

Universidad de Concepción del Uruguay
Facultad de Ciencias de la Educación y de la Comunicación
Profesorado de Enseñanza Superior
Centro Regional de Rosario



La instancia del examen de ingreso en la carrera
“Traductorado público, literario y científico técnico en inglés”
en una institución de nivel superior en la ciudad de Rosario

Tesista: Sebastián Varas
Asesora: Rocío Gómez Fuentes
Fecha: Octubre, 2016

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo de investigación representa el broche de cierre de tres años intensos de estudio en la carrera Profesorado de Enseñanza Superior en la Universidad de Concepción del Uruguay, centro regional Rosario. Si cursar y rendir los seminarios fue todo un desafío, realizar una investigación de esta magnitud puso a prueba mis capacidades académicas y habilidades personales. De esta manera, la sugerencia de contar con ayuda se convirtió en una necesidad urgente.

En primer lugar, agradezco a mi asesora de tesina Rocío Gómez Fuentes. Sin lugar a dudas, fue una de las mejores docentes que tuve durante mi paso por las aulas del Traductorado. Su compromiso, responsabilidad y predisposición siempre resultaron admirables para mí. Ha logrado uno de las metas más gratificantes que un docente puede lograr: inspirar. No cabe duda que ella fue una de las profesoras que motorizó y motivó mi interés por la docencia. Su ojo detallista, su conocimiento profundo, su rigurosidad académica y sus palabras de aliento se convirtieron en pilares vitales para la construcción de este trabajo. Es imposible pensar en esta tesina sin evocar a esta asesora que cumple los mejores requisitos que cualquier estudiante puede pretender: docente, colega y *amiga*.

En segundo lugar, mi compañera Natalia Capaldi representó una piedra fundamental en muchos momentos. Nunca podría haber llegado a esta instancia sin su colaboración. Contar con una compañera paciente, servicial y generosa es todo un privilegio. Con Natalia, ya habíamos cursado la carrera de Traductorado de inglés juntos y fue una grata experiencia. Pero el apoyo mutuo y el trabajo grupal durante el P.E.S. consolidó nuestra amistad y reafirmó mi admiración hacia su persona.

En tercer lugar, mi agradecimiento eterno a las profesoras del Taller de Tesina: Clide Giommarini y Alicia Caporossi. El conocimiento epistemológico, la especificidad académica y el acompañamiento pedagógico por parte de dos grandes profesionales y personas fue un

verdadero lujo. Destaco también esa habilidad de derribar ciertas palabras, párrafos oiii incluso páginas para luego reconstruirlas con mejores materiales y herramientas. Menciono también a la docente Carina Cisámolo, quien colaboró con la elaboración de mi tesina en la etapa más difícil de todas: el principio.

También agradezco a la institución que elegí como campo de mi investigación. No cualquier establecimiento abre las puertas de una manera tan cordial y amable como este. Esta tesina hubiera sido imposible sin la buena predisposición de los directivos, la cordialidad del equipo docente (mis colegas) y la colaboración de los estudiantes de primer año. Estos tres factores no sólo representaron la viabilidad de mi trabajo sino también un papel protagónico en este documento.

Por último, la palabra *gracias* guarda una connotación especial para aquellos que mejor saben acompañarme en mi profesión: mi familia y amigos. Son esas personas que te escuchan hablar de tu tesina aunque no tengan ni idea de qué estoy hablando; son esas personas que soportan tus quejas y humores provocados por un trabajo que parece no concluir nunca; son esas personas que te empujan a crecer profesionalmente día a día y se enorgullecen de tus logros. Definitivamente, es imposible elaborar una investigación de semejantes características sin el apoyo incondicional de tus seres queridos.

El presente trabajo consiste en una investigación socioeducativa que aborda como objeto central de estudio el examen de ingreso a la carrera Traductorado de inglés en una institución privada de la ciudad de Rosario. A partir del decreto ministerial 4199/15, dicho examen pierde su carácter eliminatorio y los investigadores se preguntan cuál es su rol a partir de entonces. Esta tesina incluye un marco teórico referencial en el que se describen los conceptos básicos que circundan el objeto de estudio y sirve como sostén epistemológico para la formulación de conclusiones finales. Desde un paradigma hermenéutico-interpretativo y aplicando una metodología sobre Teoría Fundamentada, los alumnos de primer año contestaron una encuesta mientras que los docentes del área respondieron a un cuestionario. Después de un análisis minucioso y descriptivo de los datos recaudados, los investigadores obtuvieron los siguientes resultados: parecería existir una tendencia a abandonar la carrera por parte de aquellos alumnos que no aprueban el examen de ingreso; existen problemas académicos inmediatos y visibles en la cohorte 2016 que podrían ser causados por la implementación del nuevo decreto; el examen determina un nivel básico para comenzar la carrera y sirve como instancia diagnóstica para docentes y estudiantes. Si bien existen propuestas alternativas a este examen, todavía faltan espacios de discusión que aborden esta temática como eje central.

Palabras clave: traducción, admisión, habilidades lingüísticas, evaluación, acreditación

ÍNDICE

v

I.	INTRODUCCIÓN.....	1
II.	DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA.....	5
III.	OBJETIVOS.....	5
IV.	MARCO TEÓRICO.....	6
V.	ENFOQUE METODOLÓGICO.....	17
VI.	ESTUDIO DE CAMPO.....	21
VII.	ANÁLISIS DE DATOS.....	22
	1. Análisis de encuestas.....	22
	2. Análisis de cuestionarios.....	24
	3. Triangulación de datos.....	27
VIII.	CONCLUSIONES.....	33
IX.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	38
	ANEXOS	

I. INTRODUCCIÓN

La educación y la escolaridad siempre han traído temas controversiales a la mesa de conflictos sociales: ¿escolaridad pública o privada? ¿La educación es un derecho individual o social? ¿Cuál es la función principal de la escuela y de la universidad? Desde el nivel inicial hasta el nivel superior, existen problemáticas que como investigadores podríamos analizar desde distintos paradigmas. Abordar todas o varias al mismo tiempo representaría una tarea utópica y conduciría a resultados vacíos. Por tal motivo, partiremos de un cuestionamiento particular que surge en el nivel superior al tratarse de un ámbito educativo atractivo e interesante para quienes encaramos este proyecto.

En los últimos años, la importancia del idioma inglés ha ido creciendo globalmente. El conocimiento y manejo de esta lengua internacional, por algunos llamada “lingua franca”, se ha convertido en una necesidad para la comunicación. En la actualidad, el inglés es el idioma más utilizado a nivel diplomático, académico, literario, telecomunicativo, turístico, mediático. Sin embargo, aquellos que no tengan las herramientas necesarias para dominarlo efectivamente necesitan recurrir a la ayuda de traductores o intérpretes. En este sentido, dichos profesionales se transforman muchas veces en figuras vitales para la concreción de una comunicación fluida y apropiada.

De esta manera, la carrera que procura formar traductores profesionales e idóneos ha ido ganando terreno en la zona rosarina. Los planes de estudio varían entre tres y cuatro años según la oferta académica de las tres instituciones educativas que existen en la ciudad. Durante muchos años, el Traductorado de inglés se distinguió del resto de las carreras superiores al contar con una etapa inicial en la que se evaluaban determinadas

habilidades lingüísticas exigidas a través de un examen de ingreso obligatorio y eliminatorio. Antes de comenzar a cursar sus estudios, los aspirantes debían realizar una evaluación escrita y oral para comprobar su nivel de lengua extranjera. A los aspirantes se les solicitaba un nivel B2, según las directrices del Marco Común Europeo de Referencia, es decir, un nivel que garantizaría posiblemente la aprobación del examen internacional *First Certificate in English*. De esta manera, sólo aquellos que hubieran alcanzado las expectativas deseadas y aprobado el examen de ingreso estarían en condiciones de comenzar su carrera.

Este examen de ingreso ha sido el epicentro de intensos debates en el que los investigadores hemos sido testigos y contribuyentes: ¿por qué los estudiantes deben someterse a dicha prueba para ingresar a esta carrera y no a otras? ¿Acaso el nivel de inglés que ofrecen las escuelas secundarias no es suficiente? ¿En qué medida esta evaluación garantiza que sólo pasarán quienes estén mejor preparados para afrontar este trayecto de nivel superior? Al considerar esta discusión actual y abierta que se ha instalado en el ámbito educativo, florece una curiosidad peculiar y personal que motoriza la investigación que aquí se presenta.

El acceso a las aulas de educación superior siempre ha sido parte de una discusión controversial en nuestro país que ha variado según los vaivenes políticos de turno. En 1973, se estableció el ingreso libre sin ningún tipo de examen selectivo de admisión. En 1976, el gobierno de facto puso fin a dicha admisión irrestricta y la reemplazó por un sistema de examen de ingreso y cupo en las vacantes. En 1983, la vuelta a la democracia trae consigo las políticas de libre acceso que habían sido exitosas en una década anterior.

Sin embargo, desde entonces cada universidad e institución de nivel superior había fijado su propio reglamento interno para entrar a ellas.

En octubre del año 2015, se trató y aprobó una reforma (presentada por la diputada Adriana Puiggrós) que prohíbe los exámenes de ingreso eliminatorios en todas las universidades de carácter público. Estos cambios fundamentan sus principios en el artículo 7 de la misma Ley de Educación Superior (LES): "todas las personas que aprueben la educación secundaria pueden ingresar de manera libre e irrestricta a la enseñanza de grado en el nivel de educación superior". Considerando esta norma, se debe evitar la restricción al acceso de facultades públicas por vía de "exámenes eliminatorios" u "otros mecanismos de exclusión".

Si bien esta decisión inmediata y tajante no despertó cuestionamientos formales en el momento por parte de las autoridades universitarias, los especialistas en educación presentaron dos argumentos razonables y fundamentados. En primer lugar, esta ley parecería ser inconstitucional porque establecer un ingreso libre y directo viola la autonomía universitaria que estipula el artículo 75, inciso 19 de la Constitución nacional. En segundo lugar, según las estadísticas, las facultades con ingreso restricto y eliminatorio gradúan un mayor porcentaje de estudiantes. Por ejemplo, la Facultad de Periodismo no tiene examen de ingreso y graduó un 30% de los ingresados en el año 2011; por otro lado, la Facultad de Medicina tiene examen de ingreso y egresó el 90% de los ingresados en su cohorte.

Esta reforma de la LES se extendió a nivel nacional y también afectó directamente las directrices de las instituciones privadas. A finales del año 2015, el Ministerio de

Educación de la provincia de Santa Fe lanzó el decreto 4199/15 (ver anexo) que especifica y describe el nuevo Reglamento Académico Marco (RAM) para institutos de educación superior públicos de gestión oficial y privada. Con el fin de aplicar una serie de políticas inclusivas, equitativas e igualitarias que concordaran con el gobierno de turno y la nueva LES, este nuevo RAM exige la implementación de reglas y normas tan políticas como polémicas. En el capítulo número 2 “Del Curso Introductorio”, el artículo 13 establece que cada instituto “garantizará la implementación de un curso introductorio, con carácter obligatorio no eliminatorio”. Considerando esta disposición ministerial, las instancias introductorias (clases informativas, cursillos, trabajos prácticos, exámenes de ingreso) pueden preservar el carácter de obligatoriedad pero nunca apuntar a la eliminación de aspirantes. De esta manera, el tradicional y privilegiado examen de ingreso de la carrera Traductorado de inglés pierde su peso eliminatorio pero no su existencia y permanencia.

El eje de discusión prevalece pero las preguntas que lo cuestionan han cambiado: ¿todos los aspirantes a la carrera podrán comenzar su cursado aunque no tengan el nivel necesario para hacerlo? ¿No habrá una sobrepoblación en las clases, afectando el desarrollo de las mismas? ¿Cómo se verían beneficiados los alumnos? ¿Cuál es exactamente la función de un examen de ingreso si no es eliminatorio? ¿Cumple una función diagnóstica, nivelatoria, burocrática?

La necesidad de estudiar la función de dicha instancia es inaplazable e impostergable. La discusión en las aulas debe ser formalizada en una investigación coherente y argumentada que analice detenidamente su función, debata su prevalencia y fundamente

su importancia. Además, como profesionales del área, procuramos contribuir con información relevante al campo de estudio de la traducción y, como interesados en el ámbito educativo, intentamos aportar datos útiles al nivel terciario formal.

La investigación tuvo un alto grado de viabilidad y posibilidad concreta para efectuarse al contar con la autorización para ingresar a la institución estudiada, la buena voluntad de los docentes y alumnos dispuestos a colaborar y la presencia de insumos para nada costosos.

II. DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA

PROBLEMA GENERAL: ¿Qué función desempeña el examen de ingreso para la evaluación de los aspirantes en la carrera “Traductorado de inglés público, literario y científico técnico en inglés” en una institución privada de nivel superior en la ciudad de Rosario?

PREGUNTAS DESAGREGADAS: ¿Cómo este examen incide en la acreditación de los ingresantes? ¿Cuáles son los efectos visibles e inmediatos causados por este examen de ingreso obligatorio pero no eliminatorio? ¿En el instituto se visualiza y reflexiona sobre esta problemática? ¿Hay propuestas alternativas?

III. OBJETIVOS

OBJETIVOS GENERALES:

- Conocer la función que cumple el examen de ingreso a la carrera de Traductorado de inglés

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Reflexionar cómo esta evaluación incide en la acreditación de los ingresantes
- Describir los efectos visibles e inmediatos causados por un examen de ingreso obligatorio pero no eliminatorio
- Descubrir si en el instituto se visualiza reflexivamente esta problemática, considerando propuestas alternativas

IV. MARCO TEÓRICO

En la actualidad, se suele utilizar el término *traducción* para dar cuenta de un sinfín de situaciones recurrentes. Por ejemplo, cuando un médico le *traduce* a sus pacientes la definición científica de una enfermedad a una explicación más simple, cuando un intérprete *traduce* las palabras de un político inglés a otro idioma, cuando un guionista *traduce* y adapta un libro best-seller a una película taquillera. Desde esta perspectiva, pareceríamos estar inmersos en un mundo atravesado por traducciones. Algunos expertos en el área de la traductología han llevado esta idea al extremo al afirmar que “ningún texto es enteramente original porque el lenguaje mismo, en su esencia, es ya una traducción” (Paz 1971:9).

En su libro *Decir casi lo mismo*, Umberto Eco (2003:13) nos invita a reflexionar precisamente acerca del significado de traducir: “¿Qué quiere decir traducir? La respuesta inmediata, y más consoladora, podría ser: decir la misma cosa en otra lengua, eso sería

así si no fuera porque, en primer lugar, tenemos muchísimos problemas para establecer qué significa *decir la misma cosa*".

Durante siglos, lingüistas, filólogos y traductores han tratado de definir un objeto concreto y un concepto adecuado que representen todas las aristas que se incluyen en la traducción como disciplina de estudio. Vinay & Darbelnet (1958), Catford (1965), Newmark (1988) han sido algunos de los autores que han contribuido a delimitar supuestos y finalidades sobre la traducción. No obstante, el lingüista ruso Roman Jakobson se destaca por sus aportes al tratar de abordar aspectos interpretativos, calificativos y distintivos cuando define qué es traducción.

En su ensayo *Sobre los aspectos lingüísticos de la traducción*, Jakobson (1959: 233) la considera como un proceso interpretativo complejo de signos verbales que se articula en tres niveles diferentes pero complementarios:

- (a) Traducción intralingüística: la reformulación dentro de la misma lengua, es decir, un signo puede ser reinterpretado con palabras o sintagmas de la misma lengua. Por ejemplo, solemos utilizar sinónimos o circunloquios como recursos intralingüísticos. Si una persona no entiende una palabra, podemos sustituirla por un sinónimo (aunque nunca llegue a tener el mismo peso denotativo y connotativo que la original) o por una serie explicativa de palabras que la definan.
- (b) Traducción interlingüística: el traspaso de un mensaje de una lengua a otra, "la traducción propiamente dicha". Si bien existen diferencias obvias entre las distintas lenguas a nivel semántico, sintáctico y pragmático, no conformarían un impedimento agravado para la traducción de información. Una película alemana

subtitulada en francés, un instructivo de una maquinaria china en nuestro idioma, un libro escrito en italiano que es leído en el mundo entero serían ejemplos claros de este tipo de traducción.

- (c) Traducción intersemiótica: la transmutación de signos verbales a signos no verbales. Eco (2003:293) nos brinda tres ejemplos claros de este tipo de traducción: “la versión del *Aprés-midi* de Debussy, la interpretación de algunos cuadros de una exposición mediante la composición musical *Cuadros de una exposición*, o incluso la versión de una pintura en palabras”.

Como podemos ver, Jakobson sostiene que estos tres tipos de traducción tienen su raíz en la interpretación. Según Eco (2003:293), “si los tres tipos de traducción son interpretaciones, ¿no habrá querido decir Jakobson que los tres tipos de traducción son tres tipos de interpretación, y que, por lo tanto, la traducción es una especie del género interpretación?”

Los investigadores partimos de esta tríada diferenciadora y nos enfocamos en la traducción como un proceso interlingüístico que consiste en la interpretación, decodificación y codificación de una idea de un idioma a otro (“la traducción propiamente dicha”). Además, sostenemos que tal proceso implica una reescritura subjetiva, ideológica, cultural y comprometida.

¿Ser fieles al autor del texto original o facilitar la comprensión a la audiencia meta?
 ¿Incluir una nota del traductor para explicitar un término cultural o marcar el extranjerismo en cursivas? ¿Aplicar técnicas más literales o más idiomáticas? Estos cuestionamientos son frecuentes en la mente de un traductor profesional que reflexiona

metacognitivamente sobre su propio trabajo en acción. La fluidez en un par de idiomas es sólo el puntapié inicial para poder embarcarse en la ardua tarea de la traducción. En otras palabras, no basta conocer dos idiomas o ser bilingües para poder realizar una tarea precisa, fiel y acertada.

En este sentido, es primordial poder desarrollar una competencia traductora. Según Hurtado Albir (2001:375), “la competencia traductora es la competencia que capacita al traductor a efectuar las operaciones cognitivas para desarrollar el proceso traductor”. Esta competencia está íntimamente ligada al manejo y desarrollo de las macrohabilidades lingüísticas necesarias para la adquisición de una (segunda) lengua: “*escuchar, leer, hablar y escribir* son las cuatro habilidades que el usuario de una lengua debe dominar para poder comunicarse con eficacia en todas las situaciones posibles” (Cassany 1994:88). Estas destrezas sientan las bases para que el traductor logre expandir y desarrollar su competencia traductora a través de estudios superiores y formales.

Desde un enfoque funcionalista, el fin último de la lengua es la comunicación, es decir, “el uso y la comunicación son el auténtico sentido de la lengua y el objetivo real de aprendizaje” (Cassany 1994:84). Para alcanzar un dominio de la lengua con tales fines, se deben tener en cuenta los roles que cumple el sujeto dentro del acto comunicativo (emisor y receptor) y sus procesos (hablar, escuchar, escribir y leer), tal como lo describe Jakobson en su modelo de comunicación (1960:353). Estas capacidades comunicativas no actúan de manera independiente y aislada. Por el contrario, se complementan y “actúan conjuntamente como si fueran varias herramientas que se utilizan para llevar a cabo una misma tarea: la comunicación” (Cassany 1994:94). Como hablantes de una

lengua materna y de un segundo idioma, los traductores profesionales (al igual que aquellos que intenten serlo) deben conocer, trabajar y desarrollar estas cuatro habilidades.

Por último, Cassany (1994:99) remarca: “No podemos olvidar que la capacidad de comunicarse es la suma de las cuatro habilidades lingüísticas y no solamente el dominio por separado de ellas”. Los traductores no sólo son comunicadores sino *mediadores* de una comunicación compleja trazada por dos lenguas, dos culturas, dos idiosincrasias. Adquirir una competencia traductora es apropiarse de las herramientas necesarias para intervenir en dicho proceso.

Sin embargo, es preciso recalcar que esta competencia traductora no es un don o un porte innato. Aquellos que deseen pertenecer al mundo *traductoril* deben capacitarse y entrenarse a través de conocimientos epistemológicos y enciclopédicos conducidos a la praxis y la profesionalización. En este punto, remarcamos que traductor se hace, no se nace.

Como mencionamos anteriormente en la Introducción de esta investigación, los sistemas de admisión y exámenes de ingreso al nivel terciario o universitario siempre han polarizado discusiones polémicas. Durante décadas, las universidades argentinas han estado subordinadas a leyes macropolíticas que regulan la definición de sus políticas y decisiones. La Ley de Educación Superior (N° 24.521, año 1995) le permite a las universidades y facultades regular su propia manera de admisión. Sin embargo, prevalecen opiniones bifurcadas al respecto. Por un lado, aquellos que respaldan las políticas de admisión libre sostienen un favorecimiento de la equidad, la democratización y alcance del nivel superior. Por el otro, quienes favorecen un ingreso restricto

argumentan un beneficio de la calidad educativa a nivel universitario. Además, los expertos en educación agregan que un ingreso irrestricto “simplemente demora la exclusión del sistema de quienes no están en condiciones académicas de afrontar una formación universitaria” (Duarte 2012:7). Como Mariano Narodowski apuntó una vez en una declaración ante el diario La Capital en el año 2012, “lo que hace la universidad es dejarlos entrar y después echarlos. En todas las universidades del mundo hay cupos para entrar”. El educador y pedagogo argentino Juan Carlos Tedesco reflexiona al respecto:

“Nadie puede suponer razonablemente que ingreso irrestricto signifique que todos pueden seguir estudiando lo que quieran y como quieran. Ya tenemos experiencia en la aplicación de políticas de este tipo y todos sabemos que traen aparejado un congestionamiento brutal en el primer año, con un deterioro completo de las condiciones básicas del proceso de aprendizaje y, finalmente, una selección por el fracaso que, analizada desde el punto de vista social, tiene el mismo carácter antidemocrático del limitacionismo y un costo social y personal muy alto.” (Tedesco, 1985)

La discusión no deja de lado ideologías políticas que son utilizadas como argumentos y contraargumentos. Luis Alberto Romero, historiador y profesor en la UBA e investigador en el Conicet, recalca y ataca las políticas de facilismo que suelen ocultarse en el nivel superior: “Se reclama una Universidad inclusiva, donde todo sea irrestricto, donde cualquier reclamo de esfuerzo e idoneidad es tachado de elitismo: una demagogia de izquierda que encubre el peor de los elitismos, pues condena a muchos a permanecer en la ignorancia” (2003:15).

De esta manera, se justificaría que aquellos que aspiren a entrar al nivel superior para estudiar la carrera de Traductorado en inglés pasen por una instancia de examen de ingreso que evalúe las cuatro habilidades lingüísticas que servirían como base para el desarrollo de una competencia traductora.

En estudios pertinentes a los sistemas de admisión en las universidades argentinas, Duarte (2012:11) elabora una categorización al respecto. En primer lugar, la admisión libre da la bienvenida a aquellas personas que hayan finalizado el nivel medio sin requisitos adicionales. En segundo lugar, la admisión por competencia se basa en un orden de mérito para otorgar las plazas vacantes a aquellos aspirantes que hayan atravesado un examen de selección. Por último, la admisión por calificación exige a los postulantes aprobar una determinada instancia evaluativa para acceder a la condición de alumno de la institución, es decir, establece una barrera o un peaje para acreditar determinadas aptitudes que les permiten a los estudiantes iniciar sus estudios universitarios o terciarios. Además se puede trazar una subclasificación en esta categoría: la admisión por calificación interna y la admisión por calificación externa. La primera obliga a los estudiantes atravesar por una etapa de cursillo o curso previo y luego aprobar un examen de ingreso. La segunda propone que el aspirante alcance los estándares necesarios para aprobar una instancia de certificación externa. Por ejemplo, convenios con colegios de nivel medio o instituciones que realizan certificaciones externas como también el reconocimiento de exámenes internacionales.

En el instituto elegido como objeto de estudio de nuestra investigación, la admisión solía ser por calificación interna y externa ya que los postulantes debían asistir a un ciclo

inicial obligatorio y rendir un examen de ingreso que guardaba cierta similitud con el formato de examen *First Certificate in English* de la Universidad de Cambridge. Cabe recordar que a partir de las nuevas normas y directrices, tanto el cursillo como el examen son obligatorios pero ya no eliminatorios.

A partir de este desglose, los investigadores nos preguntamos si dicho examen tiene valor suficiente como para evaluar y acreditar los conocimientos previos de los alumnos que servirían como andamiaje para el desarrollo de futuros contenidos superiores. En este punto creemos importante remarcar y diferenciar los conceptos de evaluación y acreditación.

El concepto multireferencial de evaluación (Sanjurjo 2006:129) tiene connotaciones ideológicas (al hacer un juicio de valoración sobre el rendimiento de un sujeto de aprendizaje), connotaciones sociales (las encargadas de evaluar son instituciones sociales fuertes y sólidas), connotaciones psicológicas (ya que influye en la psiquis de la persona) y connotaciones técnicas (al aplicarse instrumentos y una sistematización de corrección). Por eso, evaluar puede resultar un proceso conflictivo que se relaciona y, al mismo tiempo, se diferencia de la acreditación. “Concebimos a la evaluación y a la acreditación como dos procesos paralelos, aunque con diferente grado de complejidad” (Sanjurjo 2006:130). Mientras que evaluar consiste en emitir juicios de valor sobre el desempeño de un estudiante, acreditar es certificar que ciertos contenidos teórico-prácticos fueron adquiridos. El examen de ingreso parecería *evaluar* el nivel lingüístico en un segundo idioma y *acreditar* el pase para iniciar la carrera. Es preciso remarcar que no toda acreditación garantiza conocimiento. Desde esta perspectiva nos preguntamos: ¿sólo

aprueban los estudiantes mejores preparados? ¿Será necesario perfeccionar este instrumento evaluativo? ¿Cuál es la función de un examen de ingreso que solamente evalúa pero que parece no acreditar nada?

Si bien el examen de ingreso aborda a la evaluación desde una corriente tecnicista, según la cual “evaluar es sinónimo de calificar: separar los sujetos en aptos y no aptos” (Sanjurjo 2006:130) al dividir aquellos capacitados para ingresar a las aulas de nivel superior y aquellos otros que todavía no están suficientemente preparados, podría utilizarse como un instrumento útil y fructífero.

Sanjurjo (2006:136) cita la diferencia que hace César Coll entre evaluación inicial, formativa y sumativa. La evaluación inicial tiene lugar al comenzar una nueva etapa educativa y apunta a tratar los esquemas de conocimiento previos que servirán de andamiaje para la adquisición de otros nuevos; la evaluación formativa ocurre durante el proceso de aprendizaje y considera las dificultades y mejoras de los estudiantes a medida que avanzan en la etapa de enseñanza; por último, la evaluación sumativa aparece al término de una fase de aprendizaje y mira retrospectivamente los contenidos teórico-prácticos adquiridos hasta el momento.

Teniendo en cuenta esta distinción, podríamos pensar al examen de ingreso en la carrera Traductorado de inglés como una fusión entre evaluación inicial (al valorar conocimientos pertinentes para una nueva situación o fase de aprendizaje) y evaluación sumativa (al considerar habilidades y destrezas alcanzadas hasta ese momento). A partir del decreto ministerial 4199/15, este examen pierde su carácter eliminatorio y adopta un

nuevo rol difuso y debatible: ¿sirve como evaluación diagnóstica, instrumento nivelatorio o es sólo una instancia burocrática?

Los instrumentos que generalmente se utilizan para evaluar pueden variar desde pruebas (tradicionales, objetivas o semi-estructuradas) a cuestionarios, exámenes, tests, entre otros. La confección, el diseño y la construcción de un instrumento o dispositivo de evaluación son cruciales en la etapa evaluativa. Aquí se enumeran las principales características que deben cumplir:

“deben ser *abiertos* (que evalúen procesos complejos), *globalizadores* (que posibiliten la integración de aprendizajes significativos), *flexibles* (que puedan ser adaptados a situaciones concretas), *dinámicos* (que permitan registrar el proceso con sus logros, dificultades, contradicciones), *confiables* (que muestren claridad respecto a qué se quiere evaluar y que los alumnos comprendan qué se les está pidiendo), *coherentes* (respecto a la concepción de evaluación y a la relación de enseñanza y aprendizaje que se está evaluando)” (Sanjurjo 2006: 140)

Considerando que el examen de ingreso aborda todas o algunas de estas características, intentaremos demostrar si se utiliza como instrumento de evaluación inicial para comenzar una carrera en el nivel superior y de evaluación sumativa al examinar conocimientos supuestamente ya adquiridos. Además, como explica Sanjurjo (2006: 135) la evaluación cumple múltiples y valiosas funciones: “es exploratoria, de diagnóstico y pronóstico; es información para la toma de decisiones; es retroalimentación para el proceso de aprendizaje; es guía de la tarea y sirve como acreditación y promoción”. Por eso, trataremos de descubrir cuál es la nueva función del examen de ingreso no eliminatorio a partir de la resolución ministerial 4199/15 al analizar la opinión

de alumnos, docentes y directivos que han visto y experimentado los efectos de este decreto.

Si el examen de ingreso ha sido desenfocado de una perspectiva tradicional que evita la calificación, la clasificación, la selección, la punición y la acreditación, ¿cuál es su verdadera función y cómo afecta el desarrollo del primer tramo académico en el ámbito educativo superior?

En conclusión, la traducción es un complejo proceso de interpretación, decodificación y codificación de un mensaje de un idioma a otro. Dicho proceso debe ser efectuado por un profesional idóneo que haya recibido una formación exitosa en el nivel superior y desarrollado su competencia traductora. Durante décadas, los aspirantes se veían obligados a atravesar por una instancia eliminatoria de examen de ingreso. Sin embargo, a partir del año 2016, los estudiantes que deseen formarse como traductores tienen que rendir una evaluación antes de comenzar el ciclo lectivo pero ya no guarda características eliminatorias. En esta investigación, intentamos abordar esta problemática en una institución privada de nivel superior en la ciudad de Rosario y procuramos responder los siguientes cuestionamientos: ¿Cómo este examen incide en la acreditación de los ingresantes? ¿Cuáles son los efectos visibles e inmediatos causados por este examen de ingreso obligatorio pero no eliminatorio? ¿En el instituto se visualiza y reflexiona sobre esta problemática? ¿Hay propuestas alternativas?

V. ENFOQUE METODOLÓGICO

Toda investigación está atravesada por una subjetividad, una perspectiva, un paradigma que define el objeto de estudio, elabora preguntas que se le deben hacer y conforma una manera única de abordar un trabajo. En palabras de Khun (1986:13), los paradigmas son “como realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica”.

Es preciso mencionar y remarcar que los investigadores abordamos este proyecto desde un modelo hermenéutico interpretativo al tratar de comprender en profundidad un tópico específico en relación al examen de ingreso a la carrera Traductorado de inglés. Tratamos de develar, analizar e interpretar los datos recaudados para poder dar cuenta de la función de dicho examen a partir del decreto ministerial 4199/15 al mismo tiempo que consideramos variables, apelaciones y realidades múltiples que circundan nuestro objeto de estudio. Entendemos que los postulados y las conclusiones que aquí explicitamos no funcionan como una verdad única e irrefutable sino que los consideramos válidos en el espacio, tiempo y contexto enmarcados. Sin embargo, procuramos contribuir al campo de estudio y poder beneficiar su desarrollo al mismo tiempo que pretendemos “mejorar la calidad del aprendizaje y de la vida personal y social de los estudiantes y de otros actores que están al servicio de la educación de las generaciones que nos siguen” (Merino 1995:10).

Aplicamos una metodología cualitativa para poder arribar a comprensiones e interpretaciones que traspasen la verificación de hipótesis o teorías preconcebidas. Con el

diálogo como eje crucial, esta investigación circular se cuestionó, reformuló y transformó constantemente a medida que interactuamos con el objeto investigado y los agentes que lo rodean.

Partimos de preguntas abiertas que no apuntan a manipular la realidad observada sino a estudiar las situaciones en el contexto dado y natural para descubrir categorías, dimensiones e interrelaciones. Para esto se recaudaron datos cuantitativos y cualitativos que nos brindaron una descripción espesa pero detallada al contactar directamente la situación investigada.

Esta investigación podría catalogarse como un caso de Teoría Fundamentada (T.F.) al intentar construir teorías, argumentos o explicaciones fundadas en los datos recaudados de los sujetos que están experimentando un fenómeno o atravesando una experiencia (en este caso, la instancia de un examen de ingreso obligatorio no eliminatorio). De esta manera, la T. F. se aplica a individuos y contextos específicos y no busca extender sus resultados a la población general ni pretende que estos se ajusten a cualquier circunstancia. Por tal motivo, la T.F. es una de las metodologías ideales al momento de estudiar un fenómeno específico que afecta a agentes dentro de un contexto determinado y delimitado (tal como es el caso de esta investigación).

La T.F. se basa en cuatro etapas progresivas. En primer lugar, se plantea una pregunta de investigación (ver “Delimitación del problema”) que sirve como punto inicial de partida y puede ser refinada y modificada con el desarrollo del estudio. Aunque los lectores sólo alcancen a apreciar un planteo definido del problema, las preguntas fueron modificándose y ajustándose a medida que los investigadores avanzamos en la

elaboración de la tesina. Podríamos pensar a las preguntas generales y desagregadas como interrogantes flexibles, maleables.

En segundo lugar, la recolección y el análisis de datos interactúan de manera dinámica con influencia mutua. Por ejemplo, una vez recaudados y analizados los cuestionarios, podrían habernos dado lugar a la solicitud de una entrevista para despejar dudas o extender la recaudación de información. Los sujetos elegidos guardan similitudes con algunas características diferenciales. Para la recopilación de datos recurrimos a un instrumento cuantitativo (la encuesta) y otro cualitativo (el cuestionario).

La encuesta como instrumento estandarizado y estructurado para recolectar datos de una parte de la población estudiada (los alumnos de primer año de la carrera Traductorado de inglés) nos ha permitido abarcar una amplia gama de cuestiones al mismo tiempo como abordar un gran volumen de encuestados, nos ha facilitado la cuantificación y comparación de la información recaudada y nos ha posibilitado obtener fundamentos para arribar a nuestras conclusiones. Al elaborarla, consideramos qué conocimientos previos podía tener la población estudiada. De esta manera, las encuestas contienen preguntas cerradas (al elegir entre una serie de opciones) y también abiertas (al expresarse en las opiniones). Estas encuestas descriptivas, que intentan documentar las condiciones presentes del contexto estudiado, se repartieron en formato papel y se respondieron in situ sin la intervención directa de los investigadores.

Por otro lado, el cuestionario respondido por los profesores del área inglés y la directora de la institución nos (como informante clave) brindó opiniones y reflexiones sobre el mismo objeto de estudio desde otras perspectivas. El diseño contiene una serie

de preguntas abiertas para no limitar las respuestas de los sujetos cuestionados y se envió por correo electrónico para ser completada según la comodidad y disponibilidad de cada profesional. Si bien las encuestas a los alumnos nos permitieron obtener información básica, general y estadística, los cuestionarios al cuerpo docente nos brindaron datos más elaborados, personalizados y cualitativos.

El tercer paso de la T.F. consiste en realizar una codificación abierta que apunta a revisar y analizar todos los segmentos del material para encontrar y resaltar similitudes, continuidades o incluso categorías. En esta etapa, también se elimina toda información que sea redundante o superflua.

Según Vasilachis (2006:155) la metodología que aplica la T.F. comprende dos estrategias paralelas: el *método de la comparación constante* y el *muestreo teórico*. En la primera, el investigador recoge, codifica y analiza los datos simultáneamente. En nuestro caso, las encuestas y cuestionarios fueron respondidas al mismo tiempo. La segunda estrategia permite a los investigadores seleccionar o delimitar parte de la realidad estudiada para evitar una “saturación teórica”, es decir, agregar nuevos casos o datos sería irrelevante por la similitud que guarda la mayoría analizada.

Por último, la codificación axial permite generar una jerarquía de categorías emergente de la codificación abierta y seleccionar aquella que se considere central para luego establecer relaciones con las otras.

A modo de resumen, esta investigación circular-naturalista, que analiza un objeto de estudio contextualizado para su posterior comprensión e interpretación, parte de un

paradigma hermenéutico aplicando métodos cuantitativos y cualitativos. Para el análisis y estudio de datos se seguirán las cuatro etapas que sugiere la Teoría Fundamentada.

VI. ESTUDIO DE CAMPO

Los investigadores decidimos abordar la función del examen de ingreso a la carrera Traductorado de inglés en un instituto terciario privado de la ciudad de Rosario ya que nuestro trabajo contaba con un alto grado de viabilidad. Al ser parte del cuerpo docente, pudimos mantener un contacto fluido y constante con el equipo directivo, acceder a los alumnos y profesores de primer año para que respondan nuestras encuestas y cuestionarios y, sobre todo, contar con una visión interna de esta problemática que también nos involucra en nuestro rol de educadores.

Para comenzar, encuestamos a los alumnos de primer año de la carrera porque fueron los primeros en realizar el examen de ingreso no eliminatorio a partir del decreto 4199/15 y los que podrían demostrar los efectos mediatos de este cambio. Los veinte alumnos regulares se encontraban presentes el día en que solicitamos responder las encuestas. El lunes 22 de agosto del año 2016, nos presentamos ante ellos, repartimos las encuestas en formato de papel y solicitamos que las respondieran en el momento sin ningún tipo de límite de entrega. Este procedimiento no llevó más de veinte minutos gracias a la colaboración y predisposición de los estudiantes.

Al mismo tiempo, enviamos por correo electrónico los cuestionarios a los docentes del área inglés de primer año que dictan las cátedras de Lengua Inglesa I, Gramática Inglesa I, Traducción I, Fonología y Dicción I, Taller de Traducción I, Cultura Inglesa y

Norteamericana I. También le solicitamos a la directora de la institución que responda al cuestionario.

VII. ANÁLISIS DE DATOS

1. Análisis de encuestas

La población encuestada nos permitió obtener un abordaje cuantitativo, estadístico y *amateur* sobre el problema estudiado. Para analizar el resultado de las encuestas, se clasificaron entre los estudiantes que habían aprobado el examen de ingreso y aquellos que lo habían reprobado, con el fin de encontrar similitudes y diferencias (ver Anexo para ampliar al respecto). La información obtenida sirvió de puntapié crucial para el cruzamiento y triangulación de datos a posteriori.

El noventa por ciento de los encuestados considera que las cuatro habilidades lingüísticas deberían ser evaluadas en el examen de ingreso. Retomamos del Marco Teórico: “*escuchar, leer, hablar y escribir* son las cuatro habilidades que el usuario de una lengua debe dominar para poder comunicarse con eficacia en todas las situaciones posibles” (Cassany 1994:88). Al parecer, sin conocer la teoría de Cassany, los alumnos de primer año creen relevante la evaluación de estas habilidades para efectuar su ingreso a la carrera. Del mismo modo, un porcentaje igual de elevado considera el examen como una instancia necesaria que no habría que descartar.

La tercera pregunta pedía a los alumnos que escogieran entre una serie de opciones cuál fue la función del examen de ingreso realizado en el año 2016. Las respuestas de

este planteo fueron claves para analizar nuestro objeto de estudio, comparar las opiniones de los docentes y arribar a conclusiones fructíferas. De los veinte encuestados, nueve estudiantes consideraron el examen de ingreso como una instancia de diagnóstico, cuatro de ellos respondieron que funcionó como una instancia de evaluación, otros cuatro alumnos sostuvieron que fue sólo una instancia burocrática y una escasa minoría lo vio como una instancia de acreditación o nivelación.

También surgieron diferencias con respecto a la función que el examen de ingreso *debería* desempeñar. Ocho de los encuestados respondieron que debería ser una instancia de nivelación, seis afirmaron que debería ser una instancia de evaluación, tres sostuvieron que debería ser una instancia de diagnóstico, sólo dos consideraron que debería volver a ser una instancia eliminatoria de acreditación y un alumno (que no lo había aprobado) recaló que no debería existir para nada.

El 65 por ciento de la clase considera que el nivel de exigencia del examen de ingreso no debería modificarse mientras que el 30 por ciento quisiera elevarlo. Al respecto, sólo uno de los estudiantes (que no había aprobado) subrayó que el nivel debería ser más bajo y sencillo.

De los veinte estudiantes encuestados, cuatro de ellos no habían aprobado el examen de ingreso. Sin embargo, coinciden en que esta instancia debería evaluar todas las habilidades lingüísticas, conservar su permanencia y mantener el nivel exigido.

Las últimas dos preguntas de la encuesta eran de características más abiertas ya que permitían a los estudiantes redactar brevemente sus opiniones sin estar limitadas por opciones cerradas.

Con respecto a las dificultades académicas percibidas por los alumnos, algunos coinciden en que hay problemas referidos a la expresión escrita y oral, la comprensión de consignas, el manejo de la gramática inglesa, la adquisición de nuevos conceptos teóricos y el seguimiento de las clases (cita de encuesta “tengo dificultades para estudiar, no sabemos cómo hacerlo” y “los profesores explican muy rápido”). Mientras que algunos afirman que hubo un declive de alumnos que abandonaron el transcurso de la carrera porque tenían dificultades para adaptarse al nivel exigido, otros afirman no ver demasiados problemas a nivel académico para el desarrollo y el estudio de las cátedras.

Si bien la gran mayoría sostiene que el nivel exigido para ingresar a la carrera es el correcto, varios encuestados agregarían más partes al examen: comprensión auditiva y expresión oral y escrita. Uno de los estudiantes propone agregar un curso después de haber hecho el examen y antes de comenzar el ciclo lectivo para reforzar los temas y las áreas que fueron problemáticas para los aspirantes.

2. Análisis de cuestionarios

Los cuestionarios nos permitieron oír otras voces y observar con otros lentes el examen de ingreso. La visión de los docentes del área inglés desde detrás del escritorio nos permitió recaudar información relevante y pertinente para el cruzamiento de las encuestas.

En primer lugar, los siete profesores coincidieron respecto al nivel necesario para ingresar a la carrera. Si bien utilizaron dos términos distintos (“nivel intermedio avanzado” y “*First Certificate in English*”), todos parecerían acordar en este punto ya que

este nivel constituiría el hilo inicial para expandir las habilidades comunicativas, la base para poder seguir el desarrollo de las clases y el primer escalón para profundizar y perfeccionar las áreas de estudio.

Los profesores sostienen que no se evalúan todas las habilidades necesarias para desarrollar una competencia traductora, ya que la comprensión auditiva y la expresión oral y escrita quedan discriminadas del examen. Mientras que la mayoría coincide en que estas habilidades no son examinadas por falta de tiempo, un docente señala que si se evaluaran, el panorama podría ser muy desalentador y la carrera podría quedar sin alumnos. Sobre todo, si se tiene en cuenta que estas destrezas entrañan una complejidad elevada en lo receptivo y/o productivo. Otro profesor remarca la importancia de incluir un ejercicio de escritura ya que esta habilidad es esencial “porque engloba a la lengua en su totalidad y en sus diferentes aspectos” (cita de cuestionario; ver Anexo).

Los docentes aclamaron unánimemente que el examen de ingreso a partir del decreto 4199/15 es una instancia de sondeo, de muestro, orientadora, *diagnóstica* ya que sirve para anticipar el nivel general de la nueva cohorte y así guiarlos en la planificación y organización de las clases. Además, el examen es una instancia reflexiva de toma de conciencia por parte de los alumnos, es decir, para que consideren el nivel de sus propias competencias en ese momento. Por eso, todos coinciden en que es preciso conservar esta instancia inicial y no eliminarla.

Les preguntamos también a los catedráticos si creían que el examen acreditaba sólo el ingreso de aquellos estudiantes que realmente tienen un dominio competente de la segunda lengua. Uno de ellos afirmó que justamente *ese* debería ser el fin de un examen

de ingreso, mientras que los demás sostuvieron que el resultado no debiera ser absoluto, sino relativo, sólo un referente, “un momento evaluativo no puede ser definitivo” (cita de cuestionario; ver Anexo).

Por un lado, algunos profesores no ven diferencias evidentes entre los alumnos que atravesaron un examen de ingreso obligatorio y los estudiantes que comenzaron en el año 2016. Sin embargo, algunos notan un “nivel muy bajo”, “problemas para seguir con las clases” y “una actitud más distendida”. Al extremo de esta postura, uno de los cuestionados subraya “el ingreso 2016 fue un VERDADERO DESASTRE. Ingresó cualquiera (...) Nunca he trabajado con un nivel tan bajo (...) Los ingresos anteriores permitieron trabajar con grupos con competencia relativa. Hoy la competencia es nula” (cita de cuestionario; ver Anexo). En este punto, la directora del instituto nos brindó datos estadísticos y certeros respecto de la cantidad de ingresantes del año 2016: rindieron 30 aspirantes y sólo aprobaron el examen 19 alumnos.

Las últimas preguntas apuntaban a una mirada a futuro sobre el examen de ingreso. Sólo dos profesores opinaron que el examen debe mantener su formato. Uno de ellos sugirió “comprometer a los *casos más flojos* a que sigan preparándose de manera extracurricular para alcanzar el nivel necesario y así enfrentar la carrera”. Sin embargo, uno de sus colegas parecería estar totalmente en contra de esto: “es necesario que el cuerpo docente haga una mea culpa y deje de proponer los contratos pedagógicos para los casos de muy bajo nivel”. Sorprendentemente, muchos de los profesores tienen en mente ideas en común: la propuesta de un cursillo que evalúe de forma procesual y progresiva con diferentes trabajos el desempeño del alumno antes de ingresar a la carrera.

Las respuestas negativas respecto a la discusión en plenario sobre el tema se hicieron oír: “ya no se trata el tema”, “sólo se informa”, “hay conversaciones informales”, “los docentes reclaman reunión y *se lavan las manos*”. Uno de los catedráticos justifica la necesidad de una reunión plenaria al decir “en la mente de cada uno debe haber una pequeña propuesta; tal vez debamos compartirlas”.

3. Triangulación de datos

Al partir de una Teoría Fundamentada como metodología de nuestra investigación, las encuestas y cuestionarios fueron realizados a los agentes afectados (estudiantes y docentes del área inglés del primer año de la carrera) dentro de un contexto específico, arribando a resultados únicos que no podrían generalizarse abiertamente.

Una vez definido el problema central de nuestro trabajo en forma de preguntas (ver Delimitación del Problema) y un Marco Teórico que presenta una serie de conceptos interrelacionados y espiralados, procedimos con la recolección de datos hasta encontrarnos en la vía de una saturación teórica. Para el análisis, apartamos la información superflua (ver Anexo) y luego nos concentramos en comparar, contrastar y jerarquizar la información obtenida. Procedemos con la triangulación de datos obtenidos junto con los apartados y conceptos explicados en nuestro Marco Teórico para intentar construir teorías, argumentos o explicaciones fundamentadas. En este sentido, se puede apreciar cómo la información se cruza y entrecruza; mientras que los sujetos estudiados parecen dialogar entre ellos, mostrando continuidades/similitudes y rupturas/diferencias.

En primer lugar, es necesario consensuar qué nivel de competencia en la segunda lengua es necesario para ingresar a la carrera Traductorado de inglés y entender por qué. Esta cuestión es una piedra fundamental para poder determinar cuál es la verdadera función del examen de ingreso. Todo el cuerpo docente y la mayoría de los alumnos de primer año coinciden en que el examen internacional *First Certificate in English* representaría un baremo apropiado. Según la Universidad de Cambridge, las personas que tienen dicho nivel demuestran poseer las destrezas lingüísticas necesarias para estudiar y desenvolverse efectivamente en un entorno de habla inglesa, leer y escribir textos complejos o elaborados y ahondar en un estudio más detallado de la lengua. Como se puede leer en el Análisis de los cuestionarios (p.25), los docentes sostienen que este nivel serviría como base para mejorar, expandir y profundizar las habilidades comunicativas y el estudio lingüístico en clases complejas y desarrolladas en inglés. De esta forma, podríamos decir que una de las funciones del examen de ingreso es *establecer* un nivel mínimo y necesario que los ingresantes deben poseer para poder seguir el hilo de las clases y desenvolverse académicamente sin demasiados obstáculos.

El examen *First Certificate in English* puede funcionar como decantador porque evalúa las cuatro habilidades lingüísticas necesarias para comunicarse efectivamente: la comprensión auditiva y lectora junto con la expresión oral y escrita. Estas destrezas “actúan conjuntamente como si fueran varias herramientas que se utilizan para llevar a cabo una misma tarea: la comunicación” (Cassany 1994:94). Es decir, la evaluación y aprobación de estas cuatro habilidades garantizarían la competencia necesaria que un hablante debe tener para comunicarse en situaciones formales y académicas (además

sentarían las bases para desarrollar una competencia traductora). Sin embargo, ¿qué sucede si sólo se evalúa una de estas destrezas? ¿El manejo de una de ellas es suficiente para acreditar que el estudiante podrá desenvolverse efectivamente en el cursado de su carrera? Los profesores y alumnos coinciden en que el examen de ingreso no evalúa estas cuatro habilidades sino que sólo se incluyen ejercicios de lectocomprensión, gramática y vocabulario. Por eso, la mayoría sostiene que deberían agregarse instancias que evalúen la comprensión auditiva y la expresión escrita y oral, actualmente discriminadas por falta de tiempo o por temor a los resultados potenciales. Sin embargo, ¿puede un examen de ingreso cumplir su función, ya sea eliminatoria, diagnóstica o nivelatoria, si está incompleto? ¿No debería evaluar las cuatro habilidades lingüísticas para obtener resultados más precisos?

El resultado de las encuestas y cuestionarios nos permite señalar que el examen de ingreso a partir del decreto 4199/15 cumple una función diagnóstica. Gracias a esta instancia, los docentes pueden anticipar las dificultades de la nueva cohorte y planificar el ciclo lectivo acorde a ellas. Además, los alumnos pueden reflexionar metacognitivamente sobre los puntos débiles que deben fortalecer y mejorar. En nuestro Marco Teórico (p.14), nos preguntamos cuál es la función de un examen de ingreso que solamente evalúa pero parece no acredita nada. Al respecto, podríamos definir que este nuevo examen de ingreso evalúa, registra y diagnostica. Citamos nuevamente a Sanjurjo, la evaluación “es exploratoria, de diagnóstico y pronóstico; es información para la toma de decisiones; es retroalimentación para el proceso de aprendizaje; es guía de la tarea” (ver Marco Teórico – p.16). Un examen de ingreso con tal finalidad parecería alejarse de una

corriente tecnicista. Como nuestra informante clave afirma, es una “instancia relativa porque implica nerviosismo y temores que pueden afectar el desempeño del alumno; un solo momento evaluativo no puede ser tomado como definitorio”. Para que este examen inicial-sumativo cumpla una función diagnóstica globalizadora y completa, habría que determinar si realmente cumple con todas las características enumeradas por Sanjurjo en nuestro Marco Teórico (p.15) e incluir ejercicios que aborden las cuatro habilidades lingüísticas descritas anteriormente.

Si bien estudiantes y profesores prefieren conservar esta instancia de ingreso, existen diversas opiniones respecto al rol que *debería* cumplir. La mayoría de la población encuestada sostiene que el examen de ingreso debería ser una instancia nivelatoria, en palabras de Duarte (ver Marco Teórico – p.12), una admisión por competencia. Es decir, establecer un orden de mérito para formar grupos con diferentes niveles de competencia en la lengua. Sin embargo, en los cuestionarios realizados por los docentes no figura dicha posibilidad y gana popularidad la idea de preservar un examen diagnóstico. Al mismo tiempo, algunos profesores sugieren establecer una especie de contrato pedagógico para que los ingresantes con mayores dificultades en el uso de la segunda lengua se comprometan a mejorar en las áreas que tienen problemas. Esta propuesta parecería ser un punto de quiebre entre los catedráticos ya que genera polémica respecto a su cumplimiento y efectividad (ver Análisis de cuestionarios – p.26).

Como ya mencionamos en el desarrollo de nuestro trabajo, el examen de ingreso del año 2016 no fue eliminatorio sino que cumplió una función diagnóstica. De esta manera, la admisión a la carrera de Traductorado de inglés es totalmente libre, es decir, que

cualquier persona que haya finalizado el nivel medio puede comenzar a estudiar (considerando la clasificación definida por Duarte, ver Marco Teórico – p.12).

Según los datos aportados por nuestra informante clave, se inscribieron treinta aspirantes y sólo diecinueve aprobaron el examen propuesto. Al momento de realizar las encuestas en el mes de agosto, un total de veinte alumnos estaban presentes en el aula, de los cuales cuatro no habían aprobado el examen al comienzo de año. Basados en estas cifras, podríamos afirmar que diez alumnos abandonaron el cursado de la carrera: tres de ellos sí habían aprobado el examen y siete de ellos, no. Según confirman los compañeros presentes a través de la encuesta, los alumnos dejaron de ir porque tenían problemas para adaptarse al nivel exigido. Podríamos concluir que los ingresantes que no aprueban el examen *tienden* a dejar sus estudios en el transcurso del año, confirmando las palabras de Narodowski: “lo que hace la universidad es dejarlos entrar y después echarlos” (ver Marco Teórico – p.11).

En este punto, cabe destacar las repercusiones psicológicas que puede tener un examen. Los alumnos que no lo aprobaron deben haberse sentido alienados y totalmente desganados al no estar a la altura del desarrollo de las clases. En este sentido, la frustración juega un papel clave. Además, si el examen hubiera sido eliminatorio, estos estudiantes podrían haber dedicado su ciclo lectivo a otra carrera afín. Como explicamos en nuestro Marco Teórico, un examen también tiene connotaciones sociales. Retomamos las palabras de Tedesco: “una selección por el fracaso que, analizada desde el punto de vista social, tiene el mismo carácter antidemocrático del limitacionismo y un costo social y personal muy alto” (ver Marco Teórico – p.11).

Por otro lado, aquellos estudiantes que no aprobaron el examen y continúan con sus estudios superiores suelen tener dificultades para seguir el hilo y el ritmo de las clases, comprender consignas y textos complejos, adquirir y estudiar nuevos conceptos y expresarse de forma oral y escrita. Los docentes a cargo de las cátedras en inglés notan este problema y se transforma en un malestar complejo y visible.

Teniendo en cuenta la regulación del decreto 4199/15, algunos profesores quisieran continuar tomando un examen diagnóstico exhaustivo a los próximos ingresantes; mientras que otros proponen crear una especie de cursillo que evalúe de forma procesual y progresiva con diferentes trabajos el desempeño de los aspirantes. Tal vez, de esta manera se podrían evaluar todas las habilidades en diferentes momentos y con actividades variadas. Además, esta etapa les permitiría a los alumnos terminar de definir si la carrera Traductorado de inglés es la elección correcta. No podemos modificar la normativa instaurada pero sí podemos pensar posibilidades alternativas para adaptarla. Lamentablemente, esta propuesta no puede ser discutida en conjunto porque falta un espacio común y formal para hacerlo. Quizás una reunión plenaria que aborde este tema como eje central de debate podría dar resultados fructíferos. La reflexión sobre nuestra práctica docente con pares guarda un papel crucial para la construcción y reconstrucción de una instancia de ingreso que sea lo suficientemente enriquecedora para aspirantes y docentes.

VIII. CONCLUSIONES

Como explicamos en nuestra Introducción, el sistema de admisión en las universidades e institutos terciarios siempre ha sido un tópico controversial y polémico. La carrera Traductorado de inglés no queda excluida de este debate interesante que deriva en diversas opiniones. Al formar parte del personal de una de estas instituciones, los investigadores hemos sido testigos y contribuyentes de discusiones formales y charlas informales en las que el examen de ingreso ha sido muchas veces un tema complejo de abordar. El nuevo decreto ministerial 4199/15, el resultado desalentador de los exámenes de la cohorte 2016, la preocupación de los catedráticos ante la baja competencia lingüística de los nuevos estudiantes y un interés personal-académico nos ha conducido a formalizar una investigación coherente y fundamentada que delimite el examen de ingreso como objeto central de esta tesina.

Una vez definido nuestro objeto de investigación y nuestro campo de estudio, procedimos a redactar una serie de preguntas que sirvieron como hilo conductor referente a lo largo de nuestro trabajo. La piedra angular de esta labor yace en la pregunta general: ¿qué función desempeña el examen de ingreso para la evaluación de los aspirantes en la carrera “Traductorado de inglés público, literario y científico técnico en inglés” en una institución privada de nivel superior en la ciudad de Rosario? Mientras que los pilares se presentaron en forma de preguntas desagregadas: ¿cómo este examen incide en la acreditación de los ingresantes? ¿Cuáles son los efectos visibles e inmediatos causados por este examen de ingreso obligatorio pero no eliminatorio? ¿En el instituto se visualiza

y reflexiona sobre esta problemática? ¿Hay propuestas alternativas? Al mismo tiempo, se derivaron los objetivos que conducían nuestra investigación.

Varios autores y expertos (Sirvent 2007, Guiamet 2015, Saccone 2015) hablan de *La cocina de la investigación*. Si extendemos esta metáfora a nuestro trabajo, podríamos afirmar: primero determinamos nuestro menú (objeto de estudio), luego especificamos dónde compraríamos los ingredientes (delimitación del campo), justificamos por qué realizábamos nuestro ágape (fundamentación del trabajo), detallamos una lista de los ingredientes necesarios (preguntas generales y desagregadas), procedimos a estudiar la receta y definir cómo cocinaríamos (redacción de Marco Teórico y Enfoque Metodológico).

El encuadre de un Marco Teórico nos permitió exponer de forma relacionada, espiralada y asociada los conceptos e ideas generales que sirvieron de sostén epistemológico de nuestro trabajo al mismo tiempo que cumplieron una función primordial para la triangulación fundamentada de los datos recaudados. La definición de un Enfoque Metodológico respaldado por un paradigma hermenéutico-interpretativo nos condujo a resultados abiertos que merecen seguir siendo estudiados aunque hayan sido válidos en el espacio, tiempo y contextos enmarcados, derivados de datos relevantes obtenidos a través de encuestas y cuestionarios que fueron analizadas desde una Teoría Fundamentada. Siguiendo la metáfora planteada anteriormente, los comensales (lectores) tal vez lleguen a apreciar y saborear los resultados de nuestro estudio, sin saber el *amasado* teórico, epistemológico y metodológico que hubo en *la cocina de la investigación*.

Los objetivos planteados lograron ser cumplidos satisfactoriamente. En primer lugar, pudimos conocer efectivamente cuál fue la función del examen de ingreso a partir del nuevo decreto ministerial 4199/15. Como describimos en la Triangulación de Datos, el examen de ingreso establece un nivel mínimo que los aspirantes deben tener en la segunda lengua para ahondar en su estudio, seguir el desarrollo de las clases y construir una competencia traductora. Al mismo tiempo, el nuevo examen de ingreso pretendería funcionar como una instancia diagnóstica para que los docentes obtengan un panorama general de la nueva cohorte y así poder planificar sus cátedras; y los alumnos reflexionen a consciencia sobre cuáles son las áreas que deberán fortalecer. Al respecto, surgió la posibilidad de establecer un “contrato de pedagógico” por el que algunos estudiantes se comprometían de forma responsable a mejorar dichas habilidades. Esta sugerencia es un punto de quiebre entre algunos catedráticos y merecería ser estudiado a través de otra investigación formal que excede nuestro objeto central de tesina.

Además, pudimos reflexionar cómo el examen incide en la acreditación de los ingresantes. En nuestra Triangulación de Datos, expresamos que podría existir una tendencia entre aquellos que no aprueban el examen de ingreso a abandonar la carrera durante el primer año de cursado. Nos replanteamos si una inclusión masiva deriva en la exclusión asegurada de aquellos estudiantes que no pueden lidiar con el desarrollo y la complejidad de las clases, creando una carga frustrante, psicológica y social sobre sus hombros.

También describimos los efectos visibles e inmediatos causados por un examen de ingreso obligatorio pero no eliminatorio. Según atestiguan los docentes del área inglés, se

perciben dificultades para el seguimiento de las clases, la comprensión de consignas y textos, la expresión de ideas, el estudio de nuevos conceptos. Los datos que aportaron los estudiantes (con un grado de similitud a los profesores) tuvieron igual relevancia.

Por último, descubrimos que en el instituto se visualiza reflexivamente esta problemática aunque no de forma plenaria y grupal. Los docentes tienen una propuesta alternativa que respeta el nuevo decreto ministerial y que parecería ser más favorable y enriquecedora para todos. Existe la idea de implementar un cursillo que evalúe de forma progresiva las diferentes habilidades lingüísticas a través de varios ejercicios y actividades. De esta forma, los alumnos contarían con varias oportunidades para demostrar su conocimiento y competencia, evitarían ser examinados definitivamente sólo una vez y reconocerían si están preparados para afrontar las clases a futuro. Esta nueva teoría alternativa podría ser propuesta, considerada y debatida si existieran plenarios que aborden el examen de ingreso como objeto central de discusión.

Las reuniones plenarios son el espacio común de encuentro para la reflexión grupal sobre nuestras propias prácticas, para pensar y pensarse. Como exponen Sanjurjo y Caporossi (2010), reflexionar es analizar minuciosa y activamente nuestra rutina y ciertos incidentes críticos. La modificación de la función del examen de ingreso a partir del año 2016 conforma una oportunidad única para dialogar, reflexionar, investigar y modificar. Tener el tiempo y espacio para la puesta en común de alternativas o propuestas que circunden el nuevo decreto ministerial es sumamente necesario. Mc Ewan (1998) afirma que el compromiso reflexivo con la práctica no es ocioso sino que sirve para expresar lo que hacemos y por qué lo hacemos. Ese compromiso nos permite adoptar una postura

crítica que puede contribuir a la elaboración de una explicación más completa de nuestras prácticas.

La traducción es una tarea compleja que debe ser realizada por profesionales idóneos y capacitados. Por tal motivo, surge la necesidad de revisar la formación académica que los estudiantes de esta carrera están recibiendo. Reflexionar sobre el examen de ingreso es pensar sobre los primeros pasos que dan los alumnos en las aulas de nivel superior. Como docentes, debemos involucrarnos en debates e investigaciones que aborden la normativa de admisión, el diseño de un examen de ingreso y el sistema de acreditación de la carrera Traductorado de inglés.

Por último, cabe destacar que la recolección de datos, el análisis de la información y el arribo a estas conclusiones guardaron concordancia con el objeto de estudio, el campo de trabajo y los sujetos investigados dentro del contexto descrito. Es decir, los resultados no pretenden ser generalizados ni universalizados y quedan abiertos para ser reinterpretados o reinvestigados en futuras tesinas. Dejamos abiertas las puertas de *la cocina de la investigación* para agregar nuevos ingredientes, probar otros sabores, intentar diferentes cocciones y así seguir obteniendo resultados más exquisitos y delicados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Capporosi, A. & Sanjurjo, L. (2010). Diapositiva sobre Especialización en Docencia Universitaria, titulada *Unidad 2: La construcción del conocimiento profesional*.
- Cassany, D. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Catford, J. (1965) *A linguistic theory of translation; an essay in applied linguistics*. London: Oxford University Press.
- Duarte, B. (2012) “*El acceso a la Educación Superior. Sistemas de Admisión a las Universidades Nacionales en Argentina*”. Tesis de Maestría. Universidad de San Andrés.
- Eco, U. (2003). *Decir casi lo mismo: La traducción como experiencia*. Uruguay: Lumen.
- Guiamet, J. & Saccone M. (2015). *La cocina de la investigación: algunas consideraciones teórico-metodológicas sobre el enfoque socio-antropológico*.
- Hurtado Albir, A. (2001). *Traducción y traductología. Introducción a la traductología*. Madrid: Cátedra.
- Jakobson, R. (1960) *Linguistics and Poetics*. Cambridge: MIT Press.
- Jakobson, R. (1959). *En torno a los aspectos lingüísticos de la traducción*. Barcelona: Seix Barral.
- Kuhn, T. (1986). *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. México: Breviarios del Fondo de Cultura Económica.
- Ley de Educación Superior Nro. 24.521. Sancionada el 20 de Julio de 1995. Promulgada el 7 de Agosto de 1995 (Decreto 268/95) Publicada el 10 de agosto de 1995 (Boletín Oficial Nro 28.204)

- Merino, C. (1995). *Metodología cuantitativa de la investigación psicosocial*. México: UNAM-CISE.
- Newmark, P. (1988). *A Textbook on Translation*. Prentice: Hall International.
- Paz, O. (1971): *Traducción: Literatura y literalidad*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Romero, L. (2003). *La crisis argentina*. Buenos Aires. Siglo Veintiuno Editores.
- Sanjurjo, L. y Vera, M.T (2006). *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*. Rosario: Homo Sapiens.
- Sirvent, M. (2007) *El proceso de investigación*. Cuaderno de Cátedra Facultad de Filosofía y Letras UBA 2007.
- Tedesco, J.C. (1985) *Reflexiones sobre la Universidad Argentina*. Revista Punto de Vista. Año VII N° 24. Bs. As.
- Vasilachis, I. (2006) *Estrategias de investigación cualitativa*. GEDISA.
- Vinay, J. & Darbelnet, J. (1958) *Stylistique comparée du français et de l'anglais*. Paris: Didier
- White, R.V. (1983): *Approaches to the teaching of Reading*. Primeres Jornades Pedagògiques d'Angles. Barcelona: ICE-UAB.