



Vol. 15, Núm. 1, 2019

ISSN: 2007-6975

Base de conocimientos, vital en la formación del traductor: Un estudio comparativo

José Cortez-Godínezⁱ
Luis Juan Solís-Carrilloⁱⁱ
Alma Leticia Ferado Garcíaⁱⁱⁱ

Resumen

El presente artículo surge de un análisis descriptivo-comparativo en torno a la Subcompetencia Extralingüística (SE) en los estudiantes de traducción a nivel avanzado pertenecientes a dos universidades mexicanas. La SE, que se caracteriza por el conocimiento del mundo, y está integrada por saberes enciclopédicos, culturales y temáticos, es uno de los seis componentes del modelo de la Competencia Traductora holística que diseñó el grupo PACTE (2000, 2001, 2003, 2005, 2008, 2009, 2011). Por medio de un baremo adaptado de las Guías de Estudio del Colegio de Bachilleres de Baja California, se registraron patrones de similitudes/diferencias entre los estudiantes universitarios, y se midió y describió la evolución de la llamada *base de conocimientos*, donde interviene prioritariamente la memoria semántica (Woolfolk, 2006), fundamental para el desarrollo del trabajo del traductor. Los resultados nos muestran que, independientemente de la situación espacio-temporal y cultural, los sujetos mantuvieron un rango similar de puntaje. Pensamos que estos hallazgos pueden propiciar mejoras en los planes y programas de estudio.

Palabras claves: *Conocimiento del mundo, base de conocimientos, subcompetencia extralingüística, Competencia Traductora.*

Knowledge Base, Vital in Translator Training: A Comparative Study

Abstract

This article arises from a descriptive-comparative analysis of the Extralinguistic Sub-competence (SE) in advanced-level translation students from two Mexican universities. The SE, which is characterized by the *world knowledge*, and is made up of encyclopedic, cultural and thematic knowledge, is one of the six components of the holistic Translation Competence model designed by the PACTE group (2000, 2001, 2003, 2005, 2008, 2009, 2011). By means of a scale adapted from the Study Guides of the Colegio de Bachilleres de Baja California¹, patterns of similarities/differences were recorded among university students, and the evolution of the so-called *knowledge base* was measured and described, where semantic memory, fundamental for the development of the translator's work, intervenes as a priority (Woolfolk, 2006). The results show that, regardless of the spatial-temporal and cultural situation, the subjects maintained a similar range of scores. We think that these findings can lead to improvements in the curricula.

Key Words: *World Knowledge, knowledge base, Extra-linguistic Sub-competence, Translation Competence*

¹ Preparatory high-school system (El Colegio de Bachilleres de Baja California es un sistema público de educación media superior en México).

Introducción

La presente investigación se centra en la comparación de las subcompetencias de transferencia y extralingüística del Modelo de Competencia Traductora de PACTE (2000, 2001, 2003, 2005, 2008, 2009, 2011) en dos grupos distantes geográfica y culturalmente: por un lado, los alumnos de la Licenciatura en Traducción de la Facultad de Idiomas-Campus Mexicali (FICM) de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), en el Noroeste del país, inmersa en una situación bicultural fronteriza con Estados Unidos, y por el otro, alumnos de la Facultad de Lenguas (FL), de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx), ubicada en Toluca, Estado de México, que estudian la Licenciatura de Enseñanza de Lenguas, con materias optativas en traducción, con menos exposición a la práctica traductora. Ambos objetos de estudio en los semestres sexto y séptimo. La importancia de los estudios empíricos en traductología es resaltada por Muñoz Martín (2007) y propone revisar los procesos en un intento por buscar tendencias sistemáticas en la progresiva automatización de tareas o en la solución de problemas de traducción tipificables², de progresiones similares y estilos cognitivos recurrentes, así como en la correlación entre tipos de problemas y soluciones en los estadios de formación y desarrollo de la pericia.

En traductología, ciencias sociales y exactas, se crean modelos para contrastar la realidad y replicar los experimentos hasta el fallo. De esos intentos por explicar el proceso traductivo y sus problemáticas, surgen las teorías y los métodos. “Por tanto, las claves metodológicas que surjan de la aplicación de los modelos servirán en un futuro para ajustar los planes de estudio a la realidad circundante, que se transforma de manera vertiginosa y rebasa, a veces, a los centros educativos” (Cortez, 2018, p. 67).

Nuestra hipótesis principal sostiene que una robusta *base de conocimientos* (proyectada parcialmente por la Subcompetencia Extralingüística) en los estudiantes de traducción es directamente proporcional a la acumulación gradual de conocimiento desde preparatoria y su iteración gradual a la que son expuestos durante el curso de la licenciatura. De igual modo, la subhipótesis, ligada a la anterior, plantea que entre mayor experiencia y exposición a la

² Entre los hallazgos hechos en 2014, se destaca que es excesivo el tiempo que invierten los estudiantes novicios en la traducción del título de los textos durante la fase de gestión terminológica puntual, sin siquiera haber entendido la macroestructura textual (Cortez, Basich y Figueroa, 2015, p. 43).

práctica traductiva tengan los alumnos del grado, mayor será la pericia en traducción del futuro egresado de la carrera.

Es importante hacer hincapié que la construcción de la *base de conocimientos* en los estudiantes que cursan una licenciatura en lingüística aplicada (en este caso traducción) en alguna universidad del país, de acuerdo a los reactivos, mantienen un rango casi similar de aprovechamiento en su lengua materna, la cual evoluciona de manera gradual hacia la especialización conforme adquieren más contenidos del plan de estudios. Por esta razón, el desarrollo de la Subcompetencia Extralingüística (SE) se halla en un rango de *regular* en una escala de 0 a 100/100 (Ver 2.1).

Ante esto, nos abocamos, en primer lugar, en registrar la existencia y el comportamiento de la variable SE en los alumnos que cursan materias de traducción en la Facultad de Lenguas de la UAEMéx, mediante un examen que sondea la *memoria semántica/referencial*; el cual también fue aplicado en 2018 a los alumnos de la FICM. En segundo lugar, comparamos los resultados de los alumnos de nivel avanzado de la Licenciatura en Traducción en la FICM, de UABC, tanto en la medición de la SE como en la evaluación de la Subcompetencia de Transferencia (SCTR), con los mostrados por los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas de la FL de la UAEMéx ; con el fin de conocer el estatus que guarda en la *base de conocimientos* el cúmulo de valores de conexión para la activación de esquemas que teóricamente deben portar, evocar y recuperar al presentar el mismo examen en su lengua materna (Ver Materiales y Métodos).

También se consideró importante comparar la capacidad de transferencia que manifiestan los grupos al trasladar el sentido del texto de trabajo de una L1 a L2, y resolver los problemas de traducción que surgieran.

Estado del arte

Tanto la cultura general, como manifestación local con sus creencias e imaginarios, como la cultura global, regida por el inglés como idioma imperial, si se quiere, que impone patrones de conducta y valores externos por diversos medios, forman un conjunto de conocimientos científico-tecnológicos, creencias sociales, económicas, artísticas, e incluso concepciones de lo real y de lo imaginario. Todo esto se ve reflejado en el acto de traducir. Desde Popovic (1970), en el ámbito de la traducción literaria, se empezaron a dejar de lado las teorías

prescriptivas en la traducción, donde se insistía en las similitudes e identidades entre traducción y original, equivalencia e intraducibilidad. Este autor se centró en las diferencias observadas en el proceso traductor: los sistemas lingüísticos de la lengua original y meta; la diferencia de las dos culturas y tradiciones literarias (o textuales en el caso de los textos no literarios) y la diferencia entre el autor y el traductor como emisores de dos mensajes (cada uno con sus preferencias estilísticas).

De igual modo, Nida y Taber (1982) hablaban desde su época sobre el nuevo enfoque de la traducción, en un intento de desligarse del estilo literal: “The new focus, however, has shifted from the form of the message to the response of the receptor. Therefore, what one must determine is the response of the receptor to the translated message” (1982, p. 1) Además, recuerdan que los traductores de antaño ponían mayor énfasis en reproducir la forma del mensaje con su ritmo, rimas, juegos de palabras, paralelismos y estructuras gramaticales extrañas. Así buscaron ubicar los textos en su entorno social, la dimensión social de los personajes, los móviles sociales y psicológicos antes de hacer el traslado, entre otros aspectos.

La anterior postura en el abordaje de la traducción es válida no sólo para la textualidad literaria, sino para todo tipo. Así pues, la situación comunicativa es importante para el traductor a la hora de captar la función del texto y elegir la mejor reformulación para que el mensaje llegue de manera adecuada al público destinatario, ya sea que el iniciador tenga especificaciones para el mismo o lo deje al criterio del intermediario lingüístico. De acuerdo con Neubert y Shreve:

The process of translation is a textual process that connects one knowledge system with another. The translator makes the connection by inserting linguistic indices in the target text. These indices give the L2 reader access to the underlying knowledge structure of the author’s original message (1992, p. 69).

Aunque el presente estudio, sobre la variable SE, se circunscribe al registro del *conocimiento del mundo* en los estudiantes de traducción, no se puede separar el concepto de cultura del contenido de la *base de conocimientos*, pues la misma educación es cultura. Sobre este concepto, Olalla-Soler (2017) afirma:

Una cultura es un sistema de normas, valores, estándares y modelos de comportamiento que se adquiere socialmente, se comparte en un grupo de individuos y se desarrolla en un contexto cognitivo. Mediante este sistema, el grupo de individuos percibe y modifica el medio natural y artificial de manera determinada, y desarrolla subsistemas para la organización del comportamiento, del medio natural, del patrimonio, de las estructuras sociales y de las necesidades lingüísticas y comunicativas. La cultura evoluciona constantemente mediante el contacto con otros sistemas culturales y a causa de los cambios que percibe en el medio natural (2017, p. 437).

El mismo autor asegura que la cultura sirve como sistema de cohesión entre individuos, debido a que guía los procesos cognitivos de toma de decisiones y de percepción, valoración e interpretación del mundo y de otras culturas para el desarrollo de una realidad compartida a nivel colectivo, aunque desarrollada de manera individual. Olalla-Soler afirma también que la cultura favorece socialmente ciertas actitudes o comportamientos.

Por otra parte, la Real Academia Española define *cultura* como “Conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc”. En el mismo tenor, Woolfolk define *cultura* como “Conocimiento, valores, actitudes y tradiciones que guían la conducta de un grupo de individuos, y que les permiten resolver los problemas que enfrentan al vivir en su entorno” (2006, p. 601). Como vemos el componente social es condición primaria para que se pueda apreciar el ser cultural, opuesto al ermitaño que vive en solitario y que rechaza su instinto gregario. Por tanto, el conocimiento, aunque se construye de manera personal (constructivismo), se aprende, interioriza y acumula a partir de la interacción con los círculos primario y secundario donde se inserta el individuo.

La Subcompetencia Extralingüística

Para el Grupo PACTE, la Subcompetencia Extralingüística (SE)

was defined as implicit or explicit knowledge about the world in general and specific areas of knowledge: knowledge about translation (its ruling premises: types of translation unit, the processes required, etc.); bicultural knowledge; encyclopaedic knowledge and subject knowledge (in specific areas) (2003, p. 48).

Por su parte, Gile (1995) explica que el conocimiento extralingüístico (CEL) puede ser dividido en dos subcategorías: Un CEL preexistente y un conocimiento adquirido del texto mismo, o conocimiento contextual. Un mínimo de CEL preexistente, afirma el autor, es necesario para desambiguar el texto de la lengua fuente y seleccionar los equivalentes adecuados para la lengua meta (LM), pero la contribución del conocimiento contextual, el cual es también situacional en el caso de la interpretación, es por lo general muy importante. Por tanto, Gile recomienda “to maintain a high level of attention throughout work on the text so as to incorporate new information into the existing *Knowledge Base*” (1995, p. 85). Sobre el concepto de *base de conocimientos*, que forma parte del Modelo Secuencial de Traducción, dice: “which is necessary for both comprehension and reformulation comprises both knowledge of the source and target languages (linguistic knowledge) and knowledge of the world (extralinguistic knowledge)” (p. 110)

En cuanto al proceso de cómo se forma la *base de conocimientos*, a través de los estímulos externos al individuo y la activación de redes de esquemas, podemos empezar por definir el concepto de *esquema* que “contiene, como parte de su especificación, la red de interrelaciones que se cree normalmente que existe entre los constituyentes del concepto en cuestión”, (Rumelhart y Ortony, 1977, en Pozo 2006). Un esquema es un concepto de un objeto, persona o situación, cuyos rasgos constituyentes se corresponden con los atributos de un concepto; dicho de otra manera, “una teoría del esquema implica una teoría prototípica del significado” (Rumelhart, 1984, en Pozo, 2006, p. 163). En el trayecto para la evocación de un esquema, la memoria sensorial inicia una serie de procesos, de acuerdo al modelo de Procesamiento Distribuido en Paralelo (PDP) de Rumelhart, Hinton y McClelland (1986) hasta que se da la conversión de los estímulos en un esquema, que luego es almacenado en nuestra memoria de largo plazo (MLP). Lo que nuestro cerebro almacena es un conjunto de valores de conexión que, una vez activados, poseen implícitamente la capacidad de generar estados que corresponden a la instanciación del esquema, sea éste evocado por la información recibida o procesada por nuestro cerebro, durante la resolución de problemas. En otras palabras, nuestra cognición decide si el estímulo externo (por ejemplo, el sonido de una sirena) o interno (un dolor agudo en una extremidad) representa algún peligro inminente y enviará las señales en consecuencia para sobrevivir.

Lo puesto en evidencia muestra que los mecanismos del PDP son de hecho capaces de normalizar y enfocar la atención exitosamente en un patrón tras otro (Rumelhart y McClelland, 1986). Pero la demostración también puede parecer que cede demasiado. Por tanto, esto parece sugerir que la red de PDP es simplemente un método de implementación estándar de reconocimiento de patrones de algoritmos secuenciales, todo lo anterior, en el procesamiento de la información por parte de nuestro cerebro. Sobre la importancia de su aporte, el PDP, los autores expresan:

It turns out that it has added something very important. It allows us to begin to see how we could solve the problem of recognizing an input pattern even in the case where we do not know in advance either what the pattern is or which mapping is correct. In a conventional sequential algorithm, we might proceed by serial search, trying a sequence of mappings and looking to see which mapping resulted in the best recognition performance (Rumelhart y McClelland 1986, p. 116).

Para Rumelhart & Norman:

A psychological theory of memory must be capable of representing both general and particular information. We believe that general information is best represented through organized information units that we call schemata. To us, a schema is the primary meaning and processing unit of the human information processing system. We view schemata as active, interrelated knowledge structures, actively engaged in the comprehension of arriving information, guiding the execution of processing operations (1976, p. 7).

Para los autores mencionados la visión de los esquemas implica estructuras activas de conocimiento interrelacionadas e involucradas activamente en la comprensión de la información entrante, que guían en la ejecución del procesamiento de las operación (de la información)³.

En nuestro caso, el conocimiento extralingüístico es un conocimiento preexistente que debe ser estimulado en su desarrollo. De ahí la importancia de lo que explica Quezada (2004), entre otros, sobre los méritos que los modelos de Procesamiento Distribuido Paralelo

³ La traducción es nuestra.

(PDP) ofrecen para la explicación de los modelos cognitivos, en particular en lo concerniente a la utilización de los conocimientos previos. En un modelo PDP:

[...] los esquemas no se encuentran agrupados en forma de conjuntos estructurados de orden superior que se pueden actualizar en bloque desde la MLP, sino que las unidades se activan flexiblemente a partir del procesamiento de los estímulos lingüísticos, dando lugar a redes asociativas o estructuras emergentes (Quezada, 2004, p. 109).

Los mismos McClelland y Rumelhart (1981) postulan que el reconocimiento de los grafemas individuales que conforman una palabra escrita no se logra percibiendo cada grafema como unidad individual, sino que se construye a partir de criterios de activación e inhibición de los rasgos mínimos que construyen el grafema. En un adulto normal, el resultado final de este proceso es la percepción, y posterior decodificación, de una palabra. Lo anterior es de vital importancia para el proceso de pretraducción y asimilación del *ethos* de un texto. Huelga decir que cada cultura tiene una riqueza de homonimia, polisemia y entonación para cada situación comunicativa, de ahí la importancia de lo que menciona Nida sobre conocer la cultura: “Words are fundamentally symbols for features of the culture. Accordingly, the cultural situation in both languages must be known in translating, and the words which designate the closest equivalence must be employed” (1945, p. 198).

Sobre la *memoria semántica*, que se encarga del conocimiento declarativo, Woolfolk dice que “es muy importante en la escuela, es el recuerdo de significados, incluyendo palabras, hechos, teorías y conceptos (conocimiento declarativo). Estos recuerdos no están asociados como experiencias específicas, y se almacenan como proposiciones, imágenes y esquemas” (2006, pp. 247-248). La misma autora explica los esquemas como estructuras de conocimiento abstracto que organizan vastas cantidades de información, donde un esquema individual es el patrón o la guía para representar un evento, un concepto o una habilidad.

En cuanto al aprendizaje y la adquisición de conocimientos, Rumelhart y Norman establecen tres maneras: “we could indeed classify learning into these three categories: accretion, tuning and restructuring” (1976, p. 4). El aprendizaje a través de acumulación es el tipo común de aprendizaje fáctico, o sea, la acumulación diaria de información a la que la mayoría de nosotros estamos dedicados. La adquisición de memorias de recuerdos cotidianos normalmente implica más que la acumulación de información, pues su base de conocimiento

es más que un incremento de un nuevo conjunto de hechos. Los autores explican que el aprendizaje por acumulación en la base de conocimiento del sujeto se realiza cuando se memorizan “lists, dates, names of presidents, telephone numbers, and related things... Such learning presumably occurs through appropriate exposure to the concepts to be acquired, with the normal stages of information processing transforming the information being acquired into some appropriate memory representation” (1976, pp. 38-39).

En segundo lugar, tenemos el aprendizaje a través del refinamiento, que es un tipo mucho más significativo de aprendizaje. Esta clase implica cambios reales en las mismas categorías que utilizamos para interpretar la nueva información. Tras haber desarrollado un conjunto de categorías de interpretación (esquemas), estas categorías sufren del refinamiento continuo o modificación menor para ser más congruentes con las exigencias funcionales impuestas a estas categorías (4, op. Cit.).

Finalmente, el aprendizaje a través de la *reestructuración* es un proceso aún más significativo (y difícil). La reestructuración ocurre cuando se conciben nuevas estructuras para interpretar nueva información e imponer una nueva organización a la que ya está almacenada. Estas nuevas estructuras permiten entonces nuevas interpretaciones del conocimiento, lo que sucede luego de un considerable tiempo y esfuerzo, según Rumelhart y Norman (1976).

Por lo tanto, la *reestructuración* implica más que un simple añadido a nuestra base de datos (*lexicón mental*), que Aitchison (2012, p.11) define “The human word-store... referred to as the ‘mental dictionary’ or, perhaps more commonly, as mental lexicon to use the Greek word for ‘dictionary’”.

Materiales y métodos

A continuación, describimos las características de nuestro objeto de estudio en la Facultad de Idiomas-Mexicali: Son sujetos con un promedio de 21 años (Cortez, Basich y Figueroa, 2015). Un dato interesante es que, por cada varón, hay tres mujeres estudiando la carrera de Licenciado en Traducción. Los sujetos ya han cursado la educación media superior, por lo tanto, deben portar en su bagaje (*base de conocimientos*) los trazos de la memoria a largo plazo necesarios, consolidados en su memoria semántica, para enfrentar el reto de la educación superior. Los alumnos cursaron tres semestres en los que refuerzan sus lexicones mentales

en inglés y español. Desde el tercer semestre hasta el sexto, han estado expuestos a las técnicas en traducción y han traducido textos de dificultad media. De hecho, a partir del sexto semestre entran de lleno en la traducción especializada (traducción legal, técnica, científica, periodística, como materias optativas) en las que practican una de las áreas de la traducción por la que se decantarán y que será su área de especialidad como profesionales.

Los grupos participantes en el estudio y medición de las subcompetencias conforman la Licenciatura en Traducción de la Facultad de Idiomas-Campus Mexicali de la UABC e integraban un universo de 171 sujetos (de III a VIII en el semestre 2018-1). De éste se tomó una muestra estratificada de los grupos de séptimo semestre para el análisis (100% del grupo matutino y 86.66 del vespertino).

Por su parte, los alumnos de la Licenciatura en Lenguas (Facultad de Lenguas de la UAEMéx) tienen un perfil similar al del Licenciado en Enseñanza de Lenguas de la Facultad de Idiomas-Campus Mexicali⁴. Sin embargo, en su mapa curricular tienen la opción de optar por materias que los formen en el área de traducción o en la de docencia. Aunque las asignaturas con énfasis en traducción no se imparten en un semestre determinado, se sugiere que los alumnos tomen la primera materia de traducción (Introducción a la Traducción) cuando ya han cursado cinco semestres de idioma extranjero (sólo son obligatorios ocho semestres de lengua; pero los alumnos pueden cursar hasta cuatro niveles más). En la trayectoria ideal, los alumnos deciden si en su etapa avanzada optan por materias de traducción o docencia a partir del quinto semestre. Digamos que, en términos generales, los estudiantes de Taller de Traducción del Inglés (TTI) tendrían una formación equivalente a los estudiantes de sexto semestre de Traducción en la Facultad de Idiomas. Los alumnos de la UAEMéx que elijan Traducción Periodística del Inglés (TPI) pueden estar cursando entre el séptimo y el décimo semestre de la Licenciatura en Lenguas. Aunque la materia antes mencionada no está supeditada a una secuencia o seriación.

La muestra seleccionada en la UAEMéx consta de dos grupos de estudiantes de traducción con dominio del idioma inglés en TTI y TPI. El cuestionario de 100 reactivos de las Guías de Estudio del Colegio de Bachilleres (Cobach) fue aplicado el 15 de febrero del

⁴ Aunque las materias de ambos programas son muy similares, una diferencia básica es que en la Facultad de Idiomas-Campus Mexicali, los seis niveles de inglés obligatorios son un requisito para el ingreso a la Licenciatura de Enseñanza de Lenguas o la de Traducción. De otro modo, el alumno tendrá que cursarlos como materias extra-clase por su cuenta. En cambio, en la Facultad de Lenguas los idiomas son parte del Plan de Estudios.

2019, durante una clase impartida en la Sala de Cómputo de la Facultad de Lenguas. La cédula fue previamente cargada en un formulario en cada una de las computadoras. Es importante destacar que el cuestionario que se aplicó es el mismo que se utilizó en la Facultad de Idiomas-Mexicali de la UABC. Esto se hizo en un afán por normar los criterios en el análisis posterior de la SE. El tiempo que los estudiantes tardaron para dar respuesta a las preguntas del cuestionario fue de menos de dos horas. Las respuestas se vaciaron en una hoja de Excel para así procesar los resultados. El total de la muestra fue de 46 alumnos (22 del Taller de Traducción del Inglés y 24 de Traducción Periodística del Inglés) lo que representa un 30.87% de un universo de 149 estudiantes, la matrícula inscrita en traducción en nivel intermedio.

Dentro de la medición de la SE en el Taller de Traducción del Inglés, 22 alumnos respondieron el cuestionario: En total, la muestra en la FL fue de 35 mujeres y once hombres, lo que nos da un 76% de mujeres por 23.91% de hombres en los estudiantes que optan por las materias de traducción, con una edad muy similar a la de los alumnos de la FICM.

El baremo

Para la medición de la SE, como ya se dijo, utilizamos un baremo de 100 reactivos adaptado de las Guías de Estudio establecidas por el Colegio de Bachilleres de Baja California, de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México que regula el nivel medio superior⁵. Todo alumno que quiera cursar estudios superiores debe tener en su *base de conocimiento* los saberes sondeados mediante el cuestionario. Por otro lado, la medición de la Subcompetencia de Transferencia (esencia de la CT) se hizo mediante un baremo adaptado de Colina (2009) y Guajardo (2013), establecido para medir la calidad de las traducciones, el cual es además convertible a la escala 0-100/100 (Anexo 4).

Una vez calificados los productos mediante el baremo adaptado de Colina (2009), se hace la conversión a una escala que va de 0 a 100/100, con el fin de evitar confusiones a la hora de presentar los datos. Estos reactivos muestran claramente si el alumno tiene el nivel necesario para transferir el significado, de igual modo, si mantiene el *conocimiento del mundo* mínimo adquirido durante la educación terciaria para manejar el reto de la educación

⁵ Disponible en <http://php.cobachbc.edu.mx/evaluacionenlinea/>

superior. Así, en esta última escala apreciamos: si el sujeto alcanza 100/100, su nivel corresponde a *excelente*, en la variable medida; 90-99/100 es una calificación *muy buena*, y 80-89/100 es *buena*, 70-79/100 *regular* y 60-69/100, *suficiente* y 59/100 o inferior, *insuficiente o suspenso*. Por tanto, si un sujeto presenta una SCTR de 90/100 y una SE de 60/100, nos dice que hay un desbalance importante (polarización) entre una y otra variable. Es decir, no hay un desarrollo armónico en las subcompetencias.

Cabe recordar que el origen del baremo que mide el balance/desbalance entre las subcompetencias se remonta al estudio *El nivel socioeconómico de los estudiantes de traducción en la Facultad de Idiomas-Mexicali de la UABC, como variable condicionante en la adquisición de la competencia traductora: Un estudio exploratorio* (Cortez, 2014), donde descubrimos que en los estratos socioeconómicos más favorecidos (E1 y E2, con ingresos familiares mensuales de 20 mil pesos mexicanos y mayores) el desbalance mayor a 15/100 puntos entre las variables era la excepción y no la regla; como, en efecto, se daba en mayor medida en el sector económicamente más bajo, el estrato 3 (E3, con ingresos familiares mensuales menores a diez mil pesos). Lo que se observó en dicho estudio fue que en los E1 y E2: a) existía más equilibrio entre la lengua a traducir (SLL2) y la Subcompetencia de Transferencia (menor a 15/100 puntos de *balance* entre las variables); b) los sujetos aprobaron todos los reactivos con al menos 60/100; y c) no existieron sujetos no aprobados/suspensos en los E1 y E2.

Es pertinente agregar que la primera medición de la SE (2017-2) se hizo en 19 sujetos del tercer semestre 2017-2, y fue el parámetro para registrar su evolución (Cortez, 2019). El resultado fue de 72.9/100. En la segunda medición, en 2018-1 (Cortez, 2018), el promedio de calificación de los 52 sujetos sometidos al examen de la SE (*conocimiento del mundo*) se muestran en la Tabla 1 (infra), donde mantienen una puntuación estimada como *regular*.

En una tercera etapa, los séptimos semestres se sometieron a la medición de la SCTR, durante el experimento donde se replicó el Protocolo Previo de Traducción (PPT) (Cortez, 2014) (Ver Anexo 1). El PPT es la metodología que se diseñó en la Facultad de Idiomas-Mexicali para la evaluación de la Subcompetencia de Transferencia; es decir, la capacidad de los estudiantes de traducción de trasladar el significado de una lengua 1 a una lengua 2, de manera efectiva y funcional. La evaluación de los productos se lleva a cabo por parte de profesores del área de traducción con más de cinco años de experiencia y/o alumnos de octavo semestre, casi por egresar, quienes, en muchas ocasiones, son más severos en sus

juicios que los mismos profesores de traducción. En resumen, el investigador sólo participa en la interpretación y organización de los datos, por lo que se evita el sesgo de ser juez y parte en el mismo evento.

Uno de los programas utilizados para llevar a cabo la triangulación y la medición de la SCTR fue *Translog2000* versión 1.0 Beta, que fue desarrollado por Arnt Lykke Jakobsen y Lasse Schou. *Translog* registra todo el proceso de redacción de un texto; es decir, registra importantes datos sobre correcciones y cambios, movimientos del cursor, pausas y búsquedas en el diccionario (De Rooze, 2008, p. 18). En cuanto al texto utilizado, fue un texto del inglés al español de 412 palabras sobre el tema de la miopía (texto informativo-científico tomado de la Internet) convertido a extensión *tpl* para su traducción dentro del programa *Translog2000user* por los estudiantes.

Resultados y contraste

Como se puede apreciar, en los sujetos examinados en la Facultad de Idiomas, existe una evolución de la SE de los semestres tercero a séptimo que va del 71.16/100 a 80.09/100, lo que muestra un avance de casi 10/100 puntos porcentuales (9.52/100). Esto es significativo, pues ya pasaron tres años desde el almacenamiento de ese conjunto de valores de conexión en la MLP, y aún siguen evocando esquemas para la resolución de problemas de conocimiento similares.

En cuanto a estos datos, obtenidos previamente, y que serán nuestra base de comparación de la Subcompetencia Extralingüística, tenemos una media global de 75.71/100.

Tabla 1. Comparativo de la evolución de la SE entre tercero y séptimo semestres 2018-1 en la Facultad de Idiomas-Campus Mexicali.

Evolución de la Subcompetencia Extralingüística en la Facultad de Idiomas 2018-1						
Grupo	Tercer Semestre Matutino	Tercer Semestre Vespertino	Séptimo Semestre Matutino	Séptimo Semestre Vespertino	Séptimo Matutino 2018-1	Séptimo Vespertino 2018-1
Subcompetencia Extralingüística (promedio grupal)	71.16/100	70.57/100	74.91/100	80.09/100		

Fuente: Cortez (2019).

Por su parte, en la Facultad de Lenguas, dentro de la medición de la SE en el Taller de Traducción del Inglés, entre los 22 alumnos que respondieron el cuestionario: la calificación más alta fue 88/100; la más baja, 60/100, dando como promedio del grupo 72.14/100. Por otro lado, en la clase de Traducción periodística del inglés, donde participaron en el examen 24 alumnos, la calificación más alta fue 80/100 (cuatro alumnos) y la más baja 59. Donde el promedio del grupo fue de 73.07. A nivel global (ambos grupos), tenemos una media de 72.60/100, que se ubica en el rango de desarrollo *regular* de la SE, de manera histórica para el nivel intermedio, desde que se iniciaron estas mediciones en la FL.

Con relación a la medición de la Subcompetencia de Transferencia, en la Tabla 2 se muestran los resultados en ambas variables.

Tabla 2. Comparativo entre la Subcompetencia de Transferencia (SCTR) y la Subcompetencia Extralingüística (SE) entre los estudiantes de Facultad de Idiomas-Campus Mexicali de la UABC y la Facultad de Lenguas de la UAEMéx.

Contraste entre grupos de traducción entre UABC y UAEMéx			
Grupo	SCTR	SE	Balance entre subcompetencias
Facultad de Idiomas (UABC)			
Séptimo Matutino 2017-2 *	83.92	74.91	9.01
Séptimo Vespertino 2017-2 *	95.77	80.09	15.68
Promedio	89.84	77.5	12.34
Facultad de Lenguas (UAEMéx)			
TTI *	79.92	72.14	7.78
TPI **	73.29	73.07	0.22
Promedio	76.60	72.60	4

Claves: * TTI: Taller de Traducción del Inglés **TPI: Traducción Periodística del Inglés

Fuente: Con datos propios.

La importancia del contraste entre los grupos de traducción radica en que uno esperaría discrepancias más marcadas en los resultados por la exposición a la traducción de los alumnos de la Facultad de Lenguas de sólo tres materias. Sin embargo, vemos que la diferencia en los promedios, resultado de la traducción del mismo texto, es de 13.24/100 en la SCTR, mientras que en el sondeo de la *base de conocimiento* o *conocimiento del mundo* (SE), la diferencia fue 4.9/100. Esto nos muestra que el rango es aceptable puesto que los estudiantes

de la Facultad de Idiomas han estado expuestos dos años completos al estudio de la traducción.

En cuanto al equilibrio/desequilibrio entre las variables medidas, en los alumnos de ambas facultades: En primer lugar, tenemos al Séptimo vespertino de la FI, con una diferencia entre SCTR y SE que sólo rebasa con .68 los 15/100 del límite en desbalance entre variables, lo que es positivo en sí. En estudios previos (Cortez, 2014) el límite para establecer un desbalance en el desarrollo de las subcompetencias entre los alumnos novales fue precisamente 15/100 puntos. Por otra parte: en los alumnos de TTI y TPI hay un desbalance promedio de 4/100 entre SCTR y SE. Sin embargo, en la FI, en la medición de las mismas variables, sube la diferencia a 12.34/100, lo cual no llega al límite de 15/100, rango que representaría un problema de aprendizaje. Esto no significa que los rangos alcanzados no necesiten de apoyo para su mejora por parte de los encargados del diseño curricular y de los docentes, lo que nos ofrece es un panorama de cómo se da la evolución en ambas subcompetencias. Como investigadores, lo que hemos hecho es describir un fenómeno educativo real que necesita de nuestra atención. Huelga decir que para modificar cualquier fenómeno educativo o tomar cualquier acción de mejora, es preferible primero conocerlo.

En resumen, los séptimos semestres en la Facultad de Idiomas, muestran una SCTR que va de 83 a 95/100, lo que equivaldría a puntuaciones que irían de *bueno* a *muy bueno*. En los mismos grupos la SE fluctúa de 74 a 80/100, lo que denota un descuido en la reestructuración del conocimiento en la lengua materna, quizá por obviar su conocimiento. Por tanto, esto se traduce en un manejo de *regular a bueno* en la recuperación del conocimiento evocado para el examen de SE.

Por su parte, los grupos de TTI y TPI de la Facultad de Lenguas, muestran una SCTR de 73 a 79.92/100, o sea, un nivel de *regular a casi bueno*. Mientras que la SE (*conocimiento del mundo* en su lengua materna) va de 72 a 73/100, lo que indica que no hay un gran avance en este rubro, y que debería de reforzarse con materias que lo promuevan. Aunque sabemos que la construcción del conocimiento es individual, existe cierto tipo de conocimientos que cada sujeto debe llevar en su *base de conocimientos*, para así enfrentar los retos que implica la educación superior, sin que esto los inhiba en su desarrollo personal.

Las diferencias entre las variables nos hablan de un desarrollo equilibrado y de una ausencia de *polarización* en los grupos examinados. No obstante, el fenómeno puede tener

varias lecturas, por lo que existe un nicho de oportunidad para mejorar la metodología de la enseñanza de la traducción. La cimentación de *valores de conexión* (que facilitan la evocación de los esquemas) en los niveles educativos previos es fundamental para que los estudiantes sean competentes como universitarios y, después, como profesionales. Si no es el caso, el plan de estudios debe apoyar en la iteración de estos conocimientos mínimos. En el rubro de *promedios* de la Tabla 2, se pueden observar los valores medios grupales de las dos variables medidas: la SCTR evalúa el “saber hacer”, saber traducir, que es una habilidad cognitiva que implica el manejo solvente de dos idiomas, conocimientos culturales, conocimiento enciclopédico y conocimientos de traducción; mientras que la SE es un conocimiento declarativo, almacenado en la memoria semántica e implica un manejo solvente de la lengua materna, y que forman parte de la *base o red de conocimientos*, y que también puede apoyar a los *saberes* en otros idiomas.

Aunque el fin del estudio es eminentemente exploratorio, se pueden abonar respuestas temporales a los problemas de los séptimos semestres (Facultad de Idiomas), para sus rangos en SE. Por ejemplo: una razón sería la falta de materias en los últimos semestres que fomenten y amplíen sus conocimientos en su lengua materna, por estar dedicados de lleno a la lectoescritura en inglés y la consiguiente traducción de textos especializados, sobre todo los alumnos que no agregan a su currículum materias enfocadas a la interpretación (traducción oral), dejando de lado la cultura materna. En cambio, en los alumnos de TTI y TPI (Facultad de Lenguas) puede ser que la obligatoriedad de los dos idiomas (francés lo estudian hasta cuarto nivel e inglés es la lengua de énfasis a lo largo de sus estudios) no les dé espacio para ampliar su bagaje cultural general en la lengua materna. En cualquier caso, hay solución para ambos problemas, a partir de una revisión de los contenidos de los planes de estudios.

Conclusiones

Este estudio descriptivo, acerca de la forma en que se manifiestan y evolucionan la SE y la SCTR, muestra que el desarrollo educativo de los estudiantes de traducción tiene un rango medible y, en general, avanza (independientemente de las diferencias geopolíticas) de un estadio de *regular a muy bueno*, dependiendo del tiempo de exposición de los alumnos a la enseñanza de la traducción y su práctica. En cuanto a nuestra hipótesis, que el cúmulo

experiencial en efecto influye en una mejor *base o red de conocimientos* y mejores rangos en el producto final (traducciones), puede verse como positiva. Por tanto, se puede inferir que faltan materias que refuercen la SE en los estudiantes, tanto en la Licenciatura en Traducción como en la Licenciatura en Lenguas con énfasis en traducción, con el fin de mejorar la Subcompetencia Extralingüística. Falta hacer patente el manejo de la lengua a traducir (Subcompetencia Lingüística en L2) en los estudiantes de la FL, como tercera variable a medir, la cual puede dar más luz acerca de su influencia entre las dos variables medidas en este estudio. Esto último, se puede llevar a cabo con la aplicación del examen TOEFL. También sería interesante saber si la iteración de eventos/esquemas activados mediante el ajuste o adecuación de los planes de estudios apoya a los sujetos y se manifiesta en una puntuación más generosa al final del grado, lo cual implicaría un estudio longitudinal. Otro dato por registrar, en un estudio futuro, sería si existe evolución de la SE desde el inicio de la Licenciatura en Lenguas en la UAEméx hasta el último semestre. También descubrimos que la *polarización* en las variables medidas es mínima y se encuentra dentro del rango que muestra un avance equilibrado entre ambas. Aunque, las puntuaciones son mejorables.

Es un hecho que los estudiantes de ambas licenciaturas mantienen en su *base de conocimiento* al menos un 70% de sus *valores de conexión* que les evocan esquemas ya vistos tras cursar el bachillerato. Sin embargo, los procesos de enseñanza-aprendizaje son mejorables, por lo que está en los docentes refinar las metodologías para la enseñanza de la traducción que eleven el *conocimiento del mundo* y estimulen una mejor práctica de la traducción en los estudiantes. De igual modo, recae en los encargados de los planes y programas de estudio la responsabilidad de facilitarles el camino a los discentes para la adquisición de la pericia en el área en la que buscan desarrollarse como profesionales.

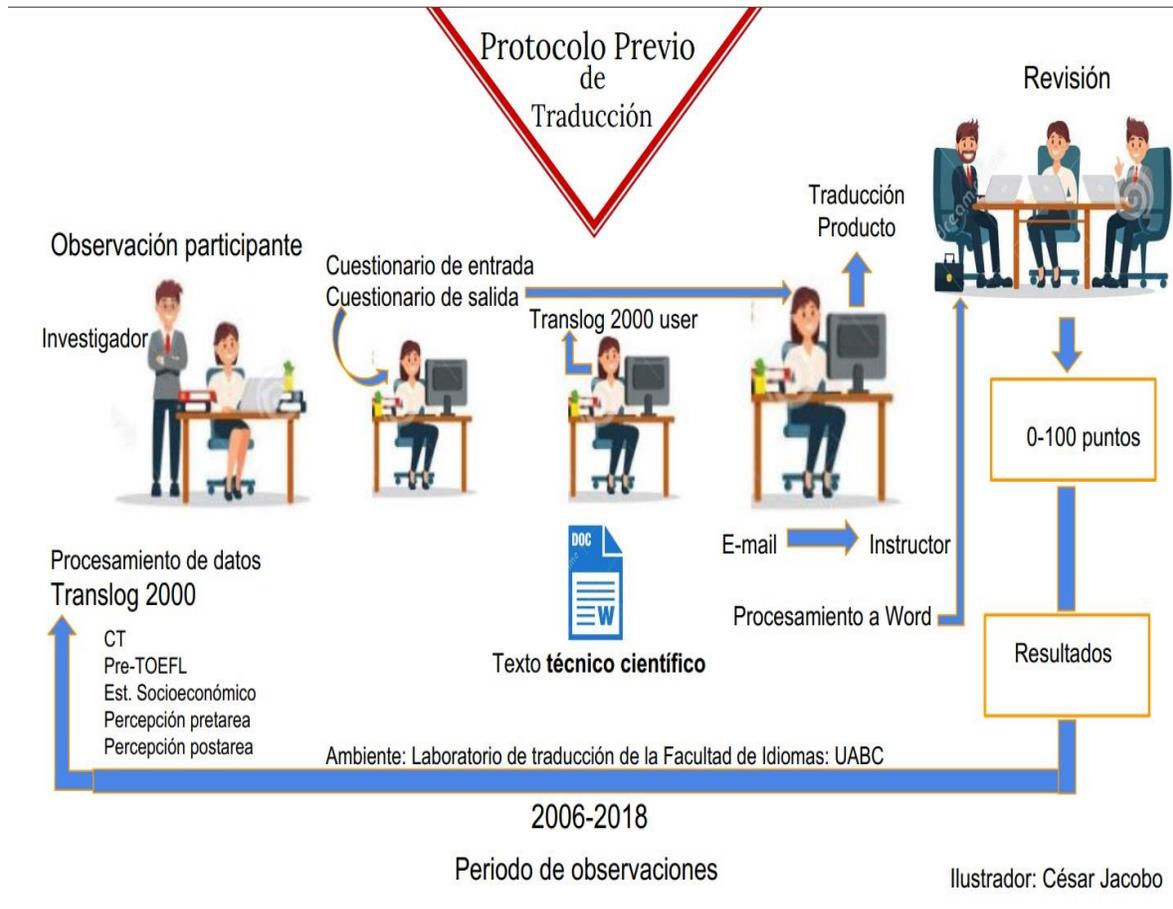
Referencias

- Aitchison, J. (2012). *Words in the Mind. An introduction to Mental Lexicon*. UK: Wiley and Blackwell.
- Colina, S. (2009). Further evidence for a functionalist approach to translation quality evaluation. *Target* 21(2), 235–264.
- Cortez Godínez, J. (2014). *El nivel socioeconómico de los estudiantes de traducción en la Facultad de Idiomas-Mexicali de la UABC, como variable condicionante en la adquisición de la competencia traductora: Un estudio exploratorio*. Granada: Editorial de la Universidad de Granada.

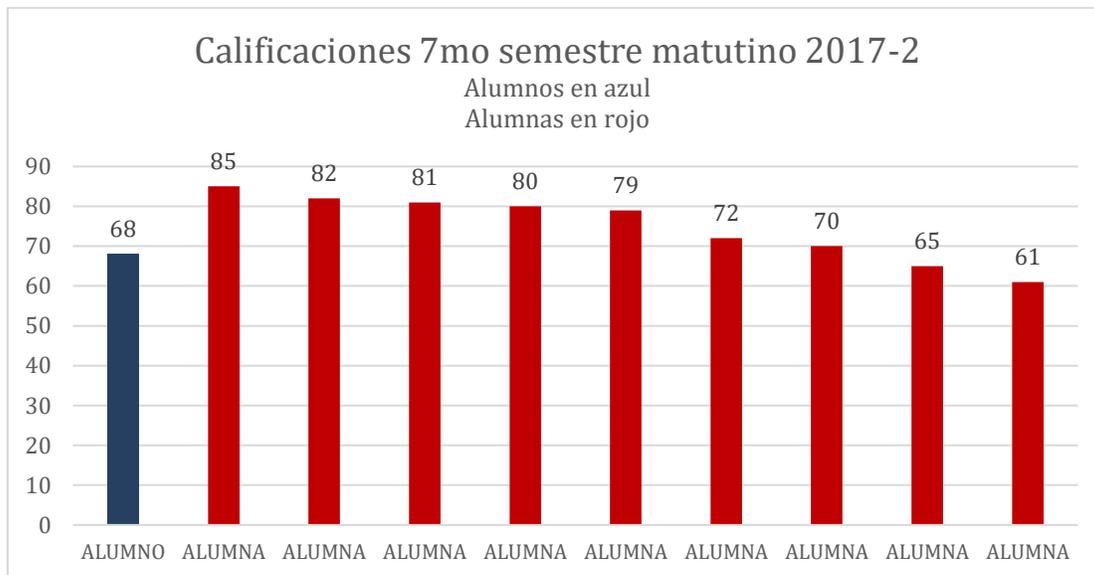
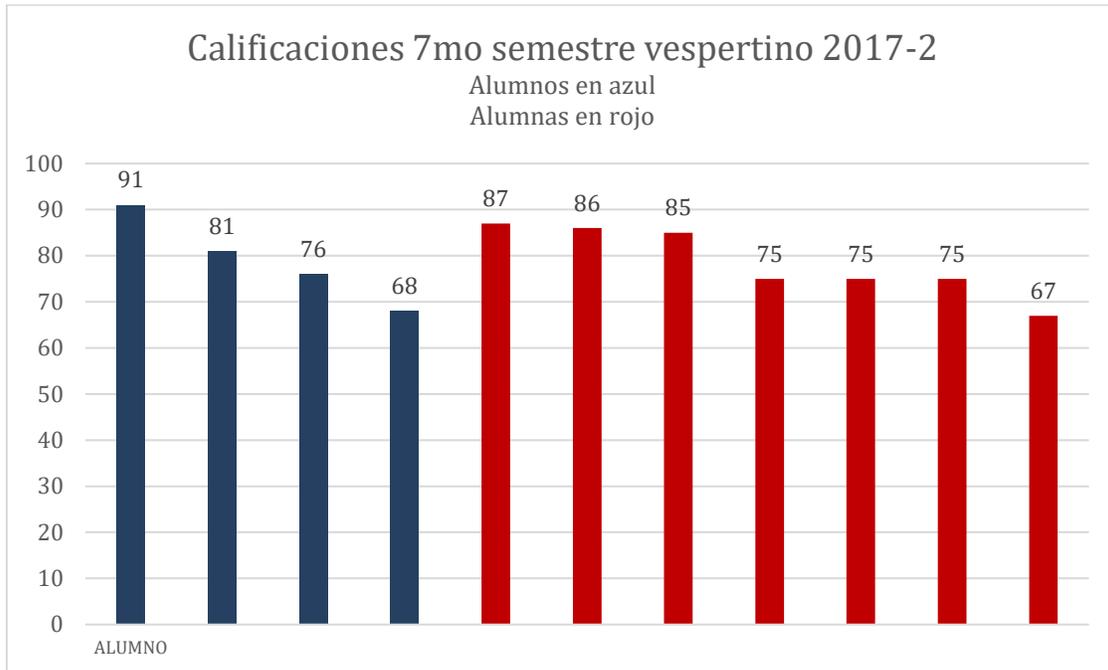
- Cortez Godínez, J. (2018). La formación de competencias en traducción: Un caso mexicano, en CIEBC 2018 (ed.), *XIV Congreso Internacional sobre el Enfoque Basado en Competencias: Aprendizaje, Formación y Educación por Competencias*, (pp. 283-302). Medellín: Editorial Corporación CIMTED.
- Cortez Godínez, J. (2019). Registro y Evolución de la Subcompetencia Extralingüística en estudiantes de traducción. *Onomázein* 4(46). DOI 10.7764/onomazein.46.10
- Cortez Godínez, J., Basich, K., y Figueroa, I., (2015). Subcompetencia Instrumental, vital en la formación de traductores. En: Beltrán, M., Garduño, G., Gómez-Pezuela, C., Sokolova, A. y Monleón, L. (eds.), *Visiones y perspectivas en torno al estudio de las lenguas extranjeras en diversos contextos de México*, (pp. 89-104). México, D.F.: UAMX.
- De Rooze, B. (2008). La Traducción contra Reloj, en Fernández M. y Muñoz Martín R. (eds.) *Aproximaciones Cognitivas al Estudio de la Traducción y la Interpretación*, (pp. 1-28). Comares: Granada.
- Gile, D. (1995). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Guajardo Martínez, A. G. (2013). *Modelo Multifuncional de la evaluación de la traducción*. Granada: Editorial de la Universidad de Granada.
- McClelland, J. L., & Rumelhart, D. E. (1981). An interactive activation model of context effects in letter perception: I. An account of basic findings. *Psychological Review* 88(5), 375-407. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.88.5.375>
- Muñoz Martín, R. (2007). *Traductología cognitiva y traductología empírica*, Recuperado de http://www.academia.edu/1375881/Traductologia_cognitiva_y_traductologia_empirica
- Neubert, A. & Shreve, G. (1992). *Translation as a Text*. Kent: Kent State University Press.
- Nida, E. (1945). Linguistics and Ethnology in Translation-Problems, *Word* 1(2), 194-208, DOI: 10.1080/00437956.1945.11659254
- Nida, E. & Taber C. (1982). *The Theory and the Practice of Translation*. Leiden, The Netherlands: E.J. Brill.
- Olalla-Soler, Ch. (2017). Un estudio experimental sobre la adquisición de la competencia cultural en la formación de traductores. Resultados de un estudio piloto. *Meta: journal des traducteurs/ Meta: Translators' Journal* 62 (2), 243-484. Disponible en <https://www.erudit.org/fr/revues/meta/2017-v62-n2-meta03191/1041032ar/>
- PACTE (2000). Acquiring Translation Competence: Hypotheses and Methodological Problems in a Research Project. In: Beeby, Allison, Ensinger, Doris. & Presas, Marisa (eds.). *Investigating Translation*, (pp. 99-106). Amsterdam: John Benjamins.
- PACTE (2001). La competencia traductora y su adquisición. *Quaderns. Revista de Traducció* 6, 39-45.
- PACTE (2003). Building a Translation Competence Model. In F. Alves (ed.), *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research*, (pp. 43-66). Amsterdam: John Benjamins.
- PACTE (2005). Investigating Translation Competence: Conceptual and Methodological Issues. *Meta: journal des traducteurs/ Meta: Translators' Journal* 50 (2), 609-619. Retrieved

- January 22, 2019, from
https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2005/137444/meta_a2005v50n2p609.pdf
- PACTE (2008). First results of a Translation Competence Experiment: Knowledge of Translation' and 'Efficacy of the Translation Process. In: Kearns, John (Ed.) *Translator and Interpreter Training. Issues, Methods and Debates*, (pp. 104-126). London: Continuum.
- PACTE (2009). Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: Acceptability and Decision Making, *Across Languages and Cultures* 10 (2), 207-230.
- PACTE (2011). Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: Translation Project and Dynamic Translation Index. In S. O'Brien (ed.), *IATIS Yearbook 2010*, (pp. 609-619). London: Continuum.
- Popovic, A. (1970). The Concept 'Shift of Expression' in Translation Analysis, in James Holmes (ed.), *The Nature of Translation: Essays on the Theory and Practice of Literary Translation*, (pp. 78-90), Mouton: Slovak Academy of Sciences.
- Pozo, J. I. (2006). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. España: Editorial Morata.
- Quezada, C. (2004). Comprensión lectora y traducción. *Onomázein* 1(9), 105-119.
- Real Academia Española (2019). Cultura. Disponible en <https://dle.rae.es/?id=BetrEjX>
- Rumelhart, D. E., Hinton, G. E. & McClelland, J. L. (1986). A general framework for parallel Distributed processing. In David E. Rumelhart, James L. McClelland, and CORPORATE PDP Research Group (eds.). *Parallel distributed processing: explorations in the microstructure of cognition, vol. 1: foundations*. (pp.45-76) MIT Press, Cambridge, MA, USA.
Disponible en https://www.researchgate.net/publication/243672900_A_General_Framework_for_Parallel_Distributed_Processing
- Rumelhart, D.E., McClelland, J. L & CORPORATE PDP Research Group (eds.). (1986). *Parallel distributed processing: explorations in the microstructure of cognition, vol. 1: foundations*. Cambridge: MIT Press,.
- Rumelhart, D. E. & McClelland, J. L. (1986). *PDP Research Group, Parallel Distributed Processing. Explorations in the Microstructure of Cognition. Volume 1: Foundations*. Bradford Books/MIT Press.
- Rumelhart, D. E. & Norman, D. (1976). Accretion, Tuning and Restructuring: Three modes of Learning. Center for Human Information Processing, La Jolla, California, Report 7602, UCLA in SD, 1-34. Recuperado de <http://www.dtic.mil/dtic/tr/fulltext/u2/a030406.pdf> el 22 de mayo de 2018.
- Woolfolk Hoy, Anita E. (2006). *Psicología educativa*. México, D.F: Pearson.

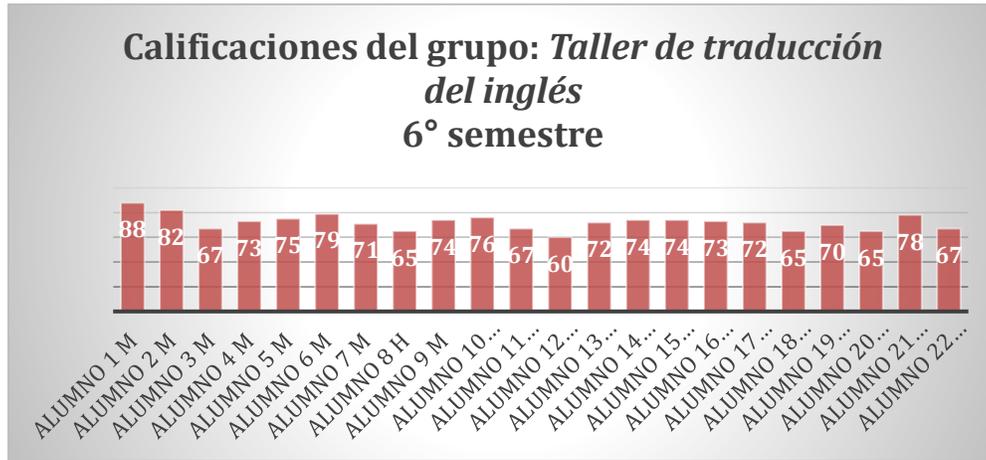
Anexo I. Protocolo Previo de Traducción



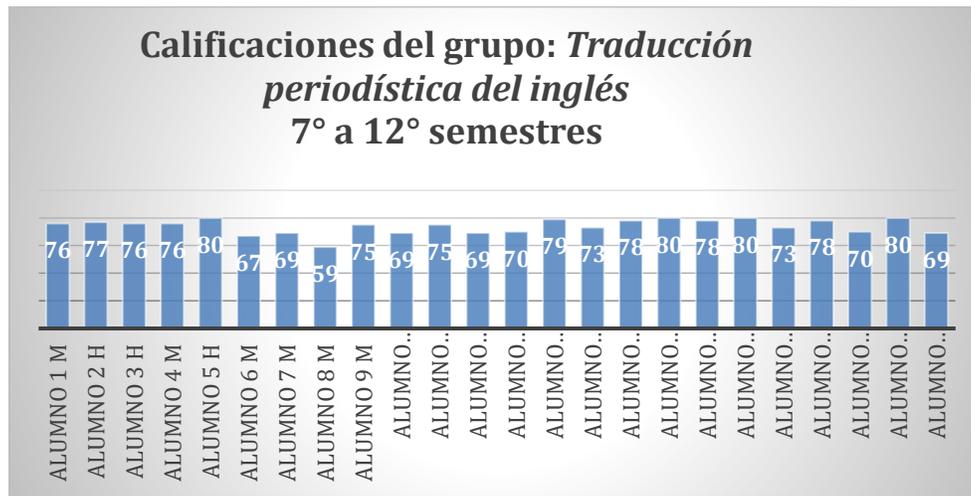
Anexo 2. Puntuaciones en la Subcompetencia de Transferencia en la Facultad de Idiomas-Campus Mexicali



Anexo 3. Resultados en la Subcompetencia Extralingüística en la Facultad de Lenguas de la UAEMéx



Taller de traducción del inglés



Traducción periodística del inglés

Anexo 4. Baremo para la medición de la Subcompetencia de Transferencia

	U.A.B.C.	ING-ESP _____	ESP-ING _____
	FACULTAD DE IDIOMAS	Título del texto _____	
	Licenciatura en Traducción		

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

EVALUACIÓN DE LOS ASPECTOS LINGÜÍSTICOS, LÉXICOS Y DEL PROCESO DE TRADUCCIÓN								
a. Concordancia en género y en número.	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>
b. Cohesión y coherencia de los tiempos verbales.	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>
c. Utilización de terminología apropiada	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>
d. Adecuación del registro del texto	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>
e. Puntuación	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>
f. Ortografía (acentos, mayúsculas, etc.)	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>
g. Adaptaciones culturales (siglas, expresiones, etc.)	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>
h. Contra sentidos	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>
i. Falsos sentidos	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>
j. Sin sentidos	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>
k. Omisión injustificada	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>

I. Adición injustificada	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>
m. Evidencia de una revisión minuciosa	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>
n. Reproducción del formato original	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>

Total: ____ / 56

-
- ⁱ Doctor en Estudios Avanzados de Traducción e Interpretación (Universidad de Granada); Licenciado en Traducción del Idioma Inglés (UABC); Licenciado en Sociología (UABC). Laboró 13 años como periodista y traductor. Investigador del SNI Nivel I. Investiga la evaluación de la competencia Traductora y sus subcompetencias. Imparte cursos relacionados con la traducción, como: tecnología aplicada a los procesos de Traducción y la traducción automática. Correo-E: jose_cortez@uabc.edu.mx
- ⁱⁱ Doctor en Humanidades, área de estudios literarios (UAEMEX). Ha publicado numerosos artículos sobre literatura y traducción en *Mutatis Mutandis*, *Revista latinoamericana de traducción*, Universidad de Antioquia, Colombia; *International Association of American Studies*, *Bucharest Literary Review*, Universidad de Bucarest, Rumanía. Es coautor del libro *Literacidad y traducción*, entre otros. Correo-E: luisjuanajones@yahoo.com
- ⁱⁱⁱ Doctora. en Ciencias con énfasis en Educación por la Facultad de Ciencias de la Conducta de la UAEMéx; Maestra en Lingüística Aplicada por la UAEMéx. Diploma para profesores de español a no hispanohablantes del CEPE UNAM. Docente de inglés desde 1991 en espacios como el CELE, la Facultad de Ciencias Agrícolas, el Centro Internacional de Lengua y Cultura, y la Facultad de Lenguas de la UAEMéx. Correo-E: leitit@hotmail.com