<sup>4</sup> en escuelas públicas y privadas.

Los alumnos mencionaron que los saberes sociales se manifestaban al momento de comparar las tareas del DETI, puesto que recurrían a sus pares con la finalidad de intercambiar conocimientos. Durante este proceso los estudiantes buscaban «comparar, cómo hiciste esto, cómo resolviste tal cosa [...], ¿en francés cómo lo traducen?, ¿cómo le hacen ustedes?» (ESTF4) o para «apoyarse también en algunas cosas que no entendemos, les preguntamos a los del otro idioma y así vamos aprendiendo» (ESTF5). Es decir, trataban de adquirir saberes a través del discurso y la práctica traductora del *otro*.

Para concluir, se debe señalar que, al final del DETI, los aprendices consideraron que ahora que se conocen mejor pueden formar equipos de trabajo para realizar traducciones profesionales. Es decir, el programa educativo propició la creación de determinados grupos de aprendizaje colaborativo que se espera se consoliden al finalizar los estudios y esto permita incorporar nuevos interesados en la traducción.

#### 4.2. Saberes disciplinarios

Se consideró importante enseñar a los estudiantes determinados saberes disciplinares. Para lograr lo anterior, se proporcionó la teoría que los profesores consideraron indispensable sobre los estudios de traducción y sus diferentes enfoques, para lo cual se invitó a especialistas en cada

<sup>4</sup> Se trata de un curso-taller donde se enseña a los estudiantes a elaborar su documento final para que puedan culminar la licenciatura.

uno de ellos para exponerlos. Esto permitió que los aprendices tuvieran distintas perspectivas de los estudios de la traducción y ampliaran su panorama temático, como se muestra en el siguiente extracto.

Todos estos saberes que hemos desarrollado a lo largo del diplomado cambian nuestra perspectiva a la hora de enfrentarnos a cierto tipo de textos, ya que tuvimos módulos en los que nos hablaban de los enfoques literarios, los enfoques humanísticos, los enfoques culturales, los enfoques filosóficos y los feministas; todo esto nos dio herramientas para tener consideraciones, que previo al diplomado no teníamos, a la hora de enfrentarnos a un texto para traducirlo. [El DETI] sí te cambia toda la perspectiva sobre lo que tienes que tomar en cuenta cuando traduces un texto y cómo hacerlo adecuadamente (ESTF9).

El fragmento citado, así como otras reflexiones, permiten identificar un cambio cognitivo respecto a los saberes previos de los estudiantes. Si bien varios de ellos ya habían tomado un par de cursos de traducción, el DETI les permitió profundizar en distintos temas y explorar nuevas posturas y propuestas teórico-metodológicas.

Aunado a lo anterior, reconocieron como indispensable el dominio de los aspectos sintáctico, lexicológico y pragmático tanto de la lengua de origen como de la lengua meta. De igual forma, resaltaron la importancia de que tanto el traductor como el intérprete cuenten con saberes relativos a los diferentes géneros textuales y orales y el conocimiento del contexto histórico, social y cultural del texto que traduce o interpreta. Esto se logró, en cierta medida, mediante las experiencias teórico-prácticas que tuvieron durante su formación.

En relación con este último punto, durante el programa educativo se fomentó el diálogo sobre prácticas y experiencias auténticas en contextos reales. Esto se hizo con el fin de evitar que las teorías se redujeran a explicaciones verbales carentes de sentido y de valor en la práctica. Es decir, que se limitaran a la enseñanza tradicional donde «el profesor

enseña, básica y fundamentalmente, hablando, diciéndoles a los estudiantes lo que se supone que deben saber» (Moreira 2010: 1). Para ello se consideró que la enseñanza no debía limitarse a la transmisión de la teoría, ya que el estudiante no es un receptor pasivo, puesto que al igual que el profesor tiene la oportunidad de generar saberes.

Por otra parte, los alumnos resaltaron que sus saberes vinculados con la documentación, la edición y el campo cultural se fortalecieron durante su paso por el DETI. Un ejemplo de esto son las reflexiones de los siguientes egresados:

Este diplomado me ayudó a saber investigar, antes me quedaba solo con la lectura del texto que iba a traducir, no me interesaba saber más, ahora leo sobre quién es el autor, cuál es la función gramatical de las palabras y otras cosas que yo no realizaba en mis prácticas de la licenciatura (ESTF1).

En mi caso aprendí herramientas para la edición y pude saber lo que es la traducción audiovisual que desconocía por completo, desde las herramientas hasta cómo utilizarlas. También fue importante aprender sobre los referentes culturales, porque creemos conocerlos, pero a veces ni sabemos qué son y para qué nos sirven en la traducción. A mí me llamaba la atención hacer estos estudios, pero no encontraba ningún curso (ESTF7).

Al mismo tiempo, los estudiantes desarrollaron saberes asociados con la escritura académica, dado que es imprescindible que el traductor redacte bien y tenga habilidad para expresarse en diversos registros. Del mismo modo, los aprendices destacaron la importancia de que el traductor sepa utilizar diversas herramientas tecnológicas. Además de ser disciplinado, organizado, tener espíritu emprendedor y ser absolutamente responsable para cumplir a tiempo con los encargos encomendados.

Ahora bien, los estudiantes también mencionaron áreas de oportunidad del DETI. Es decir, sugerencias relacionadas con los saberes disciplinarios. Un ejemplo de ello se puede apreciar con claridad en el siguiente fragmento:

A mí me hubiera gustado que hubieran incluido un poco de información acerca de cómo debemos trabajar los traductores, bueno de cómo debemos cobrar por así decirlo, porque la verdad, es algo que al menos yo desconozco, en la licenciatura nadie me lo mencionó o eran solo comentarios muy escuetos diciendo que algunos cobran por página, otros por número de palabras y se toman en cuenta muchos aspectos que yo desconozco, entonces estoy preparándome para hacer un buen trabajo, pero luego no voy a poder saber cómo poder cobrar lo que yo aprendí y pues que nos expliquen aunque sea en un módulo tal vez en una clase, un fin de semana yo creo sería suficiente (ESTF7).

Ejemplos como el anterior llevan a reflexionar sobre la estructura de los cursos y la creación de estrategias que permitan fortalecer los módulos del DETI. Esto con el objetivo de responder a las inquietudes externadas por los estudiantes sobre su proceso formativo. El establecimiento de tarifas y puntos relacionados con la oferta de servicios de traducción son aspectos que deben incorporarse, tomando en consideración que se forma a estudiantes con miras a insertarse en el mundo profesional.

### 4.3. Saberes curriculares

Los estudiantes relacionaron sus saberes previos con los que estaban adquiriendo durante el DETI. De forma reflexiva y crítica señalaron que la formación recibida en traducción contribuía a tener saberes más actualizados y estos, a su vez, permitían la integración de un abanico más amplio en torno a los temas que conforman la disciplina:

Durante la licenciatura te enfocan, por lo menos en lo que toca a mi generación, en un solo autor, en una sola escuela, nos piden leer a Vázquez Ayora y dicen esta es tu biblia y de aquí no te vas a salir porque esto es la ley y no hay nada más fuera de Vázquez Ayora, entonces conociendo a otras maestras y ahorita entrando al diplomado vemos que hay otras teorías, están otras

ramas, ves que hay otras escuelas, no solo Vázquez Ayora, él se quedó en el pasado remoto (ESTI9).

El fragmento anterior es una muestra de cómo los estudiantes han cambiado sus formas de comprender y visualizar la traducción. El DETI les ayudó a desarrollar una perspectiva más crítica sobre los contenidos curriculares de su formación y a considerar, en consecuencia, más de una orientación teórica para realizar su trabajo.

Además de fortalecer los saberes relacionados con el curriculum del programa, los estudiantes también lograron sentirse cómodos al momento de aprender. Sin embargo, algunos de ellos externaron sentimientos negativos, principalmente de preocupación al darse cuenta de que los aprendices que conformaban el DETI tenían saberes curriculares y disciplinarios diferentes debido a sus antecedentes académicos. Comentaron que para iniciar el DETI con referentes similares habría sido necesario tomar un curso introductorio con la finalidad de unificar los saberes curriculares. Al respecto un alumno opina que:

Sería necesario un propedéutico para los que no tuvieron formación lingüística. Convendría idear algo para nivelar a todos, porque por ejemplo, en mi caso egresé de la licenciatura en el 2011, otra chica en 2017, solo tiene 2 años que salió, una más apenas hace un año, entonces yo tal vez ni me acuerdo de las teorías, mi compañera no las vio, el otro compañero tal vez, porque salió hace un par de años y porque trabaja más en la traducción, quizá lo tenga más presente, pero creo que sí sería bueno un curso inicial, que nos digan, vamos a poner piso parejo y estas son las bases, estos son los principales teóricos sobre lingüística para tener algo más sólido (ESTF9).

Es comprensible la situación expuesta por el estudiante, la cual fue compartida por otros alumnos. No obstante, resulta muy complejo establecer un nivel homogéneo de conocimientos entre todos los estudiantes que desean convertirse en, dado el escaso desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje en traducción a nivel licenciatura (Libreros-Cortez & Ortiz-Lovillo 2020), y a que cada uno de

los estudiantes aceptados aprende de manera diferente y proviene de distintos contextos socioculturales.

El DETI contribuyó a actualizar los saberes de los aprendices y, como se observa a continuación, también despertó su interés por temas que les resultaban desconocidos: «yo de alguna manera reforcé lo que había aprendido en la Facultad, pero no sabía nada, por ejemplo, de la teoría de los polisistemas, no recuerdo haber visto eso antes y me parece muy interesante» (ESTF7). Es importante señalar que al crear e impartir el DETI los profesores trataron de ahondar en distintos temas traductológicos, lingüísticos y culturales, por mencionar algunos, con el objetivo de proveer a los estudiantes con diferentes conocimientos que fueran de utilidad al momento de traducir. Además, porque los aprendices están ávidos por estudiar traducción y necesitan contar con nuevas oportunidades que les permitan seguir creciendo profesionalmente. Sobre este tema un alumno menciona lo siguiente:

Yo creo que [en el DETI] está muy bien ver traducción e interpretación, porque aparte no hay otra formación después de la licenciatura [en lenguas inglesa y/o francesa] no hay nada que te especialice, aquí te abren las puertas y ya después tú puedes aprender de todo y ya puedes decidir o puedes ver para qué eres bueno (ESTF2).

Por lo anterior, resulta necesario sistematizar los contenidos curriculares de los campos de estudio que confluyen en el ejercicio de la traducción con el propósito de ofrecer un plan de estudios que contribuya a ampliar la formación que se ofrece a nivel licenciatura. Por supuesto, los testimonios aquí citados dan cuenta del compromiso por satisfacer las expectativas de los estudiantes y tener presentes sus reflexiones para futuras generaciones.

## 4.4. Saberes experienciales

Un saber experiencial adquirido por los estudiantes fue aprender que para ser un buen traductor no basta con saber una lengua extranjera o con haber realizado estancias en

otro país. Asimilaron que estos profesionales no solo deben conocer sino dominar las lenguas de partida y de llegada, como lo manifiesta Herbulot (1993) al reflexionar sobre las herramientas del traductor. Este saber comprende, entre otros tantos puntos, el conocimiento histórico-cultural de ambas lenguas, los matices que dan lugar a sus diferentes registros y las reglas gramaticales y de uso, entre otros.

Si bien los puntos anteriores podrían considerarse parte de los saberes disciplinares, se ha optado por contemplarnos en este apartado debido a que determinados estudiantes contaban con pocos antecedentes sobre la traducción al ingresar al DETI, motivo por el cual emprendieron nuevas experiencias formativas sobre estas áreas de estudio.

Cabe agregar que estos aprendices manifestaron cambios en torno a su percepción sobre la traducción, ya que comenzaron a reconocer la relevancia sociocultural de esta profesión para el progreso de la sociedad. En algunos otros casos, determinados estudiantes, al cursar las experiencias educativas y realizar prácticas de traducción, comenzaron a afianzar su vocación, como se muestra en los siguientes fragmentos:

Ya estando aquí en el diplomado de traducción, se me han despertado varias inquietudes aparte de las que ya tenía al entrar [...] se habían estado desarrollando en mí siempre, desde que entré a la licenciatura, ya me había llamado la atención el área de la traducción y como que toda mi formación escolar la fui enfocando hacia el campo de la traducción, mi servicio social lo hice en traducción, apoyé en la traducción de un libro de filosofía, mi trabajo final de tesis también lo hice sobre traducción literaria, pero en la licenciatura los estudios de traducción son muy escuetos (ESTI1).

Para empezar, cambia tu perspectiva, aunque ya hayas hecho trabajos de traducción, todo lo que aprendimos en el diplomado transformó nuestro trabajo, ya tienes más claras muchas cosas, tienes mucha más información, nuevas técnicas, entonces creo que se tiene que cambiar forzosamente algo o todo (ESTF2).

Las nuevas experiencias formativas derivadas del DETI fueron de utilidad para que algunos aprendices pudieran encontrar en estas áreas disciplinares un nuevo camino profesional que se podría combinar con sus actividades laborales actuales.

Finalmente, es importante mencionar que antes de cursar el DETI la mayoría de los estudiantes realizaba solo traducciones técnicas y nunca de textos literarios por considerar que tienen mayor dificultad. Sin embargo, tras cursar los módulos de traducción literaria y humanística, los aprendices se dieron cuenta de que cada traducción representa un desafío, no importa de qué tipo sea, pero también que la traducción siempre es posible, si se prepara el texto y se procura documentarse bien.

## 5. Conclusiones

A partir de los datos anteriores se puede apreciar cómo los saberes sociales, experienciales, disciplinarios y curriculares fueron de gran apoyo para fortalecer la formación de los estudiantes, así como para que los profesores identificaran algunos rasgos de su práctica docente que podrían reforzarse para las próximas generaciones, tanto a nivel didáctico como administrativo y curricular.

Ahora bien, los aprendices adquirieron saberes sociales que consistieron en establecer lazos colaborativos: intercambiar estrategias de superación y actualización profesional, compartir el trabajo y estar conscientes de que no siempre el traductor debe trabajar solo si puede apoyarse en sus pares. Esto da cuenta de cómo, a través del trabajo en el DETI, los estudiantes formaron una red colaborativa que propició el diálogo e intercambio de saberes.

En cuanto a los saberes disciplinares, los estudiantes aprendieron aspectos básicos de la literatura especializada, a hacer prácticas y ejercicios de traducción, a reconocer los problemas que se pueden presentar al momento de traducir y a buscar soluciones para complicaciones lingüísticas y extralingüísticas. En consecuencia, también aprendieron a enfrentarse a las situaciones donde la teoría no ofrecía la solución a un problema.

Respecto a los saberes curriculares, los jóvenes aprendieron a relacionar sus saberes previos con los que adquirieron durante su paso por el DETI. Esto propició que los estudiantes desarrollaran una perspectiva más crítica sobre los contenidos curriculares que estudiaron tanto en la licenciatura como en el DETI. Del mismo modo, fueron capaces de detectar por su cuenta la información que consideraron necesaria para complementar su formación.

Finalmente, en cuanto a los saberes experienciales, a los egresados les quedó muy claro que para traducir es indispensable conocer diversos aspectos de las lenguas de partida y de llegada, así como saber qué clase de discurso oral u escrito van a traducir o interpretar y el contexto en el que fue producido. De este modo, los estudiantes reconocieron los saberes que confluyen en el ejercicio de la traducción y que permiten realizar un buen trabajo.

Al finalizar el DETI, la mayoría de los estudiantes manifestaron su interés por continuar sus estudios en estas disciplinas a nivel posgrado. Sin embargo, antes de proponer una Maestría en Traducción e Interpretación quizá convendría encauzar los contenidos curriculares del DETI hacia la creación de una Especialización. De este modo, se garantizaría un estadio de formación intermedia cuya función sería la de preparar traductores e intérpretes con un bagaje común basado en la adquisición sistemática de los saberes sociales, experienciales, curriculares y disciplinares que hemos visto hasta ahora. En suma, la creación de una especialización sería el paso previo e imprescindible hacia la fundación de una Maestría en Traducción e Interpretación en la Universidad Veracruzana, una meta que consideramos posible cumplir en el transcurso de los próximos años.

## Bibliografía

- Andreu, J. (2000): «Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada», *Fundación Centro Estudios Andaluces, Universidad de Granada*, 10, 1-34.
- Chevallard, Y. (2000): *La transposición didáctica. Del Saber Sabio Al Saber Sabio*. Buenos Aires, Aique Grupo Editor S. A.
- Delors, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*. Madrid, Santillana/Ediciones, UNESCO.

## PERCEPCIONES ESTUDIANTILES

Entreculturas 12 (2022) pp. 6-18

- Durieux, C. (2005): «L'enseignement de la traduction: enjeu et démarches», *META*, 50, 36-47.
- Fortoul-Olliver, M. B. (2017): «Los distintos tipos de saberes en las escuelas: su relevancia en la formación de sujetos», *Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle*, 13, 171-196.
- Foucault, M. (2002): *La arqueología del saber. -1ª ed* (Trad. Garzón del Camino, A.). Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Gregorio, A. (2017): «Problemas de traducción, detección y descripción: un estudio longitudinal en la formación de traductores», *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11, 25-49.
- Herbulot, F. (1993): «La formation des traducteurs de demain: savoir-faire et boîte à outils», *Équivalences*, 23, 15-26.
- Hurtado, A. (1996a): «La traductología: lingüística y traductología», *Trans. Revista de Traductología*, (1), 151-160.
- Hurtado, A. (2019): «La investigación en didáctica de la traducción. Evolución, enfoques y perspectivas» en Tolosa Igualada, M. & Echeverri, A. (eds.) 2019. *Porque algo tiene que cambiar. La formación de traductores e intérpretes: Presente & futuro / Because something should change: Present & Future Training of Translators and Interpreters*. España: Universidad de Alicante.
- La Rocca, M. (2007): *El Taller de traducción: una metodología didáctica integradora para la enseñanza universitaria de la traducción*. Universidad de Vic, Departamento de Traducción e Interpretación. [cd-rom].
- Libreros-Cortez, H., & Ortiz-Lovillo, M. del P. (2020): «La adquisición de la competencia traductora en estudiantes de inglés y francés de la Universidad Veracruzana», *CIEX Journ@l*, 1, 9-18.
- Libreros-Cortez, H. & Ortiz-Lovillo, M. del P. (2021): «La formación en traducción en México: documentación y análisis de los programas de estudio». *Entreculturas. Revista de traducción y comunicación Intercultural*, 11, 85-104.
- Lucio, R. (1992): «La construcción del saber y del saber hacer». *Revista Educación y Pedagogía*, 4 (8-9), 38-56.
- Manrique-Tisnés, H. (2008): «Saber y conocimiento: una aproximación plural», *Acta Colombiana de Psicología*, 11, 89-100.
- Martínez, N. R. (2012): «Reseña metodológica sobre los grupos focales», *Diálogos*, 9, 47-53.
- Moreira, M. (2010): «Abandono de la narrativa, enseñanza centrada en el alumno y aprender a aprender críticamente». *II Encuentro Nacional de Enseñanza de Ciencias de la Salud y del Ambiente, Niterói, RJ/VI Encuentro Internacional y III Encuentro Nacional de Aprendizaje Significativo*. São Paulo.
- Morin, Edgar (1999): *Los siete saberes de la educación del futuro*. Paris, Santillana-UNESCO.
- 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.
- Piñuel, J. L. (2002): «Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido», *Estudios de Sociolingüística*, 3, 1-42.
- Rodríguez, G., Flores, J., & García, E. (1996): *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Madrid, Aljibe.
- Saldanha, G. & O'Brien, S. (2014). *Research Methodologies in Translation Studies*. London & New York, Routledge Taylor & Francis Group.
- Scribano, A. (2017): «Miradas cotidianas: el uso de Whatsapp como experiencia de investigación social», *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social* 7, 8-22.
- Simons, H. (2009): *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid, Morata.
- Tardif, M. (2009): *Los saberes docentes y su desarrollo profesional*. España, Narcea.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1987): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona/Buenos Aires/México, PAIDÓS.
- Valdez-Gutiérrez, L. (2018): «El traductor en Baja California», en Fernández Acosta, R. L. (coord.): *La profesión del traductor en México*. México, UIC.

## Anexo 1. Guión para grupos focales

Antes de realizar las siguientes preguntas, se proporcionó a los estudiantes detalles sobre los distintos tipos de saberes y sus características.

### SABERES SOCIALES

¿Había ya un grupo social entre algunos de ustedes antes de ingresar al DETI, es decir, ya se conocían antes de esta experiencia educativa? (si es sí, cómo se habían conocido, qué actividades conjuntas realizaban).

¿Cuáles son los saberes sociales que consideran traían consigo, por su trayectoria en la traducción y la interpretación, y los cuáles llegaron a compartir con el resto del grupo?

¿Cuáles son los saberes sociales que consideran fueron adquiridos con el DETI?

¿Cómo consideran que estos nuevos saberes sociales pueden beneficiar su profesión?

### SABERES DISCIPLINARES

¿Podrían mencionarme los saberes disciplinares con los que llegaron al DETI?

¿En dónde los han adquirido?

Ahora que ya está casi por concluir el DETI, ¿cuáles creen que son los saberes adquiridos durante el DETI que consideran complementan sus saberes disciplinares?

### SABERES CURRICULARES

¿Cómo consideran que su formación ha contribuido o no en su práctica profesional de traducción e interpretación?

¿Cuáles fueron los saberes que consideran adquirieron para el desarrollo de la práctica de su profesión?

¿Cuáles saberes falta incluir en el currículo del DETI para su formación profesional?

¿Cómo han solventado esta carencia curricular?

¿Qué agregarían al DETI para enriquecer sus saberes curriculares?

### SABERES EXPERIENCIALES

A partir de su propia trayectoria dentro de la profesión de traducción e interpretación, ¿cuáles serían los saberes experienciales que han adquirido?

¿Cómo se ha dado esta adquisición de saberes experienciales?

¿Cuáles son los saberes experienciales que compartieron con el resto del grupo al interior del DETI?

¿Cuáles son los saberes experienciales que compartieron otros compañeros/as del grupo del DETI y que enriquecen su profesión de traducción e interpretación?

¿Tienen alguna sugerencia que quieran aportar para enriquecer futuros Diplomados?

Muchas gracias por su participación.