



LOS IMAGINARIOS SOCIALES DE LOS DOCENTES Y ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS DE LENGUAS SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA
TRADUCCIÓN

JOSÉ LUIS RODRÍGUEZ CASTRILLÓN AND JENNY VIVIANA GRAJALES LÓPEZ
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MANIZALES MAESTRÍA EN TRADUCCIÓN
COHORTE VI
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: DIDÁCTICA DE LA TRADUCCIÓN

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MANIZALES
FACULTAD DE ESTUDIOS SOCIALES Y EMPRESARIALES
MAESTRÍA EN TRADUCCIÓN
MANIZALES

2017

LOS IMAGINARIOS SOCIALES DE LOS DOCENTES Y ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS DE LENGUAS SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA
TRADUCCIÓN

JOSÉ LUIS RODRÍGUEZ CASTRILLÓN AND JENNY VIVIANA GRAJALES LÓPEZ
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MANIZALES MAESTRÍA EN TRADUCCIÓN
COHORTE VI

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: DIDÁCTICA DE LA TRADUCCIÓN

TUTORES:

CARLOS FERNANDO VÉLEZ GUTIÉRREZ AND ÓSCAR ANDRÉS CALVACHE DULCE
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: DIDÁCTICA DE LA TRADUCCIÓN

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MANIZALES
MAESTRÍA EN TRADUCCIÓN
MANIZALES

2017

ABSTRACT

This research looks through the eyes of English language teachers and students to describe the social imaginaries they have about translation teaching and learning. It was found that the participants have imaginaries that are coherent with the theories of translation; and only a minority of them, associated the translation with linguistic and grammatical content. However, a conclusive factor is that the participants attribute to themselves the qualities of the professional translator and expect the teaching and learning process to be throughout methodologies that guide the translation procedure gradually.

Key words: social imaginaries, translation teaching and learning, thoughts, experiences, theoretical knowledge, dreams and desires, language teaching.

RESUMEN

Esta investigación mira a través de los ojos de los profesores y estudiantes de lengua inglesa para describir los imaginarios sociales que tienen sobre la enseñanza y aprendizaje de la traducción. Se encontró que los participantes poseen imaginarios que tienen coherencia con las teorías de la traducción; y solo una minoría asoció la traducción con contenidos meramente lingüísticos y gramaticales. Sin embargo, un factor concluyente, es que los participantes se atribuyen a sí mismos las cualidades del traductor profesional y esperan que se enseñe y se aprende a traducir a través de metodologías que guíen el proceso paulatinamente.

Palabras clave: imaginarios sociales, aprendizaje y enseñanza de la traducción, pensamientos, experiencias, conocimiento teórico, sueños y deseos, enseñanza de lenguas

Agradecimientos

La investigación es un camino arduo donde podemos enfrentar fracasos o grandes éxitos, pero estos éxitos no se logran trabajando individualmente, siempre hay un apoyo de personas externas que aportan de manera directa o indirecta a que el camino sea mucho más enriquecedor y flexible; por esta razón, queremos agradecer muy sinceramente a nuestros tutores que nos han guiado en todo momento, contribuyendo con enseñanzas que se quedarán con nosotros para toda la vida y que utilizaremos en futuras investigaciones. En segundo lugar agradecemos a nuestras familias que han nos has brindado apoyo y consejos que nos alentaron en el camino y en algunas ocasiones nos guiaron para encontrar la mejor salida. Sabemos que nuestro principal y más grande ayudador ha sido Dios y deseamos poner ante todo su nombre por hacernos hoy quienes somos y poner en nuestro camino las oportunidades que hemos tenido y la motivación de continuar.

Contenido

ABSTRACT.....	iii
RESUMEN.....	iii
Resumen.....	xi
Abstract	xii
Introducción	13
1. Contexto Teórico Investigativo.....	15
1.1 Imaginarios Sociales.....	16
1.2 Traducción: Enseñanza y Aprendizaje	25
1.3 Conclusiones Sobre Imaginarios Sociales y la Enseñanza y el Aprendizaje de la Traducción	35
2. Planteamiento del Problema.....	45
3. Pregunta de Investigación	50
4. Objetivos	51
4.1 Objetivo General.....	51
4.2 Objetivos Específicos	51
5. Justificación.....	52
6. Metodología	54

6.1	Conceptos Metodológicos Importantes	54
6.2	Tipo de Investigación:	56
6.2.1	Etnográfica Educativa.....	56
6.3	Técnicas y Herramientas de Recolección de Datos.....	59
6.3.1	<i>Encuesta</i>	60
6.3.2	<i>Entrevista</i>	63
6.3.3	<i>Narración</i>	65
6.3.4	<i>Grupos focales</i>	68
6.4	Descripción de la muestra.....	71
6.5	Análisis de datos.....	74
6.5.1	<i>Análisis de datos de la encuesta</i>	74
6.5.2	<i>Análisis de datos de la entrevista</i>	90
6.5.3	<i>Análisis de datos del grupo focal</i>	94
6.5.4	<i>Análisis de datos de la narración</i>	95
	Figura 1.	97
	Esquema metodológico	97
7.	Exposición de resultados.....	98
7.1	Resultado del análisis de gráficas de las encuestas a estudiantes y profesores	98
7.1.1.1	<i>Categoría Conocimientos Teóricos</i>	101
7.1.1.2	<i>Categoría Pensamientos</i>	103

7.1.1.3	<i>Categoría experiencias</i>	107
7.1.1.4	<i>Categoría sueños y deseos</i>	111
7.1.2.1	<i>Categoría Conocimientos Teóricos</i>	114
7.1.2.2	<i>Categoría Pensamientos</i>	116
7.1.2.3	<i>Categoría experiencias</i>	118
7.1.2.4	<i>Categoría Sueños y Deseos</i>	120
7.2	Categorización y codificación de los datos de las entrevistas, grupos focales y narraciones a estudiantes y profesores.....	121
7.2.1	<i>Categoría Conocimiento teórico (CT)</i>	121
7.2.2	<i>Categoría pensamientos (PE)</i>	128
7.2.3	<i>Categoría experiencias (EX)</i>	139
7.2.4	<i>Categoría sueños y deseos (SU)</i>	150
8.	Discusión de resultados.....	158
9.	Resultados.....	167
10.	Implicaciones prácticas de esta investigación.....	168
11.	Limitaciones del estudio.....	169
12.	Conclusiones.....	170
12.1	Estructuras de sentido.....	178
13.	Recomendaciones.....	181
13.1	Propuesta de Lineamientos Didácticos Para Contribuir a los Procesos de la	

Enseñanza y Aprendizaje de la Traducción en los Programas de Licenciatura en Lenguas Modernas del País	181
13.1.1 <i>Lineamiento 1: inclusión de un componente de historia de la traducción, su evolución y tendencias actuales</i>	182
13.1.2 <i>Lineamiento 2: Inclusión de competencias traductoras importantes</i>	184
<i>Lineamiento 3: Inclusión de un componente de comprensión del discurso y del contexto</i>	191
<i>Lineamiento 4: Inclusión de un componente de teoría sobre la revisión de textos</i>	193
14. Referencias Bibliográficas	195

Índice de Tablas y Gráficas

TABLA 1. Descripción Encuesta Estudiantes.....	54
TABLA 2. Descripción Encuesta Profesores.....	55
TABLA 3. Objetivos Preguntas Entrevista Estudiantes.....	57
TABLA 4. Objetivos Preguntas Entrevista Profesores	58
TABLA 5. Cantidad de Encuestas.....	68
TABLA 6. Categorías Según Preguntas de la Encuesta Estudiantes.....	69
TABLA 7. Subcategorías Según Respuestas Encuesta Estudiantes.....	71
TABLA 8. Categorías Según Preguntas de la Encuesta Profesores.....	78
TABLA 9. Subcategorías Según Respuestas Encuesta Profesores.....	80
TABLA 10. Ejemplo de Categorización y Codificación en el Atlas ti Grupo Focal.....	88
FIGURA 1. Esquema Metodológico.....	91
GRAFICA 1. Porcentajes en la Categoría Conocimientos Teóricos Estudiantes.....	94
GRAFICA 2. Porcentajes en la Categoría Pensamientos Estudiantes.....	96
TABLA 11. Porcentajes por Respuesta Según Subcategorías en la Categoría Pensamientos.....	99
GRAFICA 3. Porcentajes en la Categoría Experiencias Estudiantes.....	100
TABLA 12. Porcentajes por Respuestas Según Subcategorías en la Categoría de Experiencias.....	103
GRAFICA 4. Porcentajes en la Categoría Sueños y Deseos Estudiantes.....	104
GRAFICA 5. Porcentajes en la Categoría Conocimientos Teóricos profesores.....	107
GRAFICA 6. Porcentajes en la Categoría Pensamientos Profesores.....	109
GRAFICA 7. Porcentajes en la Categoría Experiencias Profesores.....	111
GRAFICA 8. Porcentajes en la Categoría Sueños y Deseos Profesores.....	113

TABLA 13. Conocimiento Teórico (CT) Atlas ti.....	117
TABLA 14. Pensamientos (PE) Atlas ti.....	123
TABLA 15. Experiencias (EX) Atlas ti	135
TABLA 16. Sueños y Deseos (SU) Atlas ti	146
TABLA 17. Comparación Definición de Imaginarios Sociales Según Diferentes Teóricos.....	153

Resumen

Esta investigación mira a través de los ojos de los usuarios de lenguas para describir los imaginarios sociales que tienen sobre la enseñanza y aprendizaje de la traducción. La teoría de los imaginarios sociales apunta a explicar de qué manera la imaginación toma parte en la construcción de instituciones sociales, de representaciones y de comportamientos. Según la teoría de los imaginarios sociales, nuestros conceptos, pensamientos, experiencias y demás derivaciones de los imaginarios, no solo son nuestra forma de ver el mundo, sino también se proyectan en nuestra forma de actuar, porque los imaginarios se vuelven tangibles en el mundo simbólico a través de las acciones. Se encontró que los participantes incluidos en este estudio poseen imaginarios sobre la enseñanza y el aprendizaje de la traducción que fueron acertados, en su mayoría. Solo una minoría hizo una asociación con contenidos meramente lingüísticos y gramaticales. Sin embargo, como factor concluyente se encontró que a pesar de que hubiese una consciencia de todo lo que envuelve la traducción, los participantes de la licenciatura en lengua inglesa, tanto profesores como estudiantes, se atribuyen a sí mismos las capacidades, competencias y conocimientos que le reconocen al traductor profesional. Es por esta razón que ellos realizan trabajos como traductores e intérpretes sin vacilación alguna.

Al final de este documento, se proponen cuatro lineamientos didácticos para contribuir a los procesos de la enseñanza y aprendizaje de la traducción en los programas de Licenciatura en Lenguas Modernas del país, basados en el análisis sobre los imaginarios sociales encontrados. Esto con el fin de aportar a la forma en que los estudiantes de lenguas extranjeras ven la traducción y su proceso de enseñanza y aprendizaje.

Abstract

This research looks through the eyes of the foreign language users to describe the social imaginaries they bear about the translation teaching and learning process. Theories of the social imaginary seek to explain the way imagination figures in the construction of social institutions, representations and practices. According to the social imaginary theory, our concepts, thoughts, experiences, etc.; are not only the way we perceive the world, but the way we behave, because these social imaginaries become real in the symbolic world through our actions. We found that most of the participants included in this study have social imaginaries that actually have to do with the teaching and learning process in translation; there was only a minority who associated the linguistic and grammatical contents with this field; however as a determining factor, it was found that even when there is an awareness on everything that translation involves, the students and teachers from the BA in English Language Teaching see the translator's competences and knowledge in themselves and that is the main reason why they accept jobs as translators with no hesitation.

At the end of this document, we propose four didactic guidelines to contribute to the teaching and learning process in the BA in English Language Teaching in the country, based on the analysis upon the social imaginaries we found, in order to contribute to the way foreign language learners see the translation and its teaching and learning process.

Introducción

Esta investigación unifica las teorías del imaginario social y de la enseñanza y el aprendizaje de la traducción para lograr describir lo que ‘imaginan’ los profesores y estudiantes de lenguas de una universidad determinada sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la traducción. Para lograr este macro objetivo, en primera instancia, se investigó el imaginario social desde diferentes autores que aportaron los pilares que guiaron la creación de objetivos y la metodología de recolección de datos, entre otras cosas; de igual manera, las investigaciones expuestas sobre la enseñanza y el aprendizaje de la traducción aportan evidencias que suplieron la motivación a encontrar respuestas a las causales de los problemas que demarcaban dichas investigaciones. A continuación, se encuentra una breve introducción a lo que se entiende por imaginario social en esta investigación.

El imaginario social se convierte en un eje fundamental para el desarrollo de la sociedad; la instituye y fundamenta sus concepciones frente a una idea, imagen, o concepto en general. La sociedad crea y acepta el mundo que crea, por esta razón este mundo es hecho de significaciones que le pertenecen y que instituyen a los que lo crean. Ahora bien, si se pregunta ¿De dónde vienen los imaginarios y cómo se manifiestan? Según los estudiosos en este campo como lo son Pintos (2000), Cabrera (2004), Castoriadis (1983) y Silva (2005), los imaginarios sociales son proporcionados por experiencias dentro del contexto social y pueden ser reflejados a través de deseos, opiniones, pensamientos, ideas, conceptos, experiencias y significaciones que se develan a través de un análisis profundo de lo que expresan la personas en un texto oral o escrito y a través de la observación del contexto social.

Esta investigación está estructurada de la siguiente manera. En primer lugar, se encuentra un planteamiento teórico donde se exponen los diferentes teóricos de los imaginarios sociales y se

exponen investigaciones que se basaron en dichos teóricos para determinar el imaginario presente en las poblaciones escogidas; en segundo lugar, se encuentran investigaciones que fueron realizadas en el marco de la enseñanza y el aprendizaje de la traducción y que se exponen aquí en el ‘contexto teórico investigativo’ como parte fundamental de esta investigación ya que la línea de investigación seleccionada es la *didáctica*. Al final del capítulo se pueden encontrar las conclusiones que unen los imaginarios sociales con la enseñanza y el aprendizaje de la traducción, de tal forma que se entrelazan los dos conceptos y se enfoca lo que la investigación iba a tener como pilares para desarrollarse.

Consecutivamente ‘el planteamiento del problema’ le expone al lector el porqué de la investigación, haciendo referencia al estado de la enseñanza y el aprendizaje de la traducción en general y expone algunas evidencias en el contexto colombiano. Se explicita la necesidad existente de enmarcar, en una investigación, el imaginario en uno de los contextos de la traducción y porqué es necesario hacer esto. Ya en la parte ‘metodológica’ se incluyen todos los aportes metodológicos de las investigaciones expuestas en el contexto teórico investigativo, se describen cada una de las cuatro técnicas y herramientas que se utilizaron para la recolección de datos; de igual manera se describe el tipo de investigación y la muestra intervenida. El análisis de datos también hace parte de la metodología, donde se expone el proceso que se realizó para hacer el análisis de los datos arrojados por cada una de las herramientas de recolección.

En este documento también se despliegan las ‘implicaciones y limitaciones’ de esta investigación según el proceso de delimitación llevado a cabo durante el proyecto; y por último se pueden encontrar las ‘conclusiones y recomendaciones’ finales con las cuatro propuestas de lineamientos para la enseñanza y el aprendizaje de la traducción en los programas de lenguas universitarias.

1. Contexto Teórico Investigativo

En primera instancia, se puede encontrar el planteamiento de investigaciones previas que aportaron o direccionaron esta investigación. Esto se realizó tanto en conocimientos teóricos, como a la enmarcación del camino a seguir para llegar al objeto de estudio, y a la metodología de recolección de datos. De igual manera estas investigaciones facilitaron el proceso para determinar las características que constituían los imaginarios sociales. Este capítulo está dividido en tres partes, primero se encuentra una descripción corta pero detallada de las investigaciones que tienen relación con los imaginarios sociales y hacen un aporte teórico o metodológico a esta investigación. Posteriormente están las investigaciones que aportaron en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de la traducción en sí, y por último, se hace una conclusión donde se abstrae todo aquello que contribuyó, de alguna forma, a este proyecto.

La selección de investigaciones previas que enmarca el contexto teórico, se divide en dos grupos:

1. Investigaciones que hacen referencia a los imaginarios:
 - *'Del encierro al paraíso. Imaginarios dominantes en la escuela colombiana contemporánea: una mirada desde las escuelas de Bogotá'* Elsa Bocanegra (2008)
 - *'Imaginarios del joven Colombiano ante la clase de educación física'* Murcia & Jaramillo (2005)
 - *'Vida universitaria e imaginarios: posibilidad en definición de políticas sobre educación superior'* Murcia & Jaramillo (2008)
2. Investigaciones que hacen referencia a la enseñanza y el aprendizaje de la traducción:
 - *'Undergraduate translation training: In search of a model'* Amin Karimnia (2012)
 - *'Teaching Translation at Gaza Universities: Problems and Solutions'* Walid Mohammad

Amer (2012)

- *'Didáctica de la Traducción en LA FTI-UPF Hacia una Propuesta de Mejora Docente'*

Salazar & Resinger (2008).

1.1 Imaginarios Sociales

Según Pintos (2000), “los imaginarios sociales son, aquellos esquemas construidos socialmente que nos permiten percibir algo como real, explicarlo e intervenir operativamente en lo que en cada sistema social se considere como realidad” (p.33). Según lo anterior, un imaginario social le da una identidad a un grupo social o a un individuo en base a sus esquemas sociales. El imaginario social se convierte en un eje fundamental en el desarrollo de la sociedad, la instituye y fundamenta sus concepciones frente a una idea, imagen, o concepto en general, pues la sociedad crea y acepta el mundo que crea, y este mundo es hecho de significaciones que le pertenecen y que instituyen a los que lo crean.

El imaginario social se ha convertido en un concepto importante frente a la institución de la sociedad, y ha sido investigado por diferentes personas; este se convierte en un referente transcendental a partir de las teorías y afirmaciones de Cornelius Castoriadis (1922-1997). Al principio, y aun en el tiempo actual, se siguen teniendo las afirmaciones de Castoriadis como verídicas, en especial cuando se enfoca la atención en el desarrollo de la sociedad y se encuentra de fondo un conjunto de imaginarios sociales donde se crean las instituciones, los grupos sociales, las poblaciones que tienen características en común, etc; en términos generales, esto quiere decir que los imaginarios sociales son personificados y figurados en y por la efectividad de los individuos quienes actúan y se mueven entorno a ellos.

Ahora bien, si se pregunta ¿De dónde vienen los imaginarios y cómo se manifiestan? Según

los estudiosos en este campo como lo son Pintos (2000), Cabrera (2004), Castoriadis (1983) y Silva (2005), a quienes se estará citando a lo largo de este documento, los imaginarios sociales son proporcionados por experiencias dentro del contexto social y pueden ser reflejados a través de deseos, opiniones, pensamientos, ideas, conceptos, experiencias y significaciones que se develan a través de un análisis profundo de lo que expresan la personas en un texto oral o escrito y a través de la observación del contexto social.

Los comportamientos de las personas pertenecientes a un grupo social, tendrían patrones de pensamientos similares sobre un tema determinado, esto quiere decir que hay un orden social y el orden social se convierte en necesario porque las significaciones sociales lo generan a través de la institución de las mismas significaciones. La organización puede ser vista de varias maneras pero esta se instituye y es algo común dentro de la sociedad, tal y como lo afirma Cabrera (2004) “Una sociedad se instituye instituyendo un mundo de significaciones” (p. 5). Por lo tanto la relación entre las significaciones imaginarias sociales y la sociedad es constante, según lo que nos dice Castoriadis (1983): “Dicho de otro modo, la institución de la sociedad recrea, siempre y obligatoriamente, una lógica suficientemente correspondiente a esta lógica “ensídica” (lo cual le permite sobrevivir como sociedad) bajo la égida de las significaciones imaginarias sociales instituidas cada vez” (p. 6). Tanto la sociedad es compuesta por estas significaciones sociales, como estas son construidos por los individuos pertenecientes a esta sociedad; por esta razón, las significaciones imaginarias sociales se vuelven representaciones de esa concepción que tienen los individuos de su propia realidad.

Las significaciones se pueden transmitir o adoptar entre personas que comparten un grupo social y por ende características, contextos o experiencias similares; Sin embargo, estas significaciones también son reformadas a partir de diferentes aspectos tales como el tiempo, las

experiencias, los individuos y los objetos; tal como dice Castoriadis (1983) “recíprocamente, las significaciones imaginarias sociales están en y por las cosas, objetos e individuos que los personifiquen y los figuren, directa o indirectamente, inmediata o mediata.” (p. 4). Se entiende pues, que de esta manera, los imaginarios son una construcción colectiva, se instituyen individualmente gracias a lo colectivo y de alguna forma, esta colectividad se registra y se transfiere, logrando la globalidad dentro de un grupo social determinado.

La investigación “Del encierro al paraíso. Imaginarios dominantes en la escuela colombiana contemporánea: una mirada desde las escuelas de Bogotá” por Elsa Bocanegra (2008) fue una investigación llevada a cabo en Bogotá, la cual tenía como objetivo principal evidenciar memorias colectivas al captar esa escuela subjetiva que llevaban en sus mentes y en sus modos de vida quienes la vivían y la sentían. Estas memorias colectivas son concepciones sociales adquiridas a través de las experiencias colectivas que se viven día tras día, en este caso, en la escuela; para Bocanegra, era necesario registrar las memorias colectivas para poder evidenciar y analizar los imaginarios sociales, es decir que la investigadora tomó los imaginarios sociales por una de sus derivaciones o ramas (memorias o experiencias) las cuales evidenció a través de narraciones y entrevistas en una población previamente seleccionada.

La importancia de obtener estas memorias colectivas fue vital para poder analizar los imaginarios existentes, puesto que estas experiencias son imaginarios fundamentados en la experiencia, y esta experiencia es la realidad de las personas y dicha realidad se convierte en hechos casi tangibles para ellos que conceptualizan su realidad. Silva (2005) (como se citó en Bocanegra, (2006) afirma que:

La teoría de los imaginarios no se ocupará sólo de lo que la gente piensa, sino de los productos simbólicos que generan esos pensamientos. Es decir, no se interesa por las

intenciones, sino por las intencionalidades sociales que se materializan en objetos concretos. Los imaginarios no son fantasías ni meras representaciones; son realidades cognitivas y perceptivas que tienen efectos sobre el mundo material (p. 329).

Al ser realidades cognitivas y perceptivas, son aquellas que se comprenden en conjunto y se vivencian, es decir, son experiencias.

Para la recolección de información o de experiencias en la investigación mencionada, se necesitó registrar los discursos de la población seleccionada, para esto se trabajó con cada grupo de participantes en sesiones donde se recolectaban estos discursos orales a través de entrevistas y demás. Después del análisis de datos, las conclusiones mostraron que las escuelas eran sitios que reflejaban encierro, aislamiento, castigos, horarios y que en definitiva se asemejaban a una cárcel. Sin embargo aquella escuela podía ser proyectada como paraíso, como lo describió un estudiante de noveno “Una escuela con libertad total, contacto con la naturaleza, donde cada uno pueda escoger lo que desea, escuchar música, experimentar, practicar el deporte que quiera, tener contacto con muchos animales y plantas, acceso a muchos libros, computadores e internet, así uno aprendería de verdad” (Bocanegra, 2008, p. 336). En este caso, se ve que los imaginarios sociales establecidos se originan en base a las experiencias vividas dentro de la escuela, aunque la proyección de paraíso es un deseo subyacente que comparten la mayoría de los estudiantes.

Todas las investigaciones que se presentan en el contexto teórico ofrecen unas clasificaciones de elementos que componen los imaginarios, tales como los sueños y los deseos que son igual de importantes a las experiencias, representaciones, pensamientos, significaciones y conceptos. Ya bien lo dice Castoriadis (1983) cuando afirma que la imaginación no es algo tangible, no es algo que podamos tomar con nuestras manos y poner debajo de un microscopio, sin embargo existe y todo el mundo la conoce y la acepta como verídica; entonces, siendo todo

esto intangible, ¿Cómo podemos hacerlo tangible? ¿Cómo podemos estudiarlo? (p. 1). En este caso, el mismo autor nos enfoca a lo simbólico porque este va de la mano con lo imaginario, o sea, lo imaginario usa lo simbólico para representarse, expresarse y existir. En la siguiente investigación se expondrá otro ejemplo de esto.

‘Imaginarios del joven Colombiano ante la clase de educación física’ llevada a cabo por Murcia & Jaramillo (2005), se plantea como objetivo principal, comprender los imaginarios que los jóvenes construyen sobre la clase de educación física. El imaginario presente en la gran mayoría de las jóvenes y los jóvenes es definitivamente radical, puesto que emerge del sentimiento y esperanza que se sale de la institucionalidad; esta institucionalidad sale del contexto, sale de las personas que lo crean; además el contexto también tiene un gran papel en el imaginario que se genera de la clase de educación física. La imagen que tienen los estudiantes del profesor de educación física se mueve entre dos polaridades: quienes los consideran con grandes capacidades, los ven como acompañantes, como amigo o amiga, como orientador u orientadora, o como personas chéveres que aportan a la formación y que poseen un saber específico; y hay quienes los consideran con mínimas capacidades en comunicación, exigencia, organización y conocimiento.

Los estudiantes percibían la clase de educación física como una clase de relajó, donde se abrían las puertas para la diversión y también para la discriminación en algunas ocasiones; se observó que aquellos estudiantes que sufrían discriminación o frustración durante la clase, no volvían a asociar el deporte con algo divertido o que pudiesen disfrutar. De alguna manera, los profesores encontraban la forma de castigar a los estudiantes cuando hacían algo malo, quitándoles la clase de educación física, la cual tomaban como un descanso de las horas académicas.

Principalmente la selección de la población y el manejo que se le dio a la misma cuando se recolectó la información se hizo a través de unos criterios previamente diseñados, como: pertenecer a uno de los siguientes grupos: 1. un hombre y una mujer que no les gustara la clase de educación física, 2. un hombre y una mujer que les gustara medianamente la clase y, 3. un hombre y una mujer que les agradara la clase de educación física. El proceso realizado en la metodología empieza por la categorización de la muestra, la recolección de datos, el análisis de la información y finalmente, el desarrollo de las conclusiones. Esta investigación hizo una contribución al presente proyecto de imaginarios, no solo de forma teórica cuando se habla de categorizar los imaginarios, sino también en la parte metodológica cuando nos referimos a la recolección de datos y a su categorización o clasificación.

Murcia & Jaramillo (2005); investigan el concepto de ‘imaginario’ analizando los diferentes enfoques desde los cuales se puede definir este concepto; ellos escogieron un enfoque constructivista, el cual considera que el imaginario se construye como producto de las relaciones entre lo social y lo individual; entonces se basan en las propuestas de Shotter (2001), Castoriadis (1983), Pintos (2000) y Searle (1998). Así como Bocanegra (2008), utiliza a Silva (2007) como uno de sus referentes en lo que tiene que ver con las concepciones del imaginario, y ratifica lo que dicen Pintos (2000) y Castoriadis (1983).

Las investigaciones anteriores de Bocanegra y Murcia y Jaramillo, no solo muestran lo que implican los imaginarios y cómo se clasifican, sino que también exponen la posibilidad de abrir un complejo campo de relaciones entre lo dicho, lo percibido y lo deseado como sustento reactivador de imaginarios para este proyecto. De igual forma, Murcia & Jaramillo (2005) mencionan que en su estudio que los imaginarios son esas estructuras de sentido que gobiernan las acciones e interacciones de los jóvenes y que se construyen en medio de la vivencia de las

realidades y de los sueños en torno a ellas; esto quiere decir que los imaginarios deben ser estudiados en su entorno original. Por ejemplo si esta investigación apunta a los imaginarios sobre la enseñanza y el aprendizaje de la traducción, entonces se debe utilizar la población que más contacto tenga con las lenguas.

Por otra parte, los imaginarios sociales dependen mucho de las instituciones; las instituciones fundamentan una sociedad y se establecen como pilares de su cotidianidad; esta cotidianidad, que también puede ser vista como experiencia; es lo que permite la construcción de los imaginarios, los cuales emergen de las categorías mencionadas, para que se reafirmen en la individualidad institucionalizada; por consiguiente lo que está institucionalizado son todos aquellos imaginarios que un grupo de personas o una población específica tiene establecidos, como ideas, conceptos, deseos, etc, verídicos que les permite hacer parte de un grupo social que comparte características similares; grupo social al cual pertenecen y hace parte de su contexto y de lo que los rodea; tal contexto es el espacio donde se generan las vivencias o experiencias que permiten crear y recrear los imaginarios que definen y que son definidos.

Partiendo de esta idea, muchas investigaciones reconocen lo importante de las instituciones y como estas influyen de manera importante en la construcción de un imaginario social. ‘Vida Universitaria e Imaginarios: Posibilidad en Definición de Políticas Sobre Educación Superior’ es una investigación llevada a cabo por Murcia & Jaramillo (2008), en la universidad de Caldas, en la cual consideran la vida cotidiana como fundamento central en la construcción social de las instituciones y consideran al sujeto como fuente de vida social y experiencia. Los autores hablan de ‘identidades imaginarias’, las cuales han llevado a definir la universidad como un escenario al que se accede para cumplir con una de las funciones de la vida; por eso los imaginarios instituidos por la universidad y por el Estado cobran sentido social solamente en el bullicio de lo

cotidiano, porque es ahí donde se habla sobre ellos, donde tácitamente se construyen imaginarios que ayudan a la comunidad educativa a organizar sus vidas desde las perspectivas que los acercan o alejan de la Universidad (Murcia & Jaramillo, 2008). El enfoque de esta investigación considera la vida cotidiana como fundamento central de la construcción social de instituciones y por tanto es el objeto de estudio.

‘Vida Universitaria e Imaginarios: Posibilidad en Definición de Políticas Sobre Educación Superior’ utilizó una metodología de orden cualitativo donde también se incluyeron algunos datos estadísticos, en este caso se buscó que el dato estadístico permitiera una comprensión de lo que realmente estaba sucediendo en la universidad. Esto llevó a realizar una recolección de datos a través de discusiones y discursos generados a partir de una autoevaluación, que fue útil para narrar las experiencias que se vivían en la universidad; ya en una segunda parte del análisis de los datos se realizaron los grupos de discusión y la información fue recolectada para luego realizar su respectivo análisis. La población seleccionada para la recolección de datos fue compuesta por docentes, estudiantes, empleados y personal de la universidad.

Los resultados arrojaron que los imaginarios de la comunidad se mueven hoy en medio de los imaginarios instituidos, esto quiere decir que, si en la universidad está establecido que un estudiante con una nota menor a 3.0 no puede pasar la materia porque tiene un puntaje insuficiente, entonces la población universitaria (compañeros y profesores) tenderían a pensar que ese estudiante no es muy bueno. Un segundo resultado fue que la vida universitaria se dinamiza gracias a la histórica y constante búsqueda de relaciones entre los instituidos y las significaciones imaginarias sociales; ya que la sociedad es magma de magmas porque en ella están todas las funciones del mundo: lo histórico, lo social, lo individual, lo natural, lo racional, lo imaginario; por eso la universidad es un fragmento de este gran magma dotado de una

identidad construida por la sociedad; y finalmente, se encontró que los profesores ven a los estudiantes como personas que carecen de conocimientos y capacidades necesarias para desempeñar una labor productiva en la sociedad.

Entre todas estas investigaciones y posturas teóricas y metodológicas se encuentran varias similitudes y deferencias; por ejemplo, la recolección de información es muy similar en todas las investigaciones mencionadas; en su gran mayoría todas hablan de narraciones o entrevistas que registran los discursos de las personas y de los cuales emergen los imaginarios; por ejemplo Bocanegra (2008) dice que la narración funcionó como una posibilidad de contar hechos reales o imaginarios libremente sobre la base de: ¿Cómo desearía que fuese la escuela?, como “pregunta” generadora de discurso. Se pretendía averiguar las emociones, los deseos, los sentimientos de quienes usan la escuela; posteriormente, analizaron estas narraciones o discursos y categorizaron la información. De igual forma, las investigaciones de Murcia y Jaramillo (2008) definieron qué era un imaginario y cómo iba a ser este encontrado dentro de la muestra seleccionada. Las metodologías de recolección de datos fueron muy similares y todos estos datos fueron determinantes para este proyecto.

Esta es otra parte importante en la investigación, la categorización de la información; y como se pudo examinar en las posturas e investigaciones mencionadas, los imaginarios sociales no se encuentran de manera sencilla, es necesario realizar un análisis a la información apropiado y determinar ciertas categorías. Las categorías que plantean las investigaciones son: las experiencias, los sueños y deseos, las percepciones, los conceptos y las ideas entre otras. Como fase inicial se seleccionaron algunas de estas categorías para observar y analizar en esta investigación, como lo son las experiencias, sueños y deseos y pensamientos, que ya se explicarán una a una en la parte de la metodología; además de que se mostrarán los aportes

metodológicos de estas investigaciones para la recolección y análisis de datos.

1.2 Traducción: Enseñanza y Aprendizaje

‘Los Imaginarios Sociales de los Docentes y Estudiantes Universitarios de Lenguas Sobre la Enseñanza y el Aprendizaje de la Traducción’ se centra en reconocer, analizar y describir los imaginarios sociales que se tengan sobre la enseñanza y el aprendizaje de la traducción en la población de la Universidad Tecnológica de Pereira con los estudiantes de cuarto y octavo semestre y con los docentes en general de la licenciatura. Por consiguiente la labor inicial fue desarrollar el concepto de ‘imaginario’ que se manejaría en esta investigación, así que esto se logró a través de la exposición de las ideas propuestas por los teóricos que han trabajado los imaginarios sociales y a través de las investigaciones que se han hecho al respecto. Aunque las investigaciones citadas en el contexto teórico tratan de imaginarios en otros campos de conocimiento, el objetivo con estas era desarrollar la idea de qué son los imaginarios sociales, cuáles son sus clasificaciones y cómo se pueden hacer tangibles mediante la investigación. Una vez ya definidos, se obtuvo también la contribución teórica y metodológica investigativa en el campo de la enseñanza y aprendizaje de la traducción a través de aportes que otros investigadores han hecho.

La traducción es una disciplina que para algunos se adquiere de manera empírica, mediante el estudio de teorías o con el simple uso de la lengua. Este es un tema que se ha trabajado desde el punto de vista de varias teorías, y aunque teóricamente se entiende que la traducción, al ser una disciplina, puede ser enseñada. Lo que se busca es el pensamiento que se tiene sobre esta en la cotidianidad. Es por eso que una de las primeras investigaciones que se expone aquí, trabaja este tema de manera conjunta. La primera investigación a mencionar, dirigida por Amin

Karimnia (2012), es “Undergraduate translation training: In search of a model”. El investigador afirma que la traducción es muy importante para que las personas tengan una comunicación intercultural efectiva, y por esta razón, la enseñanza de la traducción cambia de una situación a otra, y a pesar de esta relevancia, algunos métodos usados actualmente no son efectivos (p. 1). Esta investigación se enfocó en las universidades de Irán que enseñaban traducción y principalmente surge como una denuncia académica al mal direccionamiento que tenían estos programas a pesar del buen planteamiento que generalmente se tiene.

El autor también contrasta lo que se piensa al momento de enseñar la traducción y lo que realmente ocurre. Kaarimnia (2012) realiza todo esto con la idea de proponer un método, que junto a otros hábitos necesarios por parte de los instructores de traducción, permita un mejor direccionamiento del aprendizaje y de la enseñanza de esta disciplina. Esta investigación sirve principalmente como propuesta de referencia para los instructores, según como una variedad de enfoques de enseñanza y métodos sean utilizados teniendo en cuenta el tamaño del grupo y el nivel de suficiencia de los estudiantes en inglés. El autor empieza mostrando una idea de lo que se tiene por traducción y enseñanza de la misma; posteriormente muestra qué es lo que realmente pasa en las universidades en este proceso y finalmente expone sus resultados.

Desde el inicio de este estudio la autora se propone desmitificar, de una manera contundente, que el traductor es simplemente alguien que por el solo hecho de tener el manejo de una lengua puede ser traductor. De hecho muchos traductores profesionales creen que los cursos en traducción son una pérdida de tiempo “There is a widespread wrong belief that everyone is able to translate in the absence of academic training if he or she is bilingual and possesses a reliable bilingual dictionary. In fact, many professional translators believe that courses in translation are a waste of time” (Karimnia, 2012, p. 2). Sin embargo, más adelante la autora explica que

aquellos traductores que realmente logran hacer un buen trabajo sosteniéndose en su saber empírico, son situaciones excepcionales. Aunque también hace énfasis en que para que un texto pueda obtener una traducción adecuada en varios sentidos, es necesario un buen componente teórico en el traductor. “El tedioso análisis del texto que puede ser estilísticamente, estructuralmente y semánticamente exigente y la complejidad de transferencia debido a diferencias estilísticas y lingüísticas determinan que enseñar traducción es necesario entre las disciplinas de la enseñanza de lenguas” “The boring analysis of the text that may be stylistically, structurally and semantically demanding and the complexity of transfer due to stylistic and linguistic differences determine that the teaching of translation is a necessity among the disciplines of language teaching” (Karimnia, 2012, p. 2). Por lo tanto, traducir no es simplemente pasar un texto de un idioma a otro, es a su vez, transportar todos los componentes lingüísticos, culturales y contextuales; además de un sentido que debe mantenerse vivo sin importar su destino. Por eso la importancia de una instrucción adecuada y realmente generadora de este buen proceso.

Despite the significance of the translation courses in the English undergraduate programs at Iranian universities, the objectives of these courses have been misunderstood and also difficult to achieve (Karimnia, 2012, p. 2). La problemática que impulsa esta investigación, radica en que el horizonte educativo se queda en eso, en un horizonte. La falta de preparación y de motivación por parte de los instructores no es la más adecuada en este tipo de procesos de enseñanza y aprendizaje de la traducción. Según la investigación, la población de instructores de traducción en Irán son expertos en el lenguaje, uso del diccionario o terminología, pero en su experiencia como traductores, no tiene mucho que aportar. Además, en la información que fue recolecta de los estudiantes, ellos explican en sus discursos la posición que tienen al respecto, diciendo que

hay una seria falta de profesores competentes en traducción, y muchos de los estudiantes admitieron que el programa de traducción no posee competencia adecuada en su primera lengua (persa) y ni qué decir de la competencia en la lengua extranjera (inglés).

La traducción puede tener dos conceptos en su desarrollo, primero, la teoría de la actividad de traducir es subconsciente. Esto consiste en un grupo de principios y pautas prácticas las cuales son implementadas intuitivamente en la práctica de la traducción por los practicantes de este campo. En contraste, una teoría de la traducción es consciente. Esta consiste en un grupo de principios abstractos o teóricos y pautas que son formalmente aprendidas y conscientemente aplicadas por los traductores. Segundo, mientras una teoría de la actividad de traducir es naturalmente adquirida mediante frecuente actividad de traducción, la teoría de la traducción es formalmente aprendida a través de exposición o instrucción en estudios de traducción.

First, a theory of translating is subconscious; it consists of a set of practical principles and guidelines which are intuitively implemented in translation practice by practitioners on the market. By contrast, a theory of translation is conscious; it consists of a set of theoretical or abstract principles and guidelines which are formally learned and consciously applied by translators. Second, while a theory of translating is naturally acquired through extensive translation activity, a theory of translation is formally learned through exposure to or instruction in Translation Studies. Bell (1991) (Citado por karimnia, 2012, p. 3).

Como se puede ver, existen dos procesos distintos en la misma disciplina de la traducción: a) Un proceso como el de traducir, que se puede considerar como un desarrollo más empírico y que se adquiere a través de la exposición a esta actividad y que además se logra de manera inconsciente a pesar de que sus resultados puedan ser buenos. b) Y por otra parte, lo que tiene

que ver con traducción, lo cual incluye un proceso más teórico. Este se acompaña por un proceso consciente de lo que realmente ocurre y de cómo actuar de acuerdo a los componentes teóricos. Sin embargo, una de las posturas de la investigación de Karimnia (2012) determina la necesidad de ambas partes con el fin de realizar una ejecución correcta de esta profesión. “It is obvious that practice without an adequate theory produces only useless results, while theory without practice is also useless” (Karimnia, 2012, p. 4). Es necesario crear un balance ya que se necesita una complementariedad para encontrar buenos resultados.

Finalmente, Karimnia propone un método para solucionar los problemas relacionados a la instrucción de nuevos traductores. Este método se basa, principalmente, en la importancia de utilizar conjuntamente la teoría y la práctica, de tal manera que se empiece por analizar y resolver los problemas de traducción y que esto conlleve a la elaboración de nuevas técnicas que le den consistencia al proceso traductor. “... we can think of a model that consists of 3 steps: Scrutinizing problems (practice), elaborating on techniques (problem-solving), and explaining theories”. (Karimnia, 2012, p. 5).

Todos los elementos expuestos le fueron dando a la traducción un estatus diferente, hasta llegar al punto donde se habla de ella como una disciplina que no se trata solo sobre lenguas, sino también sobre análisis, interpretación, cultura y claridad comunicativa. Si hubiese un balance entre lo que en realidad implica la traducción y lo que piensan de ella sus usuarios, habrían mejores procesos de enseñanza y aprendizaje, sin dejar de lado por supuesto la parte lingüística y gramatical; sin embargo, en un contexto como el de Irán, se pueden identificar algunos componentes culturales que son influyentes en el desarrollo didáctico de la traducción, como la falta de un mejor manejo en la lengua nativa (Persa) y también en la extranjera por parte de los instructores. Estos son obstáculos que podemos encontrar en cualquier otro contexto, otras

universidades u otros países; y en caso de que esto fuese así, la pregunta sería, ¿Cómo podemos cambiar esta realidad?.

La siguiente investigación tiene un contexto similar y arroja unos resultados no muy diferentes a los expuestos por Karimnia (2012). “Teaching Translation at Gaza Universities: Problems and Solutions” por Walid Mohammad Amer en el año de 2012. Esta se llevó a cabo en el medio oriente y se realizó en poblaciones similares a los estudios anteriormente presentados, donde los participantes hacían parte de universidades y se incluían estudiantes y profesores por igual. En la investigación de Amer (2012), el autor empieza por hacer énfasis en la importancia de la traducción, al igual que lo hizo Karimnia (2012) afirmando que: “It is obvious that translation plays an important role in human communication” (Amer, 2012, p. 1). Se puede notar que la traducción es de gran importancia para que las personas tengan una comunicación intercultural efectiva, y por ende, en el proceso evolutivo de la humanidad.

De igual forma el propósito de Amer (2012) era establecer nuevas y mejores formas para educar traductores en las universidades de Palestina. El autor apuntaba a crear un nuevo mapa, más realístico y explícito, para los cursos de traducción y su justificación se fundamentó en la necesidad de hacer de la educación en traducción más académica y menos profesional, donde se respetara tanto la experiencia en el campo como el conocimiento teórico. En su estudio, Amer igualmente notó un vacío o problema que afectaba la enseñanza y el aprendizaje de la traducción, tal y como Karimnia lo presencié en otro contexto.

La manera de recolectar la información, al igual que en la investigación de Karimnia (2012), fueron los diálogos con los estudiantes y maestros. Principalmente los diálogos se enfocan mucho más en los estudiantes que con los maestros, esto se hizo de esta manera para acercarse a la realidad de esa población en particular. La investigadora discutió el estado de los cursos de

traducción con un número aleatorio de estudiantes representantes de todas las universidades de Gaza y exploró su actitud en general hacia los contenidos de los cursos, los métodos de enseñanza, la eficiencia del profesor de traducción y sobre todo lo que el programa de traducción ofrecía para los estudiantes del programa de pregrado de lengua inglesa y literatura. Esto se asemeja a la idea de los imaginarios sociales, en donde se plantea cómo a través del discurso y las narraciones se aprecia la realidad existente y se descubre el imaginario. Para Amer (2012) en la cotidianidad se encuentran las percepciones del mundo, y la visión de la verdad contextual. Aquí el imaginario social, sin llamarse así propiamente en esta investigación, se deja ver en la oralidad de los estudiantes.

Algunos de los datos obtenidos en esta investigación tienen una gran similitud con otros vistos en la investigación anterior. Un ejemplo de esto es que vuelve a relucir que los instructores no están correctamente preparados para las expectativas que los estudiantes traen consigo. La mayoría de los instructores que enseñan traducción en las universidades de Gaza no están lo suficientemente calificados para impartir esta materia, la mayoría de ellos tienen posgrados en literatura inglesa o lingüística de universidades locales o externas. Esto demuestra que los instructores sí tienen estudios en el lenguaje y son personas preparadas en áreas específicas, sin embargo, no en el campo de la traducción. Como último hallazgo, los objetivos de los cursos de traducción en las universidades de Gaza no eran lo suficientemente claros. No denota claramente si se capacitan los estudiantes para volverse traductores profesionales, para ser capaz de traducir varios textos, para entender y aplicar modelos de traducción, para volverse intérpretes, para tener habilidad de comprensión de lectura en una lengua extranjera, o para tener sensibilidad con el idioma natal o extranjero y competencia para escribir en la lengua meta correctamente con claridad e ingeniosamente.

Un aporte distinto de esta investigación, es la generación de una propuesta pedagógica. Esto es un elemento que sugiere cambios a lo ya establecido, lo cual genera nuevas opciones en el campo de la enseñanza y aprendizaje de la traducción. Así que se puede notar cómo Amer (2012) y Karimnia (2012) hacen un aporte desde sus conclusiones y son precisamente este tipo de aportes los que se pretenden alcanzar con el cumplimiento de la creación de lineamientos para la presente investigación de imaginarios. Lo cual no solo deja una extensión aplicable de esta investigación, sino que también se dejan las puertas abiertas para seguir investigando y proponiendo más lineamientos, enfoques, teorías, metodologías, etc., que contribuyen cada vez más al enriquecimiento de la didáctica de la traducción.

Es importante tener en cuenta que se necesita hacer propuestas educativas que innoven con el ánimo de mejorar y avanzar en lo que ya existe. Y para seguir con este ánimo de mejora a través de la investigación y la propuesta de nuevas formas de enseñanza y aprendizaje, ‘Los Imaginarios Sociales de los Docentes y Estudiantes Universitarios de Lenguas Sobre la Enseñanza y el Aprendizaje de la Traducción’ se basó en los resultados encontrados y las conclusiones finales para proponer lineamientos que dejaran las puertas abiertas para posteriores investigaciones. De esta forma se buscaba no solo describir, interpretar y analizar los imaginarios sociales que se tengan en un contexto específico sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la traducción, sino también, hacer propuestas que contribuyeran, de alguna forma, a mejor o a que se abrieran las puertas para seguir haciendo investigaciones en este campo. Entonces, a través del objeto de estudio es como se obtuvo la información para lograr volver tangible lo que habitaba en las mentes de las personas, con respecto a la enseñanza y el aprendizaje de la traducción, para legitimarlo y usarlo funcionalmente en la creación de los lineamientos.

Finalmente la investigación: ‘Didáctica de la Traducción en la FTI-UPF Hacia una

Propuesta de Mejora Docente', realizada por Salazar & Resinger (2008) estudió situaciones similares a las investigaciones anteriores. Sin embargo, esta investigación no parte de una problemática en la enseñanza, sino en una simple indagación. Su finalidad era indagar sobre las necesidades de formación didáctica por parte del profesorado responsable de la enseñanza de la traducción en la Universitat Pompeu Fabra (UPF), este objetivo, en principio, fue impulsado por el deseo de informarse correctamente de la situación que se vive en este contexto educativo, al realizar la indagación se empiezan a recoger los datos de las experiencias y situaciones que enmarca el proceso educativo.

Principalmente, lo que mueve esta investigación tiene que ver con la pregunta que se realizó en una discusión docente: ¿Cómo se aprende a enseñar traducción? La respuesta a este interrogante cumpliría las expectativas de los investigadores y permitiría un desempeño adecuado para el proceso de enseñanza de la traducción. Al igual que las investigaciones anteriores, es notable que la incertidumbre está en querer realizar un proceso de enseñanza idónea que se vea adecuado en un programa de traducción universitario y que logre preparar estudiantes para esa difícil pero gratificante labor de traducir; se observa una metodología similar al realizar técnicas de recolección similares y enfocarse de igual manera en la enseñanza de la traducción.

En las investigaciones anteriores, se llegó a las falencias del profesorado y de las estrategias de enseñanza a través de los estudiantes, mientras que Salazar y Resinger (2008) empezaron a trabajar directamente con profesores. El objetivo general de esta investigación era elaborar el diagnóstico de las estrategias didácticas implementadas para mantener y mejorar la calidad docente del profesorado responsable de las asignaturas de traducción de los estudios que se imparten en la UPF" (Salazar & Resinger, 2008, p. 4). De este objetivo general se desprenden

dos objetivos particulares: (1) detectar las áreas de mejora en el proceso de innovación docente en traducción, y, (2) proponer algunas estrategias para su instrumentalización, buscando de esta forma diagnosticar, a través de la revisión de pequeños detalles, qué se podía mejorar y qué se podía proponer para aportar a la enseñanza de la traducción.

Algo importante a mencionar, es siempre la forma como se maneja y recolecta la información, y ya que todas las investigaciones mencionadas anteriormente son cualitativas, tienen formas similares de recolectar la información, ya sea por entrevistas, narraciones, memorias colectivas, o por cuestionarios como es el caso de la investigación de Salazar & Resinger (2008). Ellos principalmente establecen algunos criterios para que la información pudiera ser analizada fácilmente y la recolección fuese objetiva. Se convino previamente que el objetivo principal de las entrevistas se ceñiría a los siguientes puntos:

- Recoger las experiencias propias de una muestra del profesorado de traducción respecto a la formación didáctica en traducción.
- Captar las necesidades percibidas en cuanto a la formación en didáctica de la traducción.
- Obtener un abanico de propuestas para un programa inicial de formación en didáctica de la traducción.

Con estos criterios se trató de encontrar información que detallara la experiencia docente durante su desempeño en este campo de la traducción y de la enseñanza de la misma. Es claro que aunque Salazar & Resinger no hablen de imaginarios, se habla de experiencias, de percepciones y también se proponen hacer una serie de propuesta que buscan mejorar la didáctica en traducción.

Finalmente las conclusiones de Salazar & Resinger (2008) resaltan la importancia de los docentes y la necesidad de cambios. Se consideró que al interior de la UPF se ha dado el paso

más importante al crear los órganos que habrán de responsabilizarse de gestionar y reconducir este cambio en la orientación pedagógica de la traducción. Aunque el obstáculo mayor para conseguir este cambio estaba en la propia estructura docente, ya que era imperativo vencer tanto la resistencia al cambio como la inercia pasiva del personal gestor y docente. También se muestra que era relevante realizar una distribución de funciones y de esta manera las funciones serían satisfactorias; se deja en claro que los debates, discusiones, foros, entre otras, también son herramientas de mejora en este proceso (p. 21).

1.3 Conclusiones Sobre Imaginarios Sociales y la Enseñanza y el Aprendizaje de la Traducción

Mientras que las investigaciones anteriores de Karimnia (2012) y Amer (2012) deciden plantear métodos concretos de enseñanza de la traducción, la investigación de Salazar & Resinger (2008) plantean algunas estrategias de mejora teniendo en cuenta el análisis y no su propio diseño pedagógico de cómo dar una clase de traducción. Se plantean algunos cambios frente a los docentes y su desempeño en el aula, pero no un derrotero a seguir. Se puede observar, en todas las investigaciones de imaginarios en general y de didáctica de la traducción, una similitud en cuanto a la metodología de recolección de información, se nota cómo se habla de experiencias, conceptos, memorias, ideas, etc. Haciendo una conexión de estos elementos, se puede ver que todos son las clasificaciones que se encontraron previamente para el concepto de imaginarios sociales y dado a que todo es información cualitativa, las técnicas de recolección se basaron en entrevistas, cuestionarios, narraciones y grupos focales. También es de resaltar que las últimas investigaciones presentadas se dispusieron a utilizar la información recolectada para la creación de propuestas que mejoraran un programa de traducción y establecieron lineamiento

a seguir.

Una vez analizadas estas investigaciones direccionadas en dos temas: imaginarios sociales y enseñanza y aprendizaje de la traducción. Es importante resaltar algunos elementos que guiaron el camino para lograr el propósito de esta investigación: a) principalmente el imaginario social, como su nombre lo indica, se encuentra en la población y en el pensamiento global de las cosas que se han establecido por instituciones. Además, la obtención de estos imaginarios se logra a través de la utilización de herramientas de indagación cuantitativa, como lo son las entrevistas, encuestas, entre otras. b) Las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la traducción se propusieron hacer un aporte a este campo después de haber encontrado la necesidad de hacerlo. En este orden de ideas, se puede estudiar, analizar e investigar el objeto de estudio con el ánimo de que sea sustentable hacer una propuesta de lineamientos finales.

Establecer un orden social frente a la enseñanza y el aprendizaje de la traducción, requería una combinación de las investigaciones analizadas anteriormente y que esta genere resultados que beneficien la enseñanza y el aprendizaje de esta disciplina. Por lo tanto, la idea principal de este estudio es esclarecer el estado de los imaginarios sobre la enseñanza y aprendizaje de la traducción en la población escogida para hacer un aporte posterior. Las significaciones imaginarias sociales se presentan en todos los aspectos de la sociedad y, aunque parezcan desconocidas, todos los utilizamos, así que, los grupos sociales como las reglas y estándares existen gracias a los imaginarios que se instituyen y que mantienen los grupos juntos siguiendo un orden de ideas establecido. Este orden de ideas establecido, no es más que la estructura de sentido que le da sentido a estos componentes.

‘Los imaginarios Sociales de los Docentes y Estudiantes Universitarios de Lenguas sobre la Enseñanza y el Aprendizaje de la Traducción’ considera como parte indispensable de los

imaginarios los siguientes componentes: un grupo social específico que comparta el mismo contexto y vivan experiencias en común que garanticen la obtención de un imaginario generalizado, una muestra de tamaño que represente una población específica, y por último, que los participantes de la investigación tengan características en común, como estudios, profesión, lugar de estudio, etc. “El imaginario social es el conjunto de significaciones que no tiene por objeto representar “otra cosa”, sino que es la articulación última de la sociedad, de su mundo y de sus necesidades: conjunto de esquemas organizadores que son condición de representatividad de todo lo que una sociedad puede darse.” (Cabrera, 2004, p. 7). La búsqueda del imaginario social nos lleva a encontrar que los significados propios de una sociedad, instituidos por sí misma, los lleva a encontrar finalmente una visibilidad de lo que antes era invisible.

El autor Silva (2012), utiliza el término de imaginario urbano para describir lo que para él significan los imaginarios, afirmando que los imaginarios determinan maneras de ser y comportarse, así como las formas de uso de los objetos que representan estos mismos imaginarios. En esta medida, los imaginarios no se representan sino a través de lo simbólico, una estructura de sentido, que permite rastrear y examinar posiciones y relaciones inter-subjetivas y eco-lógicas. A su vez, los objetos que incorporan imaginarios van construyendo archivos que, más allá de almacenar cosas tangibles, van almacenando experiencias estéticas y valoraciones simbólicas. Silva establece como los imaginarios son subjetivos y que refieren más a las experiencias y sensaciones que a componentes teóricos.

No obstante, esto no quiere decir que estas sensaciones no sean realidades. Cognitivamente lo son y tiene una gran relevancia en el desarrollo social. La teoría de los imaginarios no se ocupa sólo de lo que la gente piensa, sino de los productos simbólicos que generan esos pensamientos, es decir, no se interesa por las intenciones, sino por las intencionalidades sociales

que se materializan en situaciones concretas. Los imaginarios no son fantasías ni meras representaciones; son realidades cognitivas y perceptivas que tienen efectos sobre el mundo material (Silva, 2005) (Citado por Bocanegra, 2008, p. 329). Esta afirmación da a conocer la relevancia que tienen los imaginarios al no quedarse simplemente como representaciones sino que trascienden a la realidad y de esta manera construyen socialmente nuestro contexto, lo que pensamos es nuestra realidad de las cosas, los imaginarios son lo que realmente somos.

Este concepto se fortalece en el mismo autor cuando dice que “los grupos se identifican y donde los sentimientos comparten con la inteligencia deductiva toda representación social”. Y continúa: “... es un principio operativo que lo que se imagina colectivamente como realidad pase a ser la misma realidad socialmente construida” (Silva, 2005, p. 10). Aquí ya se puede evidenciar como el desarrollo colectivo genera el desarrollo social y como no solo los conceptos teóricos son los que instituyen sino que también lo que habita en la mente tiene mucho que ver en las decisiones de representación social que se vayan a tomar. Así que los imaginarios sociales van más allá de una institución en concreto, también viene de las entrañas sociales, sin ser necesariamente impuestos por un ente superior.

De igual manera en Pintos (2000), se encuentra el concepto de imaginario social de una forma muy similar a la de Silva, donde este se direcciona hacia su funcionamiento dentro del orden social. Para Pintos (2000), los imaginarios sociales serían precisamente aquellas representaciones colectivas que rigen los sistemas de identificación y de integración social, y que hacen visible la invisibilidad social (p. 18). Para Pintos, los imaginarios se toman como referentes importantes en el sostenimiento de una sociedad, la categoría que este aplica, es de un orden organizacional. Igualmente, guarda concordancia con Silva (2005) y Castoriadis (1983) donde este último autor no dice que ellos sean los que rigen una sociedad, sino los que la

ordenan y permiten ver ese orden invisible que ya existe, lo cual es muy similar a las teorías de Silva y Pintos.

Los imaginarios sociales son aquellos que establecen un orden social y estilo de vida dependiendo de la época o el momento histórico que se vive, además no son algo nuevo. Pintos (2000) nos da un ejemplo en su investigación:

Tendríamos así que el orden social que se estableció en Europa a partir de la 2ª Guerra Mundial y que ha permanecido intacto hasta finales de los años ochenta, generó una serie de imaginarios sociales que permitieron la dominación pacífica en dos sistemas de orden social diferenciado, los países del sistema de democracia capitalista y los países del denominado “socialismo real” o “capitalismo de Estado”, o “comunismo. (para. 2).

Esto indica que los imaginarios sociales logran crear un orden mental, a tal punto que, las personas permiten que esto se convierta en su estilo de vida. El imaginario permite que el ciudadano crea que el sistema que vive es real y que los otros no sean de su agrado. Es por esta razón que el investigador plantea de manera concreta el objeto de su investigación. La práctica de la investigación sociológica lleva a Pintos (2000) a la conclusión de que la mayor dificultad con la que se encuentra en el ejercicio de este oficio se podría resumir en una frase de larga tradición: “Hacer visible la invisibilidad social” (para. 2).

Siendo el imaginario social algo tan relevante para la sociedad y lo que esta instaure, se vuelve una necesidad investigar este imaginario en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de la traducción. Vale la pena preguntar ¿Cómo estos imaginarios sociales influyen en el traductor, en la traducción, y en el campo de la didáctica de la misma? Lo cual se puede investigar en investigaciones posteriores a esta que sigan la misma línea de interés. Una vez establecida la importancia del imaginario, hay que preguntarse ¿Cuán importante son los procesos donde se

instruyen traductores novicios? ¿Cómo ven los usuarios de lenguas estos procesos y qué significan para ellos? Pues bien, la traducción es en definitiva parte de la historia de la humanidad y desde siempre ha jugado un papel indispensable en la sociedad y la comunicación entre culturas. Entonces la forma en que las personas imaginan todo lo relacionado con la traducción tiene un efecto simbólico que se manifiesta en nuestras vidas diarias, en la cotidianidad y en el contexto profesional, de aquí la necesidad de tomar el objeto de estudio y ponerlo bajo la lupa.

En sus inicios la traducción pasó por varias definiciones, métodos, teorías, etc, dependiendo del enfoque desde el cual fuera vista. Sin embargo, en uno de estos enfoques, de un orden más lingüístico, se determinó que la traducción dentro de su mismo concepto, estaba dividida en tres: (1) traducción intralingua o reformulación, la cual es una interpretación de los signos verbales por medio de otros signos de la misma lengua. (2) traducción interlingua o traducción propia la cual es la interpretación de signos verbales por medio de alguna otra lengua. (3) traducción intersemiótica o transmutación es la interpretación de signos verbales por medio de un sistema de signos no verbal. (Jakobson, 2004, p. 233)

En un principio la traducción fue vista como una actividad de palabras traducidas literalmente, en donde la capacidad de traducir se le atribuía a las personas que manejaran dos o más idiomas y de este modo no se hablaba de lo que implicaba aprender a traducir, las competencias requeridas para ejercer dicha labor y no se tenía conocimiento sobre todos los avances que hay hoy en día en este campo. Tiempo después se empezó a usar la traducción como parte del proceso de aprendizaje de lenguas, como fue el caso de la utilización del Grammar Translation Method, lo cual indirectamente continuaba dándole este estatus a la traducción, ya que este método no tiene en cuenta contextos, historia, competencias traductoras, culturas,

conocimiento del mundo o demás elementos fundamentales en las teorías de la enseñanza y aprendizaje de la traducción modernas.

A partir de conceptos como ‘traducción como un acto de comunicación’ (Blum-Kulka, 1986, p. 74) se puede decir que con el paso del tiempo, la traducción empezó a ser vista como un acto comunicativo que se realiza mediante el uso de la cultura y el contexto y se empezó a dejar de lado la idea de verla simplemente como un mismo texto en dos lenguas en donde se remplazaban unas palabras por su ‘equivalente’ en el otro idioma. Este acto comunicativo muestra como la comunicación implica el encuentro entre dos culturas, conocimientos previos de fondo, conocimientos de propósito, entre otros, que de no ser tomados en cuenta generarían tergiversaciones de la información y esto podría causar grandes repercusiones sociales, políticas, o judiciales que involucraran no solo la traducción sino también al traductor y los entes o personas directamente envueltas en ella. Katan (2009) explica la traducción como comunicación intercultural que requiere del texto pero solo como una de guía para saber lo que se quiere decir y el traductor es el encargado principal de transmitir este mismo mensaje con los menores cambios posibles (p. 74)

Hermans (2007) dice “Translation has come as a result of growing interest in such things as the political and ideological role of translation, the figure of the translator as a mediator, and various disciplinary agendas that have injected their particular concerns into translation studies.” (p. 93). Lo cual indica que la traducción ha sobrepasado la barrera de ser un componente pasivo de la comunicación teniendo que ver con el desarrollo social, es ahora que la traducción es vista con ese tipo de perspectiva. Sin embargo, no es solo la traducción la que sobresale, sino también el role del traductor, la traducción y su ejecutor convirtiéndose en indispensables, porque el mediador o traductor es ahora un elemento que tiene una enorme importancia en la comunicación

social y el intercambio de ideas entre una cultura y otra.

El traductor ha tenido un papel de gran relevancia en el desarrollo histórico social de toda comunidad, el traductor se convierte en el mediador que posibilita la comunicación entre sujetos de culturas diferentes (Tymoczko 2006, p. 18). Pero, ¿Cómo logra el traductor afrontar este tipo de retos históricos en su devenir profesional? Es allí en donde se ve la necesidad de una formación académica en donde se le capacite para entender su relevancia en el desarrollo social, donde se instruya en la disciplina de la traducción, las culturas, la comprensión lectora, la sociedad, los diferentes campos de especialidad y un largo número de aspectos relevantes que le son de gran importancia al traductor en formación o ya formado. Esto con el fin de diferenciarse de cualquier otra persona que maneje dos idiomas y con el fin de estar mucho más apto para las implicancias de la profesión. El punto de partida en la enseñanza y el aprendizaje de la traducción es que el traductor ha de tener los conocimientos y habilidades suficientes que le permitan ofrecer una traducción considerada correcta en el marco de una situación determinada (Agost & Monzó, 2001, p. 140).

“La adquisición de conocimientos es lo que hemos denominado competencia de enculturación, también denominada de socialización; esta competencia permitirá al estudiante conocer y dominar las normas que imperan en la cultura meta.” (Agost, 2008, p. 140). Esto, es solo un ejemplo del tipo de competencias que se deben adquirir en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de un traductor. Tras estas, vienen una serie de sub-competencias (transferencia, psicofisiológica, estratégica, profesional, competencias genéricas, capacidad de análisis, capacidad de organización, motivación por la calidad, etc.). Está claro entonces que la enseñanza y el aprendizaje de la traducción juegan un papel supremamente relevante en el perfil del traductor y siendo esto así, es de inminente importancia describir, interpretar y analizar si los

imaginarios sociales de las personas usuarias de lenguas están direccionadas a la realidad del proceso traductor.

Propuestas como la de Good & Brophy, (1996) son de utilidad directamente para el desarrollo del último de los objetivos propuestos para esta investigación, el cual se refiere a la creación de lineamientos que contribuyan de alguna forma a los procesos de la enseñanza y aprendizaje de la traducción en los programas de Licenciatura en Lenguas Modernas del país. Good & Brophy, (1996) abogan por desarrollar un conocimiento generativo con el cual el alumno pueda enfrentarse a situaciones nuevas que pueda interpretar correctamente, solucionar problemas, pensar, razonar y aprender de manera general (p. 8). “De esta forma, definidos los conocimientos y habilidades que deben conseguir los estudiantes para poder enfrentarse a la traducción profesional de un texto (la competencia traductora), es lógico pensar que los objetivos de aprendizaje de la ‘didáctica’ de la traducción deben apuntar a la adquisición de estas competencias” (Hurtado 1999, p. 53).

La Rocca (2007) en su investigación ‘El taller de traducción: una metodología didáctica integradora para la enseñanza universitaria de la traducción’ habla de lo importante del desarrollo investigativo en didáctica de la traducción, y afirma que las investigaciones previas, en su mayoría, han sido limitadas a la parte de transmisión de conocimiento y del docente como ente máximo en el aula de clase. La investigadora dice que el panorama de la didáctica de la traducción parece estar anclado, en gran parte, a una metodología más tradicional, y a una visión transmisionista de la enseñanza que se explicita en el modelo didáctico docente-transmisor de conocimientos. La investigadora comunica la intención de cambio investigativo y educativo, por este motivo es de valor sugerir una serie de enfoques, pautas, lineamientos, ayudas metodológicas, etc, de acuerdo a la evolución histórica e investigativa, que rijan la educación en

esta época (P. 9).

Así que, la postura teórica que toma La Rocca, y que también será referente para este estudio, es la enseñanza socio-constructivista y humanista; este vincula el proceso de enseñanza y aprendizaje como algo que debe ser estudiado en conjunto. De igual forma, también hace este mismo tipo de vínculo, e incluso con un mayor énfasis, en la relación maestro y estudiante. “Por tanto, la práctica didáctica se configura como parte imprescindible del proceso de enseñanza y aprendizaje dialógico de co-construcción realizado entre profesor y aprendientes en un contexto educativo” (La Rocca, 2007, p. 23). Lo que menciona esta investigadora es un elemento fundamental que se puede adoptar para el desarrollo de los lineamientos que se tienen como último objetivo en esta investigación.

Los conceptos antes mencionados sobre qué es la traducción, cómo ha evolucionado, la importancia del traductor y de su formación, la competencia traductora y sobre todo lo relevante de hacer cambios que actualicen estos procesos y los mejoren, han sido indirectamente influenciados por cómo vemos todo lo anterior, cómo lo concebimos y lo imaginamos. Es allí donde el imaginario social determina aspectos importantes en el desarrollo social y teórico de una disciplina que es tan importante que toma un gran papel en la serie de eventos constructores de la sociedad. De este modo se afirma que es necesario determinar el imaginario en la enseñanza y el aprendizaje de la traducción para hacer un acercamiento a la realidad, conocerla y describirla. Los esquemas sociales, que se encuentran conformados por deseos, pensamientos, conceptos, discursos, entre otros, permitirán que en una muestra de una población determinada, se puedan ver los aspectos comunes y diferenciales de la enseñanza y el aprendizaje de la traducción que habitan en sus mentes y que permitan trabajar sobre estos datos.

2. Planteamiento del Problema

La educación, y en específico los procesos de enseñanza y aprendizaje de cualquier campo de conocimiento, son los que nos hacen crecer intelectualmente de manera que puedan enriquecernos los unos a los otros con saberes que hacen competitivos y con los cuales se puede aportar a la sociedad, para lograr esta educación se debe conocer previamente las necesidades del mundo de hoy, los paradigmas de la modernidad, las bases teóricas y fundamentales del campo que se quieren estudiar. Además de esto, también hay que tener en cuenta la importancia de este campo de conocimiento y cómo se va a impartir. De alguna forma se debe ser consciente del rol que se juega en determinado campo de conocimiento en la sociedad y la influencia que se logra. Si no se tiene una mínima idea previa del por qué, para qué y cómo de la materia, no podríamos educarnos en ella, no habrían unas bases fundamentales que sustentaran la razón por la cual es importante que se enseñe o se aprenda algo.

Para empezar, en traducción se han realizado investigaciones que han generado grandes avances para esta disciplina, de estas investigaciones han surgido teóricos importantes dentro de la traducción. Uno de estos teóricos es Amparo Hurtado, quien define traducción de la siguiente manera: “la traducción es básicamente un saber cómo, un conocimiento operativo y como todo conocimiento operativo se adquiere fundamentalmente por la práctica...” (Hurtado, 1996, p. 1). Por otro lado se pueden encontrar definiciones distintas de la traducción, aunque apunten hacia un mismo final en donde la práctica y la interacción social se encuentran. “La traducción no responde a todos los principios que se establecen en general en el estudio de la lengua, sino solamente a aquellos que, además de satisfacer su condición de proceso lingüístico, satisfacen también las condiciones particulares de la traducción como proceso de mediación entre personas

o grupos con lenguas y culturas diferentes, sometido a un encargo profesional". (Mayoral, 1997. P. 9).

Las definiciones sobre traducción mencionadas anteriormente se asemejan en un elemento específico y es la intervención de varios elementos que conforman la disciplina y su importancia para la sociedad. Es por esta razón que la capacitación de traductores profesionales se convierte en una necesidad, y esto requiere ir a fondo en la investigación referente a su formación. Uno de los grupos con mayor avance en la investigación de la didáctica de la traducción, es PACTE. Sin embargo, el énfasis de este grupo ha sido mayor sobre la competencia traductora y su adquisición, su última publicación "First Results of PACTE Group's Experimental Research on Translation Competence Acquisition: The Acquisition of Declarative Knowledge of Translation" (2014) fue un estudio experimental basado en investigaciones anteriores referentes al mismo tema (competencia traductora). Sin embargo, una de las líneas de la traducción que requieren más investigaciones es la de didáctica. En la revista alicantina de estudios ingleses, Vidal (1994) publicó que muchas preguntas sobre la traducción permanecían aún sin respuesta y una de las que no había recibido mucha atención era la enseñanza de la traducción. Igualmente afirma que la didáctica de la traducción ha estado afectada por un juego entre la teoría de la traducción y la práctica (p. 185).

Se aclara en este punto del documento que en esta investigación se habla de la enseñanza y el aprendizaje de la traducción, mas no se investiga dentro de la didáctica en sí, ya que esta abarca muchas más cosas que no se pretenden abarcar aquí, así que de la didáctica solo se ha enfocado la atención en la parte de los imaginarios sociales que giran en torno a ella. De este modo, cuando hablamos de didáctica en este documento, nos referimos solamente a la parte de la enseñanza y el aprendizaje y no a todo el conjunto de temas que se pueden derivar de esta.

Tampoco se ha encontrado, hasta ahora en la línea de la didáctica, un estudio desde el punto de vista de los imaginarios sociales en sí. Para esta investigación, tanto los imaginarios como la enseñanza y aprendizaje de la traducción, son de gran importancia para la línea de investigación, ya que los esquemas construidos socialmente nos permiten percibir algo como real, explicarlo e intervenirlo operativamente. Es aquí precisamente donde se debe conocer los imaginarios y su influencia en un campo de estudio, y también, su afectación y beneficio.

Aquí tenemos un ejemplo claro de lo que es un imaginario social en el campo de la traducción: la revista electrónica de estudios filológicos ‘El apasionante mundo del traductor como eslabón invisible entre lenguas y culturas’ publicó en julio de 2007 la siguiente afirmación:

Este ejercicio de autorreflexión se ha visto provocado por la continua lucha que tenemos que mantener los traductores e intérpretes con una serie de mitos irreales que pululan por nuestra sociedad. El hecho de que casi cualquiera haya hecho un par de cursos de lengua extranjera se atreva a querer traducir o tantas otras situaciones donde los traductores se sienten infravalorados ante un cliente que realmente no ha sabido apreciar el laborioso trabajo que dicho traductor ha tenido que realizar para poder ofrecer un resultado correcto. (Ponce, 2007, para. 5).

En este caso, podemos preguntar ¿Por qué los traductores podrían sentirse así? ¿Por qué la revista afirma que muchas personas traducen sin tener una formación en traducción por el solo hecho de saber dos lenguas? ¿Qué impulsa a que se den estas situaciones? ¿Es esto una evidencia de lo que los imaginarios sociales pueden construir o crear dentro de una población completa o dentro de pequeños grupos sociales?

La autora del artículo termina concluyendo que los traductores deben ampliar su definición como traductores para pasar a denominarse mediadores culturales, porque hoy en día cualquiera

puede pretender definirse como traductor pero desde luego muy pocos consiguen ser buenos mediadores culturales (para. 37). Los imaginarios de las personas envueltas en el mundo de las lenguas van a permitir intervenir y transformar esos mismos imaginarios, puesto que la investigación de estos en la traducción abre paso a conocer qué enfrentan el traductor y los aprendices en traducción hoy en día. Por esta razón se busca conocer los imaginarios sociales que se encuentran dentro del campo de la enseñanza y aprendizaje de la traducción para así contribuir al avance conceptual, teórico, metodológico y social de la traducción y de la línea de didáctica.

Por otra parte, es importante tener en cuenta lo que ocurre en el contexto colombiano. En Colombia se tiene o no encuentra al traductor, y a la traducción como un oficio de importancia o no. Está presente esta importancia en el imaginario social del colombiano promedio, o como en esta investigación, en el estudiante de lenguas. “...en Colombia la traducción como profesión es una actividad muy reciente, esta no alcanza a tener un reconocimiento en la sociedad como una actividad laboral o profesional, sino como un hobby o como un ejercicio paralelo a otras áreas del conocimiento, incluida la propia lingüística”. (Quiroz & Franco, 2011. P. 44)

En la cita anterior se puede entender como en Colombia la sociedad no le da la significación de disciplina a la traducción, que le dan otros contextos, como el académico. Esta manera apática de ver la traducción por parte de la sociedad colombiana no solo se establece en las personas del común, sino también, desde sus propias leyes o normas vigentes. “A pesar de que la sociedad colombiana tiene una necesidad bien clara del oficio del traductor y del intérprete al ser un país monolingüe en la práctica y tener bajos niveles de lengua extranjera entre su población, y que existe una figura legal del traductor e intérprete oficial, no existe una ley que le dé al traductor un reconocimiento profesional más allá de la figura legal para asuntos diplomáticos y

judiciales.”(Quiroz & Franco, 2011. P. 45-46).

Es por esta razón que una investigación de este tipo, como la de los imaginarios sociales de la enseñanza y el aprendizaje de la traducción en determinado tipo de población, se hacen necesaria. Si lo que se desea es algún día darle la importancia necesaria a esta disciplina en Colombia, como la tiene en otros países, es necesario conocer que piensan aquellos que han tenido que ver algo con la traducción. Después de esto, y de acuerdo a estos pensamientos, o a este imaginario, se pueden plantear nuevas formas de generar pensamientos más conscientes de la importancia de esta actividad. Sin conocer el imaginario social sobre esto, ni proponer nada para empezar a generar un cambio en el, la traducción, el traductor y su respectivo proceso de aprendizaje serán siempre vistos como hechos o factores irrisorios en el desarrollo de esta sociedad colombiana.

3. Pregunta de Investigación

¿Cuáles son los imaginarios sociales de docentes y estudiantes universitarios de lenguas sobre la enseñanza y el aprendizaje de la traducción?

4. Objetivos

4.1 Objetivo General

Interpretar los imaginarios de los docentes y estudiantes universitarios de lenguas sobre la enseñanza y el aprendizaje de la traducción.

4.2 Objetivos Específicos

- 1.** Describir experiencias de los docentes y estudiantes de lenguas sobre la enseñanza y aprendizaje de la traducción.
- 2.** Describir los pensamientos docentes y estudiantes de lenguas sobre la enseñanza y aprendizaje de la traducción.
- 3.** Describir deseos y sueños de docentes y estudiantes de lenguas sobre la enseñanza y aprendizaje de la traducción.
- 4.** Identificar las estructuras de sentidos subyacentes a las experiencias, los pensamientos, los deseos y los sueños.
- 5.** Elaborar unos lineamientos didácticos para contribuir a los procesos de la enseñanza y aprendizaje de la traducción en los programas de Licenciatura en Lenguas Modernas del país.

5. Justificación

El artículo ‘La traducción en el siglo XIX en Colombia’ por Wilson Orozco (2000) presentado en la revista *Íkala* habla de la importancia de la sensibilidad que se logra a través de la comunicación, esta comunicación nos abre los ojos a otras realidades y formas de ver el mundo y el autor señala al traductor como el participante principal que debe tener cualidades que una persona usuaria de varias lenguas no posee, el traductor debe tener los ojos, el corazón y la mente para ver rasgos culturales en vez de ver palabras en un texto y así poder convertirse en el autor de la obra en el otro idioma. Orozco explica como de esta forma empezó a surgir un deseo de abrir a Colombia al mundo del pensamiento global en el siglo XIX (p. 75).

Orozco (2000) también afirma que un país que no tiene traductores es un país que vive asfixiado en sus propias verdades, y aunque esto es cierto, también afirma que la traducción ha sido una labor que se ha mirado con cierto recelo (p. 75). Siendo tan importante la traducción y el traductor, esta investigación pretende indagar y describir el concepto que tienen los usuarios de lenguas sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la traducción y de tal manera poder comprender el por qué, como dice Orozco, la traducción ha tenido un bajo estatus dentro de la comunidad usuaria de lenguas.

Durante la presentación de los antecedentes hablamos de la influencia que tienen los imaginarios sociales dentro de la sociedad y todo lo que estos pueden ocasionar. Por esta razón es de gran trascendencia descubrir el imaginario que se tiene frente a la enseñanza y aprendizaje de la traducción, para que aporte teórica, metodológica y conceptualmente a esta disciplina y toda la comunidad traductora se puede beneficiar de la descripción e identificación de estos imaginarios a través de la posibilidad de conocer qué rodea a la traducción, cómo la afecta y cómo se puede mejorar. Porque también se parte de la creencia de que es la educación la que

puede cambiar nuestra sociedad y llevarnos al avance. Si se conoce el estado de la educación traductora, podemos abrir puertas para investigaciones más enfocadas hacia la didáctica.

Para intervenir en la traducción es necesario conocer qué se piensa de esta, porque sería muy difícil intervenir en algo de manera contundente y positiva sin conocerlo antes. De este modo, en el aspecto práctico, esta investigación beneficiará a la comunidad traductora y de forma metodológica también se harán propuestas interesantes basadas en el análisis de resultados que busquen contribuir a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la traducción. Además, hay una idea de cómo se percibe al traductor y a su función dentro de la sociedad.

Esta investigación contribuye al campo de la enseñanza y aprendizaje de la traducción a través de una mirada a la comunidad usuaria de lenguas, describiendo los conceptos, experiencias, ideas, pensamientos, sueños y deseos que rodean a la traducción en esta rama de la educación. Es allí donde yace la esencia de todo lo que puede contribuir a entender la traducción como se ve desde afuera, porque también puede contribuir a mejorar lo que se piensa de esta y a resaltarla como una disciplina fundamental que se encarga de la comunicación intercultural dentro de la sociedad. Además de esto, se contribuye como último objetivo, con lineamientos basados en los resultados obtenidos en el análisis de datos, para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la traducción.

6. Metodología

En esta parte del documento mostraremos cómo se llevará a cabo el desarrollo de la investigación. Expondremos el ‘Qué’ y el ‘Cómo’ explicando detalladamente todo el proceso de recolección de datos, incluyendo los criterios para la selección de la población a utilizar y el análisis de los datos. Por último expondremos los resultados del análisis final. En resumen, esta sección está dividida en: 1. Conceptos metodológicos importantes 2. Tipo de investigación 3. Técnicas y herramientas de recolección de datos 4. Descripción de la muestra 5. Análisis de datos 6. Conclusiones.

6.1 Conceptos Metodológicos Importantes

A continuación se encuentran las conclusiones metodológicas de los estudios citados en el contexto teórico investigativo que fueron de importancia para guiar la creación de esta metodología. Todas las investigaciones incluidas ofrecieron una clasificación de imaginarios muy similares, entre los cuales se encontraban experiencias, sueños y deseos, y pensamientos, que por supuesto, fueron la base para el diseño de las herramientas de recolección de datos y el análisis de los mismos. Además de ofrecernos esta variedad de imaginarios, también mostraron el tipo de técnicas posibles a utilizar para indagar sobre todas estas clasificaciones.

Por ejemplo, el estudio de Bocanegra (2008) realizó encuestas y narraciones con los que se pudieron recolectar memorias colectivas o concepciones sociales adquiridas a través de experiencias colectivas; al igual que este estudio, el de Murcia & Jaramillo (2005) acerca de los ‘Imaginarios del joven Colombiano ante la clase de educación física’ la cual hizo una recolección de datos a través de entrevistas semi-estructuradas para recolectar los sentidos de la comunidad, las experiencias y los sueños que proyectaban los participantes; Murcia & Jaramillo

aportaron la idea de implementar entrevistas semi-estructuradas en la recolección de datos porque estas brindan la posibilidad de encontrar mucho más material que se puede extraer dentro de la conversación.

La forma de escoger la muestra o la población objeto de estudio varió entre estas investigaciones. Por ejemplo Murcia & Jaramillo (2005) seleccionaron los participantes de acuerdo a unos criterios que previamente se habían diseñado, al contrario de Bocanegra (2008) quien lo hizo al azar, para ‘Los Imaginarios de los Docentes y Estudiantes Universitarios de Lenguas sobre la Enseñanza y el Aprendizaje de la Traducción’ se tuvo la posibilidad de hacer las dos cosas, por ejemplo el muestreo probabilístico con la encuesta se aplicó con casi toda la población de estudiantes de cada semestre y los profesores del programa de Licenciatura en Lengua Inglesa de la UTP y para el resto de las técnicas se diseñaron criterios de inclusión los cuales, los cuales se expondrán posteriormente.

Por último, los estudios sobre traducción incluidos en el contexto teórico sobre Karimnia (2012), Amer (2012), y Salazar & Resinger (2008) se enfocaron en investigar el estado de la didáctica de la traducción y después de haber extraído los datos, optaron por hacer una propuesta para la enseñanza de la traducción y la mejora de las metodologías de enseñanza y estrategias para enseñar a traducir. Esta investigación fue enfocada igualmente a elaborar lineamientos para contribuir a los procesos de la enseñanza y aprendizaje de la traducción en los programas de Licenciatura en Lenguas Modernas del país, por supuesto según los resultados obtenidos en el análisis de datos.

En conclusión, todas las investigaciones que se han mencionado como referencia para la nuestra, nos han aportado de alguna forma, ya sea metodológica o conceptualmente, y se tomó de cada una lo que mejor se adaptó a nuestro objeto y lugar de estudio con el fin de darle a esta

investigación confiabilidad, validez y objetividad. Nuestras técnicas de recolección no son muy diferentes; sin embargo las herramientas son personalizadas, igualmente la parte de análisis de datos también fue influenciada por los aportes de algunos estudios mencionados con anterioridad.

6.2 Tipo de Investigación:

6.2.1 Etnográfica Educativa

Etnografía significa descripción de los pueblos y como lo indica su significado, es un método muy apropiado para hacer análisis, descripción e interpretación de un campo sociocultural como lo son la educación y los imaginarios sociales en una población o muestra determinada. Las investigaciones etnográficas consisten en “...descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables. Esta incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal como son expresadas por ellos mismos y no como uno los describe” Murillo & Martinez (2010, p. 3).

Este tipo de investigación es cualitativa en la mayoría de los casos, dependiendo del manejo que se le dé a los datos. Por ejemplo, nuestro análisis consiste en un análisis estadístico de las encuestas y un análisis de contenido de los demás datos que se recogieron con las otras técnicas. Sin embargo, esto no hace esta investigación cuantitativa, aun con un pequeño componente estadístico la línea de cualitativa es la que sobresale. Una de las características más importantes de las técnicas cualitativas de investigación es que procuran captar el sentido que las personas dan a sus actos, a sus ideas, y al mundo que les rodea. Al mismo tiempo, hay que recordar que los imaginarios tratan precisamente de sentidos, ideas, pensamientos, experiencias, conceptos,

etc., que están implícitamente ligados con todo lo relacionado a la investigación etnográfica y cualitativa.

Según Murillo & Martínez (2010), uno de los problemas que se pueden presentar en un estudio etnográfico es la subjetividad que se puede tener al momento del análisis de datos, estos autores dicen que debido al análisis interpretativo de los datos, esta interpretación se podría tornar subjetiva del investigador que está haciendo el estudio y debido a esto es de gran importancia tener en cuenta la credibilidad, criterio de rigor que toda investigación cualitativa debe tener, esto equivale al concepto de validez interna, es decir, que se reconozca o que se crea que las conclusiones responden a la realidad que se estudia.

Con el fin de asegurar la credibilidad, es importante hacer triangulación, recoger suficiente material para contrastar información y tener coherencia interna del informe de investigación. Existen varios tipos de triangulación, como la triangulación de datos y triangulación metodológica, las cuales están presentes en esta investigación; la primera consiste en recolectar información con varios grupos, en este caso, con profesores y estudiantes; y la segunda consiste en la utilización de varias técnicas para recolectar la información; por tal motivo se puede evidenciar la implementación de cuatro técnicas de recolección de datos y la inclusión de varias fuentes de información en este documento. Adicionalmente se incluye el diseño de criterios específicos para el análisis de la información con el firme propósito de evitar la subjetividad al máximo para que la objetividad sea la característica principal.

Según Murillo & Martínez (2010), los estudios etnográficos abordan el objeto de estudio con miras a comprender e interpretar una realidad que interactúa con un contexto más amplio, con la finalidad de derivar conocimiento y planteamientos teóricos más que a resolver problemas prácticos como lo podría hacer la investigación acción (p. 5). Se trata de analizar e interpretar la

información proveniente de un trabajo de campo, cuyos datos consisten en experiencias textuales de los protagonistas del fenómeno o de la observación realizada en el ambiente natural para comprender lo que hacen, dicen y piensan sus actores, además de cómo interpretan su mundo y lo que en él acontece. Si hablamos, por ejemplo de los objetivos de esta investigación los cuales, generalmente hablando, son describir pensamientos, experiencias, sueños y deseos y por último elaborar unos lineamientos, podemos notar que desde los objetivos se nota que el estudio a realizar con los imaginarios debe ser etnográfico.

Con respecto al último de los objetivos, el cual es ‘elaborar unos lineamientos didácticos para contribuir a los procesos de la enseñanza y aprendizaje de la traducción en los programas de Licenciatura en Lenguas Modernas del país’ este es uno de los aportes que hará este estudio etnográfico al campo de la didáctica de la traducción según los resultados obtenidos, ya que la metodología cualitativa educativa pretende mejorar la calidad de los procesos educativos y ayudar a los educadores en la reflexión sobre la práctica educativa. Entonces, no se trataría solamente de describir e interpretar sino también de contribuir de alguna manera a la mejora de un proceso que se puede ver afectado o no por los imaginarios de docentes y estudiantes de lenguas.

En cuanto a la metodología de la etnografía, la selección de los participantes se orienta por el principio de pertinencia, es decir, se identifica a los contribuyentes que pueden dar una mayor cantidad y calidad de información. De esta forma se realizó la identificación de los participantes a utilizar a través de la encuesta, proceso que se explicará en la sección de descripción de la muestra, esta selección se da debido a que muchas veces no toda la población se va incluir en el estudio, o no toda la población es idónea para contribuir a la investigación, entonces se selecciona una muestra de dicha población que cumpla con ciertos requerimientos que establezca

el investigador.

Por otro lado, en cuanto al análisis de datos de los estudios etnográficos, este se realiza inmediatamente después de utilizar cada técnica de recolección. Por ejemplo, la aplicación de la encuesta en este caso fue seguida del análisis antes de continuar con las entrevistas; uno de los objetivos de analizar datos de esta forma, fue la identificación de categorías que iban emergiendo de la lectura repetitiva del material disponible, dentro de estas categorías se clasificó la información y se analizó conjuntamente. “La etnografía educativa trata esos temas que pueden considerarse como blandos, o subjetivos en la investigación cuantitativa, se centra en descubrir lo que allí acontece cotidianamente a base de aportar datos significativos, de la forma más descriptiva posible, para luego interpretarlos y comprender e intervenir adecuadamente en esa realidad particular de cada aula” (Murillo & Martínez, 2010, p. 7).

Durante el proceso analítico el investigador pone el énfasis en la construcción o generación de categorías que permitan clasificar los datos recogidos de acuerdo con unidades de contenido básicas o temáticas comunes. De este modo, los datos se separan, se conceptualizan y se agrupan en categorías, mediante un proceso de manipulación y organización de los mismos para conectar los resultados obtenidos a un cuerpo más grande de conocimiento, interpretarlos y darle sentido. Este tipo de investigación es muy útil para resolver enigmas de tipo cultural y aunque es complejo evitar la subjetividad en el análisis de la información, se pueden utilizar datos estadísticos para que sea menos subjetivo.

6.3 Técnicas y Herramientas de Recolección de Datos

Para este estudio, los estudiantes a los cuales se les aplicaron las técnicas de recolección de datos: encuestas, entrevistas, narraciones y grupos focales, fueron aquellos quienes estaban

cursando un pregrado en lenguas y que cursaban cuarto y octavo semestre en la Universidad Tecnológica de Pereira. Las herramientas que se utilizaron, fueron las apropiadas para la investigación de Pintos (2000) porque esto le permitió encontrar los imaginarios escondidos en los discursos orales; de igual forma Bocanegra (2006) utilizó los registros discursivos de manera escrita para lograr su objetivo, en esta medida las técnicas aquí propuestas son apropiadas para registrar los imaginarios sociales.

6.3.1 Encuesta

La primera técnica a emplear para la recolección de información fue la encuesta, la cual sirvió para recolectar información en investigaciones que se enfocaban en estudios sociales y esta se usa frecuentemente en investigaciones cualitativas con una muestra en particular. Según Visser, Krosnick, Lavrakas & Nuri Kim (2013) el objetivo final de la encuesta es medir precisamente las construcciones particulares que tiene un determinado número de personas, las cuales representan la población de interés (p. 225). Más aún, la encuesta es útil si se quiere dar cuenta de los aspectos estructurales y/o atributos generales de una población, o las razones u opiniones que tienen las personas acerca de determinados temas (Sautu, 2005, p. 48). La encuesta le debe su popularidad a su versatilidad, eficiencia y generalización; los investigadores la han utilizado para investigar áreas de la educación como segregación escolar, logros académicos, la práctica docente y el liderazgo.

Con el fin de comprobar la idoneidad de la encuesta, inicialmente esta se diseñó y se aplicó en 3 profesores como prueba piloto para comprobar que no hubiese errores que pudieran confundir al participante o desviar los resultados de la investigación. De esta forma recibimos también sugerencias de los participantes acerca de la planeación de las preguntas y la inclusión

de opciones de respuesta, se notó confusión entre las personas que respondían la encuesta con respecto a una de las preguntas, así que todas estas cosas que causaban inconvenientes fueron modificadas de tal forma que las demás personas que respondieran la encuesta no se confundieran. Se realizaron las modificaciones correspondientes y posteriormente se aplicó la encuesta a toda la muestra. La información se recogió de forma estructurada porque las preguntas y opciones de respuesta ya estaban incluidas y no fueron modificadas durante el proceso; sin embargo diseñamos una encuesta para estudiantes y profesores por separado, puesto que era de suponerse que se indagaría en participantes que tenían características diferentes y esto nos llevó a la creación de 2 encuestas por separado.

6.3.1.1 Descripción de la herramienta encuesta

La descripción que se observa a continuación habla sobre el número y tipo de preguntas y su funcionalidad, más el análisis de los datos recogidos con esta encuesta se encuentran en la sección de análisis de datos.

Tabla 1
descripción encuesta estudiantes

DESCRIPCIÓN ENCUESTA ESTUDIANTES	
Numero de preguntas:	21
Tipo de preguntas:	Cerradas
Descripción de las respuestas:	Las respuestas son de opción múltiple enumeradas de forma nominal desde la A hasta la O en algunas ocasiones.
Descripción de la encuesta:	La primera pregunta indaga sobre el actual semestre que está

cursando la persona, y posteriormente hay otras preguntas para conocer las características de la muestra.

Las preguntas 10, 12, 15, 16 y 18 recolectan experiencias; las preguntas 13 y 14 indagan sobre conocimiento teórico, las número 11, 17, 19 y 20 inquieran pensamientos y finalmente la pregunta 21 es sobre sueños y deseos.

Descripción de la encuesta estudiantes (Fuente: Elaboración propia)

Tabla 2

Descripción encuesta profesores

DESCRIPCIÓN ENCUESTA PROFESORES

Numero de preguntas:	26
Tipo de preguntas:	Cerradas
Descripción de las respuestas:	Las respuestas son de opción múltiple enumeradas de forma nominal desde la A hasta la O en algunas ocasiones. La primera pregunta indaga sobre si el docente tiene formación profesional en pregrado y las siguientes preguntas investigan la experiencia del profesor y su formación.
Descripción de la encuesta:	Las preguntas 17, 22, 24 y 25 indagan pensamientos, las preguntas 20, 21 y 23 experiencias, las numero 18 y 19 conocimiento teórico, las 20, 21 y 23 preguntan sobre experiencias y finalmente la pregunta numero 26 indaga sueños y deseos.

Descripción de la encuesta profesores (Fuente: Elaboración propia)

En conclusión, el objetivo de la encuesta era que los resultados sirvieran como base para

llevar a cabo la entrevista y aplicar las demás técnicas de recolección con los participantes que fuesen seleccionados, esto con el fin de hacer un filtro que disminuyera la posibilidad de obtener datos con ruido en la investigación; igualmente Bocanegra (2008) seleccionó la muestra que le podía aportar de forma significativa y no incluyó los participantes, que según sus criterios de inclusión, podían ser descartados.

6.3.2 Entrevista

Después de haber aplicado la encuesta, se procedió con la segunda técnica, la cual fue la entrevista, esta no fue de análisis estadístico como la encuesta, por el contrario, es más cualitativa y se entiende como “una conversación sistematizada que tiene por objeto obtener, recuperar, y registrar las experiencias de vida guardadas en la memoria de la gente. Es una situación en la que, por medio del lenguaje, el entrevistado cuenta sus historias y el entrevistador pregunta acerca de sucesos, situaciones, opiniones y demás” (Benadiba & Plotinsky, 2001, p. 23) (Como se citó en Sautu, Biniolo, Dalle & Elbert, 2005, p. 48). Nuestro objetivo con la entrevista era acercarnos más a las experiencias e imaginarios en general que tenía la muestra o participantes. Se propuso recolectar todo lo referente a la enseñanza y aprendizaje de la traducción que los participantes pudieran aportar desde su contexto social. Ahora bien, para darle autentica validez y fiabilidad a la entrevista, la complementamos con otras técnicas tales como la narración y los grupos focales llevando a cabo, así una triangulación comparando la información obtenida y complementándola con la de otras técnicas de recolección.

Así pues, con el fin de lograr los objetivos con la entrevista, implementamos el tipo de entrevista semi-estructurada ya que esta permitió establecer unas preguntas base y adicionalmente permitió la inclusión de preguntas y respuestas generadas de manera sincrónica

durante la conversación. Durante el transcurso de la entrevista se pueden relacionar temas y se puede ir construyendo un conocimiento generalista y comprensivo de la realidad del entrevistado, tratando de hacer preguntas que contribuyan a la recolección de la información y que no están necesariamente incluidas dentro del listado de preguntas preparadas.

6.3.2.1 Descripción de la herramienta entrevista

Fueron diseñadas dos entrevistas diferentes para profesores y estudiantes donde la de profesores constaba de 6 preguntas base y la de estudiantes constaba de 8, además de las preguntas que fueron surgiendo durante la entrevista. A continuación, las preguntas base para estudiantes y profesores incluidas en la entrevista con sus respectivos objetivos.

Tabla 3
Objetivos preguntas entrevista estudiantes

PREGUNTAS ENTREVISTA ESTUDIANTES	OBJETIVOS
1. ¿Qué entiende usted por traducción y traductor?	Indagar pensamientos.
2. ¿Para qué aprender traducción?	Indagar deseos y pensamientos.
3. ¿Qué se requiere para aprender a traducir?	Indagar conocimiento teórico y pensamientos.
4. ¿Cuáles son los principales aprendizajes sobre traducción que ha obtenido en la Universidad?	Indagar conocimiento teórico y experiencias.
5. ¿Qué piensa sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje sobre traducción que se presentan en esta Universidad?	Indagar pensamientos y conocimiento teórico.
6. ¿Cómo le parece lo que se enseña y lo que se aprende	Indagar pensamientos.

sobre traducción?

- | | |
|---|--|
| 7. ¿Cómo se imagina un proceso ideal de aprendizaje de la traducción en esta universidad? | Indagar deseos, sueños y pensamientos. |
| 8. ¿Qué componentes cree que podría tener un curso de traducción? | Indagar pensamientos y conocimiento teórico. |

Objetivos de las preguntas entrevista estudiantes (Fuente: Elaboración propia)

Tabla 4
Objetivos preguntas entrevista profesores

PREGUNTAS ENTREVISTA PROFESORES	OBJETIVOS
1. ¿Qué entiende usted por traducción y traductor?	Indagar pensamientos.
2. ¿Para qué enseñar traducción?	Indagar deseos y pensamientos.
3. ¿Enseña traducción? ¿Por qué lo hace de esa manera?	Indagar conocimientos teóricos y pensamientos.
4. ¿Qué piensa sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que ha experimentado?	Indagar experiencias y conocimientos teóricos.
5. ¿Cómo se imagina que deberían ser los procesos de enseñanza de la traducción en esta universidad?	Indagar sueños y deseos.
6. ¿Desde su punto de vista, cuál sería el proceso ideal para enseñar traducción en esta universidad?	Indagar sueños y deseos y pensamientos.

Objetivos de las preguntas entrevista profesores (Fuente: Elaboración propia)

6.3.3 Narración

La tercera de las cuatro técnicas que se utilizaron para la recolección de los datos fue la

narración; la cual, según Sikes & Gale (2006) (Citados en Mendieta, 2013, p. 136) tiene la siguiente función:

We human beings are storying creatures who construct narratives to explain our doings as well as to interpret our and others' past, present and imagined world experiences. If narratives, or stories as they are commonly referred, are present in our day to day, they must then be filled with social and cultural meaning; the meaning we give to our lives and to all what occurs around us. Hence, as narrative researchers have claimed, stories can definitely help us better understand the world of teaching and learning.

La narración es algo fundamental para el entendimiento humano, la comunicación y la interacción social, la usamos para crear sentido del mundo, cómo lo percibimos y lo experimentamos y esta nos provee de conexiones, significados, sentidos, etc. Estos resultan muy funcionales en la investigación educativa y cultural. La interpretación de la narración va de la mano con las intenciones del investigador para que se pueda hacer el proceso de clasificación de significaciones; en este caso, los criterios y formas de analizar la narración deben estar previamente seleccionados para evitar al máximo caer en la subjetividad. Sin embargo, no se debe olvidar que se trata de entender una construcción social y se debe hacer lo posible para que la interpretación de esta tenga validez.

Las narraciones tienen diversas características y técnicas para darle fiabilidad a la información que estas proveen. En este caso, es una narración personal la cual dio cuenta de los imaginarios y experiencias que habían tenido los participantes con relación a la didáctica de la traducción. Esta narración también se basó en algunas preguntas base que debían responder los participantes, por su puesto en forma de narración. Este tipo de entrevista narrativa anima y estimula a responder sobre el punto o los puntos que le interesan al investigador sin permitir que

la narración se desvíe del objetivo, por supuesto la influencia de la persona que hace las preguntas es mínima. Según Junquera, Sarubbi, Gallo, Rolim, & Advincula (2014) las narraciones son de gran importancia para la construcción de la noción colectiva y dado a que las interacciones sociales articulan macro procesos, usando la técnica de entrevistas narrativas, características desconocidas sobre la realidad social pueden salir a flote en las prácticas y discursos individuales. (P. 185)

La narración es la objetivación del pensamiento cuando este se captura en su forma oral o escrita. Esta herramienta es adecuada para las investigaciones cualitativas porque facilita la investigación de las representaciones de la realidad del participante y de estas representaciones podemos capturar el contexto en el cual la persona está inmersa. La narración aplicada en esta investigación, incluyó varias preguntas base con las cuales los participantes se guiaron para hablar de forma escrita sobre el tema. Estas preguntas tenían como finalidad que los participantes plasmaran su realidad, sus representaciones y experiencias sobre el tema. Se hizo un enfoque en encontrar esos imaginarios y conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje de la traducción que aportaban un acercamiento más profundo a la realidad de la muestra.

6.3.3.1 Descripción de la herramienta narración

Aunque las entrevistas narrativas son principalmente usadas para recolectar experiencias vividas, estas también se pueden usar en diferentes formas para perseguir el objetivo del estudio. En esta narrativa se llevó a cabo bajo el siguiente proceso:

1. Preparación: aquí se diseñaron unas preguntas guía para la narración, así que se escogieron 3 preguntas base que estuvieran alineadas con las demás herramientas y con los objetivos del estudio.

2. Recepción de instrucciones: dado a que el contacto con los participantes en esta etapa fue mínimo, se diseñaron las instrucciones o pasos para que los participantes siguieran y cumplieran con escribir la narración, mas no se limitaran meramente a responder las tres preguntas base.
3. Desarrollo del procedimiento: los pasos a seguir para realizar la narración se enviaron a través de correo electrónico y las respuestas se recibieron de igual forma. Se contactó a los profesores y estudiantes para citarlos en un aula de clase de la UTP a una hora determinada, se les dieron computadores y se les pidió que escribieran la narración en Microsoft Word. La extensión de esta narrativa era mínimo de una hoja y se les dieron las preguntas base para poder realizar el proceso de manera adecuada. Por último, se organizaron todas las narraciones en diferentes carpetas según semestre y las de los profesores por aparte.

6.3.4 Grupos focales

Se implementaron los grupos focales como técnica de recolección para estudiar los imaginarios sociales provenientes de experiencias vividas. Dicha técnica fue introducida en la sociología americana clásica por Merton, Fiske, & Kendall (1956). Consiste en la reunión de un grupo de entre 4 a 8 personas, (aunque este número puede variar según diversos autores) la base utilizada en esta investigación fue Kitzinger (1995), donde se propone un moderador o investigador encargado de hacer preguntas y dirigir la discusión. Su labor es la de encauzar la discusión para que no se aleje del tema de estudio. Las preguntas son respondidas por la interacción del grupo en una dinámica en que los participantes se sientan cómodos y libres de hablar y comentar sus opiniones. Esta técnica permite identificar las diferentes perspectivas

colectivas sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la traducción, además de los puntos comunes y desacuerdos que se generen durante dicha discusión. El grupo focal puede durar entre 40 minutos y dos horas dependiendo de los participantes.

Esta técnica, al igual que la entrevista, se aplicó de forma semi-estructurada. Además de eso, era necesario que surgieran actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en los participantes. Por esta semi estructuración el grupo focal es la técnica adecuada ya que permite obtener una multiplicidad de miradas y procesos emocionales dentro del contexto del grupo. Sin embargo, es necesario aclarar que no se realizó un análisis del discurso sino análisis de contenido y este no incluye análisis de emociones. El diseño de la técnica de grupos focales es coherente con los objetivos de esta investigación, además, los grupos focales se pueden triangular con los resultados de otras técnicas de recolección de datos, y así lograr resultados más verídicos.

La selección de los participantes, como ya lo habíamos mencionado antes, se hizo a través del filtro logrado con la encuesta para evitar ruido en los datos, de este modo los participantes fueron seleccionados específicamente porque habían vivido en el contexto universitario y profesional experiencias que les permitieran haber creado en sus mentes imaginarios sociales sobre la enseñanza y el aprendizaje de la traducción. El grupo de participantes puede ser homogéneo o heterogéneo, dependiendo del estudio. Cuando se trata de explorar experiencias compartidas, se aconseja un grupo homogéneo, así que Kitzinger (1995) recomienda conformar grupos homogéneos para que se produzca más fácilmente el intercambio de ideas (p. 300). La ventaja es que los amigos y colegas pueden relacionar comentarios con sus experiencias diarias y así compartirlas.

Con relación a las preguntas, estas deben ser concretas, estimulantes y flexibles y, en lo posible, deben guiar la discusión de lo más general a lo específico. Nuestras preguntas fueron

diseñadas de antemano y analizadas teniendo en cuenta lo anterior y los objetivos que se plantearon lograr con esta técnica. Finalmente se trianguló toda la información recolectada con cada técnica y la se codificó para llevar a cabo el análisis. Consideramos necesaria la aplicación de cada una de las cuatro técnicas porque fueron las apropiadas para la recolección de los imaginarios, además de que las investigaciones incluidas en el contexto teórico investigativo usaron estas mismas técnicas con éxito. Adicionalmente, después de la triangulación de datos, los resultados obtenidos tuvieron más grado de confiabilidad y los datos se vuelven más verídicos en este caso. Por ultimo cada una de las técnicas fue necesaria dado a que había objetivos específicos con cada una de ellas.

6.3.4.1 Descripción de la herramienta grupo focal

Para comenzar se diseñó un documento donde se incluyó la introducción para darle al grupo de participantes ven el momento de la sesión. En la parte de la introducción se mencionó el nombre del proyecto, los objetivos planteados y se hizo una pequeña introducción a lo que son los imaginarios, por último se indicaron las siguientes instrucciones:

- El investigador propondrá una pregunta inicial y sobre esta se irá construyendo el dialogo, contribuyendo cada uno con su opinión y conocimiento y a portando al de los demás.
- El investigador hará preguntas que surjan durante la conversación si estas no se salen del tema, o puede seguir con la siguiente pregunta base si se considera que ya hay suficiente información sobre la anterior pregunta.
- La sesión será grabada en audio para su posterior transcripción; por su puesto con el permiso de los participantes.

Inicialmente hubo nueve preguntas base y otras 6 que surgieron durante la sesión. Se buscó que los participantes se sintieran cómodos y a gusto con el ambiente del grupo focal, que se sintieran libres de expresar sus pensamientos sin restricciones de tal modo que todos interactuaran de forma activa.

6.4 Descripción de la muestra

El estudio se realizó en la universidad pública ‘Universidad Tecnológica de Pereira’. Esta cuenta con un programa de Licenciatura en Lengua Inglesa que dura diez semestres en los cuales no se imparten materias relacionadas con la traducción. La primera técnica de recolección de datos fue la entrevista, la cual se aplicó a 30 profesores y 15 estudiantes de distintos semestres (cuarto y octavo). Las demás técnicas se utilizaron con los participantes seleccionados después del análisis de la encuesta. Los docentes impartían diferentes materias del programa y no solo inglés, dado a que eran ellos quienes además de estar estrechamente ligados al proceso de enseñanza y aprendizaje de las lenguas, habían vivido diversas experiencias a lo largo de toda su trayectoria como docentes que podían hacerle un aporte valioso a esta investigación. Finalmente, se aplicaron las mismas técnicas de recolección de datos a estudiantes que se encontraban en ese momento cursando cuarto y octavo semestre.

6.4.1 Descripción de participantes para la encuesta

Antes de aplicar la encuesta, se indagó sobre el tamaño de la población docente y población de estudiantes de cuarto y octavo semestre en la universidad. Una vez obtenida esta información, se optó por utilizar la encuesta con el fin de seleccionar entre la población una muestra que fuera representativa de la misma y que hiciera la investigación confiable; así que se utilizó el muestreo

probabilístico sistematizado como método de selección. Un muestreo probabilístico es aquel que “...Permite un análisis riguroso, a la vez que se pueden determinar los sesgos que pueden afectar a los datos y es posible establecer un error máximo dentro de un nivel de confianza dado. Por todo ello, las técnicas de muestreo probabilístico son las que aseguran la representatividad de la muestra; en el muestreo no probabilístico nada de esto es posible” (Borges, 2012, p. 10).

Este muestreo consiste en elegir los elementos que harán parte de la investigación al azar dentro de una población, todos los participantes tienen la misma posibilidad de ser incluidos en la encuesta ya que de esto trata el muestreo probabilístico. Por ejemplo la población de profesores de las universidades era de 33 docentes de los cuales seleccionamos al azar 30 quienes impartían diversas materias y les aplicamos la encuesta; en este caso siendo el número de la población 33 y seleccionando una muestra de 30 participantes nos da un margen de error del 4,20% y un nivel de confianza del 95%. Lo que buscábamos con este número era que la muestra seleccionada fuera representativa de la población de profesores para que la investigación tuviera confiabilidad. Estos profesores por su puesto impartían diferentes materias del pensum de la carrera, como inglés, psicología del desarrollo, fonética, morfosintaxis, conversación, etc; y aunque la mayoría de ellos expresaron no tener conocimiento teórico sobre la didáctica de la traducción, les manifestamos que la investigación se basaba en imaginarios y no necesariamente debían tener este conocimiento teórico. Algunos de los profesores tenían postgrados en didáctica u otros campos de especialidad, otros solo contaban con el pregrado.

De igual forma se hizo para la muestra de estudiantes. Se indagó la cantidad de matriculados en cada semestre al momento y se eligió el número de participantes al azar, igualmente representativos de la población estudiantil de la licenciatura para estos semestres y se les aplicó la encuesta posteriormente. En ese momento, en la Universidad Tecnológica de Pereira se

encontraban matriculados aproximadamente 50 estudiantes en cuarto semestre y 40 en octavo, así que se incluyó 45 estudiantes de cuarto y 35 de octavo en la encuesta, esto arroja un margen de error de 5,20% y un nivel de confianza de 94%. Estos participantes estaban en un rango de edades entre los 19 y 33 años. Todas las encuestas fueron respondidas de forma física e individualmente.

6.4.2 Descripción de participantes para la entrevista, grupo focal y narración

Después de haber analizado la encuesta bajo los criterios que se mencionarán en la parte de análisis de datos, se obtuvo una muestra que ofreció la posibilidad de disminuir la obtención de datos con ruido o datos que no aportaran a la investigación. Así que de todos los participantes que presentaron la encuesta, se seleccionaron 5 estudiantes de cada grupo (cuarto y octavo) para un total de 8 estudiantes y 5 profesores, con un total de 13 participantes que continuaron en la siguiente fase con las demás técnicas de recolección. Los criterios de selección de la muestra con la herramienta encuesta fueron los siguientes:

1. Que los participantes hayan mostrado evidencia de haber tenido experiencias previas con la traducción, no necesariamente con traducciones técnicas, sino también con experiencias pequeñas dentro de los salones de clase o en la vida cotidiana.
2. Otro factor incluyente era que tuvieran una mínima idea de sobre qué se trata el aprendizaje y la enseñanza en general.
3. También se consideró la posibilidad de incluir todos aquellos participantes que mostraran tener algún conocimiento sobre la traducción y sus ramas, aunque no era un requisito obligatorio dado las características de la muestra.
4. Por último, uno de los criterios de selección que engloba los anteriores, es que se pudiera

agrupar un conjunto de participantes que formaran un grupo homogéneo, es decir que compartieran características similares. Esta teoría del grupo homogéneo se explicará más adelante en este documento. Sin embargo, este grupo se logró a través de la creación de sub categorías para las respuestas de las preguntas en la encuesta y el análisis estadístico de las mismas.

6.5 Análisis de datos

El enfoque para el análisis de datos es cualitativo ya que este se basa en métodos de recolección de datos sin medición numérica como las descripciones y las observaciones. Su propósito consiste en reconstruir la realidad, tal y como la observan los actores de un sistema social previamente definido (Hernández, Collado & Baptista, 2003, p. 8). Aunque el análisis de la encuesta tiene algunos datos estadísticos según la asignación de categorías, esto no significa que sea una investigación cuantitativa. A continuación, se explica detalladamente el análisis que se realizó inicialmente con la encuesta y luego se expone el análisis de datos de las demás herramientas.

6.5.1 Análisis de datos de la encuesta

Después de tener toda la información de las encuestas en forma física, distribuimos los paquetes por grupos de la siguiente forma:

Tabla 5

Cantidad de encuestas

Encuestas UTP	Cantidad
Profesores	30 encuestas

Estudiantes cuarto semestre	45 encuestas
Estudiantes octavo semestre	35 encuestas
Cantidad de encuestas (Fuente: Elaboración propia)	

Para el análisis de todos estos datos se llevó a cabo el diseño de un cuadro en Excel en el cual se procedió con la clasificación de todas las preguntas de la encuesta dentro de una de las cuatro categorías que se crearon en base a los objetivos y que definían la funcionalidad de las preguntas. Cada una de las 21 preguntas de la encuesta para estudiantes y las 26 preguntas de la encuesta para profesores se clasificó en una de las categorías, las cuales fueron tomadas de los objetivos de esta investigación basados en las clasificaciones de imaginarios sociales encontrados en la teoría y en los estudios incluidos en el contexto teórico. Adicionalmente con el fin de clasificar toda la información y crear criterios de selección de la muestra, se crearon unas sub-categorías que correspondieran con las respuestas de cada una de las preguntas dentro de cada categoría. Esto con el fin de compactar los datos recolectados y analizarlos. En el primer cuadro de abajo se puede observar la categorización de preguntas para la encuesta de estudiantes de la UTP y en el segundo cuadro se encuentra la respectiva subcategorización de respuestas para cada pregunta.

Tabla 6
Categorías según preguntas de la encuesta estudiantes

CATEGORÍAS			
Sueños y Deseos	Experiencias	Conocimientos	Pensamientos
		Teóricos	
Pregunta 21		Preguntas 13 y 14	

	Preguntas 10, 12, 15, 16 y 18		Preguntas 17, 19, 11 y 20
21. ¿Qué propone para mejorar la enseñanza de la traducción? (En esta pregunta puede seleccionar varias opciones)	10. ¿Cuáles son los principales aprendizajes sobre traducción? (En esta pregunta puede seleccionar varias opciones)	13. Del listado siguiente de autores ¿Cuáles ha estudiado? (En esta pregunta puede seleccionar varias opciones)	17. según su opinión ¿Cuál fue el grado de dificultad de estos textos?
	12. ¿Cuáles fueron las principales actividades de traducción en las que participó?	14. Del siguiente listado de temáticas ¿Cuáles ha estudiado? (En esta pregunta puede seleccionar varias opciones)	19. A partir de lo aprendido en traducción ¿Cómo valora el ejercicio profesional del traductor en Colombia?
	15. ¿Qué tipo de textos ha traducido en su aprendizaje de la traducción? (En esta pregunta puede seleccionar varias opciones)		11. A partir de su experiencia de aprendizaje ¿Qué entiende hoy por traducción y traductor?

16. En promedio,
¿Cuál fue la
extensión de los
textos que tradujo?

20. Según lo
aprendido sobre
traducción ¿Cuáles
son los tres aspectos
más relevantes del
ejercicio de la
traducción? (Solo
debe seleccionar tres
opciones)

18. ¿De qué lenguas
ha hecho traducción?
(En esta pregunta
puede seleccionar
varias opciones)

Categorías según preguntas de la encuesta estudiantes (Fuente: Elaboración propia)

Como se puede observar, los deseos, experiencias y pensamientos hacen parte de la clasificación de imaginarios, que también están incluidos en los objetivos de esta investigación, adicionalmente quisimos incluir como una de las categorías el ‘conocimiento teórico’ porque se quería saber qué tanto conocimiento de sobre la traducción tenía la población con la que estábamos trabajando con el fin de conocerlos más y hacer una análisis de datos teniendo en cuenta las plenas características de la muestra que se fuera a seleccionar. Con respecto a la pregunta clasificada dentro de la categoría ‘deseos’ pretendíamos que los participantes fueran una ayuda para alcanzar nuestro último objetivo de investigación el cual es *‘elaborar unos lineamientos didácticos para contribuir a los procesos de la enseñanza y aprendizaje de la*

traducción en los programas de Licenciatura en Lenguas Modernas del país'. Esta pregunta hace que los participantes aporten ideas u opiniones que nos aportan para la creación de dicho lineamiento.

Tabla 7
Subcategorías según respuestas encuesta estudiantes

SUB CATEGORÍAS			
Opciones de	Sub categorías	Sub categorías	Sub categorías
pregunta N° 21	pregunta N° 10	pregunta N° 13	pregunta N° 17
	según respuesta	según respuesta	según respuesta
A: Incrementar el número de horas semanales del curso.	A: Lingüístico	A: Teórico	A: Muy alto
B: Incrementar el número de semestres del curso.	B: Sociocultural	B: Teórico	B: Alto
C: Profundizar en aspectos conceptuales y teóricos de la traducción.	C: Practico	C: Teórico	C: Medio
D: Profundizar en aspectos metodológicos de la traducción	D: Practico	D: Teórico	D: Bajo

E: Mejorar las herramientas tecnológicas para enseñar y aprender a traducir.	E: Practico	E: Teórico	E: Muy bajo
F: Conseguir profesores especializados en traducción.	F: Practico	F: Teórico	Opciones de respuesta pregunta N° 19
G: Comprar bibliografía especializada acerca de traducción.	Sub categorías pregunta N° 12 según respuesta	G: Teórico	A: Muy importante
H: Invitar profesores de otras ciudades del país que tengan formación en el campo de la traducción.	A: Teórico	H: Teórico	B: Importante
I: Hacer más ejercicios prácticos de traducción en el aula de clase	B: Practica	I: Teórico	C: Medianamente importante

J: Tener un laboratorio de traducción.	C: Practica	J: Teórico	D: Poco importante
K: Enseñar diferentes métodos para traducir, según el tipo de texto.	D: Practica	K: Teórico	E: Sin importancia
L: Hacer ejercicios de traducción en diferentes lenguas y culturas.	E: Lingüística	L: Teórico	Sub categorías pregunta N° 20 según respuesta
	F: Teórico	M: Teórico	A: Comunicativo
	G: Practica	N: Teórico	B: Comunicativo
	H: Practica	0: Ninguno de los anteriores	C: Sociocultural
	I: Lingüística	Sub categorías pregunta N° 14 según respuesta	D: Comunicativo
	J: Lingüística	A: Teórico	E: Sociocultural
	K: Lingüística	B: Teórico	Sub categorías

pregunta N° 11

según respuesta

L: Practica

C: Teórico

A: Lingüística

M: Practica

D: Teórico

B: Lingüística

N: Practica

C: Lingüística

Sub categorías

pregunta N° 15

según respuesta

E: Teórico

D: Sociocultural

A: Académicos

F: Teórico

E: Pragmático

B: Especializados

G: Teórico

C: Académicos

H: Teórico

D: Especializados

I: Teórico

E: Básicos

J: Teórico

F: Académicos

K: Teórico

**Opciones de
respuesta pregunta**

L: Ninguno de los
anteriores

N° 16

A: Corto

B: Mediano

C: Medio largo

D: Largo

E: Largo

**Opciones de
respuesta pregunta**

N° 18

A: Del Inglés al
Español

B: Del Español al

C: Del Francés al
Español

D: Del Español al
Francés

Subcategorías según respuestas encuesta estudiantes (Fuente: Elaboración propia)

En el cuadro anterior, se pueden observar todas las subcategorías seleccionadas para cada respuesta de cada pregunta. Para este paso, se buscó diseñar subcategorías, las cuales permitieran englobar varias de las respuestas. De otra forma, serían demasiadas subcategorías y no se podría llegar a una conclusión clara si cada respuesta tuviera una propia clasificación. Dentro de la categoría ‘Experiencias’ podemos encontrar las subcategorías *lingüístico, sociocultural, practico, teórico, académico, especializado y básico*, a excepción de las preguntas 16 y 18 que no se encuentran dentro de ninguna de estas subcategorías debido a la naturaleza de la pregunta. Para la categoría de ‘Conocimiento teórico’ la única subcategoría fue *teórico*, y para la última categoría ‘Pensamientos’ tenemos *comunicativo, sociocultural, lingüístico, y pragmático*, a excepción de las preguntas 17 y 19 que no tienen subcategoría por el tipo de respuesta no aplica para ninguna subcategoría en especial.

Una vez de que todas las preguntas y respuestas estuvieron categorizadas, el proceso continuó a diseñar otro cuadro en Excel, esta vez introduciendo el nombre del docente o estudiante, la materia que dictaba o el semestre que estaba cursando al momento y las respuestas que cada uno seleccionó para cada una de las preguntas. Algunas de las subcategorías son repetidas varias veces dentro de la misma pregunta o en diferentes preguntas, esto puede variar

dependiendo de qué tipo de conceptos, ideas, pensamientos, experiencias u opiniones se estén indagando. En algunas otras ocasiones las sub-categorías variaron o simplemente las respuestas no requerían crear dichas categorías como es el caso de las preguntas 13, 14, 16, 18, 17, 19 y 21 en la encuesta para estudiantes por ejemplo.

Se procedió con el análisis estadístico de los datos de la encuesta, de tal manera que se pudieran analizar los porcentajes de las respuestas más frecuentemente seleccionadas. Por ejemplo, si de la pregunta número diez (en la categoría de experiencias en la encuesta de estudiantes) un X número de personas seleccionaron la respuesta ‘B’ (sub categoría sociocultural) ¿Cuál es el porcentaje de selección de esta pregunta? Y así se hizo sucesivamente con toda la información de la encuesta hasta tener diferentes cuadros de graficas de barras indicando los porcentajes de selección de cada sub categoría de cada categoría.

Posterior a los resultados estadísticos, decidimos que queríamos poner nuestra atención en aquella población cuyas respuestas tuvieron un mayor porcentaje de selección. Se quiso establecer un enfoque en esta población porque tenían pensamientos, conocimientos o experiencias en común que pudieran formar un grupo con características similares para aplicarles las siguientes técnicas de recolección, entrevistas, grupos focales y narraciones. Bajo los siguientes criterios se dio la inclusión o exclusión de los participantes, tanto estudiantes y profesores, dentro de las siguientes técnicas de recolección:

A continuación, se encuentran las tablas que reflejan las *categorías según preguntas de la encuesta a profesores* y las *subcategorías según respuestas de la encuesta a profesores*:

Tabla 8
Categorías según preguntas de la encuesta profesores

CATEGORÍAS

Sueños y Deseos	Experiencias	Conocimientos Teóricos	Pensamientos
Pregunta 26	Preguntas 20, 21 y 23	Preguntas 18 y 19	Preguntas 17, 22, 24 y 25
<p>26. ¿Qué propone para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la traducción en Colombia? (En esta pregunta puede seleccionar varias opciones).</p>	<p>20. ¿Qué tipo de textos ha traducido? (En esta pregunta puede seleccionar varias opciones).</p> <p>21. En promedio, ¿cuál fue la extensión de estos textos que tradujo?</p>	<p>18. <u>¿De los siguientes autores,</u> ¿Cuáles ha estudiado? (En esta pregunta puede marcar varias opciones).</p> <p>19. Del siguiente listado de temáticas, ¿cuáles ha estudiado? (En esta pregunta puede marcar varias opciones).</p>	<p>17. A partir de su experiencia, ¿qué entiende hoy por traducción? (En esta pregunta puede seleccionar varias opciones).</p> <p>22. Según su opinión, ¿cuál fue el grado de dificultad de estos textos traducidos?</p>

23. ¿En qué idiomas ha hecho traducciones? (En esta pregunta puede seleccionar varias opciones).

24. A partir de su conocimiento en el campo de la traducción, ¿Cómo valora el ejercicio profesional del traductor en Colombia?

25. ¿Cuáles cree que son los tres aspectos más relevantes del ejercicio profesional de la traducción?

Categorías según preguntas de la encuesta profesores (Fuente: Elaboración propia)

Tabla 9
Subcategorías según respuestas encuesta estudiantes

SUB CATEGORÍAS			
Opciones de respuesta	Sub categorías	Sub categorías	Sub categorías
pregunta N° 26	pregunta N° 20 según respuesta	pregunta N° 18 según respuesta	pregunta N° 17 según respuesta

<p>A: Incrementar el número de horas semanales del curso.</p>	<p>A: Académicos</p>	<p>A: Teórico</p>	<p>A: Lingüística</p>
<p>B: Incrementar el número de semestres del curso.</p>	<p>B: Académicos</p>	<p>B: Teórico</p>	<p>B: Lingüística</p>
<p>C: Profundizar en aspectos conceptuales y teóricos de la traducción.</p>	<p>C: Especializados</p>	<p>C: Teórico</p>	<p>C: Lingüística</p>
<p>D: Profundizar en aspectos metodológicos de la traducción</p>	<p>D: Especializados</p>	<p>D: Teórico</p>	<p>D: Sociocultural</p>
<p>E: Mejorar las herramientas tecnológicas para enseñar y aprender a traducir.</p>	<p>E: Básicos</p>	<p>E: Teórico</p>	<p>E: Pragmático</p>
<p>F: Conseguir profesores</p>	<p>F: Especializados</p>	<p>F: Teórico</p>	<p>F: Sociocultural</p>

especializados en
traducción.

G: Comprar

bibliografía
especializada acerca
de traducción.

Sub categorías

pregunta N° 21
según respuesta

G: Teórico

G: Pragmático

H: Invitar

profesores de otras
ciudades del país

que tengan

A: Corto

H: Teórico

H: Lingüístico

formación en el

campo de la

traducción.

I: Hacer más

ejercicios prácticos

de traducción en el

aula de clase

B: Mediano

I: Teórico

Opciones de
respuesta pregunta

N° 22

J: Tener un

laboratorio de

traducción.

C: Medio largo

J: Teórico

A: Muy alto

K: Enseñar

diferentes métodos

para traducir, según

D: Largo

K: Teórico

B: Alto

el tipo de texto.

L: Hacer ejercicios

de traducción en
diferentes lenguas y
culturas.

E: Largo

L: Teórico

C: Medio

Sub categorías
pregunta N° 23
según respuesta

M: Teórico

D: Bajo

A: Del Inglés al
Español

N: Teórico

E: Muy bajo

B: Del Español al
Inglés

0: Ninguno de los
anteriores

Sub categorías
pregunta N° 24
según respuesta

C: Del Francés al
Español

Sub categorías
pregunta N° 19
según respuesta

A: Muy importante

D: Del Español al
Francés

A: Teórico

B: Importante

B: Teórico

C: Medianamente
importante

C: Teórico **D:** Poco importante

D: Teórico **E:** Sin importancia

Sub categorías

E: Teórico **pregunta N° 25**
según respuesta

F: Teórico **A:** Comunicativo

G: Teórico **B:** Comunicativo

H: Teórico **C:** Sociocultural

I: Teórico **D:** Comunicativo

J: Teórico **E:** Sociocultural

K: Teórico **F:** Sociocultural

L: Ninguno de
los anteriores

Subcategorías según respuestas encuesta profesores (Fuente: Elaboración propia)

6.5.2 Análisis de datos de la entrevista

El primer paso que se realizó con la entrevista fue transcribir de manera digital en

documentos aparte las entrevistas de cada participante, de tal manera que se pudieran introducir estos datos a la herramienta Atlas ti y codificarlos bajo los códigos ya establecidos previamente en la encuesta y según la clasificación de imaginarios sociales, los cuales están acorde con los objetivos de la investigación. Al igual que Arnao & Cabezudo (2001) en su estudio ‘Relación de las drogas con las actitudes sexuales y los vínculos de pareja’, quienes transcribieron las grabaciones de las entrevistas y grupos focales al Atlas ti para su análisis sistemático, en nuestro estudio también se introdujeron los códigos que permitieron agrupar los datos en cuatro grupos diferentes. Sin embargo, para llevar a cabo la creación de estos códigos, se adoptó como metodología el análisis de contenido que se explica a continuación.

6.5.2.1 Análisis de contenido

Desde la perspectiva etnográfica de este estudio, el análisis de contenido para esta investigación representa extraer aquellas unidades de significado subyacente en los datos que debíamos previamente identificar mediante la lectura detallada, luego categorizar y codificar para tener acceso a los ‘contenidos latentes’, los cuales según Gonzalez & Cano (2010) son aquellos que poseen un significado oculto o que no es ‘manifiesto’, estos contenidos latentes o unidades de análisis que se extrajeron y se interpretaron según los imaginarios sociales incluidos en los objetivos de la investigación (p. 3). Realizamos el proceso siguiendo los siguientes pasos:

- Se extrajo de toda la cantidad de datos aquellos que se consideraron significativos (los datos fueron cuidadosamente seleccionados siguiendo los patrones de imaginarios y términos didácticos).
- Se codificaron los datos usando los códigos ya creados para la encuesta, teniendo en cuenta en todo momento las clasificaciones de imaginarios que se incluyeron en los

objetivos.

- La codificación de datos se hizo dentro de la herramienta Atlas ti, seleccionando las unidades que se consideraban significativas y posteriormente asignándoles un código ya creado.
- Una vez los datos estuvieron codificados, se listaron la cantidad de unidades para cada código y se procedió con la interpretación.

El análisis de contenido se puede aplicar perfectamente al escenario de la educación en general, y en esta investigación se centra principalmente en organizar y analizar una cantidad de información para lograr la formación de significados enmarcados dentro de los imaginarios de la enseñanza y el aprendizaje de la traducción. De esta manera, se conforman agentes sociales y culturales los cuales conllevaron a interpretar y comprender la realidad subyacente en los imaginarios de los docentes y estudiantes de lengua inglesa para obtener resultados que se puedan generalizar hasta un cierto límite. “Con esta técnica no es el estilo del texto lo que se pretende analizar, sino las ideas expresadas en él, siendo el significado de las palabras, temas o frases lo que intenta cuantificarse, Lopez (2002, p. 173).

El análisis de contenido se le aplica a los textos que contienen discursos extraídos de entrevistas, grupos focales, narraciones, conferencias grabadas etc. Sin embargo este tipo de análisis exige que se comprenda el mensaje tal y como lo concibiera el emisor y tal como lo interpreta el receptor, ya que los materiales de comunicación pueden prestar ser mal interpretados. Por esta se determinó que las unidades de análisis seleccionadas para ser codificadas, encajaran en códigos previamente establecidos y que aquellas unidades son codificadas por separado por cada uno de los investigadores para luego unificar resultados y comprobar que las unidades hubiesen quedado igualmente dentro de los mismos códigos. De esta

forma, si una unidad había sido categorizada dentro de dos códigos diferentes se podía llegar a un consenso que unificara el concepto.

“El análisis de contenido se sitúa en el ámbito de la investigación descriptiva, pretende, sobretodo descubrir los componentes básicos de un fenómeno determinado extrayéndolos de un contexto dado a través de un proceso que se caracteriza por el intento de rigor de medición” (Lopez, 2002, p. 174). Corresponden al campo del análisis de contenido las actividades en las que partiendo de un conjunto de técnicas de recolección de datos, se busca explicitar y sistematizar el contenido de los mensajes y la expresión de este contenido con la ayuda de indicios cuantificables o no. El análisis de la encuesta se centró un poco más en la parte estadística. No obstante, esta investigación cualitativa descriptiva etnográfica tiene un componente enfocado al análisis de contenido en esta parte de la entrevista y en las demás herramientas y aquí los resultados no tienen que ser necesariamente estadísticos. Este tipo de análisis sirve con la finalidad de efectuar deducciones lógicas y justificables concernientes a la fuente y su contexto, o eventualmente a los efectos de los mensajes tomados en consideración, así los conocimientos extraídos de los datos fueron los resultados obtenidos después de haber realizado una triangulación, de la que se hablará más adelante en este documento.

Otro aspecto relevante a mencionar en esta investigación de imaginarios sociales en el campo de la enseñanza y aprendizaje de la traducción, es que los códigos utilizados para clasificar los datos, en las tres últimas técnicas de recolección, fueron creados desde cero exclusivamente para este estudio, ya que no se encontraron patrones similares existentes que se pudieran adaptar a nuestros datos. Las investigaciones cualitativas también se caracterizan por darle al investigador cierta libertad de seleccionar la mejor forma de hacer análisis de datos bajo criterios bien definidos, y dado el carácter de esta investigación, se consideró necesario extraer

de la teoría de los imaginarios unos códigos que estuvieran acordes con el tipo de datos recolectados y con el análisis de contenido, el tipo de investigación etnográfica y cuantitativa.

6.5.3 *Análisis de datos del grupo focal*

Para la realización del grupo focal, se reunieron en un salón 5 profesores y se les informó de antemano sobre qué se iba a discutir. El grupo focal se realizó motivando a la discusión, haciendo un uso adecuado del tiempo y posibilitando la discusión de forma equitativa y ordenada. Antes de comenzar con la discusión se leyeron las preguntas base y posteriormente se empezó a grabar la sesión en forma de audio. La sesión duró aproximadamente una hora donde se extrajo la información requerida y suficiente para hacer un aporte más a la descripción de los imaginarios.

Powell & Single (1996) dicen que para hacer el análisis de datos del grupo focal, primero se debe codificar y clasificar la información revisando la transcripción de las discusiones (p. 502). En este caso este fue el primer paso que llevó a cabo, además de reutilizar las categorías y códigos ya utilizados previamente en la encuesta y la entrevista, de igual forma al paso que se organizaba la información, también se iban agrupando e introduciéndola en la herramienta Atlas ti. Analizar la información original en conjunto con la información conceptual transformada fue una fase compleja ya que requiere al máximo de una interpretación, o sea de que el análisis de contenido sea apropiado y que de esta forma se detectaran puntos de vista divergentes entre los participantes y distinguir entre los concesos grupales. A continuación un ejemplo de una parte del texto transcrito de los grupos focales con su respectiva categoría y código:

Tabla 10

Ejemplo de categorización y codificación en el Atlas ti grupos focales

Respuesta de participante	Categoría	Código
----------------------------------	------------------	---------------

“La respuesta depende de en qué contexto educativo se haga la pregunta. La traducción dentro del campo de la enseñanza de lengua extranjera tuvo lugar en la historia de las antologías, ese fue el famoso método de gramática de traducción. Creo que ese fue uno de los primeros métodos que se ensayaron para enseñar lenguas extranjeras. Sin embargo con el paso del tiempo se demostró que esa no era una muy buena metodología para la enseñanza de los idiomas, pues no promovía la interacción, no promovía la comunicación, entonces la traducción como metodología de la enseñanza de los idiomas hoy por hoy ya no tiene mucha cabida dentro de las opciones metodológicas de los profesores.

Conocimiento
teórico

CT

Atlas ti grupo focal (Fuente: elaboración propia)

6.5.4 Análisis de datos de la narración

Para esta fase, se hizo un procedimiento similar o casi igual al de las anteriores herramientas, la única diferencia fue que los datos ya estaban transcritos porque los participantes escribieron directamente de forma digital y enviaron las narraciones vía correo electrónico, aunque estaban todos reunidos en la misma aula al mismo tiempo. Así que de igual manera realizamos la categorización y codificación de la información según el análisis de contenido y se procedió posteriormente a analizar toda la información de forma conjunta. Debido a la complejidad de la medición de datos cualitativos, se prepararon los datos para el análisis de forma que todo estuviese claro y organizado en el Atlas ti. Según se iba haciendo la lectura y observación de los

textos, se seleccionaban las unidades de análisis a categorizar y codificar.

Por último, después de haber categorizado, codificado, separado la información y haberla analizado con ayuda del Atlas ti, en cuanto a organización y categorización, el paso final fue hacer una triangulación entre los resultados obtenidos por cada una de las técnicas para la recolección de la información y elaborar un informe final descriptivo de los resultados, junto a sus respectivas conclusiones. En el siguiente mapa se puede observar un resumen de las partes principales que conforman la metodología.

Figura 1.

Esquema metodológico

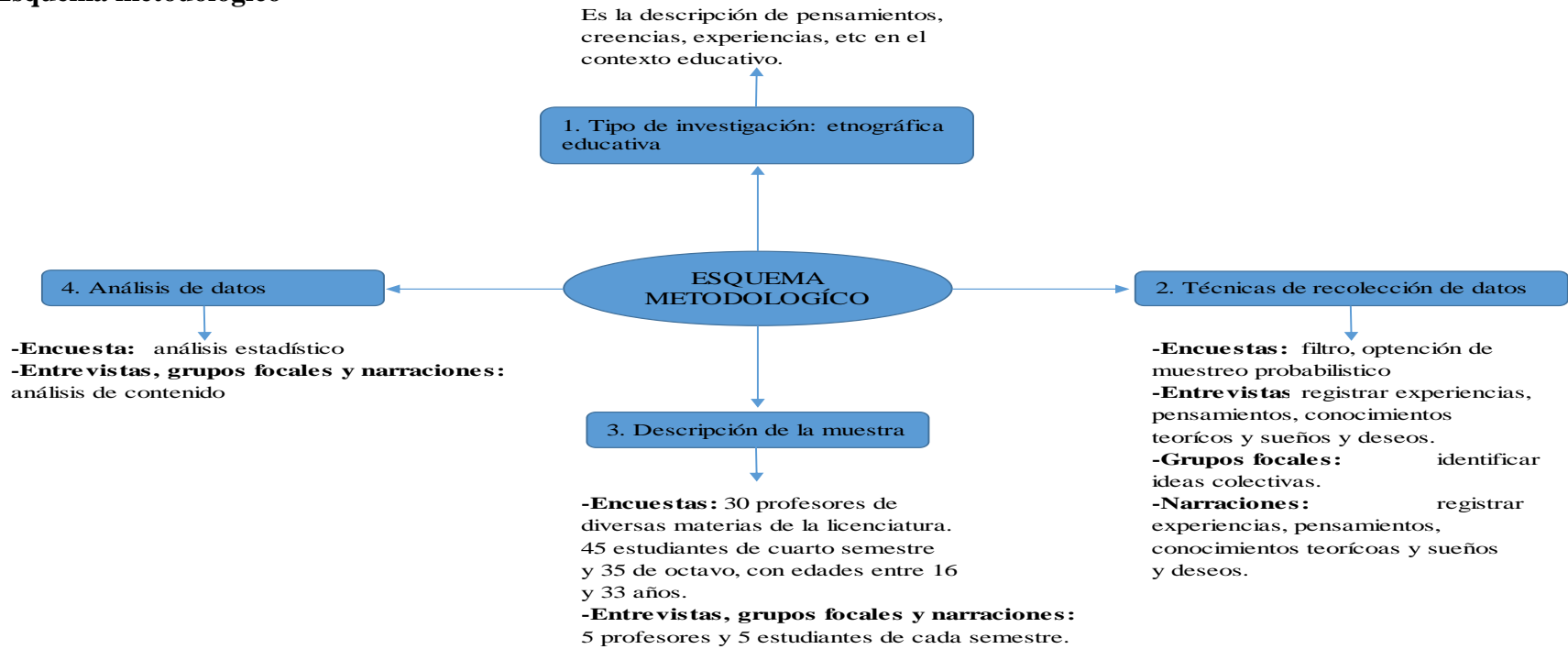


Ilustración 1 Resumen conceptual de la metodología (Fuente: elaboración propia)

7. Exposición de resultados

7.1 Resultado del análisis de gráficas de las encuestas a estudiantes y profesores

Antes de realizar el análisis de las tablas de resultados de la encuesta, hay que recordar que se tienen cuatro categorías principales donde se enmarcaron cada una de las 21 preguntas para estudiantes y 26 preguntas para profesores. En la encuesta para estudiantes, las preguntas 10, 12, 15, 16 y 18 recolectan experiencias; las preguntas 13 y 14 indagan sobre conocimiento teórico, las numero 11, 17, 19 y 20 inquieran pensamientos y finalmente la pregunta 21 es sobre sueños y deseos; mientras que, en la encuesta para docentes, las preguntas 17, 22, 24 y 25 indagan pensamientos, las preguntas 20, 21 y 23 experiencias, las numero 18 y 19 conocimiento teórico, y finalmente la pregunta numero 26 indaga sueños y deseos.

Por ejemplo: para el grupo de la categoría ‘experiencias’ se tienen las preguntas: 10, 12, 15, 16 y 18, y para la pregunta 10 se pueden apreciar las subcategorías: *Lingüístico*, *Sociocultural* y *Práctico*. Teniendo en cuenta que las sub categorías se repiten dentro de la misma pregunta y dentro de otras preguntas con el fin de crear agrupaciones que se puedan interpretar y separar en grupos que tengan características en común. A cada una de las preguntas le corresponden unas subcategorías, las cuales tienen como propósito definir una tendencia entre los estudiantes y entre los profesores; por lo tanto, es posible que a la misma subcategoría le correspondan varias respuestas de la misma pregunta.

Hay que recordar que las primeras preguntas de cada una de las encuestas (de la 1 a la 10, en el caso de los estudiantes, y de la 1 a la 17, en caso de los profesores) tuvieron como propósito obtener una descripción detallada de cada uno de los participantes, donde se indagaba, por ejemplo en el caso de los profesores, sobre los niveles de educación alcanzados, experiencia profesional,

materias impartidas dentro de la licenciatura, entre otras preguntas; en el caso de los estudiantes se indagó sobre el semestre actual en ese momento, edad, ocupación, etc. Se consideró importante describir las características de la población del programa de licenciatura en lengua inglesa con el fin de tener claridad sobre el tipo de participantes a utilizar; asimismo se consideró, en su momento, que se podían observar patrones similares una vez se hubiese seleccionado la muestra, o patrones de heterogeneidad. Más adelante en el proceso, se consideró necesario utilizar grupos heterogéneos para recolectar la información después de las encuestas.

7.1.1 Gráficas estudiantes de cuarto y octavo semestre

A continuación, cada una de las gráficas de barras, resultado del análisis porcentual de datos de cada una de las categorías con sus correspondientes sub categorías según respuesta. Después de cada grafica se encuentra la explicación textual del significado de los porcentajes y barras. La primera categoría a exponer es la de *conocimientos teóricos*:

Gráfica 1.

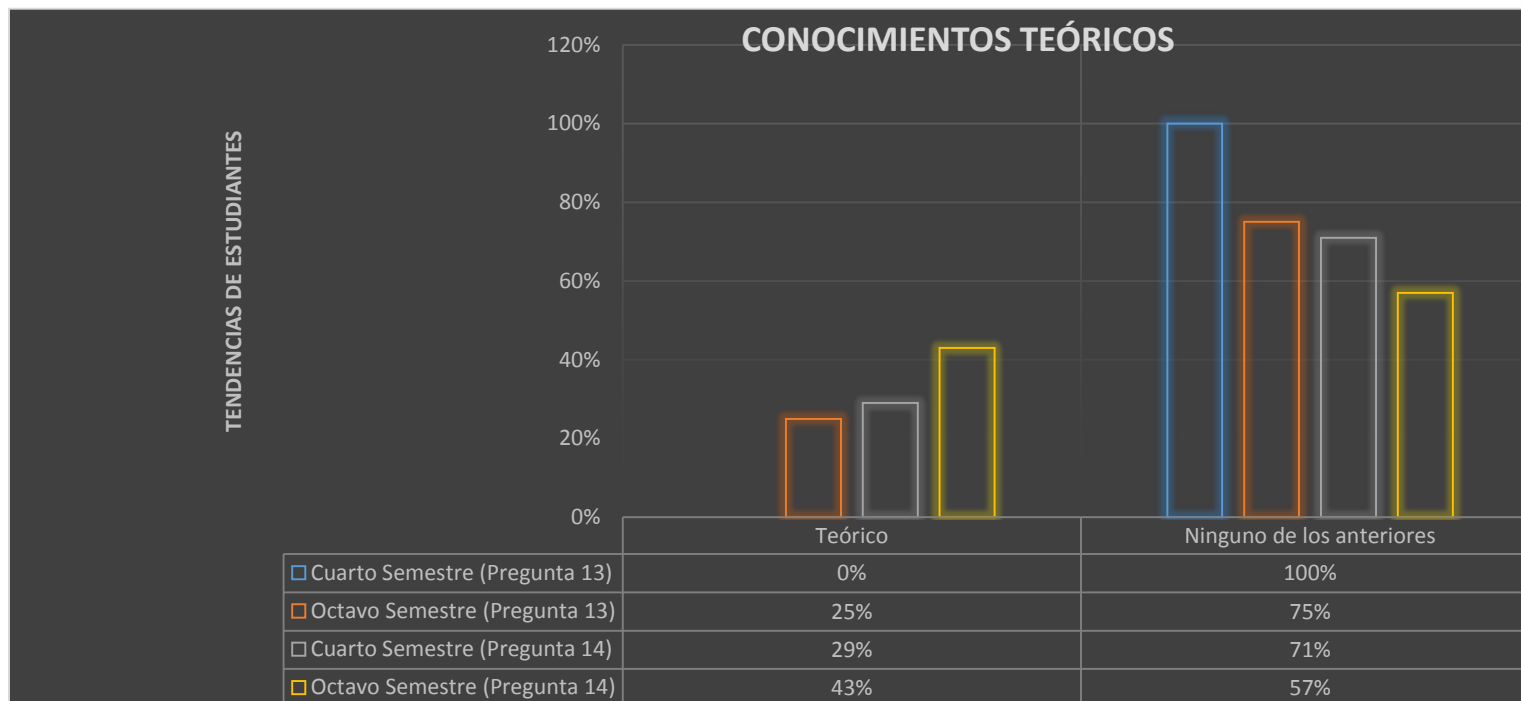


Ilustración 2 Porcentajes en la categoría conocimientos teóricos estudiantes (Fuente: elaboración propia)

7.1.1.1 Categoría Conocimientos Teóricos

Esta categoría solo cuenta con dos preguntas (13 y 14) y dos subcategorías *Teórico* y *Ninguno de los anteriores*. Para ambos semestres la tendencia en la pregunta 13 fue hacia *Ninguno de los anteriores* con un 100% los de cuarto semestre y un 75% los de octavo semestre. Esto indica que los investigadores y autores que están relacionados con el campo de la traducción, son casi en su totalidad, desconocidos para los estudiantes de la Universidad Tecnológica de Pereira. Sin embargo, en la pregunta 14, que indaga sobre temáticas concernientes a la traducción, 71% de los estudiantes de cuarto semestre declaran no tener conocimiento alguno sobre estos temas; frente al 57% de estudiantes de octavo que también dicen no conocer estos temas.

Los resultados sobre conocimientos teóricos no fueron sorpresa ya que se conocía de ante mano que la Licenciatura en Lengua Inglesa de la UTP no contaba con componente de traducción dentro de su pensum. Sin embargo, se presentó un 25% inesperado de estudiantes de octavo semestre que tenían conocimiento sobre la existencia de algunos autores relacionados con las teorías de la traducción. También se presentó un 29% de estudiantes de cuarto semestre que decían conocer temas relacionados a la traducción, al igual que un 43% de estudiantes de octavo semestre que manifestaron lo mismo. Todos estos datos fueron esenciales y ayudaron a conocer la muestra más a fondo, dado a que los imaginarios sociales, en la mayoría de los casos varían, de acuerdo a las categorías mencionadas y tienen en cuenta diversos elementos, siempre y cuando se mantenga la idea de lo social y el pensamiento común de un grupo de personas con características similares. A continuación, la gráfica y porcentajes de la categoría *pensamientos*:

Gráfica 2.

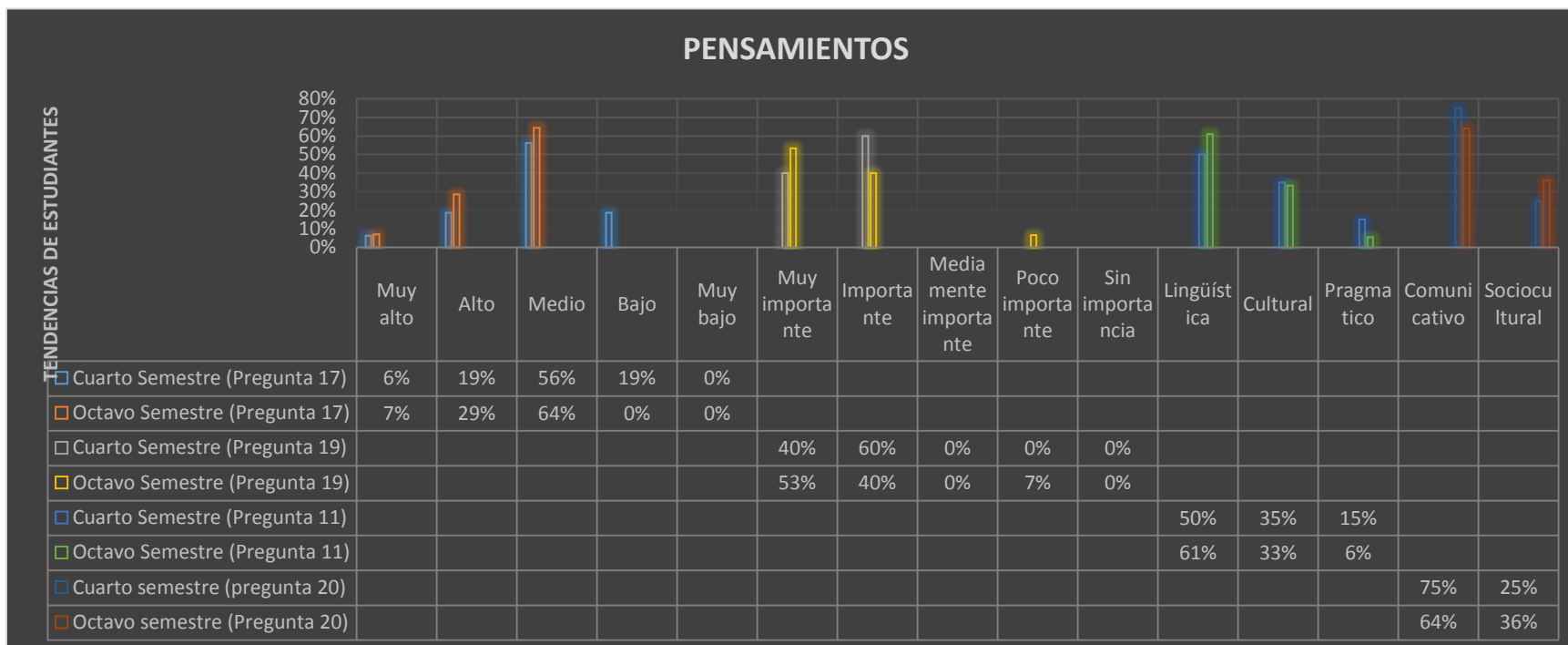


Ilustración 2 Porcentajes en la categoría pensamientos estudiantes (Fuente: elaboración propia)

7.1.1.2 Categoría Pensamientos

La categoría pensamientos cuenta con 4 preguntas. La pregunta numero 11 indaga sobre qué entienden los participantes por traducción y traductor. Esta pregunta cuenta con las sub categorías *lingüístico*, *sociocultural* y *pragmático*, donde *lingüístico* tuvo mayor incidencia en cuarto semestre con un 50% y en octavo semestre con un 61%. Lo que se interpretó como un pensamiento más enfocado al ver la labor traductora desde el punto de vista lingüístico. No obstante la parte sociocultural se llevó 35% en cada uno de los dos semestres y esto denota que una parte de los participantes imaginan la traducción como algo más trascendental. Por otro lado, el grado de dificultad de hacer traducciones para los participantes, se puede posicionar en un grado *medio*, donde las opciones *alta* y *muy alta* fueron menos seleccionadas obteniendo el 56% y el 64%, y donde la opción *bajo* tuvo una menos selección.

Para las dos siguientes preguntas (19 y 20), ambos semestres tendieron a las mismas subcategorías. Para la pregunta 19 fue *lingüística* con un 50% para cuarto semestre y 61% para el octavo. De la misma forma para la pregunta 20 fue *comunicativo* con un 75% para cuarto y 64% para octavo semestre. Por tanto, se puede concluir que los pensamientos entre los estudiantes de ambos semestre no varían en gran proporción en cuanto a las preguntas de ¿Cómo valora el ejercicio profesional del traductor en Colombia? y ¿Cuáles son los tres aspectos más relevantes del ejercicio profesional de la traducción? ya que las tendencias recolectadas fueron similares.

Dado a que se utilizó la misma encuesta para estudiantes de cuarto y de octavo semestre, en la siguiente gráfica cada pregunta de la categoría *pensamientos* se divide en dos columnas correspondientes al cuarto y octavo semestre respectivamente. En la primera columna de cada uno de los semestres esta la “Cantidad por pregunta”, que trata del número de estudiantes que

seleccionaron esta respuesta. Después sigue “% El porcentaje por pregunta” la cual determina el porcentaje que representa cada una de las respuestas, con respecto a la cantidad de respuestas. Seguidamente, se encuentra “Cantidad por subcategoría” la cual hace un compilado y define mejor la cantidad de respuestas de una misma subcategoría. Por último se encuentra “% El porcentaje por subcategoría” la cual define mejor la tendencia hacia cada subcategoría propia de cada pregunta. A continuación la gráfica de porcentajes por respuestas según sub categorías en la categoría de pensamientos:

Tabla 11

Porcentajes por respuestas según sub categorías en la categoría de pensamientos

PENSAMIENTOS									
P reg un ta	Subcategor ía	Respuestas de la pregunta N° 17 según códigos							
		Cuarto Semestre				Octavo Semestre			
		Cantida d por pregunta	% Por pregunta	Cantidad por subcategorí a	% Por subcatego ría	Cant idad por pregunt a	% Por pregunt a	Cantida d por subcategor ía	% Por subcategor ía
A	Muy alto	1	6%	1	6%	1	7%	1	7%
B	Alto	3	19%	3	19%	4	29%	4	29%
C	Medio	9	56%	9	56%	9	64%	9	64%
D	Bajo	3	19%	3	19%	0	0%	0	0%
E	Muy bajo	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
	Total:	16	100%	16	100%	14	100%	14	1400%
Respuestas de la pregunta N° 19 según códigos									
A	Muy importante	6	40%	6	40%	8	53%	8	53%
B	Importante	9	60%	9	60%	6	40%	6	40%
C	Mediamente importante	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
D	Poco importante	0	0%	0	0%	1	7%	1	7%
E	Sin importancia	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
	Total:	15	100%	15	100%	15	1	15	1
Respuestas de la pregunta N° 11 según códigos									
A	Lingüística	9	45%			11	61%		
B	Lingüística	0	0%	10	50%	0	0%	11	61%
C	Lingüística	1	5%			0	0%		
D	Cultural	7	35%	7	35%	6	33%	6	33%
E	Pragmático	3	15%	3	15%	1	6%	1	6%
	Total:	20	1	20	100%	18	100%	18	100%
Respuestas de la pregunta N° 20 según códigos									
A	Comunicati vo	10	25%			7	18%		
B	Comunicati vo	12	30%	30	75%	9	23%	25	64%
D	Comunicati vo	8	20%			9	23%		
C	Sociocultur al	5	13%			6	15%		
E	Sociocultur al	5	13%	10	25%	8	21%	14	36%

Datos obtenidos en la encuesta (Fuente: Elaboración propia)

Gráfica 3.

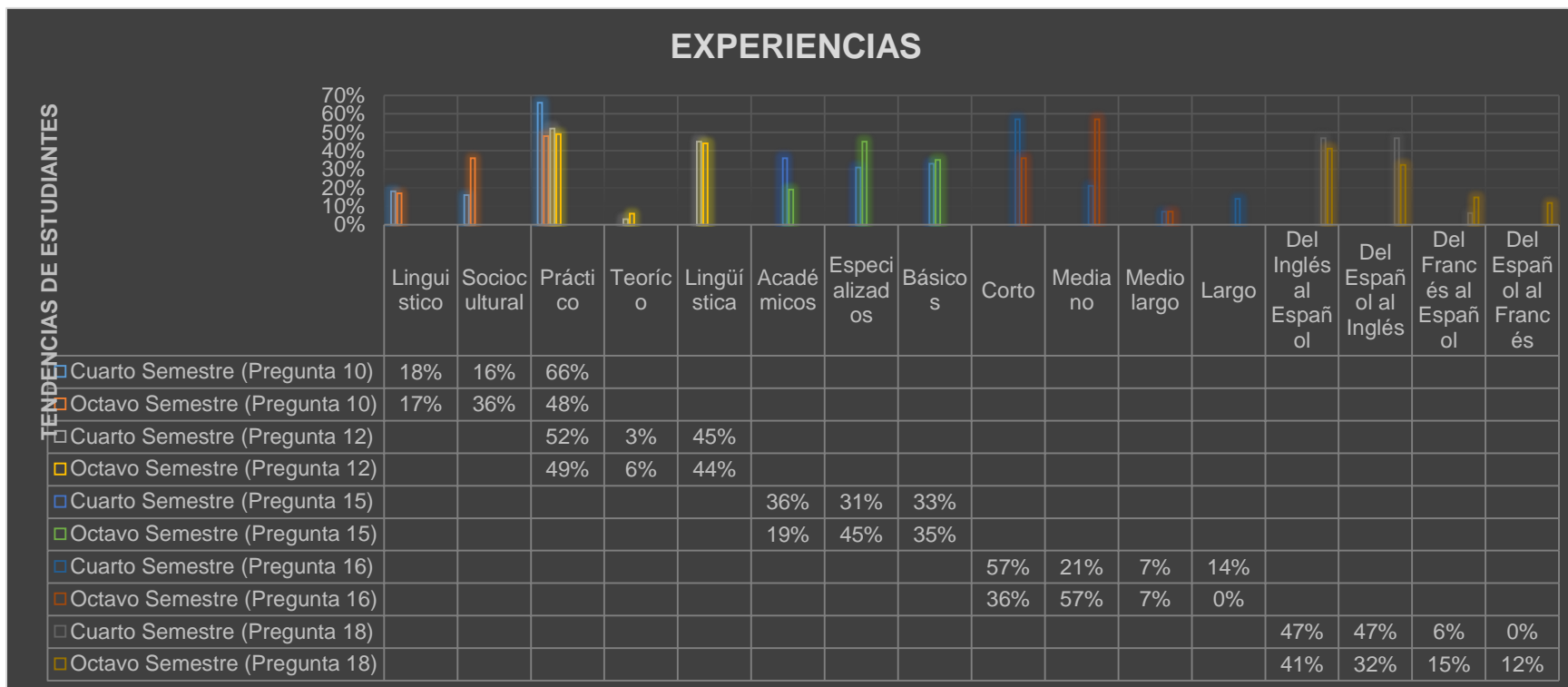


Ilustración 3 Porcentajes en la categoría experiencias estudiantes (Fuente: elaboración propia)

7.1.1.3 Categoría experiencias

En las preguntas 10 y 12 la subcategoría *Práctico* sobresalió de entre las otras con un 66% y 52% de selección. También en la pregunta 16 la opción más seleccionada fue *Corto* con un 57%, lo cual significa que en la parte experiencial, los participantes han interactuado con la traducción, aunque más desde la práctica que desde la teoría misma, aseguran haber hecho traducciones extensión corta. En cuanto a esta práctica, la pregunta 15 evidencia que tipo de textos habían traducido los participantes hasta el momento, y se puede ver que la tendencia en estudiantes de cuarto semestre fueron los textos académicos, aunque no hay mucho desequilibrio en relación con los otros textos, ya que los textos especializados obtuvieron un 31% y los básicos un 33% mientras los académicos superaron por solo un poco con un porcentaje de 36%. Con respecto a los estudiantes de octavo semestre, la mayor incidencia estuvo en los textos especializados con un 45%, le siguen los textos básicos con un 35% y por último los textos académicos con un 19%.

En cuanto a los acercamientos a la traducción, los participantes de cuarto semestre manifestaron un 45% de acercamientos *lingüísticos*, lo cual indica que las aproximaciones que habían tenido a la traducción eran desde un enfoque gramatical, semántico o estructural. De forma muy similar, los estudiantes de octavo semestre optaron por la opción lingüística con un 44% de incidencia. Mientras que la parte sociocultural, que es la que más ha sobresalido hoy en día en los estudios de la traducción y sus enfoques, tuvo un impacto del 16% en estudiantes de cuarto y del 36% en estudiantes de octavo semestre.

Para la pregunta 18 el 47% de estudiantes de cuarto semestre habían hecho traducción directa y el 47% habían hecho traducción inversa del español al inglés y del inglés al español. Según la pregunta 15, estas traducciones habían sido de textos académicos. Por otro lado, los estudiantes de octavo semestre habían hecho más traducciones del inglés al español (directa) con un 41% de

incidencia y del español al inglés con un 32% (traducción inversa), esto en textos especializados según respuestas en la pregunta 15. En este caso, se puede concluir, en esta parte, que las traducciones han sido hechas más desde la perspectiva lingüística que desde la sociocultural según respuestas en preguntas 10 y 12, también que los estudiantes habían hecho encargos de traducciones cortas de textos académicos y especializados.

En la categoría *experiencias* se puede visualizar en la primera columna de izquierda a derecha cada una de sus preguntas para cada uno de los semestres, luego en las siguientes columnas se encuentran todas las subcategorías, y como es evidente, para esta categoría la subcategoría *práctico* es la mayor tendencia para los estudiantes del cuarto semestre con un 66% de la pregunta 10 y para los estudiantes del octavo semestre es *mediano* con un 57% de la pregunta 16. Como se aprecia en la imagen uno, hay siete posibles respuestas (A-G) y tan solo 3 subcategorías (*Lingüístico, sociocultural y práctico*). Por ejemplo, en la pregunta C se ve que esta fue seleccionada ocho veces por los estudiantes, lo cual corresponde a un 16% de la cantidad total de respuestas, y por otra parte, esta respuesta corresponde a la subcategoría *práctico*, la cual tiene un total de treinta y tres selecciones, lo que significa que tiene una tendencia del 66%, por lo tanto es esta subcategoría la que se impone sobre el resto en esta pregunta, ya que cuenta con el mayor porcentaje de tendencia.

Tabla 12

Porcentajes por respuestas según sub categorías en la categoría de experiencias

EXPERIENCIAS									
Respuestas de la pregunta N° 10 según códigos									
Pregunta	Subcategoría	Cuarto Semestre				Octavo Semestre			
		Cantidad por pregunta	% Por pregunta	Cantidad por subcategoría	% Por subcategoría	Cantidad por pregunta	% Por pregunta	Cantidad por subcategoría	% Por subcategoría
A	Lingüístico	9	18%	9	18%	7	17%	7	17%
B	Sociocultural	8	16%	8	16%	15	36%	15	36%
C	Práctico	8	16%			0	0%		
D	Práctico	9	18%			7	17%		
E	Práctico	4	8%	33	66%	3	7%	20	48%
F	Práctico	8	16%			6	14%		
G	Práctico	4	8%			4	10%		
	Total:	50	100%	50	100%	42	100%	42	1
Respuestas de la pregunta N° 12 según códigos									
A	Teórico	2	3%	2	3%	2	3%	4	6%
F	Teórico	0	0%			2	3%		
B	Práctico	3	4%			1	2%		
C	Práctico	7	9%			1	2%		
D	Práctico	7	9%			7	11%		
G	Práctico	0	0%	39	52%	0	0%	31	49%
H	Práctico	2	3%			7	11%		
L	Práctico	0	0%			1	2%		
M	Práctico	10	13%			7	11%		
N	Práctico	10	13%			7	11%		
E	Lingüística	9	12%			9	14%		
I	Lingüística	12	16%	34	45%	9	14%	28	44%
J	Lingüística	10	13%			8	13%		
K	Lingüística	3	4%			2	3%		
	Total:	75	100%	75	100%	63	100%	63	100%
Respuestas de la pregunta N° 15 según códigos									
A	Académicos	9	25%			4	13%		
C	Académicos	4	11%			2	6%	6	19%
F	Académicos	0	0%			3	36%	0	0%
B	Especializados	9	25%			1	3%	1	3%
D	Especializados	2	6%			1	31%	3	10%
E	Básicos	12	33%			1	33%	1	35%
	Total:	36	100%	36	100%	3	100%	3	100%
Respuestas de la pregunta N° 16 según códigos									

Datos obtenidos en la encuesta (Fuente: Elaboración propia)

Gráfica 4.

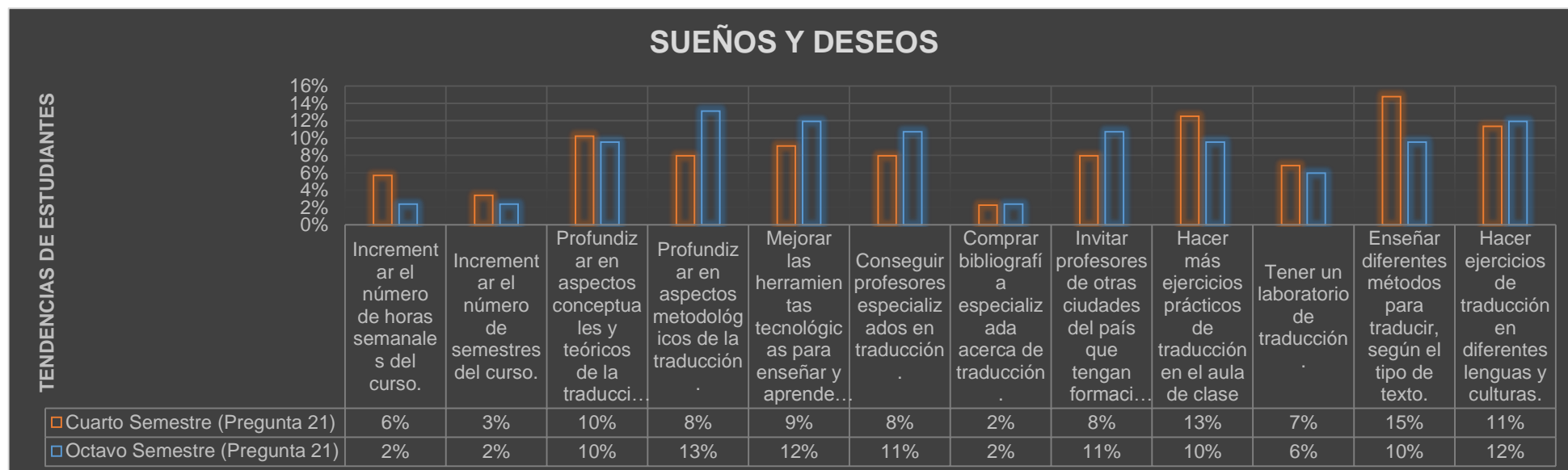


Ilustración 4 Porcentajes en la categoría sueños y deseos estudiantes (Fuente: elaboración propia)

7.1.1.4 Categoría sueños y deseos

En la pregunta número 21 que se encuentra clasificada en la categoría de *sueños y deseos*, los estudiantes de cuarto semestre tuvieron una mayor tendencia, hacia la respuesta *‘Enseñar diferentes métodos para traducir según el texto’* con un 15% de personas que seleccionaron esta opción. En segundo lugar se encuentra la opción *‘Hacer ejercicios más prácticos de traducción’* con un 13% de personas quienes optaron por esta respuesta; y finalmente, *‘Hacer ejercicios de traducción en diferentes lenguajes y culturas’* alcanza un porcentaje del 11%. Lo que lleva a concluir en esta parte que los estudiantes muestran un deseo de tener pautas puntuales sobre los procesos de hacer traducción, también muestran interés en la parte práctica como algo fundamental para ellos. Adicionalmente hay que tener en cuenta que, como se había mencionado antes, el propósito de la pregunta 21 iba especialmente ligado a contribuir con la elaboración de los lineamientos finales en este estudio, los cuales se crearon según todos los resultados obtenidos con todas la herramientas de recolección, en otras palabras, los resultados de esta pregunta se tuvieron en cuenta para alcanzar el último objetivo.

En cuanto a los participantes de octavo semestre, las respuestas con más tendencia fueron *‘Profundizar en aspectos metodológicos de la traducción’* con un 13% de incidencia. En segundo lugar *‘Mejor las herramientas tecnológicas para enseñar y aprender traducción’* con un 12% al igual que *‘Hacer ejercicios de traducción en diferentes lenguajes y culturas’* también con un 12%; los estudiantes de octavo semestre seleccionaron respuestas de forma más equilibrada. Por ejemplo, 8 de 12 respuestas se encuentran entre un 10% y 13%, donde la mayoría de las opciones se tratan sobre profundizar en la parte teórica y práctica a la vez, donde también los elementos como: herramientas tecnológicas, profesores y metodologías juegan un papel importante a la hora

de aprender traducción.

Los estudiantes de ambos semestres coinciden con que “*Comprar bibliografía especializada acerca de traducción*” no es la mejor opción, ya que en ambos muestras se cuenta con el porcentaje más bajo de un 2%. ‘*Incrementar el número de horas semanales del curso*’, ‘*Incrementar el número de semestres del curso*’ y ‘*Tener un laboratorio de traducción*’ también fueron las opciones menos seleccionadas por ambos semestres. De tal manera que, si se propusiese un curso de traducción dentro del programa de Licenciatura en Lengua Inglesa en la UTP, según estos resultados, la intensidad horaria y numero de semestres de dicados al curso no deberían ser muy extensos.

7.1.2 Gráficas profesores

A continuación, cada una de las gráficas de barras, resultado del análisis porcentual de datos de cada una de las categorías con sus correspondientes sub categorías según respuesta. Después de cada grafica se encuentra la explicación textual del significado de los porcentajes y barras. La primera categoría a exponer es la de *conocimientos teóricos*:

Gráfica 5.

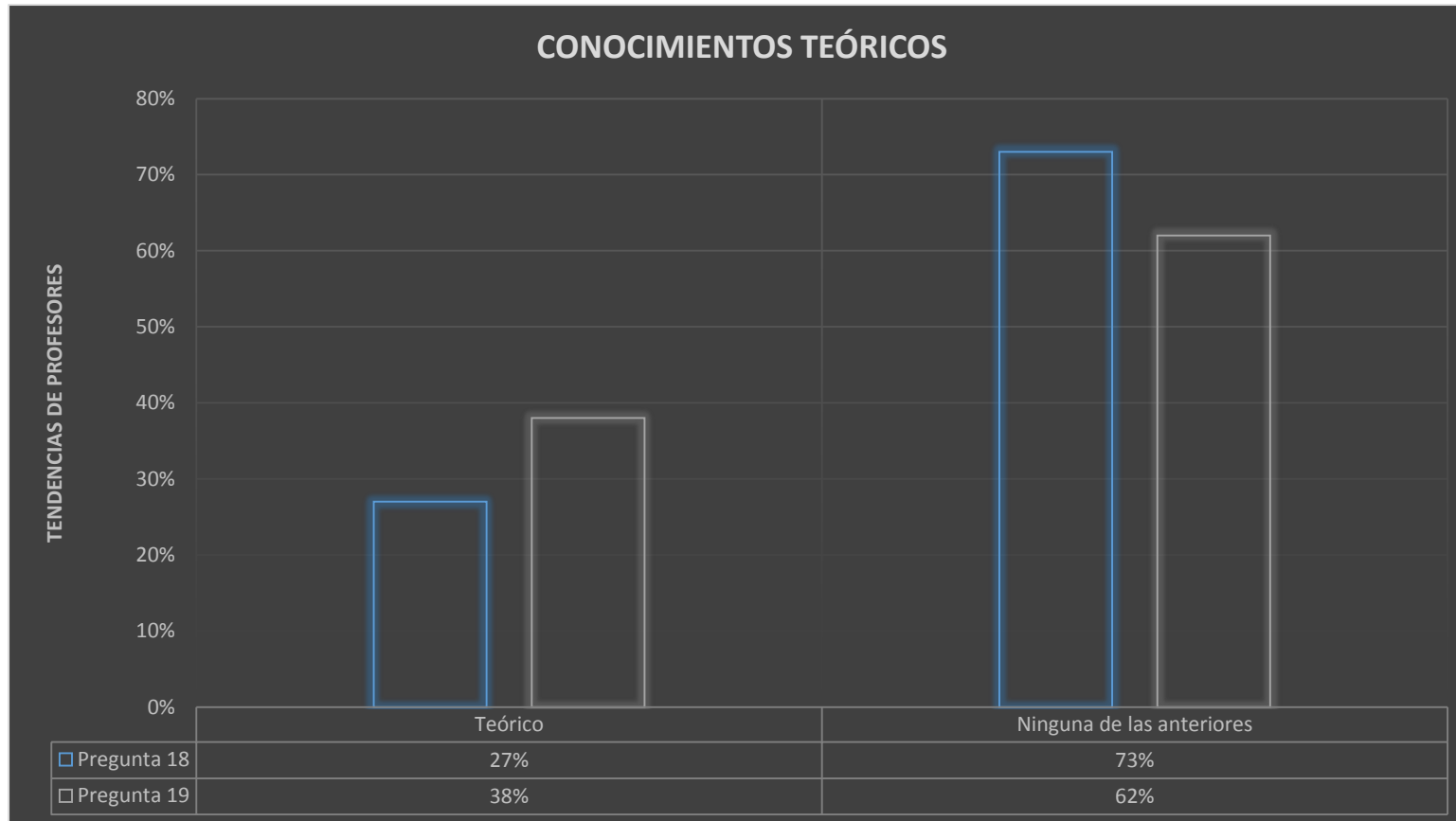


Ilustración 6 Porcentajes en la categoría conocimientos teóricos profesores (Fuente: elaboración propia)

7.1.2.1 Categoría Conocimientos Teóricos

Esta categoría solo cuenta con dos preguntas (18 y 19) y dos subcategorías *Teórico* y *Ninguno de los anteriores*. Como se puede observar en la gráfica anterior, para la pregunta número 18 hubo un 27% de profesores que identificaron algunos de los autores presentados en las opciones de respuesta de dicha pregunta; estos autores eran relacionados con el campo de la traducción y sus disciplinas. Mientras que en la pregunta 19 hubo un 38% de profesores que identificaron las temáticas expuestas en las respuestas, lo que quiere decir que no necesariamente hay un total desconocimiento de la traducción en esta población, y por ende, esto puede causar que sus imaginarios sociales sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la traducción sean diferentes a los de una población que no tiene ningún conocimiento o que tiene mucho conocimiento sobre el tema.

Finalmente, la opción más respondida fue ‘ninguna de las anteriores’; este resultado no fue sorprendente ya que se conocía, desde un principio, que la población a intervenir en esta investigación no eran expertos en traducción y este fue precisamente uno de los atractivos que conllevó a hacerse otro tipo de preguntas que llevaron a encontrar el vacío de investigación y que, en su momento, motivaron a indagar en este contexto y que ahora nos lleva a preguntarnos cuanto afectan los imaginarios de esta población determinada a los traductores profesionales.

Gráfica 6.

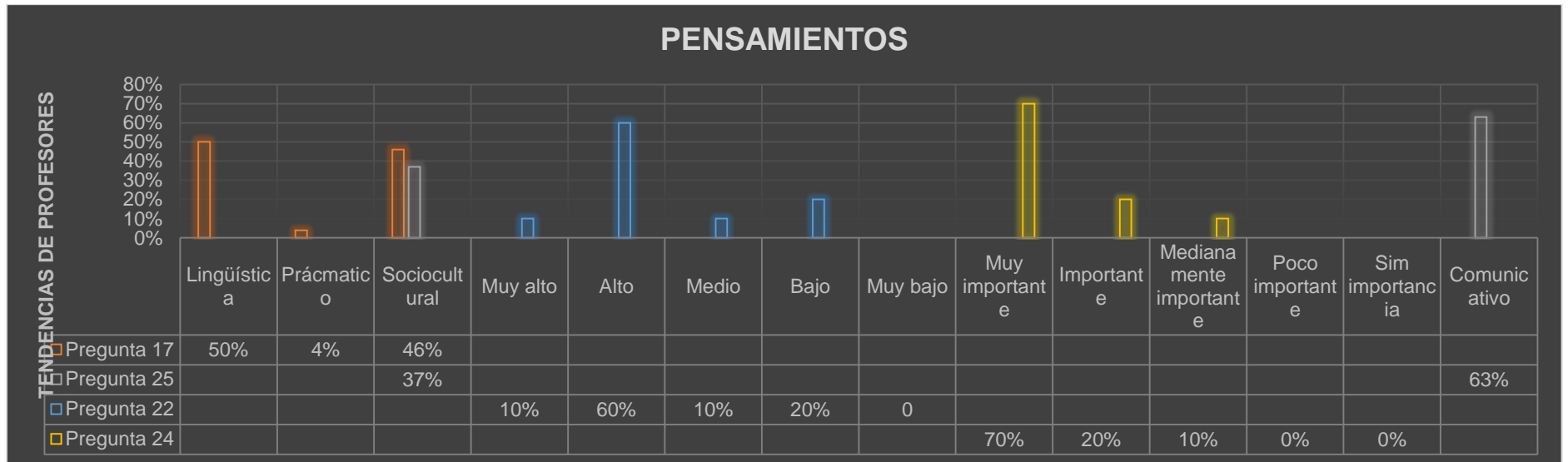


Ilustración 7 Porcentajes en la categoría pensamientos profesores (Fuente: elaboración propia)

7.1.2.2 Categoría Pensamientos

En la pregunta número 17 se nota que los profesores conciben la traducción, en su mayor parte, como un proceso lingüístico, lo cual quiere decir que todavía lo ven como si estuviese ligado, en su gran mayoría, al proceso gramatical de la lengua; no obstante, el porcentaje mayor que le sigue es el pensamiento de también concebir la traducción como un proceso sociocultural. Y si se retomara la información y teorías modernas de la traducción, se vería que es precisamente el enfoque sociocultural el que ha sido más aclamado por los teóricos y el lingüístico el que se ha dejado más de lado.

Es igualmente importante remarcar, que los profesores consideran la traducción como un acto comunicativo, en donde el traductor juega un papel importante. Y aunque se reconozca la importancia del traductor, es también paradójico pensar que ellos han omitido la necesidad de utilizar un traductor para realizar encargos de textos especializados, como se ha visto reflejado en los datos presentados anteriormente y en los siguientes datos a exponer. Como se expone ya en las conclusiones, se atribuye este pensar-actuar al hecho de que los profesores y estudiantes mismos ven las cualidades y capacidades de un traductor profesional reflejadas en ellos mismos.

Gráfica 7.

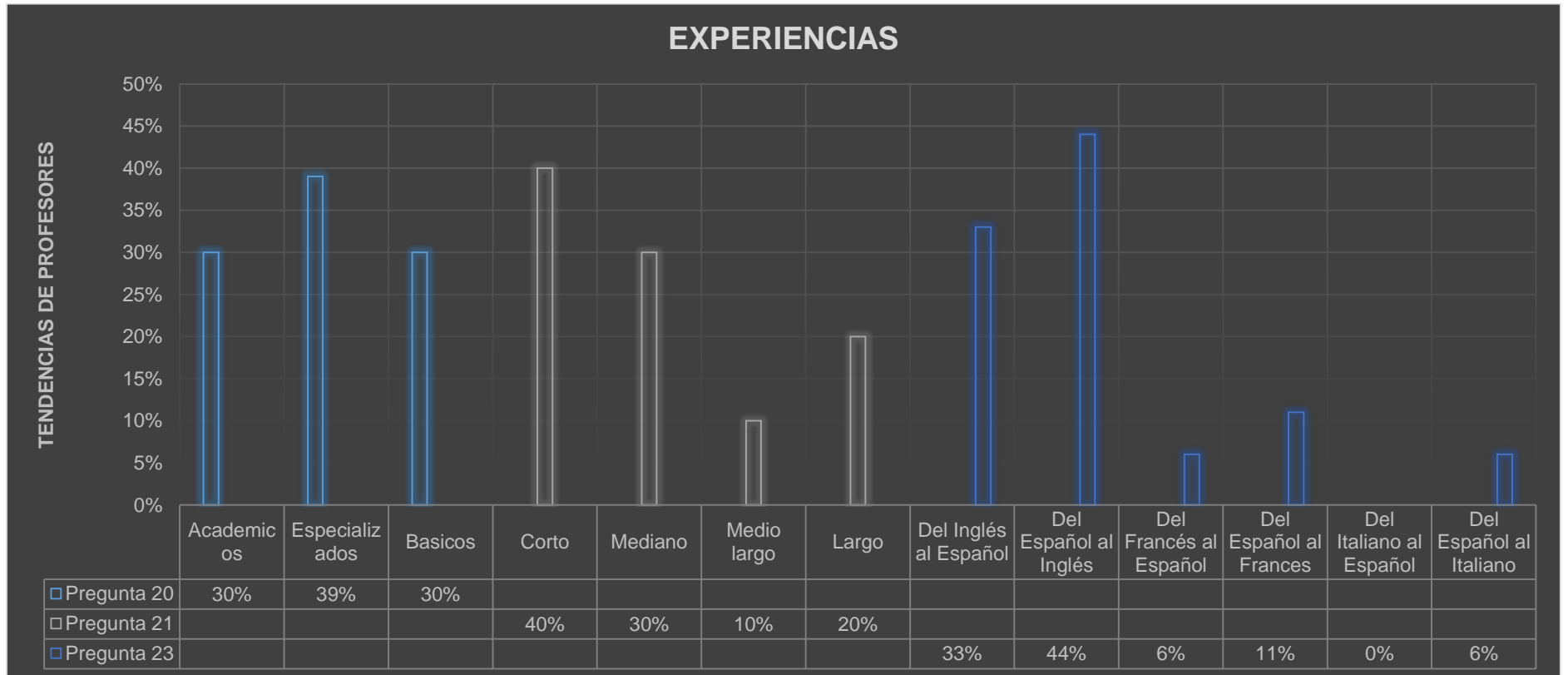


Ilustración 8 Porcentajes en la categoría experiencias profesores (Fuente: elaboración propia)

7.1.2.3 Categoría experiencias

En la pregunta 20 se puede observar que la tendencia de los profesores de la Licenciatura en Lengua Inglesa de la UTP es realizar traducciones de textos básicos al igual que de textos especializados; de tal manera que, en este caso se refleja en el mundo simbólico de su contexto laboral y profesional como sus pensamientos, experiencias, opiniones, etc., les han aportado la creencia de que con sus conocimientos adquiridos de traducción consiguen realizar un encargo de traducción de manera asertiva. Una vez que los profesores realicen estos trabajos, indica que no necesariamente conciben la idea de necesitar un traductor profesional para realizarlos.

Los textos académicos como artículos, reportajes, resúmenes de libros, etc., también tuvieron una incidencia bastante alta del 30%, lo cual indica que los profesores realizan traducción de diversos textos sin discriminación. Sin embargo, la muestra también señaló que la extensión de dichos textos, en su mayoría, eran cortos y medianos; de tal manera que la traducción es para ellos un trabajo que realizan a parte de sus clases de formación presencial y que no implica mayor inversión de su tiempo por fuera del aula de clases. Durante las entrevistas orales y grupos focales, los profesores, de igual manera, manifestaron que no invertían mayor parte de su tiempo en la traducción, y que esta era, más bien, una labor ocasional que hacían de vez en cuando.

En cuanto a los idiomas en los que han realizado traducción se nota una mayor incidencia en la traducción, en este caso, inversa ‘del español al inglés’, ya que la traducción inversa se realiza del idioma nativo al idioma meta, y este caso los profesores son nativos del español; aunque del ‘inglés al español’ también tuvo un porcentaje alto, con el 33% de veces seleccionada esta última opción; se recomienda, en el caso de traductores novatos, que los encargos se hagan, en un principio, de forma directa.

Gráfica 8.



Ilustración 9 Porcentajes en la categoría sueños y deseos profesores (Fuente: elaboración propia)

7.1.2.4 Categoría Sueños y Deseos

La categoría sueños y deseos cuenta solo con una pregunta; en donde los participantes expresan que su mayor deseo es tener acceso a metodologías que los orienten en los procesos traductores, entre otras cosas, pero siendo esta la opción más seleccionada. Esto demuestra que existe una tendencia a pensar que hay metodologías que pueden definir el proceso traductor y que se pueden enseñar y aprender. También consideran importante tener profesores especialistas en traducción para que orienten la formación.

7.2 Categorización y codificación de los datos de las entrevistas, grupos focales y narraciones a estudiantes y profesores

En esta parte del texto se muestra como se hizo el análisis a cada una de las categorías que se han planteado en esta investigación, y que determinan lo que conforman los imaginarios sociales. Las categorías a mencionar son: *Conocimientos Teóricos, Pensamientos, Experiencias, y Sueños y Deseos*. Este análisis se realizó a partir de la información obtenida en las entrevistas, grupos focales y narraciones de los estudiantes de cuarto y octavo semestre y de profesores de la Universidad Tecnológica de Pereira del programa Licenciatura en Lengua Inglesa.

Durante el análisis de datos, una vez estos fueron introducidos al Atlas ti, se prosiguió a definir el significado de cada una de las categorías de los imaginarios según la teoría, Esto con el fin de saber cómo se iban a identificar dentro de las transcripciones dichas categorías y cuáles eran los criterios a seguir para la clasificación de datos de las entrevistas, grupos focales y narraciones. Además de esto, se notaron patrones similares en las respuestas de los participantes y se identificaron aquellas explicaciones más comunes que vinieron a ser parte clave del proceso elaboración de las conclusiones.

7.2.1 Categoría Conocimiento teórico (CT)

El enfoque que se le da a *conocimiento teórico* en este estudio, es desde la capacidad que tengan los participantes para comprender la realidad a partir de experiencias académicas que les hayan aportado un sistema lógico de teorías con las cuales puedan explicar su concepto sobre la enseñanza y aprendizaje de la traducción de forma clara y concisa. También se tomarán el conjunto de conocimientos, razonamientos o ideas que se puedan justificar mediante argumentos

que puedan ser soportados por alguna teoría existente o algún autor en particular.

El *conocimiento teórico*, como lo define Kant, es por medio de la cual se conoce lo que es; por medio del cual se habla de una realidad explicable paso a paso desde su origen hasta su evolución en el presente. En este caso, el conocimiento teórico hace parte de los imaginarios sociales seleccionados para esta investigación porque los imaginarios son pensamientos, ideas, conceptos, etc., que están arraigados en las mentes de las personas o de un grupo social y que son producto de su interacción cotidiana, de su experiencia en el contexto social. Por lo tanto estos imaginarios son producidos por ellos y para ellos justificar y *conocer* lo que está a su alrededor. En resumidas cuentas los imaginarios sociales no son los sentidos reales que en realidad posee lo que se está imaginando.

“Hablamos de imaginario cuando queremos hablar de algo inventado, ya se trate de un invento o de un deslizamiento o desplazamiento de sentido en el que unos símbolos ya disponibles están investidos con otras significaciones que las suyas normales o canónicas” (Castoriadis, 1983, p. 204). Si se habla de un conocimiento lógico, conectado y estructurado de principio a fin, o sea si se habla de conocimiento teórico neto, no podríamos hablar de imaginario inminente. Por esta razón, fue necesario aclarar cuanto conocimiento teórico tenían los participantes, dado a que esto tendería a distorsionar la visión del imaginario social sobre la enseñanza y el aprendizaje de la traducción.

Si nos preguntamos si las personas tienen conocimiento teórico sobre la enseñanza y el aprendizaje de la traducción o sobre la traducción en sí en un contexto de personas bilingües o, en este caso, de estudiantes y profesores de una Licenciatura en Lengua Inglesa, ¿Cuál sería la respuesta? Por esta razón, para esta investigación no se tomó el *conocimiento teórico* como aquel adquirido a través de lectura de teorías, investigaciones, estudios adicionales, etc., sino como

aquel adquirido de la experiencia, el que se adquiere de la interacción con el entorno de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas, ya que en el UTP no hay componente de traducción en la carrera. De tal manera que, aunque los participantes no conozcan autores o estudios sobre la traducción y sus campos, cuando se hizo el análisis de contenido se observó si había conexión directa con la teoría de la enseñanza y el aprendizaje de la traducción, y según este se fueron relacionando conocimientos extraídos de las entrevistas, grupos focales y narraciones con la teoría.

El siguiente ejemplo fue tomado de los resultados que arrojó el Atlas ti, donde se separaron aquellos conocimientos que se podían retomar desde las teorías que soportan la enseñanza y el aprendizaje de la traducción, las palabras o ideas que se encuentran subrayadas en el siguiente cuadro, son aquellas que tienen un contenido significativo para esta investigación; esto quiere decir que son una demostración de lo que son conocimientos teóricos. No se busca hacer conclusiones comparativas entre los participantes de cada semestre y los profesores con respecto a este tema, porque esta investigación no es comparativa, sino más bien descriptiva ya que este es el fin de una investigación etnográfica con análisis de contenido como método de análisis de datos.

Tabla 13
Conocimiento teórico (CT) Atlas ti.

CT Estudiantes cuarto semestre	CT Estudiantes octavo semestre	CT Profesores
<i>E1: “...Yo estoy de acuerdo y pienso que eso puede ser catastrófico. En la antigüedad hubo una guerra mongólica</i>	<i>E3: “Sobre traducción, hay muchas definiciones, la que tengo personalmente acogida es la de <u>un proceso</u></i>	<i>P1: “<u>La persona que enseña traducción debe estar muy inmersa en diferentes campos</u>, conocer</i>

por que los mongoles no
pudieron traducir bien lo que
dijeron los chinos, y hubo una
invasión y millones de muertos.
Solamente porque un traductor
no hizo bien su trabajo en esa
época.

comunicativo entre dos
culturas y dos lenguas en
donde se trasmite
información e intercambia
información”.

muy bien el vocabulario que
se maneja para
determinadas áreas. Me
parece que es importante
conocer ya que el inglés
comunicativo que es el que
nosotros enseñamos muchas
veces se queda corto para la
parte de la traducción”.

E2: “Para mi traducir es
transformar palabras,
símbolos, significados, gestos
en una idea o en un mensaje
que yo entienda con los
conocimientos, los símbolos y
las letras que yo tenga. **El**
proceso sería hacer una
lectura para identificar el
contexto pues buscar en un
traductor o un diccionario lo
que no entienda.”

E4: “También es
importante mirar que
significa cada una de las
palabras y dependiendo de
qué región viene la persona
o hacia que publico va
dirigido el mensaje, porque
hay palabras que se deben
usar en unos contextos y
otras que no, dependiendo
de la región hacia donde
estemos dirigiendo la
conversación o el tipo de
persona con el que estamos

P2: “La persona que
hace traducciones debe
estar inmersa en un campo
de especialidad, a menos
que traduzca textos muy
sencillos: aunque yo hago
trabajos de traducción de
documentos legales y
manuales y trato de
hacerlas lo mejor posible y
luego de revisar todo yo
mismo al final”.

En primer lugar, la columna del lado izquierdo contiene algunos de los conocimientos teóricos de los estudiantes de cuarto semestre, y que se pueden retomar desde las teorías que apoyan la traducción o la ejemplifican. El primer participante hace alusión a una situación que terminó en desastre gracias a la mala comunicación que hubo entre dos pueblos de lenguas diferentes, de esta forma, se nota como el estudiante tiene consciencia de la importancia de la traducción para las sociedades y el trasfondo que tiene la mala comunicación. Si hacemos referencia a la historia de la traducción, los primeros enfoques e investigaciones, se dan gracias a los vacíos existentes en este campo y en pro de mejora, de esta manera se empiezan a suplir las necesidades de avanzar y buscar el por qué y el cómo de las cosas. Así que, algunos desastres de traducción como este fueron los causantes de que empezaren a surgir nuevas formas de traducir.

Cuando el segundo estudiante, hace referencia a “*Traducir es transformar palabras, símbolos, significados, gestos...*” se puede ver cómo desde las teorías que apoyan traducción, esta no solo se trata de traducir palabras, sino también de aquellos elementos que menciona el participante, de tal forma que detrás de aquella afirmación se puede encontrar un sentido escondido que tiene unas raíces soportadas por varios autores. Por ejemplo, Nord (2009) analiza la traducción como una actividad humana y como un tipo de transferencia de signos verbales y no verbales, siendo esto acomodable a lo que afirma el estudiantes; por otro lado cuando la idea del estudiante termina en “...*en una idea o en un mensaje que yo entienda*”, se puede referenciar directamente a las teorías que estudian la subjetividad dentro de los procesos de traducción, como algo muy posible pero no deseable.

Continuando con el estudiante **E3** de octavo semestre, se ve que el participante le da una

definición diferente a lo que significa traducción, donde lo califica como “...*un proceso comunicativo entre dos culturas*”, lo cual viene siendo la definición más común de traducción que se puede encontrar; esta definición es soportada por las teorías comunicativas y socioculturales que ya no ven este campo como un acto de calco o un acto netamente lingüístico donde el enfoque era más gramatical y de traducción literal. Este último enfoque lingüístico fue uno de los primeros enfoques en surgir dentro de la teoría de la traducción y el enfoque comunicativo y sociocultural es de las teorías más recientes y más aprobadas por los estudiosos y los traductores mismos.

En segunda instancia, el estudiante número dos de octavo semestre, hace referencia al proceso mismo de la traducción, donde fija su atención en el producto a entregar. Entonces, cuando él se refiere a “...*y dependiendo de qué región viene la persona o hacia que publico va dirigido el mensaje*”, según lo anterior, el participante tiene conocimiento de que el público al cual va dirigido el mensaje es vital a la hora de hacer una traducción, así como también su contexto cultural. Las competencias y sub competencias traductoras le indican al traductor que tanto la cultura de partida como la cultura meta importan a la hora de traducir un texto. Cuando el mismo participante se refiere a “...*porque hay palabras que se deben usar en unos contextos y otras que no, dependiendo de la región*”, podríamos desglosar esta cita en diferentes partes, en primera instancia si se toma la palabra ‘*palabras*’, se puede ver como la mayoría de los participantes la usan para referir se a la ‘terminología’ o a ‘términos’, lo cual es comúnmente usado en el campo de la traducción, y aunque la muestra no tiene estudios en este campo o experiencias directamente académicas que les proporcionen la capacidad de utilizar el lenguaje propio de un traductor, se puede observar que tienen una idea de los componentes traductores.

La última parte que se tomará del discurso de este estudiante es cuando hace referencia al

‘contexto’. Durante toda la recolección de datos y su categorización, uno de los aspectos más recurrentes por parte de los participantes fue el contexto, y debido a esto, se hizo una investigación acerca de su significado y se encontró la definición de varios autores afirmando que el contexto no es una situación social sino construcciones mentales. De esta forma, las construcciones mentales también forman parte de una de las ramas de los imaginarios sociales. Van Dijk (2001) expresa que estas construcciones que llamamos ‘contexto’ no están por fuera, sino dentro de nuestra mente (p.72), este enfoque también es propuesto por los defensores de la teoría de la relevancia, la cual es una de las pocas teorías pragmáticas que se han enfocado al estudio de la traducción.

Sperber & Wilson (1995), también insisten en que el contexto es una construcción psicológica, un subconjunto de suposiciones acerca del mundo, y son estas las que afectan la interpretación de un discurso, pero también nos guían en la toma de decisiones para traducir un texto de un idioma y contexto social al otro (p.251). Así pues, los participantes entienden que hay una influencia del contexto en el trabajo del traductor, aunque no tengan una definición, basada en teorías, acerca de qué es el contexto en sí.

Por otro lado, los participantes profesores hacen referencia a los campos de especialidad. Se encontraron diversos participantes acudiendo al mismo tema sobre conocimiento específico, campos de especialidad, etc., en lo cual aciertan cuando se refieren a que el traductor debe tener conocimiento del mundo y de campos específicos para garantizar una traducción más apropiada; por ejemplo, Golcher (2004) de la universidad Nacional, Costa Rica, dice que:

Para el traductor una parte inminente de su labor es traducir textos de diferentes campos, y como humano que es no podrá ser un especialista en todos. En ocasiones los textos de un campo así como sus diccionarios y glosarios especializados le bastarán para realizar

una traducción. No obstante, habrá otras ocasiones en que, dado que su conocimiento es limitado, requerirá de humildad intelectual para reconocer su necesidad de consultar a especialistas. Por lo tanto, el estudiante de traducción necesita aprender sobre la importancia de distinguir entre lo que sabe y lo que no, y tener la humildad de reconocerlo y pedir ayuda cuando la necesita, así como de reconsiderar sus ideas acerca de un texto o un problema de traducción, según el conocimiento obtenido mediante investigación y observación. (p. 70)

7.2.2 *Categoría pensamientos (PE)*

En el contexto de imaginarios sociales y en especial para este estudio, se tomó el pensamiento como el desarrollo de nuevos sentidos ante las situaciones, y por sentidos nos referimos a los significados que las personas les dan a las cosas y que de acuerdo a estos sentidos tienen una forma particular de actuar ante la vida. El pensamiento ha sido descrito en la psicología como la capacidad de planear y dirigir en forma oculta una conducta posterior, es un modo de relacionarnos con objetos y de expresarnos en el mundo de lo simbólico; por supuesto, la anterior definición tiene mucho que ver con las definiciones de los imaginarios sociales que se han expuesto previamente y fueron la base para identificar los pensamientos dentro del diálogo.

A continuación se exponen algunos ejemplos de fragmentos extraídos de entrevistas, grupos focales y narraciones donde los participantes expresan sus pensamientos al respecto, y se subrayaron aquellos comentarios clave que se analizaron en la parte posterior al cuadro, en base a teorías existentes y a estudiosos de los campos de la traducción que apoyan o refutan lo que los participantes expresaron. Los estudiantes y profesores se encuentran enumerados de la siguiente forma ‘**E1, E2,...**’ y ‘**P1, P2...**’ y serán referenciados así en el resto de la sección.

Tabla 14

Pensamientos (PE) Atlas ti

PE Estudiantes cuarto semestre	PE Estudiantes octavo semestre	PE Profesores
<p>E1: <u>Mucha motivación de aprender</u> y conocer, la <u>cultura</u>, del idioma que se está <u>interpretando</u> porque si no pues... Y a la vez, interesarse también en la psicología, en las <u>emociones de este lenguaje o de esta cultura</u>, porque si no, <u>no va a saber qué significado le da esa cultura a esas palabras o a esas emociones de acuerdo a la historia de ese país, de acuerdo a la herencia de sus padres</u>, debe tener mucho interés de interpretar esas cosas.”</p>	<p>E6: “Yo pienso que las cosas entre más reales pues se transmiten mejor, si uno capta la realidad de un texto y la <u>interpreta</u> bien, la puede <u>transmitir</u> bien. Pero si uno no capta bien la realidad de un texto no la puede traducir bien. <u>Porque una cosa es lo que texto dice, otra cosa es lo que uno piensa</u> y otra cosa es lo que los demás piensan que uno dice. Cosas totalmente diferentes. Hay que armonizar esos tres conceptos. Usaría, para hacer esa traducción, <u>los conocimientos propios y si no tengo más herramientas a la mano, siempre acudiría a la</u></p>	<p>P1: “Yo estoy de acuerdo con ____ y ____ y los demás, en que <u>podemos enseñarle a traducir a nuestros estudiantes desde nuestro role, pero textos sencillos</u>, de manejo cotidiano, con los que ellos se enfrenten diariamente, porque como decía ____, pues la carrera de traducción es una carrera sola y yo diría que son varias carreras. <u>Una persona tiene que estar especializada en vocabulario</u> de medicina, y si esa persona es capaz, se especializa en vocabulario de ingeniería sino será un traductor</p>

**fuentes primaria, la persona
que me dio el texto**

especializado en otra área.

Los traductores serán
especializados a pesar de
manejar ciertos idiomas, **se
especializan en otras áreas.**

Entonces en el sentido de
enseñarle al estudiante a
manejar **vocabulario** y textos,
de tal manera que pueda
**pasar un texto sencillo de un
idioma a otro sí, pero como
tal formarlo en una carrera
de traducción, no**”.

E2: “Yo creo que lo más
importante es **enfocarse en
un solo tema** y no saber de
muchas cosas. Yo creo que lo
importante es saber de una
sola cosa y profundizar en
ella”

E7: “Personalmente creo
que, primero estoy de acuerdo
con ellos, una cosa es lo que
se dice y otra cosa es como se
dice. **Si nosotros manejamos
un nivel de inglés alto, pues
vamos a tener las suficientes
herramientas para saber que
decir** pero esto no nos facilita
el cómo decir las cosas.

P2: “**Yo estoy de acuerdo,
uno debe enseñarles lo
básico, nada más, para que
ellos aprendan a traducir un
texto sencillo. Porque igual
todos sabemos que la
traducción es una carrera
sola y para eso se requiere
muchísimo tiempo,** no es
cosa de dos semestres, es de

Pienso que un traductor tiene años porque también la que llegar hacia que se quiere experiencia es la que ayuda transmitir y como se quiere a formar esa persona porque transmitir. Yo creo que la se encuentran con traducción involucra mucho contextos... ya no más hay la parte de sentir, de los gente que se especializa en sentimientos y de hacerlo a traducir textos de medicina, través de un contexto para el textos de zootecnia. Entonces mensaje sea el mejor”. creo que para cada uno de estos es como una carrera”.

E3: “Para aprender a traducir se requiere conocer bien el idioma en que se va a traducir. Especializarse en un idioma. Por ejemplo en francés hay que saber bien sus bases, como se comunica la gente. Por ejemplo aquí en Colombia sus léxicos, así como que algo es “bacano” eso no está en castellano solo se maneja en Colombia. Esto lo inventamos lo

E8: “Mientras que una persona está fuertemente afectado por sus sentimientos, sus creencias y su percepción del mundo, la maquina solo sigue unos patrones que le programan. Entonces la traducción que puede realizar tanto una maquina como una persona son un mensaje diferente”.

P3: “Es importante la enseñanza de la traducción, porque vemos que es necesario tener el significado que se busca de acuerdo al área en que se está trabajando. Entonces una palabra puede ser diferente en un contexto de educación, un contexto médico o un contexto mecánico. Vale la pena enseñar a traducir y es un tema de mucha

colombianos como una
palabra de más, entonces
quien sabe si allá en Francia
este esto y cuando uno las
quiera hablar no
comprenda”.

E4: “La idea de la traducción, la utilizo como una herramienta porque la finalidad del aprendizaje es pensar en inglés. Entonces hay momentos en los cuales es una herramienta que se utiliza literalmente para obtener el significado que buscamos”.

E9: “Para mi traducir es interpretar algo en un idioma diferente, por lo tanto es necesario, para mí, leer primero todo el párrafo y contextualizarme para interpretar que es lo que está diciendo y así poderlo pasar al lenguaje que deseamos. Traducción significa tener uno la idea general de lo que está leyendo y transcribirlo de la mejor forma dependiendo del lenguaje hacia dónde va dirigido. Dependiendo de eso las palabras que no conocamos, sería buscarlas y

profundización, porque las mismas palabras que un contexto pueden significar algo, pero en otro contexto pueden cambiar totalmente.

P4: “...Las personas creen que uno por tener un dominio de una segunda lengua pues inmediatamente también uno se convierta en traductor. La verdad no es fácil especialmente con documentos, como ya había mencionado, en áreas específica. Toma mucho tiempo y es desgastante la verdad. Si me tocara aplicar como para enseñar propiamente la traducción, pues sería recolectar materiales específicos en el área que se quiere aprender, los

encontrar el significado que más se acomode dentro del contexto que vamos a hacer”. conceptos para aplicarlos de manera correcta ya que sabemos que existen palabras que tienen diferentes significados. Y lo otro también con diccionarios que sean de alta calidad, como los que hemos utilizado, a parte de los que se encuentran en la web que no son del todo completos”.

E5: “Yo creo que una de las técnicas para traducir es partir de la estructura misma del idioma que estoy aprendiendo entender esta estructura, y entender que esta estructura y el texto del idioma que estoy aprendiendo, no es similar al idioma nativo que manejo”.

E10: “Si la persona es lo suficientemente autónoma para trabajar e investigar el documento que tiene que traducir y si es buena para los idiomas, yo diría que esa persona podría hacer la traducción”.

P5: “Pues la verdad como profesor de inglés no lo hago. Porque la idea es que los estudiantes estén pensando a toda hora en inglés y usted sabe que no es lo mismo cuando traducimos del inglés al español, ellos lo harán de manera literal y pues no es lo correcto”.

Datos obtenidos del Atlas Ti (Fuente: elaboración propia)

Los pensamientos de la muestra no son muy diferentes en general, todos tiene unos patrones de respuesta muy similares enfocados a la traducción como comunicación, como cultura, como contexto, campos de especialidad, etc. Aparte de seis participantes, entre estudiantes y profesores quienes calificaron la traducción como algo mas lingüístico, literal y que se puede hacer siempre y cuando la persona cuente con un buen manejo de los dos idiomas. Para empezar, varios de los participantes le atribuyeron a la traducción influencias de emociones, motivación, sentimientos en general, los cuales pueden o no influenciar el resultado del texto meta; esto lleva a ver una consciencia viva de lo que la subjetividad afectada por sentimientos del traductor puede causar.

Empezando con el **E1**, y haciendo referencia a su afirmación “...*no va a saber qué significado le da esa cultura a esas palabras o a esas emociones de acuerdo a la historia de ese país, de acuerdo a la herencia de sus padres.*”. De acuerdo con la definición antes expuesta sobre los pensamientos, el sentido que este estudiante le da a la traducción está basado en conocimiento de culturas, en la proveniencia del texto y todo su contexto histórico para poder hacer la traducción. Por ejemplo, según Golcher (2004) al traducir un texto, el traductor se ve en la obligación de pensar desde las perspectivas del autor que está traduciendo, debe pensar desde la cultura meta, de lo contrario no hará una comprensión del texto si lo interpreta sólo desde el punto de vista propio, de su cultura o de su sociedad (p.70). Así que, desde el punto de vista de la traducción, lo que afirma este estudiante tiene coherencia con los deberes de un traductor.

El **E6** de octavo semestre, de igual forma hace alusión a investigar más sobre el texto y su origen, en este caso a consultar la fuente primaria del texto “...*siempre acudiría a la fuente primaria, la persona que me dio el texto.*” Esta fue la respuesta a la pregunta de cómo hacer una traducción, lo cual también se encuentra entre los deberes de un traductor, conocer bien el autor del texto y pedir ayuda en caso de que se necesite. Con respecto a esto, se pueden referenciar las

competencias extralingüísticas como las propone Orozco (2000) donde se incluyen la sub-competencias enciclopédica y cultural, que le dan al traductor las habilidades y conocimientos para manejar los dos idiomas y las dos culturas (p. 83); sin embargo, como ya lo ha dicho Golcher (2004) un traductor no puede tener todo el conocimiento y por ende debe tener la suficiente humildad para pedir ayuda de especialistas (p.70), o en este caso como lo menciona el **E6**, pedir ayuda del mismo autor del texto. De aquí se puede concluir que estos elementos que hacen parte de un traductor profesional deben estar presentes durante la formación (enseñanza y aprendizaje) del traductor.

Con respecto a qué se necesita para aprender a traducir, las respuestas varían entre emociones y sentimientos que pueden influenciar el resultado de una traducción. Por ejemplo, los **E1**, **E7** y **E8** hacen referencia directa en que las emociones y sentimientos son parte del trabajo traductor. No se debe olvidar que los ‘sentimientos’ son parte de lo que se había expuesto previamente como categoría de los imaginarios sociales, y si sabemos que un traductor interpreta un texto y está sujeto a lo que entienda de él para hacer la traducción, entonces sabemos que este también está sujeto a sus sentimientos y emociones como lo dice Silva, (2005) “los sentimientos tienen mucho que ver en las decisiones de representación social que se vayan a hacer” (p.10). De este modo, los estudiantes de cuarto octavo aciertan al decir que “*la traducción involucra mucho la parte de sentir*” y “*una persona está fuertemente afectada por sus sentimientos, creencias y percepción del mundo*”.

Existen teorías de la traducción que se han ido modernizando con el paso del tiempo y que han emergido enfoques que parecen mejorar la forma de ver y hacer traducciones. Por ejemplo, en los años 50 se utilizaba el enfoque lingüístico, el cual se centraba en la descripción y comparación de lenguas y proponía la traducción literal, los calcos, los préstamos, y demás

elementos que no se enfocaban directamente en lo que hoy conocemos como ‘traducción de cultura a cultura’. Durante el análisis de los datos, notamos que los **E4** y **E5** hicieron referencia a los procesos de traducción como a procesos literales que tienen perfecta coincidencia con el enfoque lingüístico del que hablamos. Sin embargo, fueron los únicos casos que le dieron esta connotación a la traducción, representando así el 20% de la población entrevistada.

Es notorio que la mayoría de los participantes reconocen que la traducción no es palabra por palabra, porque ellos ya tienen una consciencia de que los significados cambian dependiendo de los contextos, ya hay un reconocimiento de que hay terminologías que hacen parte de campos de especialidad y todo esto se puede verificar desde los estudios de la terminología. Es bastante interesante que ninguno de los participantes haya tenido antes un estudio en traducción, y sin embargo reconocen características que se pueden probar desde la parte teórica. De esta forma, los pensamientos de los participantes le dan sentido a la traducción desde una perspectiva muy similar, tal vez las experiencias vividas en este campo les han dado este sentido y significado de la traducción; este análisis se mostrará en la parte de experiencias.

De igual manera, se encontraron otros patrones de respuestas que asociaban la competencia traductora con la capacidad directa de tener un buen nivel en los idiomas. Por ejemplo los **E3**, **E7** y **E10** expresan la idea de que tener un buen nivel de inglés es suficiente o casi suficiente para hacer una traducción. De esto se puede decir que, aunque es totalmente necesario, no es el elemento más relevante para un traductor, ya que hay diversas competencias y sub competencias que conforman las habilidades del traductor. Entonces, si fuese suficiente con el nivel de inglés, todas las teorías de la traducción no tendrían sentido, ni hacer estudios adicionales en este campo, además de que cualquier persona competente en dos o más idiomas podría hacer una traducción sin ningún problema.

La campaña publicitaria de XARXA (Red de Traductores e Intérpretes de la Comunidad Valenciana), expone lo siguiente:

¿Llevaría su coche a un amigo con conocimientos básicos en vez de a un mecánico profesional? Podría destrozar el motor. ¿Aprobaría que estudiantes de medicina sacasen un dinero extra haciendo operaciones quirúrgicas? Entonces, ¿por qué dejar la traducción de su campaña publicitaria o sus informes financieros en manos de un traductor no profesional? (p.2)

El propósito de esta campaña fue concientizar a las personas de la importancia del traductor y de que, no por ser una persona bilingüe, significa que tenga las competencias de un traductor profesional. De esta forma también lo confirma el **P4**, quien afirma que las personas piensan que por tener dominio de una segunda lengua, pueden realizar una traducción. Este profesor hace alusión a que no solo las personas usuarias de lenguas pueden pensar esto, sino también aquellos quienes necesitan de una de estas personas bilingües para realizar una traducción.

Otro de los pensamientos que se pueden retomar desde la teoría de la traducción, es la idea expuesta por los **E2**, **P1**, **P2**, **P3** y **P4** donde hicieron referencia a uno de los elementos conocidos por la comunidad de traductores como los campos de especialidad y diversas ‘palabras’, por las cuales se referían a terminología. Un ejemplo claro, lo dan Umaña & Suarez (2014, p. 4) cuando se refieren a que un traductor debería utilizar la terminología en su práctica, debido a que hay un contenido de este en el conocimiento especializado, la densidad terminológica incrementa en los textos y con el nivel de experticia del traductor, para que entonces el traductor posea la misma capacidad que la del autor del texto y de aquellos a quienes va dirigido.

Suarez & Naranjo (2013) en su artículo *‘Enseñanza de Lenguajes de Especialidad: Perspectiva Didáctica para el Análisis y Comprensión de Textos Especializados’* de igual

manera explican que los lenguajes de especialidad ha tenido acogida dentro de la didáctica de las lenguas extranjeras (p.27). Los profesores inmersos en el campo de la enseñanza de lenguas esta familiarizados con el termino de ‘Enseñanza de Lenguas para Fines Específicos’ y este es uno de los factores que hace que la mayoría de los profesores entrevistados hablen de los campos de especialidad y de la terminología, aunque no usen directamente el término ‘terminología’, se puede notar a lo largo del discurso como hacen referencia a este hablando de ‘palabras’ y ‘vocabulario’.

Con respecto a los procesos traductores, el estudiante **E9** hace referencia a uno de los posibles pasos, que un traductor sigue en el momento de hacer una traducción. El primero es leer todo el texto original antes de empezar a traducir para contextualizarse de antemano no hacer una traducción por palabra, mientras que también se refiere a buscar el significado más apropiado para la palabra dentro de ese contexto específico, lo cual es algo que definitivamente todo traductor hace. Los sentidos que tienen conexión con cómo se aprende a traducir, cómo se traduce, qué hace un traductor y qué implica la traducción son muy similares entre sí. Cuando indagamos sobre cómo se imaginan que sería un proceso para hacer una traducción según su experiencia, varios de los participantes aportaron sentidos referentes a la comprensión del texto, a la lectura previa y a la subjetividad.

Como se puede ver, existen varios pensamientos que se repiten en las muestras de estudiantes y docentes. Pero también es importante tener en cuenta desde la enseñanza y aprendizaje de la traducción lo que piensan algunos docentes. Por ejemplo, se ha debatido durante mucho tiempo si la traducción es buena o no en el momento de la enseñanza de las lenguas, y cuando se le da esta utilidad a la traducción se puede tergiversar su importancia, la forma de verla y la utilidad de la misma. La traducción es importante para algunos docentes a la

hora de enseñar idiomas. En este caso, los docentes **P1** y **P2** explican lo que piensan, ven la traducción como una herramienta para llegar a una finalidad. Es un ejercicio que utilizan en clase y buscan evitar que los estudiantes se conformen con un traductor cibernético. Sin embargo, posteriormente resaltan que no es fácil traducir cualquier texto y mucho menos para un estudiante de idiomas, es por esta razón que aclara que existen documentos que requieren una mayor experticia, por su complejidad.

Lo que planteaba el docente anterior es que la traducción tiene una utilidad en clase porque logra que los estudiantes de alguna manera piensen en inglés, para este docente la actividad traductora forja a los estudiantes en el uso del idioma, pero para otros no es así. En el caso del **P5**, para este docente la traducción refuerza el pensamiento en español, es decir que los estudiantes se limitan al pensamiento literal y las estructuras del español y no a las del inglés. Aquí se puede ver que a este docente le preocupa el hecho de que los estudiantes utilicen la traducción de forma literal, puesto que esto puede ser un arma de doble filo donde los estudiantes pueden encontrarse con palabras, oraciones o contextos que no se pueden traducir de esta forma porque no tendrían sentido en español y esto podría confundirlos más. De este modo, en su didáctica de clase no correlaciona la enseñanza de los idiomas con la labor traductora.

7.2.3 Categoría experiencias (EX)

Para esta investigación, se tomó el concepto de experiencia basados en la definición dada por Amengual (2007) quien se apoya en las ideas de Kant, Hegel y otros autores, donde la experiencia se define como elemento o proceso constituyente del sujeto, como conocimiento empírico y se afirma que todo conocimiento empieza con la experiencia de tal manera que el conocimiento surge por la aplicación de los conceptos puros del entendimiento a las

percepciones y al material recibido por la sensibilidad (p.6). Amengual (2007) también hace referencia en su texto a que las experiencias no se adquieren solamente de manera individual, sino que hay ambientes donde un grupo de personas se pueden aportar o vivir experiencias de manera conjunta que les provea de conocimiento, pensamientos y formas de ver el mundo (p. 166).

Por otro lado, Existen otros autores que toman la experiencia como un elemento importante en el desarrollo de los imaginarios sociales. “Sin embargo, las experiencias individuales y colectivas de carencia de puntos de referencia interpretativos y valorativos nos llevan a reflexionar acerca de lo que considerábamos efímero asumiéndolo como algo más duradero, de mayor alcance temporal y de niveles más profundos que la mera experiencia cotidiana”. (Pintos, 2000. P.1) La experiencia puede trascender a tal modo, que perdurara en la mente social de las personas, y dejara de ser un simple momento de existencia en la humanidad. Así que, puede definir el pensamiento que se tiene sobre cualquier elemento que se relacione con la vida de un individuo o su grupo social.

A continuación, se mostrarán las experiencias que algunos han vivido frente a la traducción y cómo esto ha definido su manera de ver esta disciplina; es necesario recordar que los pensamientos y conocimientos teóricos analizados anteriormente se deben a las experiencias vividas por ellos. La experiencia hace que los entrevistados generen formas de pensamiento, las cuales se expusieron anteriormente en la parte de ‘pensamientos’.

Para la extracción de experiencias requerimos usar preguntas que indagaran sobre los contactos que hubiesen tenido con la traducción o directamente con la enseñanza y aprendizaje de la misma.

Tabla 15

Experiencias (EX) Atlas ti

EX Estudiantes cuarto semestre	EX Estudiantes octavo semestre	EX Profesores
<p>E1: “¿Que he aprendido? He aprendido a tratar yo mismo de tener una <u>técnica de traducir, de leer, leer mucho en inglés, documentos, escuchar noticias, así yo tenga mal oído.</u>”</p>	<p>E6: “Yo también creo que es necesario que haya algún tipo de lugar o de momento específico en donde se pueda aprender a como ser un traductor. Yo creo que específicamente, digamos a manera personal, <u>que he sido traductora así en face to face ante un público, es bien importante transmitir no solo la esencia de lo que se dice, sino el sentimiento, como que es lo que quiere decir con eso, que es lo que quiere expresar literalmente con lo que está diciendo.</u> Porque yo puedo traducir linealmente y hasta <u>literalmente</u> en algunos casos, pero el mensaje no va</p>	<p>P1: “<u>Si, en algunos momentos tomamos textos donde los estudiantes hacen traducciones a la lengua materna</u> y ya de allí miramos las <u>palabras</u> que pueden variar un poco más. <u>La idea de la traducción, la utilizo como una herramienta porque la finalidad del aprendizaje es pensar en inglés.</u> Entonces <u>hay momentos en los cuales es una herramienta que se utiliza literalmente para obtener el significado que buscamos más la meta final es llevar a que el aprendiz tenga que pensar en ingles sin tener que traducir todo el</u></p>

a llegar de forma tan **tiempo**. Ahora respetando profunda. Entonces yo creo también pues el área que ya que es importante tener como habíamos mencionado que este tipo de espacio en donde están exclusivamente en casa le enseñen a uno como ser un con la traducción, por traductor y digamos que así **ejemplo con documentos** no se haga ante un público, **oficiales o documentos que** por ejemplo escrito, que usted **serían ya más técnicos**. pueda **sentir** lo que esa persona quiere decir para ubicar las **palabras** exactas.

E2: “Yo creo que más que todo la traducción se trata de **contexto** que de **sentido literario, porque yo, anteriormente, traducía muchas cosas así como que ... esto es ‘vaca’ así que es cow y así como cayó. Y entonces hace poquito me enseñaron que había un significado literal y que al momento de una traducción**

E7: “**Digamos en mi caso, que he trabajado mucho tiempo traduciendo a personas nativas, en reuniones y cosas así, es bastante delicado para que no se pierda la esencia de lo que esa persona quiere decir,** entonces uno tiene que ser muy cuidadoso a la hora de buscar las **palabras** que se acomoden porque sabemos

P2: “Hablando de 20 años atrás, donde no teníamos las herramientas que hoy en día tenemos donde tocaba ser dependiente de un diccionario, al cual tuviera accesos, en el caso personal como dices, **ya desde la parte de la música, me gustaba la traducción de la letra para conocer qué era lo que decía.** **Esa era como la experiencia**

<p><u>no necesariamente son las</u> <u>mismo palabras sino que</u> <u>hay que buscar el contexto</u> <u>real de las palabras.</u>”</p>	<p>que la diferencia del lenguaje es que uno tiene más sinónimos que el otro. Entonces es buscar las <u>palabras</u> que más se asemejen para que la esencia de lo que se quiere decir no se pierda”.</p>	<p><u>más directa que yo tuve con</u> <u>respecto a la traducción y</u> <u>buenos los textos que</u> <u>también ponían a traducir en</u> <u>el colegio,</u> pero siempre se quedan cortos por diferentes tipos de situaciones no solamente con respecto a <u>la</u> <u>traducción que no puede ser</u> <u>literal como muchas veces</u> <u>hemos cometido el error sino</u> <u>que también hay que conocer</u> <u>las expresiones y contextos</u> <u>para poder adquirir el</u> <u>verdadero significado</u>”.</p>
--	---	--

<p>E3: <u>“Yo he traducido</u> <u>textos. Uno trata de hacer la</u> <u>traducción tal y como sale</u> <u>en el texto,</u> es decir de inglés a español. Pero a veces uno lo hace tan <u>literal</u> que no tiene el mismo <u>sentido</u>, como que el texto cambia.”</p>	<p>E8: “Yo pienso que es mucha la diferencia, las <u>creencias, las vivencias</u> de un nativo son muy diferentes a lo que piensa realmente un traductor mecánico. Por ejemplo yo tengo mi hijo que vivió en estados unidos,</p>	<p>P3: Es mucho más fácil para mí ver la <u>actitud</u> de lo que estás diciendo y tratar de traducir la forma en que tú lo estás diciendo. Entonces en ese caso es muy importante <u>conocer muy bien el tema</u> <u>que se está tratando,</u> y saber</p>
---	---	--

nosotros hacemos trabajos y *qué opina el locutor acerca de*
él los corrige de una manera *lo que se tradujo”.*
totalmente diferente a lo que
uno escribe.”

E4: **“La experiencia que**
he tenido con la traducción
es lo del manejo de los
tiempos.... Normalmente es
muy importante el manejo de
los tiempos y también las
costumbres, eso lo he
aprendido mucho y me ha
parecido muy importante las
costumbres de cada país”.

E9: **“Yo lo leo**
completamente. Trato de
buscar, **palabras** que
obviamente tal vez no sepa, y
buscar su **significado**. En el
caso que sepa todo lo que
dice ahí, **voy parafraseándolo**
en la manera en que se
acomode más. Porque estoy
casi segura que **literalmente**
nunca se va poder traducir.
Entonces creo yo que es como
ir **interpretándolo** y
ajustándolo al idioma que
estoy traduciendo. Y pues
bueno **finalmente lo reviso**
para ver que debo cambiarle.

P4: **He tenido**
experiencias, usualmente en
tesis de grado, para las tesis
se necesita que la parte
principal de la tesis este en
inglés, entonces para eso,
primero debo entender, leer
primero la tesis para poder
llegar a hacer una traducción
más parecida a la realidad de
la tesis. **También he tenido**
experiencias en la parte de
conferencias y video
conferencias, en donde hay
una persona traduciendo
literalmente lo que está el
conferencista diciendo. Es
donde se aprende a
desarrollar una habilidad y

*una destreza solo para esas situaciones se hace muy diferente cuando va y tiene tiempo de leer un texto a cuando va a contestar una conferencia en vivo, son destrezas que solo mucha experiencia y mucho conocimiento del tema llevan a hacerlo. Y al experiencia con la tesis fue primero tratar de hacer un **resumen** y luego hacer lo que era un **parafraseo**, que uno ahí tiene mayor libertad porque **uno puede usar sus propias palabras** y uno puede entender más. EL contenido del tema es mucho más abierto en un parafraseo, que en una simple síntesis. Hacer un resumen, una síntesis o un parafraseo para hacer eso”.*

E5: “Yo he traducido algunos textos y soy capaz pues de convertir del español al inglés, pero si es un tema como de medicina, ya tiene términos muy adentro de la medicina y ahí yo no me siento capacitado. De pronto yo realizo una traducción no tan completa, un traductor experto si podría porque ya conoce del tema”.

E10: “De pronto en el ámbito personal, que uno tiene visitas, amigos, que quizás no hablan nuestro idioma o que uno está en otro país y que necesita hacer una interpretación, eso ya sería más informal, pero en ningún caso de una forma, no se el 100% acertada de lo que el locutor quería decir. Alguna vez hice un favor para un amigo de la católica, que me pidió que hiciera esa interpretación, entonces nos sentamos, yo simplemente la leí la carta en inglés y le dije mira te están pidiendo esto y esto.”

P5: Primero viene mi experiencia en el proceso de aprendizaje como estudiante.

En un principio me enseñaron a traducir literalmente la palabra.

Luego en cursos más especializados, donde tuve profesores magníficos, allí no me enseñaban la traducción de la palabra literal sino, su significado. Yo no iba directamente a un traductor, sino que iba un diccionario, donde se nos explicaba la palabra como tal, entonces se aprendía la palabra, más su significado literal, entonces nuestra idea de la palabra se expandía a dimensiones diferentes. Entonces como profesor eso me llevo a enseñarlo desde ese punto de

*vista aplicativo, yo no traduzco la **palabra** como tal sino que busco su **significado** en el diccionario. **Es decir que yo voy a un diccionario monolingüe** porque no me interesa la traducción **literal** sino lo que significa, cuál es su origen y cuál es su uso”.*

Datos obtenidos del Atlas Ti (Fuente: elaboración propia)

El estudiante **E1** de cuarto semestre dice haber tenido la experiencia de aprender él mismo una “técnica de traducir, de leer, leer mucho en inglés, documentos, escuchar noticias, así yo tenga mal oído.”; como se puede ver, él habla de una técnica de traducir, que en primera instancia es algo a lo que hacen referencia varios participantes que se mostraran más adelante en la categoría de sueños y deseos; además el estudiante considera que la técnica para traducir bien es leer mucho y trabajar sus competencias en el idioma extranjero, en especial la escucha. Se puede ver como él asocia la traducción con las competencias lingüísticas, que ya se habían mencionado antes, como los primeros enfoque se surgieron en la traducción.

Por otro lado el **E2** habla de lo contrario a traducir el sentido literal de las cosas. Aunque estos dos estudiantes son de cuarto semestre, han vivido experiencias diferentes que les han aportado una perspectiva de la traducción acertada y acorde con las teorías modernas o no. En los dos casos, los dos estudiantes se han aventurado a traducir, ya sea en clase o no, al igual que el **E3** y el **E4**, que sin importar el semestre, los conocimientos, el nivel de inglés, no expresaron insatisfacción con los productos traducidos. Aunque el **E4** hace un aporte adicional, y es cuando

menciona ‘las costumbres’ por las cuales se refiere a las características de cada cultura que son importantes para hacer un encargo.

Volviendo a los campos de especialidad mencionados anteriormente, el **E5** comparte su experiencia de haber traducido varios textos, sin embargo dice no sentirse capacitado para hacer traducciones de textos adentrados a temas específicos y avanzados. Aquí se puede notar como su experiencia le ha enseñado que existen textos que necesitan más de un profesional que de cualquier otra cosa. Esa afirmación fue una de las más repetitivas durante toda la recolección de datos en todas las categorías.

Respecto a los estudiantes de octavo semestre, ellos compartieron experiencias más profundas en cuanto a haber realizado traducciones o interpretaciones profesionales. Por ejemplo los **E6** y **E7** tienen experiencias con la interpretación en conferencias, y hablan de una parte que consideramos se debe de tener como traductores y es el traducir también los gestos y todo aquello que implique comunicar el mismo sentimiento que está comunicando el autor original del discurso. No podemos hablar de si estos estudiantes han hecho o no una traducción adecuada ya que tendríamos que ver su trabajo y hacer un estudio adicional. Sin embargo, la única información que conocemos de ellos es que estaban en octavo semestre y contaban con un inglés fluido (más no perfecto) cuando lo hablan.

Mientras los **E9** y **E10** toman la traducción como algo que se puede parafrasear fácilmente, que puede comunicar la idea principal del discurso sin tener que ser exactamente palabra por palabra. No obstante, el parafraseo se presta para que surja la subjetividad, y según Aquino (2013) la subjetividad es producto de la forma en que los dispositivos disciplinarios se articulan entre si y producen un tipo de mentalidad congruente con las condiciones culturales existentes (p. 261). Esta subjetividad cambia dependiendo de la cultura de la persona, de la experiencia, y

de otros fenómenos sociales, de tal modo que si un traductor decide hacer un parafraseo de la traducción hay que cuidar la posibilidad de cambiar el mensaje dado a que puede intervenir su propia subjetividad, su propia comprensión del discurso y su propia opinión.

Por último, los profesores no solo han tenido experiencias vividas con la traducción, sino que también les han aportado experiencias a sus estudiantes en el aula de clase. Un ejemplo claro es el **P1** quien provee a sus estudiantes para que realicen traducciones directas con textos sencillos, el profesor piensa que de esta manera puede lograr que los estudiantes piensen en inglés y por esta razón la traducción es una de las herramientas de la clase. Los **P2** y **P5** hablan de su experiencia como estudiantes, donde también los ponían a hacer traducciones de textos pequeños. Aquí podemos notar que los profesores de inglés usan la traducción como ayuda en su clase para que los estudiantes entiendan más; sin embargo, desde las teorías de la enseñanza de lenguas, uno de los enfoques más refutados ha sido el *Grammar Translation Method* que ha sido contradicho por muchos otros enfoques y teorías, en especial las modernas que buscan un fin más comunicacional.

Por último el **P4**, también ha tenido experiencias haciendo traducciones en conferencias y traducciones escritas de tesis de grado. Al igual que los estudiantes de octavo semestre, habló de parafrasear la idea principal de lo que se está diciendo y clasificó la traducción literal como incorrecta.

Se puede concluir que los estudiantes seleccionados de octavo semestre y profesores de la licenciatura se aventuran a adquirir experiencias más profesionales en el ámbito de la traducción y se puede deducir que es gracias al nivel de inglés que van adquiriendo en cada semestre o con el nivel profesional, ya que es la única diferencia encontrada entre ellos y los participantes de cuarto semestre, porque ninguno de los participantes de la muestra posee estudios adicionales en

el campo de la traducción. La única diferencia entre ellos es el nivel de experticia con el manejo del idioma inglés. Aunque los entrevistados hablen de contexto, parafraseo, costumbres, campos de especialidad, etc., parece ser que consideran que ellos tienen estas capacidades porque aun no siendo traductores profesionales para tener estas competencias que tanto referencian, se disponen a hacer trabajos de traducción que no son solo de textos sencillos, y esto demuestra que ellos creen tener también todas aquellas competencias que le atribuyen al traductor profesional.

7.2.4 *Categoría sueños y deseos (SU)*

En esta categoría se mostrará qué piensan los entrevistados sobre qué debería tener un componente de traducción, cómo se lo imaginan, cuál sería su contenido y su metodología. En ese momento los participantes no habían tenido la oportunidad de experimentar componentes teóricos o prácticos aplicando teoría sobre la traducción, pero querían vivirlo; como una clase donde encontrarán los pasos correctos para alcanzar un nivel traductor deseado. Los sueños y los deseos en esta investigación, son precisamente eso, pensamientos sobre posibles realidades que aún no han podido vivir y creen que podrían tener.

Según Freud (1976) los sueños contienen sentidos y representaciones que tienen una raíz de algo que ha sucedido en el pasado y que se proyecta en el presente o futuro (p.4). El autor afirma que a partir de la pérdida de un goce representado es como se constituye el deseo. De esta forma, para develar los sueños, hay que transformarlos en representaciones del contenido latente y luego en imágenes del contenido manifiesto. En esta medida, se pueden observar los sueños y deseos a través del discurso de los participantes durante la recolección de datos. Freud dice que interpretar los sueños es una ardua labor, que siempre hay un nudo ciego que nunca se puede descifrar, así

que el tercer objetivo de esta investigación se limita a ‘Describir deseos y sueños de docentes y estudiantes de lenguas sobre la enseñanza y aprendizaje de la traducción’ y por describir nos referimos a exponer de la forma más objetiva posible lo que expresan los participantes.

Se toma el deseo como el anhelo o el interés que se siente por algo, mientras que el sueño será la proyección de ese deseo a que suceda algo en el futuro o presente. Por ejemplo un deseo puede ser el anhelo de hacer traducciones en el campo de la poesía porque hay un interés personal por este campo y le llama la atención todo lo referente a ella, y un sueño sería traducir al inglés las obras más importantes de poesía colombiana para que se conozcan en el exterior, pero para cumplir este sueño hay que enmarcar un camino a seguir que nos lleve a él. En este caso se podría hacer un estudio de traducción con elementos específicos de la poesía. Entonces, la propuesta de lineamientos para cumplir con el último objetivo, se basa en los sueños y deseos de los participantes de esta investigación.

Tabla 16
Sueños y Deseos (SU) Atlas ti

SU Estudiantes cuarto semestre	SU Estudiantes octavo semestre	SU Profesores
<p>E1: “<i>Me gustaría que me dieran <u>un curso de traducción de 20% teoría y 80% practica.</u> Para mí eso es elemental, para mi vale más la práctica que la teoría. Obviamente es importante la</i></p>	<p>E5: “<i><u>En un curso de traducción quisiera que pues primero, que el profesor nos enseñe como pronunciar las palabras, escribirlas y tener así como ideas para uno despejar la lengua.</u> Es como yo le digo a</i></p>	<p>P1: “<i>Si tuviéramos un curso de traducción, primero hay que tener en cuenta que debe ser en los últimos semestres, noveno... eso es lo primero. También el</i></p>

teoría”.

más de un compañero o
personas que me encuentro en la
calle...**Principalmente el**
contenido que sugiero es el
contenido lingüístico”.

número de semestres que
se le pueda dedicar a esto,
deberían ser 2 o 3. En
contenidos, todo depende
del tipo de traducción que
vayan a hacer. Aquí por
ejemplo se puede **trabajar**
un documento estándar.
Porque como hablábamos
ahorita, un texto sobre
vacas, pues necesita
vocabulario de zootecnia,
si es de empresa, pues de
empresas, **pues debería**
hacerse por categorías. Yo
creo con dos semestres no
sería suficiente, la verdad
es muy amplio, ya tendrían
es que enfocarse la
persona y solo trabajar en
ello”.

E2: Entonces mi
idealización, desde mi punto

E6: “Yo pienso que debería
involucrar **componentes de**

P2: “Pues yo creo que
sería, me imagino, obvio,

de vista sería como suplir la simbología. Los diferentes tipos tiene uno que enriquecer
necesidad de cada persona de lenguaje que existen, mucho más su
frente a unos temas, pero lenguaje verbal, corporal etc. vocabulario, phrasal verbs,
temas generales y no Pienso que también se debe ideomatic expressions,
específicos, porque los abordar mucho de cultura para comprender
específicos son más general. Obviamente la cultura muchísimo más y poder
profundos y pensantes. general da un contexto en el que interpretar mejor lo que la
Entonces lo ideal es uno pueda hacer traducciones”. persona quería decir.
encontrar un método no tan Entonces no sé, quizás
disperso y encontrar un teorías de aprendizaje,
método lineal para tener una quizás uno pueda manejar
tendencia y reforzar al una estrategia diferente.”
estudiante en solo lo que
necesita. Es decir antes de,
mirar cuales son las
falencias de cada
estudiante”.

E3: “Creo que también debería haber un tipo de idea de cultura general, de interpretación, de algo corporal, en una clase de traducción tiene que meter

E7: “De pronto que el profesor nos de ayuda general de como atacar un texto la primera vez que uno lo ve. Si primero leerlo todo o buscar una fuente anterior del texto

P3: “Pues obviamente me imagino que el input tiene que haber sido programado con anterioridad por el profesor. Pues no sé, me

muchas cosas como persona, que estoy leyendo, o buscar las si de digamos, ver el texto palabras que no conozco y luego según lo que está hablando a tratar de ubicarla en el contexto que se refiere, que es lo que general, si? Como si se divide se está expresando, que es lo primero por partes o primero el que está sintiendo esa contexto y luego por pedacitos”.
persona, como identificar, lo que llamamos nosotros leer entre líneas, es como identificar qué es lo que esa persona quiere decir si hay algún mensaje implícito y explícito, y que uno pueda tener la capacidad de interpretar eso y poder plasmarlo correctamente”.

E4: “Si es una sola materia de un semestre, debería ser de dos ciclos. El

que estoy leyendo, o buscar las palabras que no conozco y luego tratar de ubicarla en el contexto general, si? Como si se divide primero por partes o primero el contexto y luego por pedacitos”.

E8: “A mí me gustaría ver ejemplos. De situaciones en reuniones en entrevistas ya sea

estoy imaginando que él haya enseñado una serie de expresiones ideomaticas, una serie de phrasala verbs, una serie de vocabulario especifico. Me imagino que una clase chévere es uno donde uno se empieza a sentir cómodo haciendo estas traducciones con todo lo que usted ha aprendido y que sienta que esas estrategias que le están enseñando sirvan para su futuro. Yo creo que la teoría es necesaria, conocer cómo se empezó, saber algo sobre su historia, como empezaron.

P4: “Para mí la mayor aplicabilidad en un proceso de aprendizaje

<p><u>primer ciclo enseñarles a</u> <u>todos los estudiantes a</u> <u>traducir en general y los</u> <u>temas más importantes. Y</u> <u>segundo darle a cada</u> <u>estudiante un tema en</u> <u>especial que la persona lo</u> <u>estudie, mecánica deporte,</u> <u>electricidad etc. De</u> <u>diferentes temas, y que al</u> <u>final se haga una</u> <u>traducción del texto que</u> <u>escogió.</u></p>	<p>en videos o en escuchas, para uno tener como herramientas que le enseñe eso”.</p>	<p>sería para siempre la práctica. Es decir yo, leer el tema y tratar de entender el significado como tal. Es decir, no traducir literalmente. Puede que sea más técnico, pero para mí el resultado final es lo que cuenta. Y eso lo lleva sobre la experiencia práctica, aprender a leer”.</p>
---	--	---

Datos obtenidos del Atlas Ti (Fuente: elaboración propia)

Los estudiantes de la universidad Tecnológica de Pereira ya habían mencionado con anterioridad la importancia de la experiencia para ellos. Si se les pregunta cómo sería una clase o momento ideal para ellos poder aprender a traducir, algunos creen que la práctica puede lograr ese momento ideal en donde se genere un verdadero aprendizaje. Un claro ejemplo de ello es el **E1** quien sueña con una clase 80% practica. Este estudiante considera la práctica un elemento fundamental dentro de un posible curso de traducción que se pueda impartir dentro de la Licenciatura en Lengua Inglesa. Otros estudiantes también señalaron la misma importancia, donde lo teórico sería algo complementario, en algunas ocasiones, pasa a segundo lugar, y para otros participantes tiene igual de importancia la práctica que la teoría. Debemos recordar que

todos los participantes hablaron de sus experiencias con la traducción y en estas experiencias se cultivaron pensamientos e ideas que se pueden conectar con la teoría, así que para ellos la parte práctica puede ser tan enriquecedora que lleve a que se puedan instruir en el campo de la traducción a la misma vez.

Posteriormente, el estudiante afirma que existen elementos que teóricamente no son enseñados porque solo pueden ser vistos en la práctica. Su ejemplo va direccionado hacia el vocabulario y a lo que uno se puede encontrar en el desarrollo de la traducción. En cierta forma, se logra entender como su planteamiento también gira hacia la idea de que algunos componentes culturales no podrán ser abordados por la teoría; tal vez en ella se puedan trabajar conceptos y enfoques, pero todos los aspectos culturales solo se conseguirán en la práctica, según lo que plantea el estudiante. Además, según su idea, la teoría debe ser mínima en su deseo de cómo aprender a traducir, en cierta forma, se encuentra más a favor del aprendizaje empírico que del teórico.

Algunos otros, como lo son los **E2** y **E4** desean que se enseñe traducción teniendo en cuenta diferentes campos de especialidad, dependiendo de los gustos de cada estudiante. Para esto piden tener la posibilidad de ver teoría de la traducción en general durante la primera parte del curso, y posteriormente iniciar con un proceso centrado en temas específicos del gusto de cada estudiante. De igual manera en la metodología de las lenguas, también se habla de estilos de aprendizaje y de la variación de estrategias para que todos los estudiantes tengan acceso a la información desde diferentes metodologías. También proponen clases más personalizadas donde se analicen las falencias de cada estudiante en la traducción de textos y la presentación de un proyecto final.

Los **E2** y **E3** plantean la posibilidad de que exista dentro del curso de traducción un método, una teoría, unos lineamientos, entre otros, que den pautas puntuales de cómo llevar a cabo una

traducción desde principio a fin, como leer entre líneas e identificar mensajes ocultos dentro del texto. Mientras que el **E5** propone un contenido más enfocado a la parte lingüística donde lo más importante es tener un buen nivel gramatical y de pronunciación en la lengua extranjera. Se nota que hay variedad de propuestas, las cuales reflejan los sueños y deseos de los participantes en cuanto a la enseñanza y el aprendizaje de la traducción.

Para terminar con las propuestas de los estudiantes, algunos otros se enfocan en pautas más concernientes con las teorías de la traducción, como lo son abordar el texto desde el principio, tipos de lenguajes, cómo trabajar aspectos culturales y contextuales, y por último aspectos terminológicos. No obstante, los profesores proponen que para el curso de traducción se utilicen estudiantes ya competentes en la lengua extranjera, con el fin de no tener que abarcar contenidos gramaticales y lingüísticos, sino contenidos de términos específicos para campos de especialidad, expresiones cotidianas y pertenecientes a culturas determinadas, adoptar metodologías dirigidas a la enseñanza y el aprendizaje de la traducción y enfocarse por igual en teoría y en práctica.

Una vez revelados y expuestos los sueños y deseos tanto de estudiantes como de profesores; se tomó información de aquí para el desarrollo de los lineamientos que cumplieron el último de los objetivos de esta investigación el cual era *‘Elaborar unos lineamientos didácticos para contribuir a los procesos de la enseñanza y aprendizaje de la traducción en los programas de Licenciatura en Lenguas Modernas del país’*. La minoría de participantes incluidos en el estudio hablaron de querer un curso de traducción enfocado al mejoramiento del idioma extranjero, por lo contrario, la mayoría pidió incluir elementos que, en realidad, hacen parte de todo lo concerniente a la enseñanza y aprendizaje de la traducción.

8. Discusión de resultados

Este apartado discute los resultados presentados en el apartado anterior. Aquí se exponen posiciones a favor o en contra de lo dicho por los estudiantes y profesores que participaron en esta investigación. En primer lugar, se recuerda que la definición de ‘los imaginarios sociales’ adoptada en este estudio, proviene de los aportes teóricos de los pioneros en el estudio de los imaginarios y de las investigaciones expuestas en el contexto teórico investigativo. En segunda instancia, se retoman los datos encontrados desde las perspectivas teóricas de la enseñanza y aprendizaje de la traducción, o ya sea, desde los artículos modernos que hablan del estatus de la traducción y el traductor en nuestra sociedad como parte fundamental de la discusión de resultados.

Las perspectivas teóricas anteriormente expuestas, vienen de los investigadores pioneros en el campo de los imaginarios sociales, como lo son Castoriadis, Pintos, Cabrera, Silva, etc. Como se ha explicado antes, la postura teórica que estos estudiosos del campo adoptan, ha sido también la que hemos retomado para esta investigación, de manera que la definición de qué es un imaginario social y qué lo compone sea lo suficientemente clara. Así que todos estos autores han ofrecido un concepto unificado sobre los imaginarios sociales. Por ejemplo, a continuación hay un cuadro con los aportes teóricos sobre imaginarios sociales que se han tomado en este estudio:

Tabla 17

Comparación de definición de imaginarios sociales según diferentes teóricos

Castoriadis (1983)	Pintos (2000)	Silva (2005)	Cabrera (2004)
Un imaginario	Los imaginarios	La teoría de los	Las

<p>social es lo mismo decir que la sociedad instituye en cada momento un mundo como su mundo o su mundo como el mundo, y decir que instituye un mundo de significaciones, que se instituye al instituir el mundo de significaciones que es el suyo y sólo en correlación con él existe y puede existir para ella un mundo.</p>	<p>son aquellos esquemas construidos socialmente que nos permiten percibir algo como real, explicarlo e intervenir operativamente en lo que en cada sistema social se considere como realidad.</p>	<p>imaginarios no se ocupará sólo de lo que la gente piensa, sino de los productos simbólicos que generan esos pensamientos. Los imaginarios no son fantasías ni meras representaciones; son realidades cognitivas y perceptivas que tienen efectos sobre el mundo material.</p>	<p>significaciones sociales son, a la vez, el espacio y el modelo en el que y según el cual se conciben y alimentan nuevas significaciones y simbolizaciones.</p>
--	--	--	---

Pilares teóricos de la investigación (Fuente: elaboración propia)

No solo los teóricos de los imaginarios sociales los han definido de formas similares, sino que también ha sido así por parte de aquellos investigadores que se mostraron en la parte del contexto teórico investigativo. Se hicieron clasificaciones de los imaginarios sociales para poder diseñar las técnicas y herramientas de recolección de datos que permitieran identificar y describir los imaginarios sociales escondidos tras los discursos escritos o hablados de los participantes.

Sin embargo, después de haber encontrado una definición unificada de lo que es un imaginario social, hubo que realizar una categorización de los mismos con el fin de poder identificarlos y describirlos. En esta investigación, varios referentes teóricos y metodológicos se

tuvieron en cuenta, por ejemplo, Elsa Bocanegra (2006) en su investigación “*Del encierro al paraíso. Imaginarios dominantes en la escuela colombiana contemporánea: una mirada desde las escuelas de Bogotá*”, determinó que la forma de llegar al imaginario social era a través de las memorias colectivas. Estas memorias colectivas tenían que ver con experiencias colectivas que se dan en la convivencia y que generan un pensamiento generalizado en un grupo de personas.

Murcia & Jaramillo (2008), igualmente identificaron las experiencias como parte de su estudio de imaginarios en la universidad, así como lo hicieron Salazar & Resinger (2008) en su estudio en la FTI-UPF, entre otros investigadores. Varios de los investigadores de los imaginarios, tomaron las experiencias vividas como parte de los mismos, así que estas también fueron incluidas en este estudio como categoría de imaginarios. Lo anterior tampoco fue excepción para las demás categorías utilizadas; todas fueron tomadas de los ejemplos de investigaciones incluidas en el contexto teórico investigativo y en las teorías de los imaginarios sociales.

Por otra parte, una categoría que también emerge de otras investigaciones es la de *sueños y deseos*. En la investigación “*Imaginarios del joven Colombiano ante la clase de educación física*” llevada a cabo por Murcia & Jaramillo (2005), una de sus conclusiones muestra cómo el deseo también es un componente importante de los imaginarios sociales, “un imaginario que se asume desde el deseo de ser libres, de ser considerados como sujetos intervinientes que tienen poderes sobre el tiempo y el espacio, que pueden volar y mostrar su fuerza y valentía” (Murcia & Jaramillo, 2005, p. 14). El imaginario se asume desde el deseo, y este lo compone tanto el pensamiento como la experiencia.

Los pensamientos son parte fundamental de lo que son los imaginarios sociales, y por esta razón, las investigaciones expuestas anteriormente han indagado estos pensamientos con la

creación de cuestionarios, entrevistas estructuradas y semi estructuradas que han sacado a relucir las opiniones y pensamientos de la muestra sobre determinado tema. Además de que los teóricos de los imaginarios también han hablado de pensamientos, creencias e ideas como parte de los imaginarios sociales.

Como se puede observar, todas las investigaciones expuestas han tenido algo en común, aunque las investigaciones se hayan realizado en contextos diferentes, se han utilizado y recurrido a los mismos imaginarios sociales; sin olvidar, por supuesto que todo esto también ha sido explicitado por los teóricos de los imaginarios sociales. Es necesario entonces explicar a continuación lo que se encontró en los discursos, discusiones y aportes que realizó la población de acuerdo a las categorías que fueron seleccionadas para este análisis.

Los resultados arrojados por el análisis de datos, indican que la muestra, en general, concibe la traducción como una acción comunicativa, tal como la describen los enfoques actuales de la traducción. Un ejemplo claro de esto es la famosa *Skopos Theory* la cual surgió a finales de los años 70, y le dio a la traducción una mirada más funcional y sociocultural. Si se hace una conexión entre las teorías actuales de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas y los enfoques de la traducción, consideramos que hay una semejanza entre los parámetros establecidos para estas dos disciplinas; lo cual indica que hay una relación entre lo que opinan los estudiantes y profesores de la Licenciatura en Lengua Inglesa de la UTP sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la traducción en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas.

Según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, los enfoques más apropiados para la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas son aquellos que se enfocan en la parte comunicativa. Esto guarda relación con la historia misma de la traducción y sus enfoques modernos; ya que los dos campos han evolucionado desde la parte lingüística y gramatical hasta

la parte más funcional, comunicativa y sociocultural. Creemos que debido a las similitudes de historia y evolución de la enseñanza y aprendizaje de lenguas y de la traducción, los participantes han asociado aspectos acertados y actuales a la traducción en sí.

Los profesores y estudiantes de la licenciatura reconocieron el concepto de *terminología* llamándolo ‘palabras’ ‘vocabulario’ o ‘léxico’ para referirse a este campo particular, y aunque no poseen un concepto sustentable desde la teoría, han aprendido de su entorno social y académico a reconocer estos elementos como conformantes de la enseñanza y el aprendizaje de la traducción. Además en términos del campo de la traducción, se habla de terminología y de campos de especialidad; como lo han explicado autores como Montero & Faber (2009) en su trabajo *Terminological Competence in Translation*, Temmerman (2000) en *Towards New Ways of Terminology Description: The Sociocognitive Approach*, Wills (1996) en *Translation as a Knowledge-Based Activity: Context, culture and cognition*; entre muchos otros que han investigado en el campo de la terminología y las áreas de especialidad.

Los participantes de este estudio identificaron estos elementos esenciales que se incluyen en la formación de traductores novicios y que son conocidos en el mundo de los estudiosos de la traducción. Si se habla, por ejemplo de textos especializados, se puede mencionar a Suarez y Naranjo (2013), si se habla de terminología se puede mencionar a Cabré (2000) y a muchos otros autores que se encuentran inmersos en estos temas específicos que han ayudado a construir la historia de la traducción. De tal forma que hay un imaginario social existente en la muestra que puede ser constatado desde todas las teorías que sustentan la traducción.

Se Mencionaba antes que Nida (1993) (como se citó en Karimnia, 2012, p. 916) dice que hay una creencia errónea que se ha extendido sobre que todas las personas pueden traducir sin necesidad de alguna formación académica si la persona es bilingüe y posee un diccionario

confiable y adecuado. Esto se asemeja lo que se había citado antes en la campaña publicitaria de XARXA (Red de Traductores e Intérpretes de la Comunidad Valenciana), donde, explícitamente, desmentían el mito de que cualquier persona bilingüe puede traducir. Hasta ahora no hemos encontrado teorías que comprueben lo contrario, pero si le echamos un vistazo a las competencias traductoras con sus respectivas sub competencias y demás teorías de la traducción, podemos darnos cuenta de que no es lo mismo un traductor profesional a una persona bilingüe, y por ende los procesos de aprendizaje y enseñanza de la traducción enmarcan cosas diferentes.

Continuando con las experiencias compartidas por los participantes, donde ellos expresaban haber realizado no solo traducciones escritas, sino también interpretaciones orales durante conferencias o haber servido como guías turísticos bilingües para traducirle a extranjeros. Se puede decir que los participantes han dejado de lado aspectos del aprendizaje de la traducción como parte fundamental del proceso, de tal manera que sus prácticas traductoras no han tenido en cuenta la necesidad de comprender aspectos culturales, contextuales, sociolingüísticos. Además, se han podido necesitar en cada una de las situaciones donde han realizado traducciones. Bien lo dice Samuelsson (2010) “Being bilingual does not necessarily include the ability to interpret or translate. This requires additional skills in order to transfer concepts between languages” (p. 24).

Sin embargo, si recordamos lo que ha sido planteado por aquellos que son considerados como teóricos de los imaginarios, encontramos grandes similitudes en lo encontrado y lo planteado. Por ejemplo, Castoriadis plantea como la sociedad se instituye instituyendo, y de cómo las instituciones tiene un papel muy importante en este proceso. Una de estas instituciones a nivel social es la universidad, y por ende, la educación que se imparte en ella. En este caso, la educación que se plantea en el programa de lenguas de la Universidad Tecnológica de Pereira,

tiene mucho que ver con el pensamiento estudiantil e instituye lo que muchos de ellos piensan. Si se tiene en cuenta los pensamientos que los estudiantes tienen sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la traducción, podemos ver cómo, en parte, el pensamiento de los docentes se reproduce en la mente de los alumnos, formando una sola idea instituyente, como lo plantea Castoriadis.

Por ejemplo, la idea del contexto y su importancia, es algo que los estudiantes han aprendido de sus maestros al atravesar por los procesos de aprendizaje de lenguas, por lo tanto, lo asocian con el de la traducción. Es necesario recordar ese pensamiento recurrente en ambas poblaciones, de que conocer de lenguas, o manejar un idioma extranjero, facilita el proceso traductor, e incluso se convierte en el fundamento más importante para esta práctica. Por otro lado, también está la idea del conocimiento especializado o el uso de vocabulario (terminología) adecuada para cierto tipo de traducciones o mensajes por resolver. Esto también es planteado por ambas poblaciones (maestros – estudiantes) y muestran como estos pensamientos han venido siendo instituidos desde la perspectiva universitaria. De esta manera podemos ver como la sociedad (en este caso educativa) se instituye instituyendo (se transmite a través del mensaje educativo) y se adhiere al pensamiento social de manera arraigada y establecida.

Por otro lado, Pintos plantea como los imaginarios sociales permiten hacer tangible lo intangible. Esto se puede interpretar como un imaginario social logra desarrollar la idea de un individuo como una realidad. En este caso podemos recurrir a un ejemplo ya mencionado, incluso por Quiroz & Franco, cuando plantea como en Colombia el oficio del traductor es visto como un hobby, pasatiempo o una práctica realizada por una persona que maneja dos o más idiomas. Esto se ha convertido en una realidad para un gran grupo de personas a nivel nacional, y para el campo de la traducción, y la didáctica de este, es un hecho

preocupante.

En la UTP esta idea también es una realidad, aunque con ciertas factores diferenciales. Aunque la traducción es algo que puede ser realizada por alguien que maneja varios idiomas, no es simplemente un hobby o pasatiempo, sino una actividad importante y que requiere cierto nivel de experticia. A pesar de que esto pareciera que no se aplica en la realidad por los mismos estudiantes, si es un pensamiento recurrente en ellos, pero es mucho más establecido en lo que dicen los profesores de este programa. Por lo tanto se puede pensar que aunque la idea no es algo palpable, físicamente, si se convierte en una realidad generalizada por un gran grupo de persona, por lo tanto, lo que en principio fue una simple idea de un individuo, ahora es una realidad social dentro de esta comunidad.

Finalmente, se debe tener en cuenta que el imaginario social es una construcción perteneciente a un grupo de personas, y que lo logran a través de experiencias similares, ideas, pensamientos o deseos que tienen como grupo social, y que por lo tanto permite un pensamiento común entre todos. Es por esta razón que los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto para estudiantes como para profesores del programa de Lenguas de la UTP, tienen aspectos similares entre sí, y son vistos desde la perspectiva y el role que cada uno tiene en un contexto educativo.

Por ejemplo, para los estudiantes, ya que su role es el de aprendiz y desea adquirir el conocimiento de manera sencilla, cree que el proceso de enseñanza y aprendizaje de la traducción debe ser enfocado principalmente a la práctica, debe tener una formula o recetario para hacerlo, y debe ser algo que lo motive a ejercer esta disciplina. Por otro lado, para los profesores, que son aquellos encargados del diseño de estrategias para el aprendizaje y la práctica adecuada, no dejan de lado la importancia de la teoría, el contexto, y los elementos extralingüísticos que son de gran importancia para el desarrollo de esta práctica. Además,

también se preocupan por el tiempo utilizado, la especialidad e incluso los temas que se vayan a tratar.

Se puede concluir que los imaginarios sociales, según como los plantean los teóricos, si se perciben en las sociedades que se investiguen al respecto. Es necesario saber las características de este grupo y entender que el imaginario no recae simplemente en una idea, sino que también, tiene otros componentes que lo permiten percibir.

9. Resultados

Los estudiantes y profesores de esta licenciatura tienen imaginarios diversos, que dependen de sus experiencias en cuanto a la traducción. Por ejemplo, para los estudiantes:

- Una persona con dominio de idiomas puede ser traductor.
- Una máquina y un traductor humano tienen una misma función, e incluso, el humano tiene más riesgo de dejarse influenciar por sus emociones cuando traduce.
- El contexto es importante en cuanto a traducción, igual que la terminología.
- La formación en traducción debe ser más enfocada hacia la práctica, que la teoría.
- La motivación debe ser un elemento importante en la formación del traductor. De igual forma debe ser elegida la temática de afinidad.
- Las emociones tienen una gran influencia en el proceso traductor.

Para los profesores:

- La experiencia permite hacer un buen proceso traductor, pero la teoría no se debe dejar de lado en cuanto a enseñanza se trata.
- Los campos de especialidad y afinidad son de gran importancia en el proceso traductor.
- La enseñanza de la traducción puede facilitar procesos de aprendizaje de lengua extranjera.
- La terminología es de gran importancia, junto al contexto o cultura.
- La traducción es un oficio de gran importancia, aunque no siempre necesita formación académica.

10. Implicaciones prácticas de esta investigación

De acuerdo a lo que se revisó durante el desarrollo de esta investigación, se pueden concluir múltiples cosas. Sin embargo, una de las más importantes, en cuanto a investigaciones futuras, es la necesidad de realizar más investigaciones sobre este tema en contextos similares. Esta investigación solo fue aplicada en una universidad, por lo tanto, aplicarla en otros contextos educativos permitiría obtener una visión más completa sobre el imaginario social a nivel nacional.

Por otro lado, en el contexto Colombiano de la traducción, las investigaciones en cuanto a imaginarios son muy pocas. Incluso, se ha visto es el rol del traductor y no como tal el imaginario sobre la traducción y el traductor en Colombia. Sin embargo, es necesario realizar una lectura más detallada en el campo de la investigación para saber si en realidad no existen por completo investigaciones sobre el imaginario social en este contexto. Además, también queda la puerta abierta en cuanto a propuestas didácticas en cuanto a lo que tiene que ver con imaginarios sociales o la implementación de componentes de traducción en los programas de lenguas del país. Esto debido a la afinidad entre ambas disciplinas y la necesidad de establecer la diferencia entre las dos.

11. Limitaciones del estudio

Por otro lado existen ciertas limitaciones de este estudio que también son muy notorias. Por ejemplo, las conclusiones de esta investigación no aplican para un contexto nacional universitario, ya que solo se llevó a cabo en una sola universidad. Por lo tanto, de querer una mayor amplitud en el resultado, es necesario investigar en más universidades y programas de lenguas del país.

Aparte de esto, también las limitaciones en el uso de herramientas que permitan el análisis de cierta parte de la información. Por ejemplo en el uso del Atlas ti, se contó solo con una versión demo de este programa. Es necesario aclarar que la licencia tiene un costo elevado y su accesibilidad implicaba desplazamientos forzosos que no podían ser realizados con facilidad. Por lo tanto, se utilizó esta herramienta como un organizador y distribuidor de categorías, para luego realizar así el análisis de contenido.

12. Conclusiones

No se encontró gran cantidad de participantes, de ninguno de los tres grupos, que subestimaran la traducción y su impacto en la sociedad. Sin embargo, se nota que gran parte de la muestra considera los procesos traductores al alcance de la mano de personas usuarias de lenguas con un buen nivel de suficiencia en inglés, de tal forma que la creencia de que los procesos traductores son básicos y mecánicos se convierte en una pandemia que afecta a la mayoría. Aunque pareciera que aciertan al asociar la traducción con la cultura, el contexto, los campos de especialidad, los sentimientos, costumbres y demás, se nota que en el mundo simbólico según sus experiencias, todo este tipo de características no se le atribuyen exclusivamente al traductor profesional sino a cualquiera que domine dos lenguas.

Se encontró un conocimiento acertado que no fue provisto por ningún estudio formal y/o teórico dentro de la carrera, pero que ha sido adquirido a través de pequeños o grandes encuentros con la traducción que les han aportado experiencias, en su mayoría, satisfactorias para ellos. Un ejemplo claro es la utilización de la palabra '*palabra*' que usan para referirse a 'términos'. Es importante que los participantes tengan una consciencia de que 'las palabras', como ellos dicen, pueden ser especializadas o cambiantes de acuerdo al contexto. Por ejemplo, en el campo de la traducción se pueden encontrar diversos estudios, investigaciones, libros y material referente a la terminología. Una de las figuras más relevantes en cuanto a esto es Cabré (2000) quien considera que la traducción especializada necesita la terminología para conseguir la precisión y adecuación del texto (p. 2). Igualmente, la muestra se refiere a 'las palabras' en este mismo sentido.

Si bien, seis de los participantes se refirieron a la traducción como un acto lingüístico que se puede lograr con un buen manejo de los dos idiomas, estos dos estudiantes de cuarto semestre,

dos de octavo y un profesor, solo representan el 20% de la muestra entrevistada, quedando el otro 80% de la muestra quienes aportaron definiciones y características de la traducción más acertadas y acordes con los últimos enfoques. Además, de que se encuentran, de alguna manera, ancladas a la teoría de esta. A la vez, viéndolo desde el punto de vista de la enseñanza y el aprendizaje. Los profesores y estudiantes aportaron lo que un curso de traducción incluido en la Licenciatura de Lenguas Modernas debe contener según ellos: **1)** un porcentaje muy bajo de la parte lingüística gramatical, que desde luego, anteriormente la traducción era mirada desde este enfoque, el cual fue uno de los primeros. Sin embargo, ahora existen enfoques más comunicacionales y sociales que ofrecen un nivel alto en cuanto a la calidad de la traducción; **2)** enfoques basados en campos de especialidad **3)** terminología **4)** cultura y contexto y **5)** análisis del discurso.

La mayoría de los estudiantes y profesores reconocen los deberes de un traductor antes de llevar a cabo un encargo. Estas responsabilidades mencionadas van desde leer y analizar todo el texto antes de empezar con la traducción, pedirle al autor original del texto que lo revise para ver si está de acuerdo, investigar la cultura origen del texto y su historia, hasta reconocer que existen campos de especialidad y terminología para estos. El sentido que se le da a la traducción, en esta muestra, tiene algunas variaciones que van desde los enfoques lingüísticos hasta los comunicacionales y sociales.

Los aportes principales de conocimiento teórico que nos brindó la muestra extraída de la UTP, tuvieron relación con los pilares más importantes que sostienen la teoría de la traducción los cuales son: la cultura, las costumbres y el contexto. Según Ali (2009) las lenguas, como otros rasgos culturales, varían en el grado y naturaleza de su integración dentro de las sociedades y culturas en las cuales ocurren (p. 35). Entonces de esta forma el traductor se vería en la

obligación de hacer un estudio etnográfico, teológico y tal vez otros más para llevar a cabo su traducción. De acuerdo con Notice Conklin (1962) citado por Hymes (1964) una descripción etnográfica adecuada de la cultura de una sociedad particular implica un análisis detallado del sistema de comunicaciones y de las situaciones definidas culturalmente en las cuales todas las distinciones relevantes de ese sistema ocurren (p. 29).

La disciplina se expresa también como una cualidad para realizar un trabajo de traducción, donde los entrevistados declaran que los procesos de traducción son cuestión de experiencia y disciplina. También lo es tener la habilidad de conocer las palabras apropiadas al momento de traducir; o como lo expresaron textualmente los participantes, hacer buen uso del vocabulario a través de la disciplina para trabajar hasta conseguir el equivalente perfecto.

Los imaginarios de los participantes, van desde concebir al traductor como una persona con sentimientos y emociones que pueden afectar o intervenir en el proceso traductor, hasta pensar que el traductor como persona y como herramienta virtual son iguales. En este último caso, el imaginario es de un traductor que no merece la pena consultar ya que la herramienta virtual puede solucionar el problema más rápidamente y completamente gratis. Además, siendo esto así, se pensaría que en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de la traducción no hay nada importante. No obstante, una minoría visualiza al traductor de esta forma, la mayoría de los participantes le atribuyen características profesionales e importantes.

Varios autores hablan acerca de que no es igual que la traducción sea hecha por un traductor a que sea hecha por un software, y esta afirmación la soportan los enfoques más recientes de la traducción donde la parte gramatical-lingüística se ha dejado más de lado para abrir paso a enfoques más comunicacionales donde se exploran otras características que se requieren para hacer una traducción. Los traductores online modernos, siguen unos patrones estructurales de la

lengua y ciertos significados atribuidos a cada palabra que les permite hacer una traducción sin tener en cuenta muchos otros aspectos que influyen el resultado de la traducción y que muchas personas ignoran.

Por otro lado, los estudiantes expresan el deseo de ver un curso de traducción enfocado a la práctica. Este tipo de deseo se debe a que los estudiantes de esta universidad no han recibido formación traductora, pero si empleos como traductor. Por ende, ver componentes teóricos, para ellos, no optimiza del todo su proceso de formación traductora. Además, los estudiantes esperan que en su proceso de formación se les de la fórmula del acierto, es decir, que se le explique detalladamente como traducir de la manera más acertada. Este es uno de los imaginarios ocultos que tienen la mayoría de los participantes, que la traducción tiene una fórmula que aprender.

Para los profesores las cosas cambian un poco, porque para la mayoría la formación teórica es fundamental. Ellos dicen que no pueden dejar atrás conceptos que pueden fortalecer la formación traductora o su práctica; dado a que un traductor empírico lo puede hacer bien, pero si tiene una formación académica y teórica lo puede hacer incluso mejor de lo que podría hacer un empírico. Para los docentes la teoría y la práctica tiene un mismo valor y relevancia. En este orden de ideas, la descripción de los imaginarios sociales que tienen la mayoría de los docentes de lenguas sobre los procesos de la enseñanza y aprendizaje de la traducción, es que estos docentes tienen un imaginario donde la formación de un traductor incluye la culturización, los campo de especialidad, el contexto y la terminología, mientras que para una minoría, los procesos de enseñanza y aprendizaje de la traducción se enfocan más en la parte gramatical lingüística.

Los docentes desean y sueñan con clases que haga un énfasis significativo en cultura, elementos extra lingüísticos, y componentes que no tengan que ver simplemente con el dominio

de un idioma o el dominio de sus estructuras lingüísticas. Los docentes sienten, o imaginan, que el énfasis en este tipo de formación se atribuye principalmente a componentes de orden lingüístico, estructural, y de teoría. Sin embargo, creen que aprender más sobre culturas, códigos del lenguaje, o elementos extra, es importante en la traducción y deben ser elementos principales en el proceso formativo de traductores. No obstante, ellos también han realizado trabajos de traducción, a pesar de no tener formación en esta área. Sus experiencias muestran que han sido buenos momentos, formativos y que significan un gran reto. Sin embargo, las dificultades que encuentran siempre están direccionadas hacia la falta de terminología apropiada, la falta de práctica antes de enfrentar un reto real de traducción y su necesidad de estar más inmersos en la cultura que estén traduciendo.

Además de lo anterior, también los maestros y los estudiantes piensan que mientras se traduce, se aprende a traducir. Es por esta razón que durante sus clases de inglés, realizaron ejercicios de traducción y esto contribuyó, según ellos, a su formación. A esto también se le suman aquellos encargos que han hecho como favores, o como trabajos de solo traducir por ver su competencia en el idioma ejecutada de manera distinta. De igual manera, no se puede hablar solo de aquellos estudiantes y profesores que hicieron traducciones orales y escritas, sino también de aquellos quienes los contrataron, porque no consideraron necesario adquirir los servicios de un traductor especializado en esta materia.

Algunos otros estudiantes de cuarto semestre expresan, de igual manera, que la traducción implica cosas adicionales a lo referente con pasar una palabra de un idioma a otro, lo expresan como un pensamiento que no ha sido concretado desde la teoría y que al fin y al cabo es algo que sienten que es así pero no tienen prueba de ello, que por supuesto de esto se tratan los imaginarios. Un ejemplo claro lo expone otro estudiante de cuarto semestre cuando expresa que,

en algunas ocasiones las expresiones o palabras utilizadas en una cultura no tienen un equivalente en la cultura meta y que esto dificulta el proceso de traducción; el participante ejemplifica esta declaración diciendo que la traducción de una película en inglés al español Mexicano no la misma traducción que al español Colombiano.

Los estudiantes de octavo semestre de la Universidad Tecnológica de Pereira tienen un pensamiento fortalecido por la experiencia y encaminado a ver la traducción como el proceso de interpretar, transformar y obtener un mensaje. No obstante, se vuelven a retomar muchas de las ideas mencionadas anteriormente por los estudiantes de cuarto semestre como la importancia del vocabulario, de la competencia lingüística, entre otros. Se encontró, durante el análisis de datos, que los estudiantes de octavo identifican el contexto como una de las características más importantes a resaltar. De igual forma hablan más formalmente del vocabulario, dándole un nivel de especificidad el cual se conoce como ‘terminología’ dentro del campo de la traducción como la disciplina que se encarga de identificar los términos específicos y característicos de un campo de conocimiento.

Se nota que aparece un pensamiento nuevo dentro de lo que dicen los docentes, y es que los ejercicios de traducción son de vez en cuando utilizados en las clases de lenguas para practicar en los estudiantes todo lo referente a la gramática y estructuración de oraciones. Así que se trabaja la traducción no de textos completos, sino de pequeños párrafos u oraciones donde al final nadie se preocupa por culturas, contextos, terminología o temas concernientes a la traducción. De tal forma que hay un imaginario inconsciente, a identificar la traducción como ayuda lingüística dentro de las clases de inglés para que los estudiantes mejoren su estructuración en esta lengua y esto conecta la traducción directamente con la literalidad.

Algunos otros estudiantes de cuarto y octavo semestre expresaron ideas similares, donde

hasta el momento se han exhibido patrones de pensamientos que vienen de experiencias similares y que no son muy variados dentro de esta población. Sin embargo, hay una gran brecha entre dos grupos que son notables, y son aquellos que le dan a la traducción, y por ende a su enseñanza y aprendizaje, un sentido más analítico, donde han tocado fibras concernientes a la disciplina que se exponen desde la teoría. Aunque estas personas no han tenido casi ningún contacto con la traducción de forma académica, alcanzan a percibir estos sentidos, mientras que un segundo grupo de participantes adquiere una idea más gramatical donde se atribuyen la capacidad de traducir con el mero hecho de ser bilingües, solo con la ayuda de diccionarios y traductores online, aunque este último grupo es minoría.

Todas las personas intervenidas mostraron haber tenido experiencias con la traducción de alguna forma, algunos de forma académica en clases de inglés. Sin embargo, en este caso el contacto fue principalmente estructural y gramatical en la mayoría de las veces, aunque anteriormente hablamos de un caso donde el profesor le pedía a sus estudiantes un análisis contextual antes de realizar la traducción. Otros participantes tuvieron experiencias externas a la universidad donde realizaban traducciones como favores a conocidos o se lucraban de hacer estos trabajos para alguien que necesitaba alguna traducción dentro de algún campo de especialidad. Todas estas experiencias permitieron que estos sujetos tengan su visión de lo que es o puede ser la traducción y sus procesos de enseñanza y aprendizaje.

No se puede decir en este estudio que los participantes no tienen aquellas cualidades, ya que nunca vimos dichas traducciones y resultados. Solo se pueden describir lo que ellos dicen en las entrevistas y demás. Según esto, no hay pruebas de qué tan acertados hayan sido sus trabajos, pero sí de que no consideraron necesario un traductor ya que ellos se sentían en la capacidad de llevar a cabo el trabajo. En definitiva, un imaginario predominante y tal vez el más importante,

es que el traductor puede auto enseñarse a traducir a partir de la experiencia, de tal forma que la formación académica y teórica pasan a un segundo lugar no muy importante.

En conclusión, encontramos diferencias no muy marcadas entre las muestras de cuarto, octavo semestre y los docentes de la licenciatura, teniendo en cuenta que han tenido contacto con la traducción a través de la práctica y no desde la teoría, le atribuyen muchos más beneficios a la práctica misma. A los traductores se les considera como personas que tienen habilidades específicas, pero que no son necesarias cuando una persona es bilingüe y es competente en los dos idiomas de forma lingüística y gramatical, en este sentido, la persona puede perfectamente hacer la traducción. En cuanto a la acción de traducir, la minoría lo considera meramente pasar una palabra a su equivalente en el otro idioma y la mayoría lo ve como un proceso más complejo; pero los participantes, creen tener todas estas capacidades atribuidas al traductor y por esta razón practican la traducción y reciben un pago por ello.

Muy posiblemente, debido a la similitud de las características que se pueden encontrar en el ámbito de las lenguas y de la traducción, en cuanto a la enseñanza y el aprendizaje, la muestra tiene un imaginario social conectando estas dos disciplinas. Así que, si las teorías modernas de la enseñanza de lenguas se enfocan mucho más en la parte comunicativa y sociocultural, los participantes también asociaron estos mismos enfoques y características a la enseñanza y el aprendizaje de la traducción. Lo que en realidad ha sido impactante para este estudio es que los participantes se atribuyen a sí mismos estas capacidades y competencias pertenecientes al traductor profesional, quizás porque como se mencionaba antes algunas características de estos campos son similares, en la historia y en enfoques. Sin embargo, estas características son muy diferentes cuando se empieza a adentrarse en el campo de la traducción.

12.1 Estructuras de sentido

En cuanto a las estructuras de sentido, aquello que entrelaza pensamientos, experiencias, deseos y sueños, determinaron al final la estructura de los imaginarios sociales. Tanto estudiantes como maestros, han tenido que ver con la traducción. La traducción se cree como un oficio que solo tiene que ver con los idiomas. Los idiomas y todo lo que los componen son parte importante en este proceso. Los procesos en la traducción y su enseñanza son similares a los procesos de enseñanza y aprendizaje de idiomas.

Todo lo mencionado anteriormente, son elementos que unen la idea de los imaginarios sociales. Aunque puede parecer sencillo, estas estructuras permiten generar la conexión entre las categorías que se trabajaron en esta investigación. Por ejemplo, idea de que cualquiera puede traducir un texto siempre y cuando tenga conocimiento de dos o más idiomas, se entrelaza con la de la experiencia que ellos han vivido al haber realizado traducciones, con solo su conocimiento en inglés y español a su favor. La traducción y su práctica determinan lo que se piensa de ella, si eso es lo que han vivido, eso es lo que piensan.

Lo que se puede explicar de estas estructuras de sentido no es tan amplio como se podría determinar. Entre los sueños y deseos existen elementos que se relacionan y pueden entrelazarlos de manera más sencilla que con otras categorías. El deseo de varios estudiantes al querer vivir una clase práctica, y un aprendizaje sencillo sin tanta teoría, desemboca en el sueño de una fórmula secreta para el buen desarrollo de una traducción.

Los sueños y deseos tienen una gran similitud. Ambos pueden ser tomados como deseos, pero los sueños requieren no una simple idea de algo que pueda pasar, sino que requiere el uso de la imaginación en cuanto a algo que no existe y se “sueña” con que ocurra. El deseo pasa por ser simplemente algo que no ocurre pero que si se puede lograr con ciertos cambios ambientales de

acuerdo al contexto donde se esté. El sueño requerirá mucho más, y se puede ver como algo difícil de ocurrir.

En el proceso de enseñanza y aprendizaje de la traducción, lo que unió a ambas categorías, fue la experiencia que se ha vivido en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas, y el anhelo del aprendizaje de la traducción, en un proceso más sencillo que el del aprendizaje de la didáctica de una lengua extranjera. Esta estructura subyacente, de sentido, permite a la traducción identificar que al proyectar su aprendizaje en traducción de manera imaginativa, recurren a sus recuerdos en cuanto al aprendizaje de lenguas, planteando así la posibilidad de crear un ambiente como el que hubiesen deseado tener. Aunque se tiene en cuenta elementos que competen solo a traducción y no al aprendizaje de lenguas, se mantiene de manera constante elementos que pueden ser aplicados en varios procesos de enseñanza y aprendizaje, tales como la motivación, la práctica, la no teoría, la importancia de las emociones, etc. Sin embargo, también se dieron elementos que pertenecen exclusivamente al campo de la didáctica de la traducción, como la importancia de la terminología y la “elección” del campo de afinidad por cada uno de los estudiantes en esta disciplina.

Finalmente, se podría decir que las estructuras de sentido, entre sueños y deseos, están ligadas a las otras categorías antes mencionadas. Sin embargo, el deseo y el anhelo por situaciones que satisfagan las necesidades educativas de algunos de los estudiantes, y la proyección educativa de los maestros, son notorios y hacen parte de los mismos imaginarios que se mencionan en esta investigación.

Así que, finalmente se debe tener en cuenta que un resumen de los imaginarios sociales identificados e interpretados a lo largo de esta investigación son los siguientes:

En los estudiantes, La traducción es un proceso que se puede realizar por una persona que

tiene un amplio conocimiento cultural, terminológico, lingüístico y extra- lingüístico de un idioma extranjero. Sin embargo, el proceso de enseñanza y aprendizaje en traducción puede ser útil, siempre y cuando se enfatice en un proceso práctico, e instructivo de cómo realizar una buena traducción. Además, las emociones la motivación tienen mucho que ver tanto en el aprendizaje como en la ejecución de esta disciplina.

En los profesores, El traductor debe ser experto en un campo de especialidad, y además, debe tener una eficiente capacidad investigativa. Por otra parte, para traducir es necesario tener una amplia experiencia en cuanto a procesos de traducción. Los procesos de enseñanza y aprendizaje de la traducción, deben enfatizarse en los tipos de texto, su campo de especialidad, y su terminología. La teoría, es igual de importante a la práctica. Además, también recogen elementos planteados por los estudiantes, tales como el conocimiento cultural, terminológico, lingüístico, extra – lingüístico y la experiencia.

13. Recomendaciones

13.1 Propuesta de Lineamientos Didácticos Para Contribuir a los Procesos de la Enseñanza y Aprendizaje de la Traducción en los Programas de Licenciatura en Lenguas Modernas del País

No se pretende que los estudiantes de lenguas culminen sus estudios, con una experticia en traducción. Esto requeriría una gran cantidad de tiempo, esfuerzo, además de un currículo distinto al que se les enseña en su respectivo programa universitario. El objetivo con la creación de estos lineamientos es que, tanto estudiantes como profesores de las licenciaturas, conozcan un poco más el proceso traductor, la enseñanza y el aprendizaje de la traducción. De esta manera se logra contribuir a que sus pensamientos, experiencias, ideas, imaginarios sociales en general, aporten a la traducción, su enseñanza y aprendizaje, y no simplemente a al conocimiento de los idiomas extranjeros y su didáctica. Familiarizarse con la traducción, logra que los pertenecientes a este contexto, sean conscientes de todo lo que involucra la traducción, y de la complejidad de los procesos que se llevan a cabo, cuando se trata de esta.

Los siguientes lineamientos, se crearon de acuerdo a los datos encontrados, la información procesada de cada uno de los participantes, y las conclusiones generales. Esto podría cambiar el imaginario social de la población, que se vincula más a los procesos académicos relacionados con las lenguas, y no con la traducción, de manera formal. Además, pueden crear conciencia de la cantidad de competencias que requiere el trabajo traductor, la complejidad de la enseñanza y el aprendizaje, y las capacidades que se deben tener cuando se labora en este campo. Se busca también, contribuir a la imagen proyectada que poseen los estudiantes y profesores sobre la capacidad innata de las personas bilingües para traducir.

Los estudiantes de idiomas realizan traducciones con solo saberes lingüísticos. Por lo tanto, se considera que un espacio dentro del pensum de la carrera podría incluir elementos sobre la traducción. Por otra parte, los estudiantes se benefician económicamente de esta labor sin conocerla, y esta situación puede afectar de manera negativa a los traductores profesionales del país o a aquellos clientes que creen que por un valor menor, obtendrán mejores resultados. Factores como la calidad de la traducción, el precio, y la reputación del traductor están en juego cuando no se considera la labor del traductor.

Los imaginarios sociales tienen un gran impacto en el mundo simbólico. Sin embargo, en el campo de los idiomas no se reconoce, según esta investigación, la labor del traductor como algo más importante que el uso de una lengua extranjera proficientemente. Por esta razón, se proponen los siguientes elementos a tener en cuenta cuando se trate de enseñar y aprender traducción dentro de una licenciatura en lenguas, buscando cambiar de alguna manera, la percepción que se tiene sobre esta labor:

13.1.1 Lineamiento 1: inclusión de un componente de historia de la traducción, su evolución y tendencias actuales

Conocer la historia de un campo disciplinar, su evolución a través del tiempo, sus diferentes enfoques y teorías, enriquecen el conocimiento cualquier estudiante. De esta manera, la profundidad del conocimiento en un campo de estudio se profundiza, además, se conoce cuál es su importancia y su impacto en la sociedad. De esta forma se adquieren conocimientos sobre los últimos avances en el área, se observan las diferentes posiciones teóricas y metodologías que existen y se conocen los estudiosos e investigadores más prominentes que defienden o contradicen un enfoque u otro.

Se dice que la traducción es una de las actividades más antiguas de la humanidad. La traducción ha hecho parte de la historia y ha sido objeto de estudio, que durante los diferentes periodos históricos ha estado presente con cambios y teorías que surgen a través del tiempo. Por ejemplo, las teorías hermenéuticas miraban la traducción como un proceso de transformación, mientras que las teorías pre lingüísticas miraban la traducción de forma literal y las teorías lingüísticas hablaban del análisis lingüístico.

Durante la recolección de la información con los participantes de la UTP, se descubrió que en un sector de esta población se piensa que la traducción es literal. Por lo tanto, la utilización del traductor de Google, pasar palabra a palabra de una lengua a otra, es un proceso traductor de fiabilidad. Así que, se puede identificar como algunos de los participantes aún estaban, inconscientemente, aferrados a teorías antiguas de la traducción que fueron posteriormente criticadas por los nuevos enfoques que defendían la traducción como un acto de comunicación. De allí la existencia de enfoques sociolingüísticos, culturales y comunicacionales. Esto indica que existe una necesidad de incluir un componente histórico puede dar un acercamiento a una realidad distinta, en el campo de la traducción.

Para la inclusión de este lineamiento, se recomienda los siguientes parámetros en el mismo orden.

1. Análisis de lecturas sobre el principio y la historia de la traducción.
2. Investigar y discutir cada uno de los enfoque más importantes de la traducción como lo son: el lingüístico, el textual, el cognitivo, los comunicativos y socioculturales, y los enfoques filosóficos y culturales.
3. Leer sobre los cambios del role del traductor a través del tiempo.
4. Analizar qué impacto tenía la traducción en la sociedad antes y que impacto tiene esta

ahora.

13.1.2 Lineamiento 2: Inclusión de competencias traductorales importantes

Según PACTE (2003, p. 6) la competencia traductora abarca competencias como la lingüística, la extra lingüística, estratégica, instrumental, etc.; además de las sub competencias, las cuales manejan holísticamente los traductores profesionales, a diferencia de las personas bilingües con quienes no sucede lo mismo. Las diferencias entre traductores profesionales y personas bilingües son notables. La competencia traductora, la cual adquiere el traductor profesional, es diferente a la competencia comunicativa y bilingüe que pueden adquirir los usuarios de dos o más lenguas. La competencia traductora va mucho más allá del uso proficiente del lenguaje como ya se había mencionado.

Los procesos de aprendizaje que se usan para adquirir cualquier conocimiento, son procesos dinámicos y cíclicos, en donde las estrategias de enseñanza y aprendizaje son importantes. Para el buen desarrollo de un curso de traducción es necesario realizar actividades en clase que fomenten las habilidades de cada uno de los estudiantes en cada una de las competencias pertinentes. La competencia traductora está conformada por diversas competencias y sub competencias. Es este apartado, se plantean aquellas competencias que fueron mencionadas por los estudiantes y profesores de lenguas y, que por supuesto, son de gran importancia para poder comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje de la traducción.

Todas las competencias y sub competencias interactúan durante el acto traductor. Sin embargo, compartimos la idea de PACTE (2003) de algunas sub competencias son más importantes que otras (p. 8). Este es uno de los motivos que impulsan esta investigación a proponer solo la inclusión de algunas de las competencias y sub competencias dentro de un

posible curso de traducción que se pueda incluir en el pensum de la carrera de Licenciatura en Lengua Inglesa o Lenguas Modernas. No obstante, PACTE (2003) propone un modelo holístico de la competencia traductora, lo cual quiere decir que consideran que todo hace parte del mismo todo sin excluir competencias. De este modo, se propone que los profesores que puedan impartir un curso de traducción, sigan lineamientos como estos, de manera que se puedan ver implícitas las otras competencias que no hemos seleccionado para incluir explícitamente dentro de los lineamientos.

13.1.2.1 Competencia procedimental

PACTE (2003) considera el conocimiento procedimental uno de los más importantes dentro de la competencia traductora. Esta competencia incluye las competencias extra-lingüística, instrumental, estratégica, y bilingüe (p. 16), las cuales se incluirán dentro de los lineamientos, excluyendo la última, ya que la competencia bilingüe ya se está desarrollando durante el transcurso de la licenciatura. La competencia procedimental es el *cómo* llevar a cabo la traducción. Desde la comprensión del texto original, hasta re expresarlo en la lengua meta, teniendo en cuenta las características del emisor y del receptor o receptores. Para trabajar esta competencia, se explicará, brevemente, cada una de las sub competencias que la componen y que incluiremos en los lineamientos.

13.1.2.2 Competencia extra lingüística

Esta sub competencia abarca conocimiento de las culturas involucradas dentro del proceso de traducción que se esté realizando. Igualmente fue expresado por los participantes de la investigación, que había un deseo latente de conocer aspectos culturales y contextuales que les

ayudaran a hacer una buena traducción. Es innegable que, esta característica, es muy relevante para un traductor, por este motivo, sugerimos que se incluya una práctica donde se seleccionen textos no especializados, sino con alto contenido cultural donde los estudiantes puedan emprender un camino que busque suplir las necesidades traductoras, con investigando la cultura origen del texto.

Se ha hablado, los últimos años, de que la traducción ya no se entiende como un concepto literal donde se traduce palabra a palabra; las nuevas teorías e investigaciones de la traducción dicen que es un acto de cultura a cultura y que es un acto de comunicación donde se busca comunicar el mensaje de la mejor forma posible. De ninguna manera podría haber una capacitación en traducción sin tener en cuenta la cultura y su influencia en el mensaje meta. Sugerimos que se hagan actividades como las siguientes y en el mismo orden organizacional:

1. Proveer a los estudiantes con un texto que tenga alto contenido cultura, sin ser un texto especializado de gran dificultad para los principiantes.
2. El proceso de traducción debe ser realizado de manera individual y con las herramientas tecnológicas necesarias.
3. Posterior a que cada estudiante entre su encargo, se debe hacer una sesión de corrección de cada una de las traducciones entregadas por los estudiantes, donde todos estén presente y puedan ir haciendo preguntas.
4. El profesor muestre el texto, con una traducción acertada, y señale los puntos clave del texto, donde los estudiantes no tuvieron en cuenta los aspectos culturales existentes.

Estás serían las actividades base de una clase orientada a identificar características culturales de los textos. Se recomienda que se intervengan los estudiantes primeramente con actividades

prácticas para que cuando reciban la teoría, referente al tema, le encuentren sentido y puedan aprender de sus errores. De esta forma el primer paso sería identificar posibles errores comunes que tienen los usuarios de lenguas al momento de hacer una traducción y se podrían ir corrigiendo y conociendo durante la práctica.

Alves (2003) explica como la competencia traductora depende también del desarrollo cognitivo, de tal modo que esta competencia se va desarrollando con la experiencia y el conocimiento del proceso de la tarea traductora, lo cual se va dando a través de la práctica (p. 73). Este fue uno de los aspectos mencionados por la población entrevistada, donde expresaban el deseo de tener un curso práctico de traducción ya que lo consideraban, a veces, más fundamental que la misma teoría. Así que, proponemos que para el desarrollo de la competencia procedimental y sus sub competencias, se haga un trabajo más práctico que teórico, aunque sin dejar de lado este último.

El aprendizaje y la enseñanza de la traducción podrían enfocarse, como parte principal del proceso, en aspectos procedimentales, de tal forma que también se pueda aprender de los errores corregidos por el profesor antes de recibir algún tipo de teoría. PACTE (2003) también enfatiza en la misma idea de que el conocimiento práctico es esencial para que un traductor sea competente (p.6). De esta manera, el conocimiento va incrementando gradualmente lo que genera un cambio en la organización cognitiva del individuo. También, se sugiere que la capacitación y entrenamiento de traductores, incluya en primera instancia, un conocimiento práctico y progresivamente se vaya avanzando a procedimientos más reflexivos que le provean al traductor en formación conocimiento del proceso.

Varios de los entrevistados, de igual manera, hablaron de la posibilidad de obtener una retroalimentación personalizada por parte del profesor. Esta retroalimentación es importante que

se dé durante el proceso de la práctica, donde los traductores en formación pueden prestarle más atención a detalles y problemas en el proceso de traducir sus propios textos. El profesor puede aplicar cualquiera de los tipos de retroalimentación existentes para la enseñanza de lenguas, ya que esta también puede ser de utilidad dentro de la enseñanza y el aprendizaje de la traducción.

Los participantes de este estudio han manifestado abiertamente haber practicado la traducción en diversas formas y por distintas razones. También han incluido en sus discursos elementos concernientes a los elementos que conforman las teorías que soportan la traducción. El primer lineamiento no tiene que ver directamente con aspectos teóricos, aunque se consideren estrictamente necesarios en una segunda fase. El primer punto es que los usuarios de lenguas hagan practicas traductora guiados por un experto que les permita reconocer errores de traducción, hacer comparaciones de textos traducidos por ellos y por traductores profesionales y encontrar qué aspectos hacen parte de la practica traductora que ellos reconocen, como lo han mencionado en sus diálogos, pero que no aplican.

En segunda instancia, otro de los elementos que conforman la sub competencia extra lingüística es el conocimiento de áreas de conocimiento o campos de especialidad. Este fue recurrentemente mencionado por todos los participantes, así que se propone escoger uno de los campos de especialidad que sea del gusto de los estudiantes y se trabaje entorne a este utilizando la terminología como recurso principal. Según Cabré (2000) “el traductor no puede desempeñar su labor sin conocer la terminología del ámbito de especialidad al que pertenece el texto que traduce” (p.2); la parte terminológica también hace parte de la capacidad de solucionar problemas que se vayan dando durante la traducción.

De acuerdo a Montero & Faber (2009) (citados por Umaña & Suarez, 2014, p.3), es claro que lo oportuno de la terminología, es uno de los factores que determina la calidad de la

traducción. Los autores reconocen que las dificultades que se presentan durante el proceso traductor tienen su origen, en gran medida, en los problemas de no reconocer las unidades terminológicas, su significado y su posible equivalente en la lengua meta. Siendo la terminología parte esencial de los campos de especialidad y del conocimiento específico de cualquier área de conocimiento, proponemos que se incluyan estos dos elementos conjugados de manera breve pero funcional dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la traducción.

Para la inclusión de campos de especialidad, se recomienda escoger un campo específico que sea de interés común de los estudiantes, para que este se pueda trabajar desde su terminología propia y los estudiantes puedan tener contacto con bases de datos, glosarios especializados, y demás herramientas virtuales que les den una idea general pero concisa de lo que se tratan las áreas de especialidad, y la terminología de la misma. De esta forma el grupo puede 1) escoger un campo de especialidad que deseen conocer más afondo. 2) Tener acceso a recursos digitales provistos por el profesor, que sean básicos, y les aporte una mirada conceptual dentro de la terminología y las herramientas virtuales utilizadas en los procesos de traducción. 3) Realizar la traducción de textos cortos, con los cuales puedan hacer practica guiada por el profesor y 4) hacer una revisión final del producto donde puedan identificar sus destrezas y debilidades, además de que puedan aprender de sus posibles errores.

13.1.2.3 Competencia instrumental

La competencia instrumental es todo lo referente a la utilización de recursos de documentación y tecnología. Además, se sabe que los traductores profesionales requieren herramientas, diccionarios especializados, bases de datos, memorias de traducción, corpus, etc. Es así que lo que se propone para esta competencia no es trabajar con todas estas herramientas ya que esto

implicaría mucho trabajo y tiempo. Por lo tanto, es necesario hacer un recorrido breve sobre ellas, lo que son y cuáles son sus funciones, de tal manera que los estudiantes tengan una consciencia clara de las herramientas de traducción.

Proponemos que se haga lectura sobre estas herramientas, y si es posible, que se tenga interacción con corpus que se puedan encontrar online para que los estudiantes vean cómo funcionan. Se propone que hagan búsqueda guiada sobre diccionarios especializados online gratis y que accedan a tutoriales en Youtube, donde puedan ver cómo los traductores profesionales hacen sus traducciones con estas herramientas. Todo lo anterior también aporta que sepan que los traductores y diccionarios simples que se encuentran en la web, muchas veces no son suficientes.

13.1.2.4 Competencia Estratégica

Esta competencia tiene que ver con los procedimientos conscientes e inconscientes, verbales y no verbales, con la solución de problemas y la toma de decisiones. De tal modo que el traductor tiene que solucionar problemas de todo tipo, tanto lingüísticos como estilísticos, contextuales y terminológicos. Esta competencia le permite al traductor profesional encontrar la mejor solución en corto tiempo. Así que para trabajar esta competencia recomendamos que el profesor plantee algunos problemas de traducción y que los estudiantes traten de buscar la mejor solución en grupos, para que puedan hacer discusión entre ellos y hacer un análisis grupal de la situación y las posibles soluciones. También recomendamos hacer lectura sobre lo que es y lo que implica la competencia estratégica.

Lineamiento 3: Inclusión de un componente de comprensión del discurso y del contexto

Se considera la comprensión del discurso algo fundamental. No solo para la vida académica, sino también para la profesión del traductor. No debe primar la subjetividad, ya que esta puede tergiversar el significado original del texto. Para Van Dijk (2012) es esencial conocer la gramática y las normas del discurso para comprender un discurso o texto; al mismo tiempo es fundamental tener un gran *conocimiento del mundo*, esta última también es una de las características de la competencia extra lingüística que explicábamos antes. (p. 20)

A lo largo del texto de Van Dijk, va haciendo una conexión entre lo que es el *conocimiento del mundo* y el *contexto*, ya que el primero nos exige tener conocimientos varios y generalizados de diferentes campos de conocimiento, eventos, historia, entre otras, y para esto se necesita conocer las situaciones, pensamientos, ideologías, momentos, lugares, etc., donde se dan los discursos con el fin de comprenderlos a profundidad. Son precisamente estas últimas cosas lo que hacen parte del contexto. Un ejemplo de lo que es *contexto*, lo da Van Dijk (2012) cuando se afirma lo siguiente:

Los contextos controlan la producción y comprensión del discurso. Lo más relevante de todo es la suposición que todos los contextos, definidos como modelos mentales, controlan los procesos de producción y comprensión del discurso y, por lo tanto, las estructuras e interpretaciones del discurso. Esta es la base cognitiva, así como también la explicación, de lo que tradicionalmente se llama la influencia de la sociedad en el texto o el habla y el proceso que garantiza que los usuarios del lenguaje son capaces de dar forma a su discurso de manera apropiada con respecto a las propiedades relevantes (para ellos) de la comunicación comunicativa. (p. 41)

Según el autor, los contextos son constructos sociales, pero estos constructos también son

intersubjetivos ya que un grupo social o cultural pueden compartir los mismos conceptos e ideas de su propio contexto. Cuando se habla del traductor, no solo se habla de alguien que tenga una buena comprensión lectora, sino también de que haga un análisis del discurso teniendo en cuenta factores que puedan afectar el producto final de la traducción. De esta manera que no intervenga en el proceso su propia subjetividad y su propio contexto, sino que absorba el contexto del texto original y lo adapte a la nueva lengua y a la cultura de llegada para que no se pierda ningún detalle o se mal interprete alguna idea.

Es importante identificar el contexto al momento de hacer el análisis del texto o discurso. En esto consiste el análisis, en identificar todo lo que nos permita tener una relación más estrecha con el texto o discurso, para poder apropiarse de él y entenderlo enteramente. Por ejemplo, tal vez para una persona que no tenga intención de traducir el texto no sea de importancia conocer el tiempo en que este fue escrito, conocer el lugar o hasta conocer el emisor. Todo esto pasaría a un segundo plano; sin embargo para profundizar en la lectura y tener una mejor comprensión, sí es relevante conocer el contexto y los elementos que este envuelve.

Si se estuviera haciendo una traducción, el traductor necesitaría toda la información relacionada al texto. Esto quiere decir que sería importante tener muy en cuenta los elementos del análisis textual, dado a que el traductor no solo debe entender lo que está allí escrito, si no también conocer al autor y hacer una aproximación a su pensamiento y al mensaje que quiere transmitir. Son muchos los elementos del análisis del discurso que influyen en la traducción. No se debe olvidar que es responsabilidad del traductor transmitir las intenciones del autor y saber a quién va dirigido el texto, para saber en qué tono debe comunicarse.

Lo anterior se refiere a la importancia del contexto dentro de todo lo que es el análisis del discurso. La palabra *contexto*, también fue utilizada, con recurrencia, por la mayoría de los

participantes del estudio. De este modo, proponemos 1) estudiar los diferentes enfoques que abordan el contexto, 2) analizar cómo influye en contexto en el texto, 3) hacer prácticas de cómo identificar el contexto en el texto, 4) realizar prácticas de análisis del discurso de diferentes culturas y contextos, 5) hacer traducciones de textos cortos donde se pueda notar la comprensión del contexto y el buen análisis del discurso, y 6) hacer discusiones en el grupo, guiados por el profesor, sobre las posibles interpretaciones de un discurso en particular según aspectos contextuales.

Lineamiento 4: Inclusión de un componente de teoría sobre la revisión de textos

Dado a que las traducciones deben tener una segunda opinión, y muchas veces la firma de un traductor oficial. Se recomienda que se haga un trabajo de concientización sobre lo que es la revisión de un encargo, que perfil deben tener los revisores, y como se hace esta revisión. No todos los traductores son revisores, sin embargo, consideramos oportuno que los estudiantes del curso sepan que lo más indicado en el caso de entregar encargos de traducción es que exista una segunda persona que haga correcciones y comentarios sobre el encargo, para asegurarse de que todo sea adecuado.

Los revisores observan los errores lingüísticos, estilísticos, contextuales, de contenido, culturales, etc. Por esta razón tienen un perfil agregado que les permite llevar a cabo estas tareas. Ninguno de los participantes de este estudio menciono tener conocimiento sobre la existencia de revisores, pero solo uno de ellos menciono revisar sus traducciones después de haberlas terminado. Este es un proceso que se conoce como auto corrección o monitoreo, sin embargo lo hace la misma persona a su propio criterio. Si queremos contribuir a que los imaginarios sociales de los estudiantes y profesores de lenguas vayan acorde con la realidad de los estudios sobre

traducción, debemos involucrarlos dentro del campo de la misma para que lo conozcan más a profundidad.

Toda traducción debería tener un revisor. Los encargos de traducción, en especial aquellos que son de traducción inversa deben tener una segunda opinión de un revisor o traductores especializados que apruebe el encargo como 'listo' para entregársele al cliente. Según Parra (2007) lo primero que debe hacer el revisor es conocer el encargo de traducción, para proceder a la lectura del texto traducido con el fin de detectar errores a priori, un traductor con amplia experiencia puede deducir si merece la pena o no corregir la traducción. Posteriormente se pueden hacer las correcciones siempre y cuando estas se puedan justificar. (p. 200)

Proponemos que 1) el profesor guía del curso le provea a los estudiantes material suficiente para que se familiaricen con la idea de qué es un revisor, 2) hacer un análisis de los elementos que se revisan en el proceso de revisión, 3) hacer prácticas sencillas donde todos los estudiantes hagan traducciones de textos cortos y posteriormente se revisen en uno al otro, haciendo comentarios escritos justificados, 4) se haga un análisis en grupo sobre la importancia de incluir la revisión de un profesional en un encargo de traducción, especialmente cuando esta es inversa.

Por último, las recomendaciones finales son que las prácticas de traducción que se hagan en este curso, se recomienda, que sean traducciones directas y no inversas, ya que pueden ser más complicadas. Igualmente que los tipos de textos que se utilicen tengan un nivel de experticia adecuado para los participantes y la longitud de estos no exceda una página. Se debe recordar que son lineamientos que incluyen algunos de los puntos más importantes para un traductor y también fueron propuestos de acuerdo a los imaginarios encontrados en la muestra. Se propone ver un lineamiento por semestre; se deja la cantidad de horas a consideración de la universidad.

14. Referencias Bibliográficas

- Ali, M., (2009). Linguistics and ethnography of communication. *Journal of Faculty of Letters and Humanity*, 52, 35-45. http://www.sid.ir/en/VEWSSID/J_pdf/874200419003.pdf
- Agost, R., & Monzó, E. (2001). *Teoria i pràctica de la traducció general espanyol-català*. Castelló. Servei de Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Agost, R. (2008). Enseñar la teoría de la traducción: diseño de competencias y explotación de recursos pedagógicos. *Revista de Traducción núm. 15*, 137-152. <http://hdl.handle.net/10234/14073>
- Alves, F. (2003). *Triangulating translation perspectives in process oriented research*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Amer, W. (2012). *Teaching Translation at Gaza Universities: Problems and Solutions*. Islamic University at Gaza.
- Amengual, G. (2007). El concepto de experiencia: de Kant a Hegel. *Revista de Filosofia de Santa Fe*, 15, 5-30. <http://www.redalyc.org/pdf/288/28811907001.pdf>
- Aquino, A., (2013). La subjetividad a debate. *Sociológica*, 80, 259-278. <http://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v28n80/v28n80a9.pdf>
- Arnao, J., & Cabezudo, C. (2001). Relación de las drogas con las actitudes sexuales y los vínculos de pareja. *Revista de investigación en psicología*, 4, 121-132. http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v04_n1/pdf/a07v4n1.pdf
- Blum-Kulka, S. (1986). Shifts of cohesion and coherence in translation, in C. Faerch and G. Kasper (Eds), *Strategies in interlanguage communication* (p. 119-39). London and New York: Longman.

- Bocanegra, E. (2008). Del encierro al paraíso. Imaginarios dominantes en la escuela colombiana contemporánea: una mirada desde las escuelas de Bogotá. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6, 319-346.
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130710073003/ArtElsaMariaBocanegraAcosta.pdf>
- Borges, A. (2012). Diseño y análisis de encuestas. *Dialnet*.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=337846>
- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad (vol. 1)*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Cabrera, D. (2004). Imaginario social, comunicación e identidad colectiva. Ponencia en el Diálogo: comunicación y diversidad cultural del “Forum Barcelona 2004, en http://www.portalcomunicacion.com/dialeg/paper/pdf/143_cabrera.pdf
- Cabré, M. (2000). El traductor y la terminología: necesidad y compromiso. *Panacea*, 1, 2-3.
http://www.medtrad.org/panacea/IndiceGeneral/n2_EditorialCabre.pdf
- Freud, S. (1976). *Conferencias de Introducción al Psicoanálisis (Parte III) Vol. 6*. Buenos Aires: Amorrortu editores S.A.
- Good, T., & Brophy, Y. (1996). *Psicología Educativa Contemporánea*. México: McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Gonzalez, T., & Cano, A. (2010). Introducción al análisis de datos en investigación cualitativa: tipos de análisis y proceso de codificación (II). *Nure Investigation*, 45, 1-10.
http://web2014.fuden.es/FICHEROS_ADMINISTRADOR/F_METODOLOGICA/analisisdatoscodif45.pdf
- Golcher, I. (2004). Educación del traductor como pensador crítico. *Revistas académicas de la*

- universidad nacional, 1, 65-80.*
- <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/letras/article/view/3617/3474>
- Hatim, B., & Munday, J. (2004). *Translation: an advanced resource book*. London and New York: Routledge.
- Hermans, T. (2007). *The conference of the tongues*. Manchester: St. Jerome.
- Hernández, R., Collado, C., & Baptista, P. (2003). Metodología de la investigación (5ta ed).
https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf
- Hurtado, A. (1999). *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid: Edelsa.
- Hurtado, A. (1996). La traductología: Lingüística y traductología. *Trans,1, 151-160*.
http://www.trans.uma.es/pdf/Trans_1/t1_151-160_AHurtado.pdf
- Hymes, D., (1964). Toward ethnographies of communication. *American Anthropologist, 66, 1-34*. http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1525/aa.1964.66.suppl_3.02a00010/epdf
- Jakobson, R. (2004). On linguistic aspects of translation. In L. Venuti (ed.), *The translation studies written*. (p. 138-43) London and New York: Routledge.
- Junqueira, C., Sarubbi, V., Gallo, P., Rolim, M., & Advincula, A. (2014). Narrative interviews: an important resource in qualitative research. *Perspectivas en Psicología, 48, 184-189*. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342014000800184
- Karimnia, A. (2012). Undergraduate translation training: In search of a model. *Procedia: Social and Behavioral Sciences, 70, 915-921*. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.138>
- Katan, D. (2009). Translation theory and professional practice: A global survey of the

- great divide. *Journal of Language and Communication Studies*, 42, 111-154.
http://download2.hermes.asb.dk/archive/download/Hermes-42-7-katan_net.pdf
- Kitzinger, J. (1995). Qualitative research: Introducing focus groups. *BMJ*, 311, 299-302
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2550365/pdf/bmj00603-0031.pdf>
- Mendieta, J. (2013). Narrative research: An alternative approach to study language teaching and learning. *Folios Segunda Epoca*, 37, 135-147.
<http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n37/n37a09.pdf>
- Merton, R., Fiske, M., & Kendall, P. (1956). *Focused Interview* (2da ed). London: Collier Macmillan Publishers.
- Montero, S. & Faber, P. (2009). Terminological competence in translation. *John Benjamins e-platform*, 15, 88-104. <http://www.jbe-platform.com/content/journals/10.1075/term.15.1.05mon>
- Murcia, N., & Jaramillo, L. (2005). Imaginarios del joven Colombiano ante la clase de educación física. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y Juventud*, 3, 175-212. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2005000200007
- Murcia, N., & Jaramillo, L. (2008). Vida universitaria e imaginarios: posibilidad en definición de políticas sobre educación superior. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y Juventud*, 7, 235-266. <http://www.redalyc.org/pdf/773/77307110.pdf>
- Murillo, J., & Martinez, C. (2010). Investigación etnográfica, métodos de investigación educativa en Ed. Especial. Tomado en marzo 31, 2017
https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/I_Etnografica_Trabajo.pdf

- Nord, C. (2009). El funcionalismo en la enseñanza de la traducción. *Mutatis Mutandis*, 2, 209-243.
<https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/mutatismutandis/article/view/2397/2080>
- La Rocca, M. (2007). El taller de traducción: una metodología didáctica integradora para la enseñanza universitaria de la traducción (Tesis doctoral). Universitat de Vic. Catalunya.
- Lopez, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista internacional de investigación e innovación educativa*, 4, 167-179.
<http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/view/610/933>
- Mayoral, R. (1997). La traducción de la variación lingüística. Soria: Uertere. Monográficos de la Revista Hermeneus, 1-205.
http://www.ugr.es/~rasensio/docs/La_traducccion_variacion_linguistica.pdf
- Orozco, W. (2000). La traducción en el siglo XIX en Colombia. *Ikala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 5, 74-88.
<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ikala/article/view/8026/7513>
- Parra, S. (2007). Propuesta metodológica para la revisión de traducciones: principios generales y parámetros. *Trans. Revista de traductologia*, 11, 197-214.
http://www.9h05.com/wa_files/Propuesta_20metodol_C3_B3gica_20para_20la_20revisi_0n_20de_20traducciones.pdf
- PACTE (2003). Building a translation competence model. In: Alves, F. (Ed.), *Triangulating translation: perspectives in process oriented research*, (p. 1-26) Amsterdam: John Benjamins

- PACTE (2014). Experimental research on translation competence acquisition: The acquisition of declarative knowledge of translation. *Mon TI Special Issue*, 85-115. <http://www.e-revistas.uji.es/index.php/monti/article/view/1702/1485>
- Pintos, J. (2000). Construyendo realidad(es): los Imaginarios sociales. Tomado en marzo 30, 2017 de <http://idd00qmm.eresmas.net/articulos/construyendo.htm>
- Pintos, J. (2000). Los imaginarios sociales: la nueva construcción de la realidad social. Tomado en marzo 30, 2017 de <http://idd00qmm.eresmas.net/articulos/imaginarios.htm>
- Pintos, J. (2005). Comunicación, construcción de la realidad e imaginarios sociales. *Utopia y Praxis Latinoamericana*, 10.
http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-52162005000200003
- Powell, R., & Single, H. (1996). Methodology matters: Focus groups. *International journal of Quality in Health Care*, 8, 499-504. <https://academic.oup.com/intqhc/article-lookup/doi/10.1093/intqhc/8.5.499>
- Ponce, N. (2007). El apasionante mundo del traductor como eslabón invisible entre lenguas y culturas. *Revista electrónica de estudios filológicos*, 13.
https://www.um.es/tonosdigital/znum13/secciones/tritonos_B_nuria%20Ponce.htm
- Quiroz & Franco (2011). Hacia un perfil profesional del traductor en Colombia. *Revista Escuela de administración de negocios*, 44.
- Salazar, H., & Resinger, H. (2008). Didáctica de la traducción en LA FTI-UPF Hacia una propuesta de mejora docente. *Materials Docents en Xarxa*, 3-30.
<https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/5306/did-trad.pdf?sequence=5>
- Sautu, R. (2005). *Todo es teoría: Objetivos y métodos de investigación*. Argentina: Ediciones Lurniere.
- Sautu, R., Biniolo, P., Dalle, P., & Elbert, R. (2005). *La construcción del marco teórico de la*

investigación social. Buenos Aires: CLACSO.

Samuelsson, G. (2010). *A practical guide for translators* (5ta ed). Multilingual Matters.

Silva, A. (2005). *Archivos imaginarios*. Barcelona: Fundación Antoni.

Silva, A. (2012). *Imaginarios Urbanos* (5ta ed.). Colombia: Arango Editores LTDA.

Speberg, D., & Wilson, D. (1995). Relevance and relevance theory. In R. Wilson & F. Keil (eds.)
(p. 719-722). MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences. Cambridge MA: MIT Press.

Suarez, M., Naranjo, M. (2013). Enseñanza de lenguajes de especialidad: Perspectiva didáctica para el análisis y comprensión de textos especializados. *Revista Terminalia*, 8, 26-36.
<http://revistes.iec.cat/index.php/Terminalia/search/results>

Temmerman, R. (2000). *Towards New Ways of Terminology Description: The Sociocognitive Approach*. Amsterdam/Philadelphia. John Benjamins.

Tymoczko, M. (2006). Traducción, ética e ideología en la época de la globalización. *Transfer*, 1, 4-34. <http://www.raco.cat/index.php/Transfer/article/view/203737/272240>

Umaña, O., & Suarez, M. (2014). Translation sub competences and terminological implications levels in professional translators. *Research Gate*.
https://www.researchgate.net/publication/290557336_Translation_subcompetences_and_terminological_implication_levels_in_professional_translators

Van Dijk, T. (2001). Algunos principios de una teoría del contexto. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 1, 69-81.
<http://www.discursos.org/oldarticles/Algunos%20principios%20de%20una%20teor%EDa%20del%20contexto.pdf>

Van Dijk, T. (2012). *Discurso y contexto. Un enfoque sociocognitivo*. Barcelona: Editorial Gedisa,

XARXA, (s.f). Red de Traductores e Intérpretes de la Comunidad Valencia.

<http://www.diariodeunalemol.com/wp-content/uploads/Folleto-Xarxa.pdf>

Vidal, M. (1994). Approaches to the teaching of translation. *Revista Alicantina de Estudios*

Inglases, 7, 185-192. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6096/1/RAEI_07_16.pdf

Visser, P., Krosnick, J., Lavrakas P., & Nuri Kim (2013). Survey research.

<https://pprg.stanford.edu/wp-content/uploads/2014-Handbook-of-Research-Methods-in-Social-Psych-Second-Edition.pdf>

Wills, W. (1996). Translation as a knowledge-based activity: Context, culture and cognition. In

R. Beaugrande, A. Shunnaq & M. Helmy (Eds.), *Language, discourse and translation in the west and Middle East* (p. 35-43). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins

Publishing Company.