



ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS DE MONITOREO PARA LA RESOLUCIÓN
DE PROBLEMAS PRAGMÁTICOS DE TRADUCCIÓN

CRISTIAN DILBERTO ROJAS TOLEDO

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

2022

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS DE MONITOREO PARA LA RESOLUCIÓN
DE PROBLEMAS PRAGMÁTICOS DE TRADUCCIÓN

Autor

CRISTIAN DILBERTO ROJAS TOLEDO

Tesis de grado para optar al Título de Magíster en Traducción

Directora de tesis

Mg. CARMENZA RÍOS CARDONA

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

2022

ABREVIATURAS UTILIZADAS EN ESTE TRABAJO

| | |
|-------------|--|
| LO | Lengua Origen |
| TO | Texto Origen |
| LT | Lengua Traducida |
| TT | Texto Traducido |
| TM | Texto Meta |
| TL | Texto De Llegada |
| EMR | Estrategias Metacognitivas de Regulación |
| EMM | Estrategia Metacognitivas de Monitoreo |
| SA | Semi aceptable |
| NA | No Aceptable |
| A | Aceptable |
| SJ | Sujeto |
| PPT | Problema Pragmático de Traducción |
| PPES | Problema Pragmático de Elementos Suprasegmentales |
| PPD | Problema Pragmático de Deixis |
| PPE | Problema Pragmático de Ejemplos |
| SEN | Sentido |
| FUN | Función |
| LEN | Lengua |

RESUMEN

Esta investigación analiza el rol de las estrategias metacognitivas de monitoreo para la resolución de problemas pragmáticos de traducción, que se enmarca en la línea de la didáctica de la traducción de la Universidad Autónoma de Manizales. El objetivo del estudio fue describir la influencia de la enseñanza de estrategias específicas de monitoreo (auto preguntas, revisión a vuelo de pájaro y resumen y aplicación de estrategias definidas como la búsqueda) para la resolución de problemas pragmáticos de traducción. Para lograr el objetivo, se planteó una investigación de tipo mixta con diseño cuasiexperimental, en la que se aplicaron medidas de pre y post evaluación a un grupo experimental y a un control. Estos grupos estuvieron constituidos por estudiantes de noveno semestre con electiva profesional en traducción de la Universidad del Quindío.

Los instrumentos utilizados fueron una entrevista retrospectiva y un texto con problemas pragmáticos de traducción (elementos suprasegmentales, deixis y ejemplos). Los resultados muestran que, la enseñanza de las estrategias metacognitivas de monitoreo tuvo una influencia en aspectos como el proceso traductor, la sub- competencia estratégica, en cuanto al desarrollo de estrategias metacognitivas de monitoreo e identificación de problemas generales de traducción. Además, la intervención realizada evidenció que no hay un cambio significativo en la manera en que los participantes intervenidos resolvieron los problemas pragmáticos de traducción, ya que únicamente hubo variación en 1 de los 7 que se tradujeron. Las estrategias enseñadas fueron muy útiles para promover la comprensión del texto, analizarlo más profundamente en lo referente a elementos semánticos, sintácticos y de las condiciones generales del encargo. También para llevar un proceso traductor más planeado, regulado y evaluado.

Palabras clave: Didáctica de la traducción, metacognición, estrategias metacognitivas de monitoreo, problemas pragmáticos de traducción.

ABSTRACT

This research analyses the role of metacognitive monitoring strategies for the resolution of pragmatic translation problems, which is framed within the line of didactics of translation of the Universidad Autónoma de Manizales. The main objective was to describe the influence of the teaching of specific monitoring strategies (self-questioning, revision and summary and application of defined strategies such as search) for the resolution of pragmatic translation problems. In order to achieve the objective, a mixed type research with quasi-experimental design was proposed, in which pre-post evaluation measures were applied to an experimental and a control group.

These groups consisted of ninth semester students with a professional elective in translation at the University of Quindío. The instruments used were a retrospective interview and a text with pragmatic translation problems (suprasegmental elements, deixis and examples). The results show that the teaching of metacognitive monitoring strategies had an influence on aspects such as the translation process, strategic sub-competence, in terms of the development of metacognitive monitoring strategies and the identification of general translation problems. In addition, the intervention evidenced that there was no significant change in the way in which the intervened participants solved the pragmatic translation problems, since there was only variation in 1 of the 7 that were translated. The strategies taught were very useful to promote the understanding of the text, to analyze it more deeply in terms of semantic and syntactic elements and the general conditions of the assignment. Also to carry out a more planned, regulated and evaluated translation process.

Key words: Translation Didactics, Metacognition, Metacognitive Monitoring Strategies, Pragmatic Translation Problems.

CONTENIDO

| | | |
|-------|-------------------------------------|----|
| 1 | INTRODUCCIÓN | 12 |
| 2 | JUSTIFICACIÓN | 14 |
| 3 | DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA | 18 |
| 3.1 | PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN | 22 |
| 4 | OBJETIVOS | 23 |
| 4.1 | OBJETIVO GENERAL | 23 |
| 4.2 | OBJETIVOS ESPECÍFICOS | 23 |
| 5 | CONTEXTO TEÓRICO INVESTIGATIVO | 24 |
| 5.1 | DIDÁCTICA DE LA TRADUCCIÓN | 24 |
| 5.2 | METACOGNICIÓN | 30 |
| 5.3 | ESTRATEGIAS | 37 |
| 5.4 | PROBLEMAS DE TRADUCCIÓN | 42 |
| 5.5 | PROBLEMAS PRAGMÁTICOS DE TRADUCCIÓN | 43 |
| 5.5.1 | Deixis | 43 |
| 5.5.2 | Contacto Con El Receptor | 43 |
| 5.5.3 | Ejemplos | 44 |
| 5.5.4 | Presuposiciones | 44 |
| 5.5.5 | Elementos Suprasegmentales | 44 |
| 6 | METODOLOGÍA | 46 |
| 6.1 | DISEÑO | 47 |
| 6.2 | POBLACIÓN | 47 |
| 6.2.1 | Grupo Control | 48 |

| | | |
|---------|---|----|
| 6.2.2 | Grupo Experimental | 48 |
| 6.2.3 | Instrumentos | 48 |
| 6.2.4 | Cuestionario para caracterización de la población | 48 |
| 6.2.5 | Encargo de traducción | 49 |
| 6.2.6 | Entrevista | 50 |
| 6.2.7 | Procedimiento | 50 |
| 6.2.8 | Solicitud de consentimiento informado sobre la investigación y aplicación | 50 |
| 6.3 | FASE I PREEVALUACIÓN | 51 |
| 6.4 | FASE II DISEÑO UNIDAD DIDÁCTICA | 51 |
| 6.5 | FASE III INTERVENCIÓN | 52 |
| 6.6 | UBICACIÓN | 53 |
| 6.7 | DESUBICACIÓN | 54 |
| 6.8 | REENFOQUE | 54 |
| 7 | ANÁLISIS DE DATOS | 56 |
| 7.1 | PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO DE ANÁLISIS ENTREVISTAS | 56 |
| 7.2 | PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO DE ANÁLISIS DE LAS TRADUCCIONES | 57 |
| 7.3 | TRIANGULACIÓN | 58 |
| 7.4 | INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA ANÁLISIS | 59 |
| 8 | ANÁLISIS Y RESULTADOS | 60 |
| 8.1 | ANÁLISIS DE LA ENTREVISTA RETROSPECTIVA | 60 |
| 8.1.1 | Categoría Proceso De Traducción | 60 |
| 8.1.1.1 | Preevaluación | 61 |

| | | |
|---------|---|-----|
| 8.1.1.2 | Post evaluación. | 64 |
| 8.1.2 | Categoría Identificación De Problemas Pragmáticos | 69 |
| 8.1.2.1 | Preevaluación. | 69 |
| 8.1.2.2 | Post evaluación | 73 |
| 8.1.3 | Categoría Estrategias Metacognitivas De Monitoreo | 77 |
| 8.1.3.1 | Preevaluación. | 78 |
| 8.1.3.2 | Post evaluación. | 81 |
| 8.2 | ANÁLISIS DE LOS PROBLEMAS PRAGMÁTICOS DE TRADUCCIÓN | 85 |
| 8.2.1 | Preevaluación | 87 |
| 8.2.2 | Post Evaluación | 103 |
| 9 | DISCUSIÓN | 117 |
| 9.1 | DISCUSIÓN SOBRE EL PROCESO DE TRADUCCIÓN LLEVADO A CABO POR LOS ESTUDIANTES | 117 |
| 9.2 | DISCUSIÓN | 119 |
| 10 | CONCLUSIONES | 121 |
| 10.1 | CONCLUSIONES GENERALES | 122 |
| 11 | RECOMENDACIONES | 124 |
| 12 | REFERENCIAS | 125 |

LISTA DE TABLAS

| | |
|--|----|
| Tabla 1 Pasos de la didáctica de traducción | 25 |
| Tabla 2 Resumen de hallazgos categoría proceso de traducción grupo experimental | 61 |
| Tabla 3 Resumen de hallazgos categoría proceso de traducción grupo control | 62 |
| Tabla 4 Resumen de hallazgos categoría proceso de traducción grupo experimental | 65 |
| Tabla 5 Resumen de hallazgos categoría proceso de traducción grupo control | 66 |
| Tabla 6 Resumen de hallazgos categoría identificación de problemas grupo experimental . | 69 |
| Tabla 7 Resumen de hallazgos categoría identificación de problemas grupo control..... | 71 |
| Tabla 8 Resumen de hallazgos categoría identificación de problemas grupo experimental . | 73 |
| Tabla 9 Resumen de hallazgos categoría identificación de problemas grupo control..... | 75 |
| Tabla 10 Resumen de hallazgos categoría estrategias metacognitivas de monitoreo grupo experimental | 78 |
| Tabla 11 Resumen de hallazgos categoría identificación de problemas grupo control..... | 79 |
| Tabla 12 Resumen de hallazgos categoría estrategias metacognitivas de monitoreo grupo experimental | 81 |
| Tabla 13 Resumen de hallazgos categoría estrategias metacognitivas de monitoreo grupo control..... | 84 |
| Tabla 14 Segmentación y traducción de los problemas pragmáticos de traducción | 86 |
| Tabla 15 Evaluación grupo control y experimental sobre traducción del PPES 1 | 87 |
| Tabla 16 Evaluación grupo control y experimental sobre traducción del PPES 2 | 89 |
| Tabla 17 Evaluación grupo control y experimental sobre traducción del PPES 3 | 91 |
| Tabla 18 Evaluación grupo control y experimental sobre traducción del PPES 4 | 94 |
| Tabla 19 Evaluación grupo control y experimental sobre traducción del PPES 5 | 96 |
| Tabla 20 Evaluación grupo control y experimental sobre traducción del PPD..... | 98 |

| | | |
|----------|---|-----|
| Tabla 21 | Evaluación grupo control y experimental sobre traducción del PPE | 100 |
| Tabla 22 | Evaluación grupo control y experimental sobre traducción del PPES 1 | 103 |
| Tabla 23 | Evaluación grupo control y experimental sobre traducción del PPES 2 | 105 |
| Tabla 24 | Evaluación grupo control y experimental sobre traducción del PPES 3 | 107 |
| Tabla 25 | Evaluación grupo control y experimental sobre traducción del PPES 4 | 109 |
| Tabla 26 | Evaluación grupo control y experimental sobre traducción del PPES 5 | 111 |
| Tabla 27 | Evaluación grupo control y experimental sobre traducción del PPD..... | 113 |
| Tabla 28 | Evaluación grupo control y experimental sobre traducción del PPE | 115 |

LISTA DE ILUSTRACIONES

| | |
|---|----|
| Ilustración 1Diseño Metodológico..... | 46 |
| Ilustración 2Procedimiento análisis de datos..... | 56 |
| Ilustración 3Triangulación..... | 58 |

LISTA DE ANEXOS

| | |
|--|-----|
| Anexo 1Autorización..... | 131 |
| Anexo 2Cuestionario caracterización de la población..... | 132 |
| Anexo 3Encargo de traducción..... | 135 |
| Anexo 4Textos para la Pre y Post evaluación..... | 138 |
| Anexo 5Entrevista Retrospectiva..... | 144 |
| Anexo 6Unidad Didáctica..... | 144 |
| Anexo 7Folleto Cantabria..... | 148 |
| Anexo 8Textos Intervención..... | 150 |

1 INTRODUCCIÓN

El presente estudio se enmarca en la línea de didáctica de la traducción de la Maestría en traducción e interpretación de la Universidad Autónoma de Manizales. El objetivo principal fue describir de qué manera la enseñanza de las estrategias metacognitivas de monitoreo de auto preguntas, revisión a vuelo de pájaro y resumen y aplicación de estrategias definidas como la relectura tienen influencia en la resolución de problemas pragmáticos de traducción. Para alcanzar ese objetivo, se propuso una investigación mixta con diseño cuasiexperimental en la que se aplicaron medidas de pre y post evaluación a un grupo experimental y a un grupo control. El documento se compone de 8 apartados: justificación, descripción del problema, contexto teórico investigativo, metodología, metodología de análisis, análisis y resultados y, por último, las conclusiones-recomendaciones y anexos.

En la justificación se expone la importancia de realizar la investigación enfocada a la formación de traductores y para la traducción en sí, contemplada desde el punto de vista del proceso. Se precisa el planteamiento, descripción y formulación del problema; evidenciando la necesidad de una propuesta didáctica que incorpore estrategias metacognitivas de monitoreo para mejorar el rendimiento de los traductores en formación, en lo relacionado con la resolución de problemas concretos de traducción. En el contexto teórico- investigativo se describen los autores, las investigaciones y los conceptos más representativos en cuanto a la didáctica de la traducción, el proceso traductor, la metacognición, las estrategias metacognitivas y su tipología, los problemas de traducción y su clasificación.

En la metodología, se presenta el diseño de la investigación, la población y los instrumentos utilizados para recoger la información. En el análisis se utilizó la técnica de análisis de contenido semántico para analizar las narrativas que surgieron de los estudiantes durante la entrevista retrospectiva realizada en la pre y post evaluación. Además, se tuvieron en consideración los criterios de aceptabilidad propuestos por PACTE (2009) como metodología para determinar la calidad de la traducción de los problemas pragmáticos existentes en el texto. En el análisis de los resultados, se exponen los ejemplos

de las narrativas, con el análisis general de cada una de las categorías que emergieron de las preguntas incluidas en la entrevista retrospectiva; así como las conclusiones a las que se llegaron, la discusión que se hizo a la luz de la teoría, las recomendaciones que se dan para la ejecución de otros estudios y finalmente los anexos.

2 JUSTIFICACIÓN

Desde hace varios años la traducción es una actividad llevada a cabo por la humanidad, en el siglo III A.C el filósofo Ptolomeo Filadelfo mandó a traducir las sagradas escrituras al hebreo; desde ese momento la traducción tuvo un auge en varias culturas. En el siglo XIII se inició la escuela de traductores de Toledo, traduciendo del árabe al español y tiempo después al latín; permitiendo así la entrada a nuevas perspectivas de la traducción, nuevos filósofos interesados en estudiar este campo y autores especializados en diferentes campos de la traducción como lingüistas, sociolingüistas, filológicos entre otros. A lo largo de la historia, la traducción ha sido definida desde muchas perspectivas, entre ellas en disciplinas como la lingüística, filosofía, crítica literaria, etc. Muchas de estas fundamentadas bajo sus propios intereses, lo que no ha permitido la universalización del concepto para entender más fácilmente la razón de ser de la traducción.

A continuación, se exponen algunas de las definiciones sobre traducción como práctica: Catford (1965) desde una perspectiva lingüística, expresa en su libro *Linguistic Theory of Translation* que la traducción consiste en el reemplazamiento de material textual en una lengua 1, por otro material equivalente en lengua 2. Por otro lado, se ilustra una de las distinciones que se ha asentado universalmente dentro del concepto de traducción, y es la traducción como proceso y como producto. Para dar más claridad respecto a este asentamiento, decidimos remitirnos a la entrevista realizada al traductor argentino Chiesa (2008) En ella, el traductor expresa que, como proceso, la traducción se visualiza como un conjunto de procedimientos para la toma de decisiones y la resolución de problemas. En cambio, como producto, es el resultado, lo que se obtiene del proceso, es decir el texto meta (TM).

En los últimos años la traducción ha dado un vuelco, en el cual el proceso ha cobrado importancia, promoviendo así investigaciones para lograr evidenciar de manera concreta cómo un traductor realiza sus procesos mentales en el momento en que se enfrenta a una traducción y de qué manera logra resolver los problemas de traducción que pueden surgir en su trabajo. Por todo lo expuesto anteriormente, muchas universidades han implementado

en su plan de estudios la traducción con nuevas perspectivas, promoviendo la reflexión por parte de los traductores para que piensen más en el texto como un proceso y no como un producto.

Es por esto por lo que, surgió la importancia de llevar a cabo un estudio empírico que vincule estrategias metacognitivas de monitoreo específicas para la resolución de problemas concretos de traducción “pragmáticos”. Un trabajo con estas características puede ser un insumo valioso a la metodología de enseñanza actual que utilizan los programas de pregrado y posgrado que forman traductores, como es el caso de la Maestría en Traducción e Interpretación de la Universidad Autónoma de Manizales en su línea didáctica de la traducción. Dicha contribución, se basa en el mejoramiento de la competencia traductora, fundamentalmente de la subcompetencia estratégica, donde los pupilos en formación desarrollen estrategias metacognitivas de monitoreo que les posibilite la planeación, regulación y evaluación tanto del proceso traductor como de las estrategias que utilicen para resolver los problemas pragmáticos o de otro tipo que identifiquen durante una tarea de traducción. Además, porque el estudio se convierte también en un aporte para los programas encargados de formar en lenguas o idiomas extranjeros, pues la inclusión del componente metacognitivo sobre las estrategias de monitoreo por parte de los educadores podría generar un impacto positivo en las habilidades de los aprendices. Y finalmente, porque de la carencia de evidencias empíricas con relación a las estrategias metacognitivas de monitoreo y los problemas pragmáticos desde una postura didáctica, emerge la proposición de un modelo de unidad didáctica que transforme la enseñanza y aprendizaje de la traducción.

Lo anterior, teniendo en cuenta que según Nord (2009), en el proceso de traducción, los traductores se enfrentan con dificultades y problemas. Su diferenciación radica en el hecho que las dificultades son subjetivas, de carácter individual e interrumpen el proceso hasta que estas son superadas por medio de herramientas adecuadas; mientras que los problemas de traducción son intersubjetivos, generales y se solucionan con procedimientos traslativos inherentes a la competencia traductora. De manera que, los resultados de esta investigación podrían ser útiles en la formación de traductores para entrenarlos en cuanto al uso de las

estrategias metacognitivas, y de esta forma, contribuir en la identificación y resolución de problemas específicos de traducción.

Aquello demuestra que traducir no es una tarea fácil de ejercer. Esto se ratifica en primer lugar, con lo manifestado por Kiraly (citado por Gil ,2008) al decir que el desarrollo de este ejercicio requiere de un conjunto de habilidades y conocimientos, los cuales se ven implicados durante toda la traducción. Segundo, con lo expuesto por PACTE (2000), el cual dice que los sujetos necesitan de conocimientos, aptitudes y habilidades para poder traducir; estos elementos para ellos se encierran dentro de lo que denomina la competencia traductora. Esta competencia, de acuerdo con PACTE (2000), se conforma por 6 subcompetencias: lingüística en ambas lenguas, extralingüística, instrumental o profesional, psico-fisiológica, de transferencia, y, para terminar, la estratégica. La estratégica, según el modelo holístico propuesto por PACTE (2000), hace referencia a los procedimientos individuales utilizados para resolver los problemas encontrados en el desarrollo del proceso traductor. La subcompetencia estratégica constituye un elemento de suma importancia no sólo para este estudio, sino también para la didáctica de la traducción. Se espera que la propuesta que se presenta en esta investigación aporte a los traductores en formación elementos teórico-prácticos que les sea de gran ayuda para identificar y resolver problemas pragmáticos de traducción más fácilmente y así mejorar significativamente el proceso que llevan a cabo para desarrollar una traducción y por ende la calidad de esta.

A pesar de gran parte de los autores mencionados anteriormente plantean una denominación distinta para las acciones o estrategias que aplican los traductores cuando realizan una traducción y más aún cuando resuelven problemas, se puede decir que muchos de ellos coinciden en que estas acciones se derivan en la mayoría de los casos, de un conocimiento consciente y que se activan en la resolución de problemas de traducción.

Para entender más profundamente esta apreciación, empezaremos por hablar del término “metacognición”; introducido por Flavell (1976) en el campo de la psicología en los años 70. Flavell (1976) define la metacognición como el conocimiento que una persona tiene sobre los propios procesos y productos cognitivos, o cualquier asunto relacionado con ellos.

En otras palabras, la supervisión activa, consecuente regulación y organización de los procesos cognitivos, comúnmente al servicio de un objetivo específico o concreto. Luego Brown (1977, 1978, 1980), define este mismo concepto como el control efectuado de una forma deliberada y consciente de la propia actividad cognitiva. De ello se podría decir que aquel individuo que tiene control de sus procesos y productos cognitivos los supervisa, ajusta y evalúa de acuerdo con la meta o propósito establecido; aplica estrategias metacognitivas. Aquello se corrobora con Osses (2007), cuando dice que las estrategias metacognitivas son el conjunto de acciones encaminadas a conocer las propias operaciones y procesos mentales, la forma de realizarlos y el saber cómo modificarlos en función de las metas propuestas; además, que son implementadas por el individuo antes, durante y después de sus procesos de aprendizaje y cuyo objetivo se encamina a generar las acciones de manera consciente.

3 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

La traducción es un elemento importante en la convivencia humana, dado que, por medio de ella, los seres humanos pueden comunicar o transmitir ideas a varias lenguas. Es una actividad llevada a cabo por varias culturas desde que empezó la humanidad, remontándonos a la cultura egipcia con el desciframiento de los jeroglíficos y siguiendo con la traducción de la biblia al hebreo. Actualmente, esta disciplina ha evolucionado tanto que hoy en día ya es una mediación intercultural de especial importancia. Son varios los filósofos que han influido directa o indirectamente en el desarrollo de las teorías de la traducción; Wittgenstein (1996) en su análisis de la relación entre el lenguaje y pensamiento apunta a ciertos asuntos que son de interés para la teoría de la traducción. En la traducción hay teorías importantes como son: las teorías sociolingüísticas, encargadas del estudio a profundidad del texto y la intención del autor. La teoría de la semántica hace énfasis en la fidelidad al traducir un texto, teniendo en cuenta las estructuras semánticas y estructurales del texto original.

Las teorías filológicas, aquellas que se ocupan del estilo y están especialmente en los textos literarios. Las teorías lingüísticas, que se destacan por la comparación en las estructuras lingüísticas entre el TO y TM. De modo que, al ser la traducción una disciplina que se alimenta de otras disciplinas, ésta también permite ser analizada desde diferentes perspectivas, donde algunas conciben la traducción como una actividad que se puede desarrollar desde el punto de vista del proceso y del producto. El presente trabajo, se enmarca en la línea de trabajo de la didáctica de la traducción, debido a que, es una línea de trabajo del investigador.

Respecto a esta inclinación, autoras como La Rocca (2007), ofrecen una visión desde la línea de la didáctica de la traducción, expresando que: “La traducción como producto resulta de la traducción como proceso; en otras palabras, el producto es el texto que deriva de la operación de traducción; operación que según ella en un contexto académico puede evaluar la competencia (..)” (p.29).

En la misma orientación, Hurtado (2001) precisa sobre el proceso de traducción, diciendo que: “It is a complex cognitive process which has an interactive and non-linear nature encompasses controlled and uncontrolled processes, and requires processes of problem- solving, decision-making and the use of strategies” (p.365). Las dos contribuciones permiten hacer una reflexión y a su vez resaltar la importancia en la formación de traductores. En primer lugar, reflexionar en el hecho de que, si el proceso de traducción es un medio imprescindible para llegar no sólo al producto sino también para evaluar la competencia traductora de un estudiante, debe tornarse en una prioridad que las instituciones, academias y universidades que ofrecen cursos, diplomados o carreras en traducción, centren su atención en el desarrollo de habilidades que promuevan la toma de decisiones, resolución de problemas y el uso de estrategias. De esta manera, la calidad en el proceso de traducción y el producto final sería mucho mejor.

Como expresó anteriormente Hurtado (2001), el proceso de traducción involucra la resolución de problemas, la toma de decisiones y el uso de estrategias. Durante la traducción de un texto, el traductor debe enfrentarse a diferentes tipos de problemas (lingüísticos, extralingüísticos, instrumentales y pragmáticos) que consciente o inconscientemente debe resolver para generar un TM apropiado. Distintos autores proponen clasificaciones diferentes para los problemas de traducción y enfatizan en la recurrencia que estos tienen en el proceso traductor, como lo menciona Nord (2009) en su propuesta sobre la tipología de los problemas, y Hurtado (2001) en su clasificación de los problemas.

De otra parte, otros autores como González (2001) y Séguinot (1991) resaltan la relación causa-efecto que existe entre los problemas de traducción y las estrategias de traducción; estas últimas definidas por Lörscher (1991, 1993,1996) como “Un procedimiento potencialmente consciente que se emplea para resolver problemas de traducción, es individual y tiene un objetivo. Son procedimientos que los sujetos utilizan para resolver problemas de traducción que identifican” (p.14).

Hasta hace unos años, algunos de los programas de formación de traductores y las entidades interesadas en los estudios de la traducción centraban su atención en el producto

texto meta (TM), como único elemento para la obtención de una traducción de calidad. Hoy por hoy, gracias a numerosas investigaciones y a la complejidad al momento de hacer una traducción, pues es construir un mensaje sin olvidar ninguna de las culturas que están involucradas en dicho texto, se ha producido un giro de 180° en el enfoque de la traducción. Ahora se reconoce la importancia del proceso y el conocimiento metacognitivo que posee el traductor al momento de realizar una traducción. La metacognición es un conocimiento sobre los propios procesos cognitivos; Mateos (citado por Martínez, 2015), afirma que la metacognición es:

El conocimiento que uno tiene y el control que uno ejerce sobre su propio aprendizaje y, en general, sobre la propia actividad cognitiva. Se trata de ‘aprender a aprender’ facilitando la toma de conciencia de cuáles son los propios procesos de aprendizaje, de cómo funcionan y de cómo optimizar su funcionamiento y el control de estos procesos. (p. 13).

Lo mencionado, da pie para entender que este tipo de conocimiento requiere de cierta forma un alto nivel de consciencia para controlar las actividades cognitivas, planearlas, organizarlas, evaluarlas y en ocasiones hasta de transformarlas en función de alcanzar una meta de aprendizaje. Durante estas acciones, el individuo también debe ser capaz de autorregular constantemente su propio proceso de aprendizaje, definiendo las estrategias necesarias para identificar obstáculos, solucionarlos en pro de resultados significativos en el aprendizaje.

Aunque la búsqueda de antecedentes ha permitido resaltar las investigaciones que se han llevado a cabo acerca de los problemas de traducción, las estrategias y algunos insumos generados desde la didáctica de la traducción; cabe mencionar que todavía existen grandes vacíos en cuanto a la forma cómo los traductores solucionan los problemas pragmáticos de traducción o incluso cómo se pueden formar los traductores para resolver estos problemas; teniendo en cuenta que en muchas ocasiones el traductor profesional o en formación inconscientemente resuelve o no estos problemas.

Además, porque importantes reflexiones sobre las clases de traducción, como la de Ponce (2006) en su trabajo “Metodología en la clase de traducción: dificultades pragmático-culturales en la traducción de textos turísticos” (p.1), han revelado que una de las tipologías textuales con la que más presenta problemas el estudiantado es con la traducción de los textos turísticos. Sobre el particular, Hurtado (2001) sugiere que la carga cultural y pragmática que éstos tienen hace que sea difícil transportar toda la información a la cultura meta. Los problemas pragmáticos emergen del contexto de la traducción, de los derivados del encargo, del destinatario y de la cultura en sí. Es por esto por lo que, en el presente estudio se tuvieron en los problemas pragmáticos; inicialmente porque en la literatura encontrada no se evidencia un estudio profundo en cuanto a ellos; segundo, debido a que la propuesta está planteada desde la línea de didáctica de la traducción, por ende, apunta a la formación de traductores.

Por último, porque el recorrido que se tuvo como estudiantes a lo largo de la maestría en traducción y la escasa experiencia como traductores, nos ha permitido deducir que estos problemas serían complejos de identificar para estudiantes que apenas están iniciando un curso, electiva o estudio en traducción por todo lo que implica su identificación y solución; y más, teniendo en cuenta que existen distintos tipos de problemas pragmáticos de traducción.

Otro vacío identificado es que la mayoría de los trabajos realizados se enfocaron en la aplicación de estrategias para todos los problemas de traducción y no proponen estrategias específicas para dar tratamiento a las diferentes tipologías de problemas (lingüísticos, extralingüísticos, instrumentales y pragmáticos); lo que no garantiza que las estrategias existentes puedan funcionar para la variedad de problemas. Por último, las propuestas que han surgido desde la didáctica de la traducción no involucran, consideran o proponen una metodología útil, significativa, innovadora, práctica y estructurada, que ayude no sólo a preparar a los traductores en formación para enfrentarse a los distintos problemas existentes en los textos, sino que también haga que el proceso traductor sea desarrollado de manera consciente y profesional.

Por consiguiente, nació la necesidad de generar un estudio desde la didáctica de la traducción que contribuya al desarrollo de estrategias metacognitivas de monitoreo en los traductores en formación, para que el conocimiento metacognitivo que ellos adquieran durante su formación, les permita la reflexión en torno a su propio proceso de aprendizaje y la concientización de las acciones que ellos desencadenan antes y durante el proceso traductor para planear, supervisar y evaluar tanto el proceso como el producto. Por todo lo anteriormente expuesto en este apartado y considerando los hallazgos presentados en el apartado del contexto teórico investigativo de la presente investigación, se planteó la siguiente pregunta de investigación:

3.1 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cómo influye la enseñanza de estrategias metacognitivas de monitoreo en la resolución de problemas pragmáticos de traducción?

4 OBJETIVOS

4.1 OBJETIVO GENERAL

Describir la influencia de la enseñanza de estrategias metacognitivas de monitoreo en la resolución de problemas pragmáticos de traducción

4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Describir el proceso que realizan los estudiantes para la resolución de problemas pragmáticos de traducción.
- Realizar una intervención didáctica en cuanto a estrategias metacognitivas de monitoreo.
- Describir los cambios en la resolución de problemas pragmáticos de traducción después de la intervención.

5 CONTEXTO TEÓRICO INVESTIGATIVO

En el presente apartado se describen estudios y conceptos relevantes acerca de estrategias y el tema de investigación: estrategias metacognitivas; así como determinadas concepciones o investigaciones sobre los temas que están relacionados con el mismo como son: didáctica de la traducción, proceso traductor, la metacognición, la competencia traductora, la subcompetencia estratégica, problemas de traducción y problemas pragmáticos de traducción. Algunas de las investigaciones se aplicaron en el marco de la traducción y constituyen aportes tanto teóricos como metodológicos. Otras, que, aunque son ajenas a la traducción, también hacen contribuciones significativas a este estudio. Se empezará haciendo alusión a las investigaciones, y dentro de cada una de ellas, se mostrará su correspondencia con los conceptos mencionados anteriormente.

5.1 DIDÁCTICA DE LA TRADUCCIÓN

Debido a que la investigación desarrollada se enmarca en la línea de didáctica de la traducción, es de gran importancia introducir este segmento resaltando que la didáctica de la traducción es entendida como la disciplina encargada de la resolución de problemas relativos al proceso de enseñanza-aprendizaje de la traducción. Cano (2014) cree que la elaboración de metodologías adecuadas para alcanzar dicho objetivo (aprendizaje), así como de la planificación, la elección de técnicas adecuadas y la evaluación de los resultados de aprendizaje juega un papel preponderante en la formación de los traductores.

De igual manera, es necesario hacer una revisión de los estudios e investigaciones llevadas a cabo en esta línea para conocer el estado en el que se encuentra la disciplina en cuanto a la formación de traductores. Comenzaremos evocando la propuesta de Galán (2009) cuyo objetivo principal fue proponer un modelo de enseñanza de la traducción en la modalidad semipresencial. El modelo se basó en 3 aspectos fundamentales: 1) la creación de un marco teórico y conceptual para la didáctica de la traducción; 2) la creación de un marco teórico contextualizado a la modalidad semipresencial; por último, 3) la elaboración de unidades didácticas basadas en competencias para la enseñanza de la traducción general

y especializada. La metodología empleada por Galán se denomina investigación-acción con enfoque cualitativo, ya que estudia una situación social y apunta a mejorarla. La propuesta se aplicó en tres materias: 1) iniciación a la traducción; 2) Traducción científico- técnica; y 3) Traducción jurídica. Estas asignaturas están incluidas en el plan de estudios de la Licenciatura en Traducción e Interpretación de la Universidad Autónoma de Barcelona. Para la aplicación de la propuesta, se siguieron 8 fases a saber ver tabla 1.

Tabla 1 Pasos de la didáctica de traducción

| |
|--|
| Delimitación del objeto de estudio y establecimiento el marco conceptual |
| Esbozo de la propuesta pedagógica |
| Recopilación del corpus |
| Elaboración de la propuesta pedagógica |
| Prueba piloto |
| Valoración de la prueba piloto e incorporación de modificaciones en la propuesta |
| Experimentación de la propuesta |
| Análisis de los resultados |

Fuente: Construcción propia.

Cabe aclarar que la etapa de experimentación se realizó en dos fases: una prueba piloto durante el curso 2007-2008 y la experimentación propiamente dicha durante el curso 2008-2009. Treinta estudiantes participaron en la asignatura de *Iniciación de la Traducción* y 35 en *Traducción científico-técnica*. Para recoger información utilizó un cuestionario de evaluación diagnóstico en cada una de las asignaturas; 5 cuestionarios de evaluación para 5 asignaturas, con el fin de que el estudiante pudiera evaluar su grado de adquisición de las competencias específicas y genéricas de la unidad correspondiente; 3 tipos de diarios reflexivos (del estudiante, del docente y del docente para el foro); cuestionario de evaluación de la enseñanza semipresencial; matriz de evaluación y baremo de corrección de traducciones, cuyo papel fue lograr que el estudiante conociera los criterios de evaluación de las distintas actividades de aprendizaje y pudiera orientarse en lo que se refiere a ellas; 2 cuestionarios de evaluación de la asignatura; cuestionarios de autoevaluación de las

unidades didácticas experimentales; y en últimas, actividades de aprendizaje de las unidades didácticas experimentadas (4 actividades realizadas por 26 estudiantes “La traducción de referentes culturales del inglés al español, 6 actividades desarrolladas por 27 aprendices “La traducción de textos narrativos del inglés al español, 4 actividades ejecutadas por 35 alumnos “ El mercado laboral de la traducción científico-técnica del inglés al español, y 6 actividades realizadas por 35 educandos.

Dentro de las conclusiones más sustanciales se destacan 3 principalmente: la primera, que los estudiantes adquieren competencias específicas y genéricas gracias a la metodología utilizada. Los distintos cuestionarios incluidos en las unidades didácticas permitieron constatar la eficacia en los contenidos y la progresión de estos, el diseño de los materiales y su utilización (textos, materiales de apoyo, fichas de trabajo, etc.), los objetivos alcanzados y el sistema de evaluación empleado. La segunda, según la autora, debido a la carencia de propuestas formativas para la enseñanza de la traducción general y especializada, se hace indispensable elaborar un diseño curricular centrado en el proceso, que incorpora diferentes elementos curriculares (competencias, contenidos de aprendizaje, unidades didácticas, actividades de aprendizaje, materiales didácticos y evaluación), en lo posible, que esté adaptado a la modalidad semipresencial y las nuevas tecnologías.

La tercera, en la que enfatiza la importancia de la investigación sobre la adquisición de la competencia traductora, puesto que esta competencia involucra, en términos de PACTE (2000), los conocimientos, aptitudes y habilidades, las cuales según ellos son necesarias para traducir. Además, porque al profundizar en la manera en que se adquiere la competencia traductora, se perfecciona también en la adquisición de la subcompetencia estratégica que según PACTE (2000), está inmersa dentro de la competencia traductora y es la encargada de todos los procedimientos individuales que realiza el traductor para resolver los problemas que identifica en el proceso traductor. Más adelante se aborda de forma profunda los problemas y su relación con las estrategias.

En otras palabras, lograr comprender más precisamente la forma en la que se adquiere la competencia traductora, en especial la subcompetencia estratégica, sería un insumo valioso

para la didáctica de la traducción, puesto que según Nord (2009), en el proceso de traducción los futuros traductores se enfrentan con dificultades y problemas de traducción; por lo tanto, poder desarrollar tanto la competencia traductora como la subcompetencia estratégica, le facilita a los traductores en formación no solo la identificación y resolución de problemas de traducción, sino también una mejora significativa en el proceso y por ende en el texto meta (TM).

La contribución de Galán al presente trabajo contempla aspectos teóricos y metodológicos por las siguientes razones: proporciona un amplio recorrido teórico de los modelos propuestos acerca de la competencia traductora y su adquisición. Igualmente, sobre las propuestas enmarcadas desde la didáctica de la traducción con miras al proceso y el producto. En lo referente a lo teórico, porque el tema de la competencia traductora y su adquisición tienen relación con el objeto de estudio del presente estudio, por ende conocer los avances que se han dado en los últimos años acerca éstos permite delimitar el aporte que hace la investigación a la didáctica de la traducción, ya sea desde la perspectiva del proceso o más precisamente, en la manera en que los traductores en formación podrían resolver problemas específicos de traducción durante la realización de una traducción. En cuanto a lo metodológico porque en el documento Hurtado (1999) ilustra claramente el modelo de unidad didáctica de Amparo Hurtado basado en tareas de traducción, el cual fue insumo para el diseño de la unidad didáctica que se aplicó en la intervención.

Finalmente, porque dos de sus conclusiones ilustran la importancia de diseñar currículos centrados en el proceso que incorporen competencias, contenidos de aprendizaje, unidades didácticas, actividades de aprendizaje, materiales didácticos y evaluación; asimismo, lo importante de estudiar la competencia traductora para la formación de traductores. Muchos de estos aspectos se consideraron en la investigación en este trabajo, dándole más pertinencia en el contexto nacional e internacional de la traducción, pues los aportes de ésta podrían redireccionar los estudios de la traducción en cuanto a la formación de traductores y la manera como ellos resuelven los problemas pragmáticos de traducción.

Otro estudio significativo desarrollado en los últimos años es el de Carabajal (2017) “Propuesta didáctica para abordar la Traducción Técnica: trabajo colaborativo y aprendizaje basado en proyectos” (p.23). Artículo que, pese a que es una propuesta didáctica, no sólo exalta la necesidad de transformar la metodología de enseñanza de la traducción especializada, sino que genera un aporte considerable a las nuevas metodologías de enseñanza en la disciplina de la traducción. El propósito de la propuesta fue describir las actividades en el marco colaborativo, basado en proyectos que realizan los estudiantes del curso traducción técnica para construir su propio aprendizaje de manera autónoma, y el rol del docente como guía del proceso. Las actividades que incluye la propuesta se han diseñado en bloques. Cada uno de los bloques se compone de por tareas donde el trabajo se realizaría de manera colaborativa y no individual. El nivel de dificultad de estas tareas irá aumentando de manera gradual en aras de vincular la parte teórica con la práctica y por supuesto con la intención de desarrollar la competencia traductora.

En total, la propuesta incluye 4 bloques de actividades a saber: bloque 1, el cual se divide en dos fases, tiene duración de 4 encuentros de dos horas cada uno, y donde la primera fase tiene como finalidad caracterizar la traducción técnica. En esa primera fase se trabajaría con los conocimientos previos de los alumnos y se profundizará con lecturas complementarias donde los alumnos trabajarán de manera grupal. La segunda fase consiste en un estudio exploratorio de las diferentes agencias de traducción, donde los aprendices deberían registrar los diferentes géneros textuales que mencionan las agencias dentro del campo de la traducción técnica. Ellos también podrían proponer otras agencias aparte de las sugeridas.

Ahora, en el bloque 2 se seleccionan textos que pertenezcan al mismo género y que respondan al interés de los estudiantes a partir de las actividades llevadas a cabo en la fase 2 del bloque 1. Para ello se escogerían textos instructivos como manuales de instrucciones de electrodomésticos. El número de encuentros para este bloque es de ocho, con dos horas cada uno. En el bloque 3, los alumnos conformarán grupos donde el docente les asignará diferentes roles (corrector, editor, traductor) para realizar una traducción determinada. Los textos por trabajar presentan un grado de dificultad intermedio; es decir que los alumnos

tendrán que resolver los distintos problemas que se presenten en el proceso. A cada grupo se le asigna un texto, pero se trabaja en cuatro encargos distintos. Al final, cada grupo deberá compartir con los demás grupos el encargo asignado y describir el trabajo que realizó cada integrante, los diferentes problemas, las estrategias que emplearon para resolver dificultades y las conclusiones a las que arribaron.

En el último bloque, Lobato Patricio (2013) manifiesta que se trabaja con una metodología que comprende las actividades que presentaron en los bloques anteriores. Aquí la metodología se denomina trabajo colaborativo por proyecto. Es aquella técnica empleada en el aula que prepara al futuro profesional para enfrentar el mundo laboral, pues simula situaciones reales del traductor profesional.

En términos generales, la propuesta pretende promover una metodología que aporte a los aprendices herramientas que les permita desarrollar su competencia traductora. Dicha metodología tiene en cuenta variedad de elementos como la incorporación del Taller como forma de trabajo, el uso de herramientas aplicadas a la traducción que ayudan a los alumnos durante el proceso traductor, la elaboración de un modelo de análisis textual de fácil manejo y con indicaciones claras sobre cómo llevar a cabo el proceso traductor. A su vez, integra las diferentes teorías traductológicas que tienen perciben la traducción como comunicación intercultural; y finalmente, aplica un enfoque didáctico colaborativo para aquellos con contextos donde se mantiene las metodologías transmisionistas.

A pesar de que es una propuesta que no involucra un estudio a grande escala, se considera importante para el presente estudio dado que realza la necesidad de seguir generando investigaciones y estudios desde la didáctica de la traducción que contribuyan al mejoramiento de habilidades y destrezas que les facilite a los estudiantes, ya sea de pregrado o posgrado, la traducción de un texto y la resolución de problemas para que el proceso de traducción sea más exitoso. Además de eso, porque la propuesta evidencia también la importancia de originar propuestas que se enfoquen en los procesos cognitivos y metacognitivos que se ven implicados cuando se traduce un texto, y poder ir más allá de lo que muestra superficialmente el texto.

5.2 METACOGNICIÓN

Antes de adentrarnos en el concepto de metacognición y su relación con el objeto de estudio de la investigación, es pertinente retomar el concepto ofrecido por Hurtado (2001) sobre el proceso de traducción “*It is a complex cognitive process which has an interactive and non-linear nature encompasses controlled and uncontrolled processes, and requires processes of problem- solving, decision-making and the use of strategies.*” (p.365) Esto para ilustrar que, al vincular procesos controlados dentro del proceso de traducción, éstos se pueden conectar de cierta manera con el conocimiento metacognitivo. Lo dicho se sustenta más específicamente con la definición propuesta por Flavell (1976) en sus inicios sobre sus estudios sobre la memoria donde afirma que:

La metacognición se refiere al conocimiento que uno tiene sobre sus propios procesos y productos cognitivos, o cualquier otro asunto relacionado con ellos. También se refiere, entre otras cosas, a la supervisión activa y consecuente regulación y organización de estos procesos en relación con los objetivos cognitivos sobre los que actúan, normalmente al servicio de una meta u objetivo concreto (p.3).

A lo largo de los años, la literatura y las investigaciones sobre la metacognición han aumentado significativamente; haciendo más fácil su comprensión y convirtiéndose en un conocimiento aplicable para muchas disciplinas y ciencias del saber. Con base en las contribuciones de Flavell (1976), otros autores se han apoyado para hacer sus aportes en cuanto a este tema. Este es el caso de Brown (1977,1978) que propone una definición en la que dice que la metacognición Brown (1977,1978) establece que “es la forma en la que controlamos la propia actividad cognitiva de manera reflexiva y consciente, en donde la planeación, regulación de los procesos y resultados del aprendizaje son los más importante.” (p.94-97) Luego con sus nuevos avances, Flavell (citado por González, 2008) profundiza su concepción y añade que la metacognición se compone de 3 elementos esenciales como son: la planeación de la información, el monitoreo del pensamiento y la evaluación del producto final Flavell (citado por González, 2008).

Brown (1977) aprovechando los avances de Flavell, ratifica el papel tan importante que juegan la planeación, regulación de los procesos y los resultados del aprendizaje para controlar nuestras actividades cognitivas de manera reflexiva y consciente.

Otro aporte valioso a la metacognición lo hacen los estudios realizados por Jacobs y Paris (1987) que hacen una diferenciación entre 3 tipos de conocimiento metacognitivo: declarativo, procedimental y condicional. El primero hace alusión al “saber que”; es decir las acciones que pueden ejecutarse para desarrollar una tarea. El segundo, al “saber cómo”, el cual da razón de cómo ejecutar acciones en el desarrollo de una tarea. Y el último, el conocimiento condicional que se encarga de “saber cómo y por qué” aplicar una estrategia. En términos similares, Chamot (2005) profundiza y afirma que “*Metacognition is believed to involve both declarative (self-knowledge, world knowledge, task knowledge, strategy knowledge) and procedural knowledge (planning for learning, monitoring a task while it is in progress, and evaluating learning once a task has been completed)*” (p.124).

Ambas apreciaciones dejan claro que aquel individuo que posea conocimiento metacognitivo es capaz de tener conocimiento sobre sí mismo, sobre el mundo, sobre una tarea y sobre una estrategia (declarativo). Asimismo, debe tener conocimiento para planear el aprendizaje, monitorear una tarea mientras la esté desarrollando y para evaluar el aprendizaje una vez la tarea se haya concretado (procedimental).

En el contexto de la traducción especializada, un sujeto que posee conocimiento metacognitivo es aquel que tiene conocimiento sobre las diversas teorías traductológicas, sobre el mundo, sobre determinada tarea de traducción y sobre estrategias (conocimiento declarativo). Aparte de eso, debe ser capaz de planear el desarrollo del proceso traductor, monitorear ese ejercicio mientras lo esté desarrollando; es decir, aplicar las estrategias necesarias para solucionar los problemas de traducción que se presenten en la tarea; y, por último, deber ser capaz de evaluar su aprendizaje, el resultado de la tarea (TM) y la efectividad de las acciones llevadas a cabo durante el proceso.

Aparte de mencionar las aportaciones de estos autores, es conveniente también resaltar trabajos que se hayan llevado a cabo por ejemplo en la educación, donde se ha asociado la metacognición con las estrategias metacognitivas. Este es el caso de Velandia (2010) con su trabajo de máster “Metacognición y comprensión lectura, la correlación existente entre el uso de las estrategias metacognitivas y el nivel de la comprensión lectora”. El objetivo del estudio fue determinar el nivel de relación existente entre los niveles cognitivos de comprensión lectora y las estrategias metacognitivas. En cuanto a la metodología, se denominó de tipo descriptiva correlacional; la población elegida fueron 108 estudiantes de noveno y décimo grado entre 13 y 17 años, del Colegio Casablanca ubicado en la localidad de San Cristóbal norte.

Los instrumentos utilizados fueron: una prueba metacognitiva para determinar la frecuencia con que los estudiantes usaban las estrategias metacognitivas en la comprensión lectora. Para ello midió y cuantificó el uso de estrategias metacognitivas en particular (predicción y verificación, revisión a vuelo de pájaro, establecimiento de propósitos y objetivos, auto pregunta, uso de conocimiento previo y resumen y aplicación de estrategias).

Adicionalmente, una prueba de verificación para determinar si el estudiante entendía la comprensión lectora como comprensión o si la entendía como un proceso de extraer información de forma literal, memorística y poco analítica. La prueba se dividió en 3 momentos: en el primero, el estudiante debía de enfrentarse a un texto sin ningún tipo de coherencia ni temática estructural e identificar esa incoherencia. En el segundo, se buscó determinar si el estudiante creyó comprender o realmente comprendió el texto; para lo cual se le hicieron dos preguntas específicas. En el tercero, se le hicieron preguntas abiertas donde se buscó analizar si el estudiante tuvo como objetivo y finalidad comprender o únicamente memorizar.

Los resultados más importantes de la investigación demostraron que según las estrategias metacognitivas empleadas en el estudio, las que más inciden en la comprensión lectora son la revisión a vuelo de pájaro, el establecimiento de propósitos y objetivos y el

resumen. Asimismo, que los estudiantes obtienen mejores resultados cuando el propósito del texto es recuperar información literal; lo que significa que tienen capacidad para identificar y localizar información específica de una lectura. En cambio, cuando la finalidad del ejercicio es hallar el sentido del texto, analizar, hacer inferencia y demás, el resultado es potencialmente negativo. En la conclusión más relevante, la autora menciona que es necesaria una intervención de tipo estratégico que permita dar mejores resultados en la comprensión lectora para potencializar el rendimiento escolar. Ella dice que una de las pruebas evidenció que los alumnos tienen grandes dificultades en el uso adecuado de los procesos cognitivos de orden superior, principalmente por la ausencia en sistemas de autorregulación y autorreflexión sobre tales procesos.

Su aporte al presente trabajo es representativo, en el sentido que sus hallazgos demuestran que no solo el uso de estrategias metacognitivas específicas tiene incidencia en la comprensión lectora, sino que también permite contextualizarlos a la traducción, y pensar que si los traductores usan las estrategias metacognitivas apropiadas durante la realización de una traducción, el proceso de resolución de problemas, fundamentalmente de los pragmáticos, podría mejorar sustancialmente; ya que como se demostró antes, en el caso de los traductores en formación, ellos difícilmente resuelven ese tipo de problemas, debido a que por falta de conocimiento y experiencia, no realizan un análisis y una interpretación profunda del texto origen, del contexto, del destinatario y de la cultura en sí; desconociendo los elementos culturales y pragmáticos que deben transportarse a la cultura meta para lograr una representación de calidad del texto meta. Igualmente, aporta en el hecho de que sus conclusiones resaltan el alcance de esta tesis y de realizar una intervención de tipo estratégico que mejore los procesos de autorregulación y de autorreflexión de las actividades cognitivas. Además, porque los resultados de este pueden ser insumo valioso para prosperar en los procesos de formación en otras disciplinas.

Además del trabajo de Velandia (2010), el elaborado por Castellón, Cassiani & Diaz (2015), también maneja la relación de la Metacognición con las estrategias. La investigación titulada “Estrategias Metacognitivas para fortalecer la comprensión lectora a través de ambientes virtuales de aprendizaje para estudiantes de 6º grado”, buscó diseñar

una propuesta didáctica fundamentada en estrategias metacognitivas para fortalecer la comprensión lectora en ambientes virtuales de aprendizaje. La metodología se denominó cualitativa con diseño cuasi experimental, por no haber tenido un control riguroso del experimento.

La población utilizada en el estudio estuvo compuesta por 187 estudiantes de grado 6. Los instrumentos empleados para recolectar la información fueron una lista de chequeo, en la que se registraron todos los acontecimientos observados en el aula de clase. Un cuestionario pretest para identificar las habilidades de los estudiantes en cuanto a la comprensión lectora antes de la intervención de estrategias. Un cuestionario post test para medir el impacto que se ha producido en los estudiantes con la aplicación de las estrategias y la dinamización de las TIC.

El procedimiento que se siguió para la enseñanza de las estrategias fue inicialmente, hacer lectura en el pretest del texto —El Centauro —escrito por: Muñoz (Pruebas Saber Lenguaje grado 5° 2013). Con esta prueba se determinó en qué nivel venían los estudiantes en comprensión lectora. Luego se procede a explicar y aplicar estrategias metacognitivas como son: *Predicción y verificación (PV)*: que según Schmitt (citado por Rodríguez 2004), predecir la información de una historia antes, durante y después de la misma, fomenta la comprensión activa y le proporciona al lector un propósito para la lectura. *Revisión a vuelo de pájaro (RVP)*, que también se denomina lectura panorámica, es una estrategia que se usa para buscar una palabra en el diccionario, un nombre o información específica en un texto. Buzán (2001) sugiere que se utiliza antes de leer, es decir que se lleva a cabo antes de centrarse en el proceso específico de la lectura. *Autopreguntas (AP)*: Schmitt (citado por Rodríguez 2004), afirma que formularse auto- preguntas y responderse durante y al final de la lectura promueve la comprensión activa y le brinda al lector un propósito para la lectura.

Resumen y aplicación de estrategias definidas (RAE): para Schmitt (citado por Rodríguez 2004), el resumir y aplicar estrategias como la relectura, el juicio en suspenso, continuar leyendo cuando la comprensión se pierde, representa la lectura estratégica porque es una manera de controlar y supervisar la comprensión de la lectura. Al final del proceso,

se procede a validar el aprendizaje de las estrategias en la prueba Post test, con la lectura “¿Por qué brillan las estrellas?” Tomado de: Überlacker, Erich. (2005). Física moderna. México. Altea. (PRUEBAS SABER LENGUAJE grado 5° 2012).

Las conclusiones más importantes del estudio evidenciaron que los alumnos se sintieron identificados con los procesos llevados a cabo, y sacaron sus propias conclusiones con relación a las debilidades que tuvieron cuando se enfrentaron al texto. Adicionalmente, los resultados obtenidos en el post test muestran que las estrategias que se aplicaron tuvieron un efecto positivo; sumado a la motivación que tuvieron los estudiantes por el uso de los ambientes virtuales, lo que los hizo sentir partícipes de su propio aprendizaje.

El aporte que hace a la investigación es teórico y metodológico porque el referente teórico permite dilucidar el vínculo entre la Metacognición, las Estrategias Metacognitivas y la comprensión lectora; siendo este esclarecimiento clave para una mayor comprensión de nuestro objeto de estudio; además, porque parte de ese sustento teórico, se utilizó en el presente estudio. En lo metodológico debido a que plantea un diseño con medidas de pretest y post test con una intervención de estrategias metacognitivas similar al que se aplicó a este estudio, y donde sus resultados muestran una incidencia positiva en aquella población.

En lo referente a la metacognición, podemos decir que son numerosos los autores que han tratado el tema de la metacognición, y varios coinciden en la idea de que es el control y la autorreflexión que hacemos sobre nuestros procesos o actividades cognitivas. Basándonos en las definiciones que se expusieron en este apartado, hemos apropiado como referente la definición de Flavell (1976) en la que dice que la metacognición se refiere:

Al conocimiento que una persona tiene sobre los propios procesos y productos cognitivos, o cualquier asunto relacionado con ellos; en otras palabras, a la supervisión activa y consecuente regulación y organización de los procesos cognitivos, comúnmente al servicio de un objetivo específico o concreto. (p.232)

De igual modo, tomamos como referencia, la profundización que hace Flavell sobre la metacognición cuando dice que ésta se compone de 3 elementos esenciales como son: la planeación de la información, el monitoreo del pensamiento y la evaluación del producto final Flavell (citado por González, 2008). Consideramos que esta apreciación se relaciona en gran proporción con el proceso traductor y todo lo que éste implica, ya que, como se ha mostrado con autores a lo largo del documento y apoyándonos en nuestra experiencia como traductores en formación, un adecuado proceso de traducción se da cuando un traductor se enfrenta a un texto, él o ella debe analizar o planear previamente la manera en que va a abordar y procesar la información del texto original antes de empezar a traducirlo (planeación de la información). Luego, después de que él/ella ha planeado cómo comprender el texto, comienza a hacer la traducción.

Durante esta etapa, se ponen a prueba las destrezas y habilidades del traductor para tomar decisiones, aplicar estrategias y resolver los problemas (que pueden ser de todo tipo) que identifica durante la realización de la tarea (monitoreo del pensamiento). Por último, el traductor procede a hacer evaluación del producto que ha logrado del proceso, y si es el caso, retoma alguna de las etapas anteriores en aras de lograr un texto meta apropiado que conserve la intencionalidad del texto original.

Desafortunadamente, para que el proceso se lleve a cabo con estas características, es necesario poseer conciencia y supervisión de nuestros propios procesos cognitivos; en ocasiones el traductor por falta de experiencia o formación carece de conocimiento metacognitivo y no logra una comprensión profunda del texto original; lo cual genera implicaciones en la calidad del texto meta. Es por ello que, a falta de evidencia teórica y empírica sobre la metacognición y su aplicación en la traducción, más precisamente en contextos de formación de traductores en Colombia, emergió el interés de ejecutar la propuesta de investigación que contribuya al desarrollo de estrategias metacognitivas de monitoreo (componente de la metacognición), en estudiantes en formación en materia de traducción, ya sea a nivel de pregrado o posgrado; estrategias que pueden ser muy útiles para mejorar el conocimiento metacognitivo, el proceso de traducción, todo lo que involucra, la competencia traductora, más precisamente la competencia estratégica.

5.3 ESTRATEGIAS

Como se manifestó en el punto anterior, existe una relación muy afín entre los problemas y las estrategias. La aparición de los problemas de traducción durante el proceso de traducción hace que sea indispensable el uso de estrategias para su resolución. Por eso, hoy en día este vínculo se ha convertido en un tema de gran interés para la didáctica de traducción; y más aún si el desarrollar conocimiento metacognitivo en los traductores en formación puede promover el uso consciente y reflexivo de estrategias metacognitivas y así solucionar problemas de traducción. Para Cohen and Dörnyei (2002), las estrategias metacognitivas son: “Esos procedimientos que los aprendices usan conscientemente para supervisar o controlar su aprendizaje, los cuales les permiten controlar su cognición planeando lo que harán, verificando cómo van y luego evaluando cómo les fue” (p.181).

Oxford (2001) dice que “este tipo de estrategias ayudan a los alumnos a “supervisarse como aprendices, supervisar el proceso de aprendizaje, y tareas específicas de aprendizaje” (p.167). Es por ello por lo que, diversos investigadores (Anderson, 2002) en distintas disciplinas han enfocado sus estudios en este tema; reiterando una vez más que para la traducción, en especial la didáctica de la traducción debería convertirse en una premura, aún más sabiendo que invertir tiempo de clases en ellas facilita a los docentes el poder equipar a sus estudiantes con herramientas poderosas.

Investigadores en el área clasifican las estrategias metacognitivas en 3 grupos principalmente: planeación, monitoreo y evaluación (Rost, 2002, y Goh, 2008). Las de planeación incluyen organización avanzada, atención dirigida, atención selectiva y autocontrol. Las de monitoreo incluyen monitoreo de la comprensión, monitoreo auditivo y supervisión de la tarea. La evaluación incluye evaluación del rendimiento e identificación del problema.

Las estrategias metacognitivas de monitoreo, según Brown (1987), ofrecen la posibilidad de modificar, verificar, comprender, autoevaluar, rectificar durante el transcurso de la tarea, lo que se está haciendo y cambiar de rumbo si es necesario. Es por esto que, al

no encontrar evidencia empírica ni teórica sobre estrategias específicas de monitoreo, se proponen las estrategias metacognitivas de Auto preguntas (AP), Revisión a vuelo de pájaro (RVP) y Resumen y aplicación de estrategias definidas (RAE) como aquellas acciones que se pueden utilizar para monitorear tanto el proceso traductor mientras se está desarrollando una traducción.

Con ellas se espera mejorar el conocimiento metacognitivo procedimental de los estudiantes y su competencia estratégica, de manera que esto les facilite la solución a problemas pragmáticos concretos. *Auto preguntas (AP)*: Schmitt (citado por Rodríguez 2004) afirma que formularse auto- preguntas y responderse durante y al final de la lectura promueve la comprensión activa y le brinda al lector un propósito para la lectura. *Revisión a vuelo de pájaro (RVP)*, que también se denomina lectura panorámica, es una estrategia que se usa para buscar una palabra en el diccionario, un nombre o información específica en un texto. Se utiliza antes de leer, es decir que se lleva a cabo antes de centrarse en el proceso específico de la lectura Buzán (2001).

Por último, *Resumen y aplicación de estrategias definidas (RAE)*: para Schmitt (citado por Rodríguez 2004), el resumir y aplicar estrategias como la relectura, el juicio en suspenso, continuar leyendo cuando la comprensión se pierde, representa la lectura estratégica porque es una manera de controlar y supervisar la comprensión de la lectura.

Al incluir el monitoreo aspectos como la comprensión, la supervisión de la tarea (Rost, 2002, y Goh, 2008); asimismo, la posibilidad de modificar, verificar, comprender, evaluar y rectificar durante el transcurso de la tarea, lo que se está haciendo y cambiar de rumbo si es necesario Brown (1987), se podrían categorizar de cierta forma, las estrategias metacognitivas de AP, RVP y RAE como estrategias metacognitivas de monitoreo, ya que como se mencionó, ellas promueven la comprensión, generan un propósito para la lectura, buscar información específica en el texto, controlar y supervisar la comprensión de la lectura.

En la siguiente parte del capítulo se muestra inicialmente algunos aportes de estudios que tratan el concepto general de estrategias. Posteriormente, se precisa en cuanto estrategias metacognitivas, resaltando algunos ejemplares desarrollados en el campo de la traducción. Para iniciar el recorrido en lo concerniente al tema de estrategias, comenzaremos retomando la definición propuesta por Lörscher (1991) con respecto a estrategia de traducción “*A translation strategy is a potentially conscious procedure for the solution of a problem which an individual is faced with when translating a text segment from one language to another*” (p.17). La contribución de Lörscher permite partir de la idea, que una estrategia de traducción es un procedimiento consciente que se lleva a cabo para dar solución a un problema, cuyo origen se da cuando se traduce un texto de un lenguaje a otro.

Uno de estos trabajos desarrollados en el campo de la traducción que hace referencia a las estrategias es la tesis doctoral de Lachat (2003) “*estrategias y problemas de traducción*” (p.17). La autora comprobó que el estudio del proceso traductor desde una perspectiva cognitiva puede permitir, no sólo ser mejores traductores, sino también comprender el fenómeno de la traducción y la manera en que se resuelven los problemas de traducción.

En su investigación, la autora contempla el término de estrategia de traducción desde muchas perspectivas: semiótica, semántica estructuralista, generativista, funcionalista, pragmática, etc.; todas ellas dentro del marco del proceso de resolución problemas de traducción. La metodología utilizada por la autora se centró en el método experimental-cuantitativo y estuvo compuesta de cuatro partes principales: definición de las variables, elección y aplicación del diseño, procedimientos y técnicas de recopilación de datos y análisis de los datos obtenidos. La población consistió en traductores de inglés a español con distintos niveles de experiencia: novatos, avanzados y profesionales:

Los novatos fueron estudiantes del segundo curso de la Licenciatura en Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada, quienes cursaban el segundo cuatrimestre de lengua A “español” y de lengua B “inglés”. Durante el primer curso y cuatrimestre del

segundo, no reciben ninguna clase de traducción más que la introductoria «Teoría y práctica de la traducción».

Los avanzados fueron estudiantes del último curso de la Licenciatura de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada, de lengua A “español” y de lengua B “inglés”. En el cuarto curso todas las asignaturas son optativas y los estudiantes pueden optar por especializarse en traducción o en interpretación; por lo que, para evitar el efecto de una variable extraña debido a un nivel de conocimientos distintos, se excluyeron los estudiantes que sólo cursan asignaturas de interpretación. Y finalmente, los profesionales fueron traductores profesionales de inglés a español con al menos cuatro años de experiencia profesional ininterrumpida en cualquier especialidad.

Los instrumentos utilizados fueron textos originales, una prueba de lengua inglesa, un cuestionario previo, prueba de mecanografía, Translog 2000® y un cuestionario retrospectivo. Al final, la autora concluyó que cinco factores pueden incidir en la representación interna del problema: el tipo de traducción, la función, la situación comunicativa, el formato y el destinatario, tanto del texto original como del texto traducido. También que existen factores externos del entorno de la tarea, conocimientos individuales, experiencia e ideología, y contextuales (contexto social, normas y convenciones). Con respecto a la resolución de problemas, concluyó que este proceso se divide en 3 fases principales: a) identificación b) representación c) resolución y evaluación, y que cada fase se diferencia en cada una de las muestras.

Anexó que los profesionales identificaron menos problemas y, por tanto, tradujeron segmentos más largos que los principiantes. Esto confirma que la ejecución experta incide en la automatización del proceso de traducción. Además, se observó que los estudiantes avanzados tradujeron segmentos más largos que los estudiantes novatos, por lo que el aprendizaje también incide en la automatización del proceso de traducción.

Este trabajo es de gran importancia para esta investigación, dado que aporta elementos teóricos y metodológicos. En su parte teórica, respecto al tema de las estrategias, debido a

que proporciona un recorrido teórico completo desde distintas perspectivas sobre estrategia, lo que permite comprender la disimilitud entre método, técnica, procedimiento y estrategia; así como los estudios tanto teóricos como empíricos que se han realizado en lo concerniente a los problemas de traducción. Metodológicamente por 2 razones: 1, la idea de utilización de un cuestionario previo, el cual nos fue muy útil para recoger información específica de los participantes y poder caracterizar la población (Novato y Avanzado), con base en la experiencia que han tenido en traducción durante su proceso de formación en la electiva; 2, el empleo de textos originales con criterios definidos como la longitud y el tiempo, los cuales nos facilitaron la selección de un texto acorde con la experiencia de la población y el tiempo necesario que este tipo de sujetos podía gastar en la traducción del texto.

Otro destacado ejemplar en la traducción y la didáctica de la traducción acerca de las estrategias metacognitivas es la investigación de Martínez (2015) “Estrategias metacognitivas de regulación en traductores en formación durante un encargo de traducción”. El propósito fundamental de la propuesta fue caracterizar las estrategias metacognitivas de regulación en traductores en formación durante un encargo de traducción. Para atender a tal fin, primero la autora precisó el estado de la investigación sobre estrategias metacognitivas de regulación (EMR); luego, analizó y revisó los cuestionarios existentes de evaluación del uso de las EMR, y con base en esa revisión, elaboró un cuestionario que sirvió para la medición del uso de las EMR de los estudiantes de traducción de la UAM y se validó con otra población de estudio.

El instrumento permitió evaluar el conocimiento metacognitivo con respecto a los 3 tipos de estrategias de regulación: las de planeación, monitoreo y evaluación. Finalmente, la autora concluye que el 78% de los estudiantes empleaban las estrategias de planeación para identificar problemas de traducción y seguían los pasos planteados (diccionarios, bases de datos) con anterioridad para analizar la dificultad del encargo de traducción y llegar a la resolución del problema. Además, que el 82% de los estudiantes reflexionaron y se autoevaluaron acerca de su proceso traductor, utilizando estrategias como la verificación, revisión, deducción, organización, relectura y asesoramiento; lo que les facilitó el análisis y síntesis del encargo de traducción. Por último, que el 66% hicieron una autoevaluación de

los resultados obtenidos para la verificación del encargo y mejorar su calidad. Ese porcentaje le permitió inferir que el tercio de los estudiantes no utiliza esa estrategia, y que prueba de ello fue la calidad de las traducciones.

La metodología utilizada fue empírico-descriptiva con información predominantemente cuantitativa. La población incluyó estudiantes en formación de la maestría en traducción de la Universidad Autónoma de Manizales (VI cohorte). También se utilizó un encargo de traducción del campo de la política (derecho internacional) con nivel de especialidad medio-alto y con una longitud de 268 palabras. La autora aplicó varios procedimientos para validar el contenido y estimar las propiedades psicométricas del instrumento propuesto: validación por jueces, prueba piloto y técnicas para el análisis de ítems. Finalmente, el modelo de análisis de datos lo diseñó bajo un esquema cuantitativo, lo que le permitió la caracterización de las estrategias.

Su contribución es valiosa teóricamente por las siguientes razones: provee una fundamentación teórica profunda sobre la metacognición y sus componentes, presentada desde sus inicios hasta su evolución. Éste es un término que ha tomado bastante fuerza actualmente en distintos campos como la psicología, la lingüística y las matemáticas; donde el tener control y regulación de los procesos cognitivos ha traído satisfactorios resultados en la ejecución de variadas labores. A esta curiosidad también se ha aunado la traducción, y es por eso por lo que actualmente se han y están incursionando investigaciones para descubrir su impacto tanto en el traductor como en el producto final.

5.4 PROBLEMAS DE TRADUCCIÓN

Según Hurtado (citado por Lachat, 2003) “los problemas de traducción son las dificultades de carácter objetivo con que puede encontrarse el traductor a la hora de realizar una tarea traductora” (p.62), y que según Nord (2009) “los traductores en formación suelen encontrar más frecuentemente” (p.26). De acuerdo con Hurtado (citado por la Lachat, 2003) “los problemas de traducción se clasifican en 4 categorías: los problemas lingüísticos, extralingüísticos, instrumentales y pragmáticos” (p.63). Para el actual estudio

se seleccionaron los pragmáticos por las razones que se expusieron en la descripción del problema.

5.5 PROBLEMAS PRAGMÁTICOS DE TRADUCCIÓN

A continuación, se presenta la tipología de problemas pragmáticos de traducción, propuesta por Nord (citado por Zamora, 2011):

5.5.1 Deixis

Fillmore (1975), en sus famosas *Santa Cruz Lectures On Deixis*, expresa que *deixis* es:

The name given to those formal properties of utterances which are determined by, and which are interpreted by knowing, certain aspects of the communication act in which the utterances in question can play a role. These include the identity of the interlocutors in a communication situation (p.42).

Las expresiones deícticas como: *here, by my side*, o las que se refieren a los participantes de la comunicación, tales como: *I, all of us, as the speaker before me correctly remarked*, sólo pueden ser descifradas correctamente en conexión con la información del tiempo, el lugar, el autor, los receptores, etc., dada en el mismo texto o en el contexto del texto, como en la portada, en los encabezados introductorios, en los títulos, etc.

5.5.2 Contacto Con El Receptor

En informes periodísticos, algunos autores captaron la atención de los lectores del público general con incentivos a la lectura como títulos amarillistas, subtítulos informativos, pequeñas citas, encabezados para cada párrafo, fotos, etc., pero si por ejemplo, el texto es traducido para una periodista, que ha empezado a traducirlo porque está interesada en la información, en la traducción sobraría incluir dichos incentivos que resultan superficiales, y los encabezados de los párrafos podrían incluso confundir al lector interesado.

5.5.3 Ejemplos

Los ejemplos inmersos en un texto sirven para proporcionar información de fondo o dar explicaciones adicionales. La principal tarea del traductor es descubrir cuál es la función que cumple dicho ejemplo en el texto y aunque algunos factores extratextuales deben ser los mismos tanto en el ejemplo como en el texto marco, la función debe ser analizada de forma separada.

5.5.4 Presuposiciones

Las presuposiciones muchas veces se refieren a objetos y fenómenos de la cultura a la cual pertenece el autor. Lo más importante es que la información presupuestada por el autor, también se dé a conocer al lector de la traducción, pero el traductor debe ser consciente de la explicitación de la información implícita, especialmente en textos poéticos, puede causar cambios inmensos en el efecto que el texto tendrá en el receptor.

5.5.5 Elementos Suprasegmentales

En los textos escritos, los elementos suprasegmentales están señalados mediante la letra cursiva, la negrita, las comillas o los paréntesis. Las comillas o la cursiva no sólo son utilizadas para indicar significados o acentos irónicos, sino también para indicar neologismos que todavía no están reconocidos por la Academia de la Lengua o para señalar palabras adoptadas de otras lenguas. Igualmente, para el traductor las consideraciones acerca de la fonología y la entonación son de particular importancia porque la imaginación acústica del lector es determinada por patrones específicos de la lengua. Como en la mayoría de los casos, el conocimiento de los patrones de entonación (negrilla, cursiva, comillas, subrayado, etc.) es intuitivo, para el receptor puede ser difícil adaptarse a patrones de entonación extraños. En este sentido, la función de estos elementos debe ser analizada cuidadosamente cuando sean usados en el texto base, para determinar qué uso se les da en la cultura meta.

En resumen, la importancia de las investigaciones, autores y conceptos presentados en este estudio radica en el hecho de que todos hacen aportes esenciales, ya sea desde la

traducción u otra disciplina en lo metodológico, lo teórico, o en resaltar la pertinencia de realizar una investigación con las características como la que se llevó a cabo. Desde la didáctica de la traducción, se puede concluir que, aunque los antecedentes expuestos no tratan el tema de la metacognición, las estrategias metacognitivas de monitoreo o los problemas de traducción; exponen un recorrido teórico bastante completo de los estudios desarrollados con miras a la formación de traductores desde la perspectiva del proceso y el producto; lo que permite dilucidar lo que se ha hecho en torno esas dos perspectivas principalmente. Aparte de eso, permiten visibilizar lo que se ha alcanzado hoy en día en cuanto a la formación de traductores y la metodología que se está empleando para tal fin.

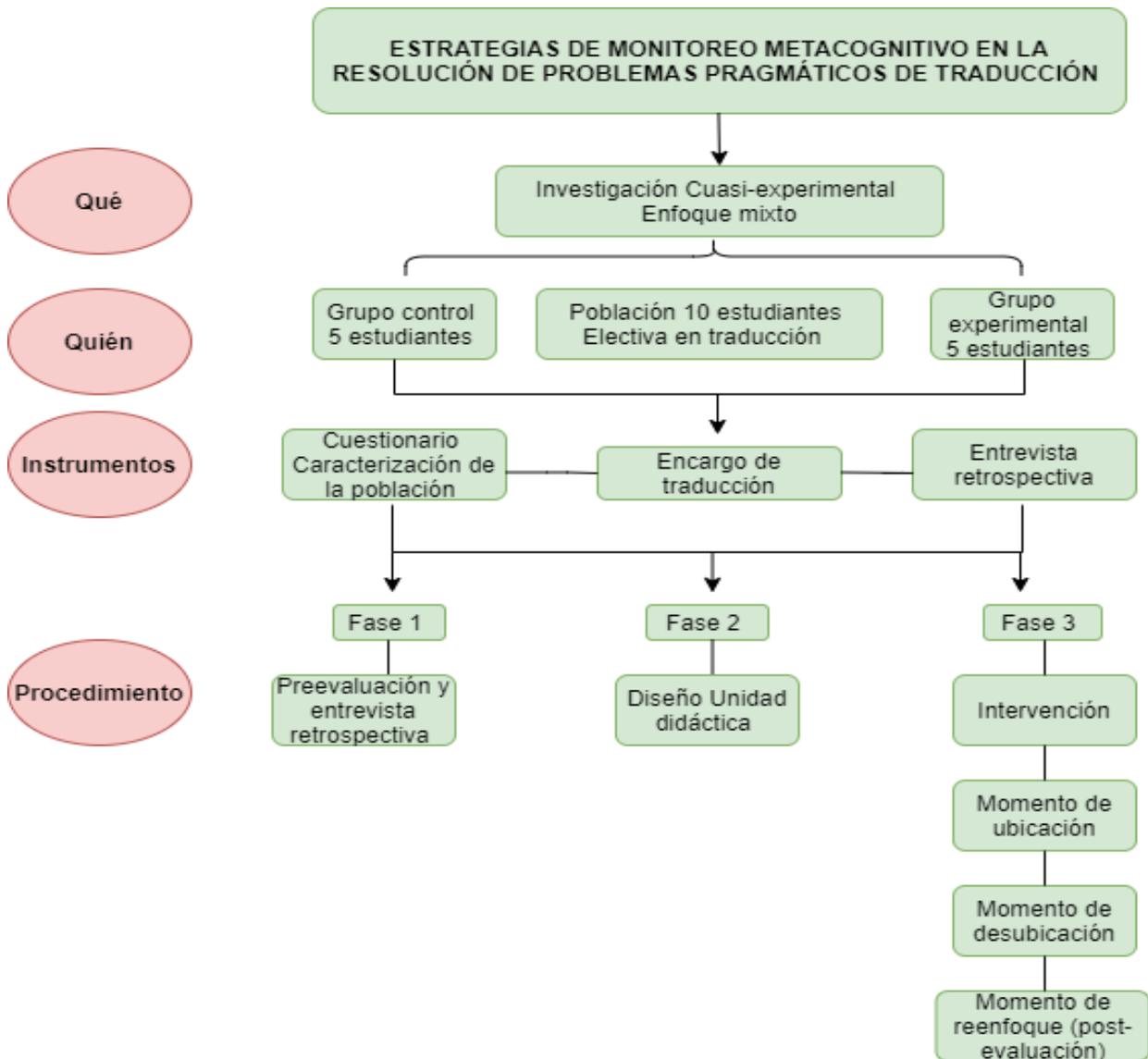
Desde la traducción, se concluye que los antecedentes presentados contemplan el tema de las estrategias metacognitivas, pero no profundizan en estrategias determinadas como las de monitoreo, por lo cual no ofrecen una ejemplificación de dichas estrategias. Además, porque en las estrategias que se tuvieron en cuenta en los estudios, no se les dio tratamiento a problemas específicos de traducción como los pragmáticos. Uno de los antecedentes, apuntó a la medición del uso de estrategias metacognitivas de regulación por parte de una comunidad universitaria de posgrado. En otro, se demostró como desde un punto de vista cognitivo, se pueden dar solución a los problemas de traducción a través de las estrategias. En el último, a pesar de que es ajeno a la traducción, se demostró la relación entre los niveles cognitivos de comprensión lectora y las estrategias metacognitivas.

Una de estas investigaciones fue desarrollada para mejorar la comprensión lectora en campos como la educación; otra con el objetivo de medir el uso de estrategias metacognitivas de regulación por parte de una comunidad universitaria de posgrado; en la otra, para demostrar cómo desde un punto de vista cognitivo, se pueden dar solución a los problemas de traducción a través de las estrategias.

6 METODOLOGÍA

En este apartado, se describe el diseño metodológico, la población, la muestra seleccionada y los instrumentos que se utilizaron en la investigación.

Ilustración 1 Diseño Metodológico



Fuente: Construcción Propia

6.1 DISEÑO

Debido a la naturaleza del problema, se propuso una investigación de tipo mixta con un diseño cuasiexperimental, en el que se seleccionó un grupo control y uno experimental, a los cuales se les aplicó medidas de pre y post evaluación. Para Pedhazur y Schemelkin (1991) un estudio cuasi experimental:

Es una investigación que posee todos los elementos de un experimento, excepto que los sujetos no se asignan aleatoriamente a los grupos. En ausencia de aleatorización, el investigador se enfrenta con la tarea de identificar y separar los efectos de los tratamientos del resto de factores que afectan a la variable dependiente (p. 277).

Es por esto por lo que, al no tener control de las variables de edad, nivel de inglés y experiencia como traductores por parte de los participantes, se definió este diseño para el estudio.

6.2 POBLACIÓN

La población estuvo conformada por estudiantes de Licenciatura en Lenguas Modernas con Electiva Profesional en Traducción del inglés al español del 9° semestre de la jornada diurna de la Universidad del Quindío. Es de aclarar que, la electiva se inicia a partir del 8° semestre, y por ello se determinó que uno de los criterios para la selección de la población fuera que estuvieran cursando el 9° semestre, debido a que los contenidos temáticos establecidos en el 8° semestre son completamente teóricos y no vinculan la práctica traductora como si se hace en el 9° y 10° semestre.

Los estudiantes que participaron en esta investigación diligenciaron un formato de autorización (ver anexo 1), en el cual los investigadores informaron el objetivo de la investigación y realizaron un compromiso de confidencialidad con los estudiantes frente a la investigación. También los estudiantes autorizaron al investigador para utilizar sus datos en este proceso de investigación.

6.2.1 Grupo Control

El grupo control estuvo compuesto por 5 estudiantes (3 mujeres y 2 hombres) de la electiva profesional mencionada anteriormente. La edad promedio de los sujetos fue de 20 y 30 años; su estrato socioeconómico se encontraba entre 2 y 4. Debido a temas de consideración ética y confidencialidad de la información, se decidió llamar a los participantes de este grupo SUJ 1, SUJ 2, SUJ 3, SUJ 4 y SUJ 5 (sujeto).

6.2.2 Grupo Experimental

También integrado por 5 estudiantes (4 mujeres y 1 hombre) de la misma electiva en Traducción. La edad de los sujetos como en el grupo control, osciló entre los 20 y 30 años; su estrato socio económico estaba ubicado entre 2 y 4. Al igual que el grupo control, por motivos de confidencialidad de la información y principios éticos se denominaron los miembros de este grupo SUJ 6, SUJ 7, SUJ 8, SUJ 9 y SUJ 10.

6.2.3 Instrumentos

Los instrumentos utilizados en esta investigación para recolectar la información fueron: un cuestionario para la caracterización de la población, una entrevista retrospectiva, y un encargo de traducción con 3 tipos de problemas pragmáticos: elementos suprasegmentales, deixis y ejemplos.

6.2.4 Cuestionario para caracterización de la población

El objetivo del cuestionario fue indagar acerca de la información personal de los participantes: nombre, edad, programa, facultad y semestre. Además de ello, se realizó para conocer la experiencia que tenían los participantes en traducción, la frecuencia con la que traducen, los tipos de textos que traducen y la autclasificación de nivel según su experiencia como traductores en formación. El cuestionario estuvo compuesto por 7 preguntas: 5 cerradas y 2 de selección múltiple (ver anexo 2).

6.2.5 Encargo de traducción

El encargo incluyó una traducción directa (inglés-español) del texto turístico “*Cantabria transitable: Discovering ways in Cantabria*” de 306 palabras” (ver anexo 3). Los Criterios para la selección de dicho texto fueron los siguientes:

1) Tema: Turismo, ya que, en una reflexión expuesta por Ponce (2006); la autora plantea que una de las tipologías textuales con la que más presenta problemas el estudiantado es con la del turismo. Ella afirma que, la carga cultural y pragmática que posee la traducción de los textos turísticos por motivo de las variaciones generadas por la diferencia de idiomas y la disimilitud de las culturas hace que sea extremadamente difícil para un traductor novato transportar toda esa información a la cultura meta.

2) Problemas Pragmáticos de Traducción: como se argumentó a lo largo de este escrito, estos problemas son difíciles de identificar, así como de solucionar porque van inmersos dentro de los textos turísticos y nacen en el contexto de la traducción con las presuposiciones e implicaturas. Sobre el particular, Hurtado (2001) cree que la intención del autor y la cultura que este contexto lleva inmersa. Además, se escogieron estos problemas porque son escasas e insuficientes las evidencias que han dado tratamiento a este tipo de problemas, y porque se ha demostrado que constituyen un gran obstáculo para los traductores en formación debido a su tipología. Existen problemas de deixis, contacto con el receptor, ejemplos, presuposiciones y elementos suprasegmentales; sin embargo, para el encargo de traducción se tuvieron en cuenta únicamente los de elementos suprasegmentales, deixis y ejemplos.

3) Longitud del Texto: Debido a que los estudiantes de esta investigación eran sujetos novatos y tenían poco tiempo de experiencia en traducción, se debió disponer un tiempo considerable para realizar la traducción sin exponerlos a presión o estrés alguno. Además, tenían una disponibilidad de tiempo corta considerando que tenían compromisos con otras asignaturas, se escogió el texto ya mencionado, conformado por 306 palabras.

Antes de seleccionar el texto de Cantabria, se escogieron otros textos del mismo folleto, que contaban con las características mencionadas, y se hizo el respectivo marcaje con base en su tipología. Después se remitieron a 3 traductores profesionales para corroborar su marcaje y la pertinencia en la investigación (ver anexo 4). De esta manera, se seleccionaron y marcaron los textos que se emplearon tanto para la intervención como para las pruebas de preevaluación y post evaluación.

6.2.6 Entrevista

En el caso del presente estudio, se desarrolló una entrevista estructurada en la que el investigador organizó previamente las preguntas que se iban a realizar. El propósito de la entrevista fue obtener información relevante acerca del proceso traductor, los problemas de traducción y las estrategias utilizadas para resolver los problemas que identificaron (ver anexo 5). La entrevista se aplicó después de la pre y post evaluación y constó de varias preguntas: por ejemplo: Las entrevistas de ambos momentos (pre y post) se realizaron 48 horas después de haber terminado la traducción. Esto, debido a que Dörnyei (2007) recomienda que el intervalo entre el tiempo en el que se lleva a cabo la tarea y la entrevista debe ser lo más corto posible para que la actuación del entrevistado sea significativa y pueda recordar lo que más pueda.

6.2.7 Procedimiento

6.2.8 Solicitud de consentimiento informado sobre la investigación y aplicación

Antes de iniciar la investigación, se les envió a los estudiantes un consentimiento informado, describiendo el proceso investigativo que se llevaría a cabo en el desarrollo de la investigación. Una vez, dicho consentimiento fue dado, se les explicó a los participantes las responsabilidades a cumplir durante la ejecución del proyecto. Cuando todos los pormenores de la investigación fueron aclarados, se inició con las diferentes fases que serán expuestas a continuación.

6.3 FASE I PREEVALUACIÓN

Para llevar a cabo la preevaluación, se citaron los estudiantes en la sala de sistemas No.2 del bloque de educación de la Universidad del Quindío. Todos los participantes tanto del grupo control como del experimental realizaron la traducción del texto “*Cantabria transitable Discovering ways in Cantabria*”, extraído del folleto turístico “*Cantabria*” (ver anexo 4). A cada estudiante, se le envió vía email su correspondiente encargo de traducción, el cual consistía en una traducción directa (inglés - español), desarrollada en un periodo de 90 minutos.

Se les dio especificaciones claras como: evitar hacer consulta de versiones ya existentes y no tener contacto con los compañeros para no generar una incidencia negativa en la información recolectada. Terminado el lapso, los estudiantes enviaron el documento con su nombre completo al email del investigador. El investigador estuvo atento durante todo el proceso, en primer lugar, para evitar cualquier suceso que pudiera afectar los resultados; en segundo lugar, para solventar las inquietudes que resultaron del ejercicio. Después de realizada la preevaluación, se llevó a cabo la entrevista retrospectiva.

6.4 FASE II DISEÑO UNIDAD DIDÁCTICA

Basado en los resultados, de la fase I, es decir la preevaluación, se diseñó la unidad didáctica. Para ello, se adaptó el modelo propuesto por Hurtado (2005) sobre el diseño de unidad didáctica y el existente en la Maestría en Enseñanza de las Ciencias de la Universidad Autónoma de Manizales. Dicha adaptación, se puede observar en el anexo 6 (ver anexo 6). La propuesta de Hurtado (2005) se basa en la estructuración de unidades didácticas conformadas por tareas de traducción en el aula con una secuencia de trabajo; lo cual se logra planteando un objetivo específico que siempre conduce a una tarea final.

En los contenidos, ella se enfoca en el conjunto de saberes que se espera el alumno asimile: 1) Conceptuales, 2) Procedimentales y 3) Actitudinales. La autora señala que en cada tarea de traducción debe haber una evaluación de las etapas de la unidad didáctica tanto del estudiante como del profesor para poder evaluar no sólo los resultados sino

también los procesos que se han seguido en el acto enseñanza-aprendizaje. Por su parte, el modelo de la Maestría en Enseñanza de las Ciencias de la Universidad Autónoma de Manizales se compone de 3 momentos: 1) Ubicación, 2) Desubicación y 3) Reenfoque; los cuales se describen detalladamente en la fase III y IV.

Para lograr la adaptación de los 2 modelos, inicialmente se tuvieron en consideración los conceptos centrales de la investigación (estrategias metacognitivas de monitoreo y problemas pragmáticos de traducción) para establecer lo que se esperaba de los estudiantes al final de la intervención y de esta manera poder definir los objetivos de enseñanza. Después de definir los objetivos de aprendizaje-enseñanza de la unidad didáctica, se organizaron las sesiones a desarrollar en la intervención en 3 fases; cuyas fases representaron los 3 momentos propuestos por la Maestría en Enseñanza de las Ciencias para la implementación de unidades didácticas. Se fijaron los propósitos de cada una de esas sesiones, así como las tareas a ejecutar con sus respectivos objetivos específicos de aprendizaje, la manera en que iban a proceder las sesiones y los materiales a utilizar tal como lo establece Hurtado (2001) en su propuesta.

El modelo de unidad diseñado incluyó 5 sesiones de 2 horas cada una; en ellas se consideraron los conceptos principales de la investigación: Problemas de traducción, problemas pragmáticos de traducción y estrategias metacognitivas de monitoreo. En las distintas sesiones, los estudiantes del grupo experimental desarrollaron distintas tareas, en las que se promovió la reflexión y la construcción del conocimiento por medio de la participación individual y colectiva; siendo esto de gran ayuda para lograr los objetivos planteados en los encuentros. A continuación, se presenta la descripción de los momentos implementados en la fase de intervención y fase de reenfoque.

6.5 FASE III INTERVENCIÓN

En la fase de intervención se dividió la población en dos grupos: uno experimental y otro control. Al grupo experimental, se le enseñaron en distintas sesiones algunos conceptos relacionados con los problemas de traducción y su clasificación, con un mayor énfasis en los pragmáticos; asimismo, la noción de estrategias metacognitivas de monitoreo. En esta

fase, el grupo control estuvo ausente de las sesiones, para posteriormente verificar con la post evaluación, si hubo una incidencia en cuanto al uso de estrategias metacognitivas de monitoreo y la resolución de problemas pragmáticos por parte del grupo experimental en comparación con el control que no recibió la orientación. Las sesiones se desarrollaron por medio de clases magistrales y ejercicios de traducción, donde se emplearon diferentes textos turísticos como: El Soplo del folleto de Cantabria, Fragmentos del libro Cien años de soledad de Gabriel García Márquez, *Neocueva and Museum of Altamira* del folleto de Cantabria (ver anexo 8). La intervención se efectuó siguiendo el modelo de unidad didáctica a saber:

6.6 UBICACIÓN

En ese momento, se recogieron las ideas previas o las preconcepciones que tenían los estudiantes sobre las estrategias metacognitivas, los problemas de traducción y su clasificación. Aquí el investigador, además de compartir sus conocimientos previos sobre estos elementos, identificó los obstáculos que presentaron los estudiantes en cuanto al conocimiento sobre las estrategias y los distintos problemas de traducción. Algunos de esos obstáculos fueron el limitado conocimiento acerca de estrategias y su aplicación en la resolución de problemas; la búsqueda fue la estrategia más utilizada por los participantes en ese momento. Aparte de eso, se identificó que los estudiantes no tenían conocimiento en lo referente a la tipología de problemas de traducción, pues en la indagación sólo hicieron alusión a problemas de tipo lingüístico como estructura de las oraciones y significado de palabras.

Después de compartir conocimientos previos e identificar obstáculos, se hizo una retroalimentación inicial a los estudiantes a la luz de los obstáculos encontrados: distinción entre cognición y metacognición para entender el concepto de estrategias metacognitivas, los problemas de traducción y su tipología (lingüísticos, instrumentales, pragmáticos, etc.), con el fin que ellos asimilaran los conceptos y pudieran ponerlos en práctica posteriormente. Se ajustaron los objetivos de la unidad, ya que los objetivos planteados previamente al encuentro se encaminaban únicamente a promover y desarrollar estrategias

metacognitivas en los participantes, dejando a un lado todo sobre los problemas de traducción.

Luego de ajustar los objetivos de la unidad con base en los obstáculos mencionados, se estableció de manera verbal, el contrato didáctico. Según Brousseau (1986), este contrato permite explicar la repartición explícita o implícita de las responsabilidades de docentes y estudiantes en una situación de enseñanza-aprendizaje. En nuestro caso, permitió hacer un acuerdo oral mutuo entre los investigadores y los participantes del proceso investigativo para superar los obstáculos identificados en la preevaluación y poder alcanzar los objetivos planteados.

6.7 DESUBICACIÓN

Fue el momento donde el investigador entró en contacto directo con los estudiantes, y le enseñó a profundidad los conceptos de: estrategias metacognitivas de monitoreo, problemas de traducción y la clasificación de los problemas pragmáticos de traducción. En el caso de las estrategias, se les orientó las estrategias metacognitivas de auto preguntas, revisión a vuelo de pájaro y Resumen y aplicación de estrategias definidas (relectura). En cuanto al concepto y tipología de los problemas de traducción, se les presentó la clasificación propuesta por Hurtado (2001). Por último, en lo referente a los problemas pragmáticos de traducción, se les presentó la propuesta de Nord (2009) y se enfatizaron 3 problemas principalmente: elementos suprasegmentales, deixis y ejemplos (ver contexto teórico-investigativo). La orientación y práctica se llevó a cabo utilizando fragmentos de texto como: El Soplao del folleto de Cantabria, Fragmentos del libro Cien años de soledad de Gabriel García Márquez, Neocueva and Museum of Altamira del folleto de Cantabria (ver anexo 8); en donde se promovió la reflexión metacognitiva.

6.8 REENFOQUE

En la última fase, se llevó a cabo la post-evaluación con ambos grupos, los estudiantes fueron citados en la sala de sistemas No.2 del bloque de educación de la Universidad del Quindío. Todos los participantes del grupo control y del grupo experimental realizaron la

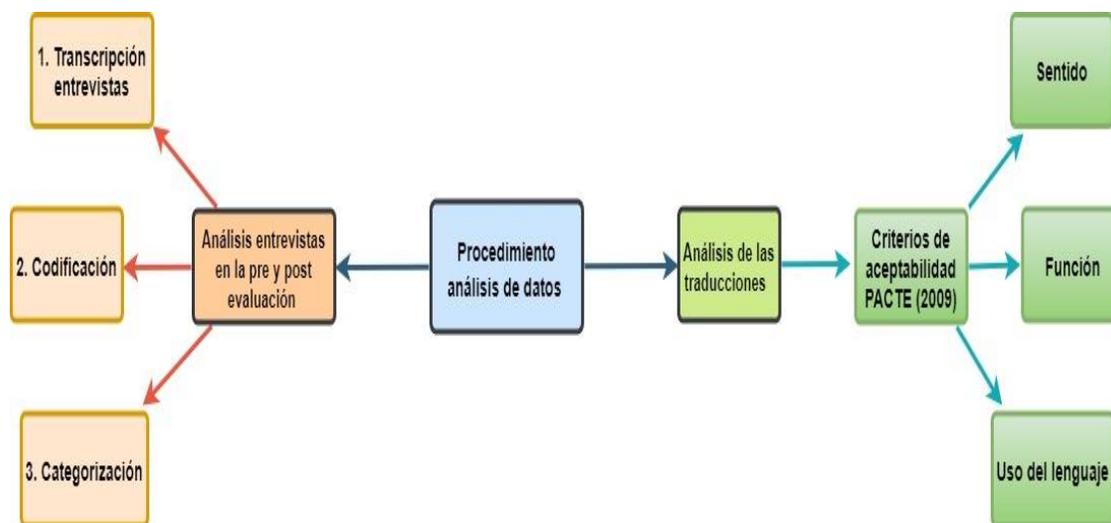
traducción del mismo texto “*Cantabria transitable Discovering ways in Cantabria*”, el cual también fue traducido en la fase I Preevaluación. A cada estudiante, se le envió vía email su correspondiente encargo de traducción, el cual consistió en una traducción directa (inglés-español) en un periodo de tiempo de 90 minutos.

El investigador estuvo atento durante todo el proceso para evitar cualquier suceso que pudiera afectar los resultados, y adicionalmente, para solventar las inquietudes que resultaron del ejercicio. Terminado el tiempo establecido, se procedió a realizar nuevamente la entrevista retrospectiva (ver anexo 5) a ambos grupos, aunque esta vez con un interés particular, determinar si hubo una variación después de la intervención, en la manera en que los participantes del grupo experimental identificaron y solucionaron los problemas pragmáticos de traducción en comparación con los del grupo control que no recibió ninguna instrucción.

7 ANÁLISIS DE DATOS

El procedimiento de análisis de datos se dividió en dos partes, por un lado, se analizaron las entrevistas y por el otro se llevó a cabo la evaluación de las traducciones.

Ilustración 2 Procedimiento análisis de datos



Fuente: Construcción Propia

7.1 PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO DE ANÁLISIS ENTREVISTAS

La información obtenida a través de las entrevistas se transcribió a Word y se marcó cada una de las entrevistas con nombre, fecha y se organizó en carpetas en el computador dispuesto por el investigador. Ya transcrita la información, se cargó en la plataforma Atlas.Ti versión 7.5.4 para sistematizar los datos obtenidos en las entrevistas, simplificar el análisis cualitativo y darle agilidad al estudio. Como paso siguiente, la información fue codificada con segmentos que se repetían, palabras, frases y operaciones recurrentes que se convirtieron en las 3 categorías emanadas de los datos (proceso de traducción, identificación de problemas de traducción, uso de las estrategias metacognitivas de monitoreo). Ya en esa fase, se integró la información (información codificada y las categorías obtenidas) con los datos que generó el análisis de las narrativas y se conceptualizó, teniendo en consideración el objeto de estudio (enseñanza de estrategias

metacognitivas de monitoreo), los objetivos del estudio y la información existente en el marco teórico para finalmente generar las interpretaciones y conceptualizaciones de los investigadores. Para examinar las entrevistas, se realizó un análisis de contenido semántico que consistió en formular inferencias y hacer interpretaciones de manera objetiva sobre segmentos específicos (las unidades de análisis seleccionadas), que se escogieron de las narrativas que los estudiantes hicieron al responder cada una de las preguntas que conformaron la entrevista retrospectiva.

7.2 PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO DE ANÁLISIS DE LAS TRADUCCIONES

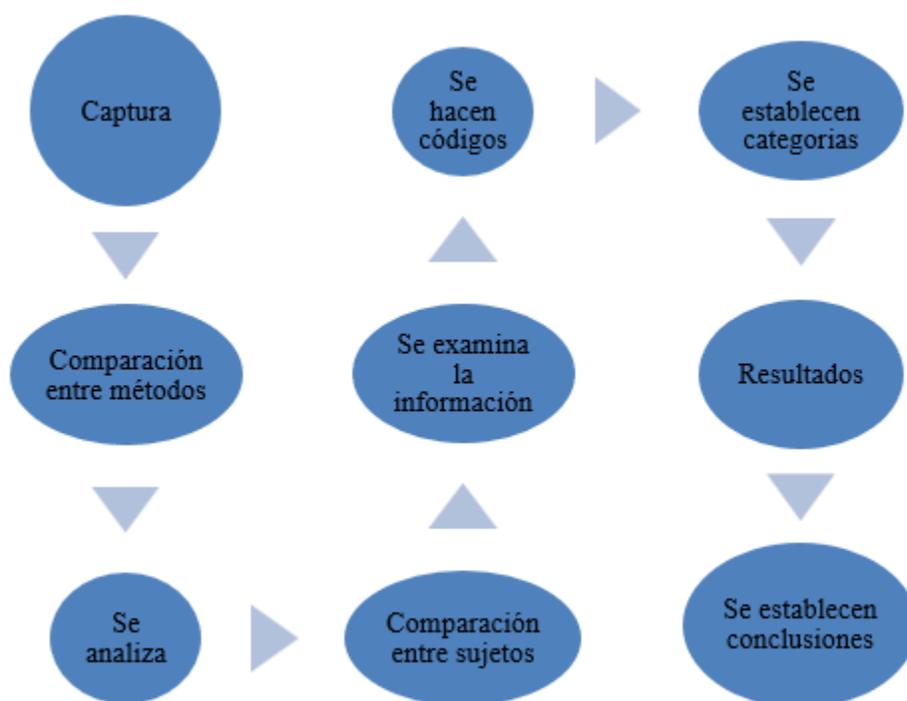
El proceso metodológico de análisis de las traducciones realizada por los participantes se llevó a cabo teniendo en cuenta los criterios de aceptabilidad propuestos por PACTE (2009) para evaluar la traducción de los problemas pragmáticos que se encontraban en los textos. De acuerdo con este grupo de investigadores, los criterios de aceptabilidad se fundamentan en 3 aspectos principalmente: Primero, el sentido del TO; segundo, la función de la traducción; y tercero, uso de lenguaje apropiado. Para ellos, las soluciones que un traductor ofrece a determinados segmentos, palabras o términos se pueden considerar Aceptables (A), Semi aceptables (SA) o No aceptables (NA). Estas accesiones se explican de la siguiente forma, PACTE (2006, 2007), una “solución aceptable” es aquella que activa todas las connotaciones relevantes del TO en el contexto de la traducción en cuanto al sentido del TO, la función de la traducción y la adecuación lingüística. Una “semi aceptable”, la solución que activa algunas de las connotaciones relevantes del TO y mantiene la coherencia del TL en el contexto de la traducción.

En relación con lo antes mencionado, hay semi-aceptabilidad del sentido del TO, de la función de la traducción (p.e: nota a pie de página innecesaria, explicación innecesariamente larga) y de la adecuación lingüística (p.e: orto tipografía, inadecuación de nivel de la lengua, errores gramaticales que no hagan fracasar la comunicación, redundancias). Por último, la solución “No aceptable” es la que no activa ninguna de las connotaciones relevantes del TO o activas connotaciones incoherentes con el contexto de la traducción en cuanto al sentido, la función de la traducción y/o la adecuación lingüística.»

Cada solución posee una ponderación numérica a saber: Aceptable = 1; Semiaceptable = 0,5; No aceptable = 0. La puntuación final e cada sujeto, por problema se logra a través de la Media de Aceptabilidad (M.A), que resulta de la suma de ponderaciones de los 10 sujetos por cada uno de los 77 problemas pragmáticos de traducción.

7.3 TRIANGULACIÓN

Ilustración 3Triangulación



Fuente: Creación propia

En aras de proveer confiabilidad al estudio, se llevaron a cabo dos tipos de triangulación, entre métodos y objetos. La información recolectada de las entrevistas fue comparada, con la información obtenida del análisis de los problemas pragmáticos de traducción para verificar que la información capturada fuera la que correspondía a las percepciones de los estudiantes, los problemas textuales evidenciados, verificar el uso de las estrategias impartidas en la aplicación y confirmar los postulados del investigador. Igualmente, la

triangulación entre sujetos permitió verificar la veracidad de la información aportada por los participantes en el desarrollo de las entrevistas, la confirmación de los códigos y la definición final de cada una de las categorías.

7.4 INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA ANÁLISIS

Para ampliar la fiabilidad del estudio, el investigador utilizó el celular para grabar las entrevistas, *word* para digitar las entrevistas, codificar la información, organizar los datos y encontrar los primeros códigos y categorías. Además de estos se utilizó la impresora para imprimir y contrastar más fácilmente las soluciones que dieron los estudiantes a cada uno de los problemas en la pre y post evaluación. Igualmente, Excel para organizar información y hacer análisis, y para crear las tablas donde se presentarán a continuación los datos.

8 ANÁLISIS Y RESULTADOS

En este apartado, se presentan los resultados obtenidos en la entrevista retrospectiva y las traducciones que los participantes realizaron de los problemas pragmáticos. La presentación de los resultados inicia con el análisis de la entrevista retrospectiva que está organizada en las tres categorías que se mencionaron anteriormente (proceso de traducción, identificación de problemas de traducción y estrategias metacognitivas de monitoreo). Posteriormente, se presenta el análisis de la evaluación que se le hizo a la traducción de los 7 problemas pragmáticos de traducción en la pre y post evaluación (PPES 1. Network of short and long-distance trails; PPES 2. Greenways; PPES 3. Lignum Crucis; PPES 4. Door of Forgiveness; PPES 5. Commentaries on the Apocalypse; PPD. It; PPE. Old railway tracks converted into routes for cyclists or walkers).

8.1 ANÁLISIS DE LA ENTREVISTA RETROSPECTIVA

El análisis de la entrevista retrospectiva incluye el análisis de las tres categorías que se generaron luego de la aplicación de la entrevista en la pre y post evaluación. Dicho análisis se presenta por categorías, teniendo en cuenta los dos momentos en los que se aplicó la entrevista (pre y post evaluación). En cada uno de los momentos, se exhiben los ejemplos de las narrativas, apoyados con un análisis parcial del momento por grupo. Después se presenta un análisis general de la categoría por momento contrastando ambos grupos, control y experimental. Al finalizar la categoría se muestra un análisis de los momentos, contrastando los dos grupos.

8.1.1 Categoría Proceso De Traducción

La categoría de proceso de traducción comprende el análisis de las narrativas de los participantes respecto a cómo fue el procedimiento realizado por ellos para llevar a cabo la traducción. En ella, se reúnen los códigos que reflejan todas las voces de los participantes del grupo experimental y control que de forma binaria tradujeron los textos entregados por los investigadores; asunto que se sustentará en el transcurso de la categoría.

8.1.1.1 Preevaluación

Tabla 2 Resumen de hallazgos categoría proceso de traducción grupo experimental

| CATEGORIA: PROCESO DE TRADUCCIÓN | | |
|----------------------------------|-------------|--|
| Sujeto | Código | Palabras clave |
| 6 | LEE | <ul style="list-style-type: none"> • Primero leí el texto como tal. |
| 7 | IDEN | <ul style="list-style-type: none"> • Identifiqué palabras que no conocía. |
| 8 | LEE CONT | <ul style="list-style-type: none"> • Pues primero leí las instrucciones que nos daban y después empecé leyendo el encargo de traducción como para contextualizar de qué era el tema. |
| 9 | LEE CON | <ul style="list-style-type: none"> • Primero leí el encargo de traducción, las instrucciones eso básicamente; segundo decidí |
| 10 | ANA | <ul style="list-style-type: none"> • Primero leer el texto para contextualizar • Primero analicé el texto original como para ir viendo de qué se trataba primero |

Fuente: Creación propia

A continuación, se muestran todas las voces de los participantes del grupo experimental en la preevaluación. El Sujeto 6, grupo experimental, “básicamente lo que tuve en cuenta yo, ósea primero leí el texto como tal” (entrevista 1, mayo, 2017). En esa misma línea, Sujeto 7, del grupo experimental, “identifiqué palabras que no conocía para tenerlas en cuenta para buscarlas después cuando estuviera haciendo la traducción” (entrevista 1,

mayo, 2017). El Sujeto 8, grupo experimental, “bueno pues primero leí las instrucciones que nos daban y después empecé leyendo el encargo de traducción como para contextualizar de qué era el tema y ya empecé con la traducción” (entrevista 1, mayo, 2017). Esta misma dinámica fue llevada a cabo por el Sujeto 9, grupo experimental, “primero leí el encargo de traducción, las instrucciones eso básicamente; segundo decidí leer el texto para contextualizar para saber de qué trataba y en sí empecé hacer la traducción” (entrevista 1, mayo, 2017). Igualmente, el Sujeto 10, grupo experimental, “bueno yo primero analicé el texto original como para ir viendo de qué se trataba primero” (entrevista 1, mayo, 2017).

Como se puede ver, en su mayoría, los estudiantes del grupo experimental acudieron a la lectura como la operación mental principal durante el proceso traductor; lo cual se refleja cuando expresaron “**primero leí el texto, las instrucciones o el encargo de traducción**”. Adicionalmente, se pudo ver que algunos prestaron atención a elementos como las condiciones del encargo y el contexto cuando dijeron, por ejemplo: “**leí para contextualizar o analicé el texto original**”. Esto para facilitar aún más la comprensión del texto y así poder comenzar a traducir. A pesar de que hubo un común denominador en el proceso desarrollado “la lectura”, existe también una clara diferenciación entre la cantidad de las operaciones que realiza cada uno de los sujetos durante una traducción, pues algunos ejecutaron más acciones en comparación con los otros.

Tabla 3 Resumen de hallazgos categoría proceso de traducción grupo control

| CATEGORIA: PROCESO DE TRADUCCIÓN | | |
|---|---------------|---|
| Sujeto | Código | Palabras clave |
| 1 | LEE | <ul style="list-style-type: none"> • Lo primero que hice fue leer todo. |
| 2 | LEE | <ul style="list-style-type: none"> • Leí todo, sus instrucciones para la traducción, leí el texto completo. |
| 3 | MIR | <ul style="list-style-type: none"> • Miré las instrucciones, traduje y ya.” • Me enfoqué en lo que se solicitaba, leí un poco y realicé el encargo. |

| | | |
|---|------------|--|
| 4 | LEE | • o que hice fue leer todo; instrucciones para la traducción, leí el texto completo para traducirlo. |
| 5 | LEE | |

Fuente: Creación propia

En referencia al grupo control, los participantes manifestaron lo siguiente: el Sujeto 1, grupo control, “lo primero que hice fue leer todo; desde sus instrucciones para la traducción, leí el texto completo.” (entrevista 1, mayo, 2017). El Sujeto 2, grupo control, “leí todo, sus instrucciones para la traducción, leí el texto completo.” (entrevista 1, mayo, 2017). Además, el Sujeto 3, grupo control, “*miré las instrucciones, traduje y ya.*” (entrevista 1, mayo, 2017). El Sujeto 4, grupo control, “me enfoqué en lo que se solicitaba, leí un poco y realicé el encargo.” (entrevista 1, mayo, 2017). Por último, el Sujeto 5, grupo control, “lo que hice fue leer todo; instrucciones para la traducción, leí el texto completo para traducirlo” (entrevista 1, mayo, 2017).

En cuanto a este grupo, se evidenció que los participantes en esta fase de preevaluación realizaron el proceso de traducción de la misma manera que lo llevaban a cabo los del grupo experimental. Ello es visible en la voz de cada uno de los sujetos entrevistados de este grupo. De estas narrativas, se extrae que todos los participantes del grupo control tiene una línea metodológica similar para llevar a cabo los encargos de traducción, **leen los textos, las instrucciones y traducen la información contenida en ellos**, sin enfatizarse en otros elementos como la observación, la creatividad del traductor, la imaginación o el diálogo con el texto. Este es un asunto que se puede dar debido a la inexperiencia que tienen los estudiantes en la traducción por ser de pregrado y que apenas están en proceso de formación en cuanto algunos aspectos de dicha disciplina.

Del análisis realizado a todas las narrativas de los estudiantes respecto a esta categoría en la preevaluación, se pudo evidenciar que tanto los participantes del grupo experimental como los del grupo control llevaron un proceso de traducción similar. Inicialmente

analizaron el texto en términos de contenido, terminología y estructuración oracional para poder comprender el texto en su totalidad y así poder empezar a realizar la traducción, lo que concuerda perfectamente dentro de la perspectiva binaria que propone Lvovskaya (1997) para ejecutar la acción traductora, apuntando a la comprensión del TO y producción del TM. Lvovskaya (1997) afirma:

En la comprensión del TO ocurren 2 tipos de actividades: 1, análisis del TO, en el cual se tienen en consideración aspectos fundamentales como análisis de la situación de comunicación, tipo de léxico o terminología utilizada, estructuración, contenido semántico, etc; y 2, comprensión del TO, en la que se hace extracción del sentido del texto. Ahora, en la producción del TM, se hace alusión al establecimiento de equivalencias funcionales en distintos niveles, usos lingüísticos, utilización de recursos estilísticos, figuras retóricas, conectores discursivos, ejemplificaciones, grado de redundancia del TO, etc (p.412).

Además, las palabras “**Entender y Comprender**”, utilizada por gran parte de los sujetos durante el proceso, se pueden asociar con la concepción que tiene Hurtado (2007), sobre una de las fases que requiere la actividad traductora “la comprensión, por lo cual se debe prestar bastante atención al análisis y la observación de los mecanismos mentales que acontecen al traducir un texto” (p.13). Elementos dejados de lado por ambos grupos de estudiantes en esta fase inicial y que corresponden a factores primordiales a la hora de traducir.

8.1.1.2 Post evaluación.

Tabla 4 Resumen de hallazgos categoría proceso de traducción grupo experimental

| CATEGORIA: PROCESO DE TRADUCCIÓN | | |
|---|------------------------------|---|
| Sujeto | Código | Palabras clave |
| 6 | CON | <ul style="list-style-type: none"> ● Fue basarme en los conocimientos, pues en el vocabulario. |
| 7 | LEE | <ul style="list-style-type: none"> ● Leer como tal todo el texto para entenderlo, saber las palabras que no entendía para así empezar a traducir. |
| 8 | LEE | <ul style="list-style-type: none"> ● Leí las instrucciones, después leí el texto para saber de qué se trataba para contextualizar un poquito. |
| 9 | LEE | <ul style="list-style-type: none"> ● Primero leí las instrucciones, luego hice una mirada muy por encima del texto para mirar de qué se trataba y luego ya empecé a traducir. |
| 10 | ANA BUS | <ul style="list-style-type: none"> ● Primero analicé el texto de qué se trataba el tema y pues empezar a buscar por otros medios, busqué imágenes así, y entonces ya miré la idea entonces empecé a traducir. |

Fuente: Creación propia

Ahora, en cuanto a la actuación de los participantes del grupo experimental en la fase de post evaluación, se pudo observar lo siguiente en sus narrativas: el Sujeto 6, grupo experimental, “El proceso de traducción que se utilizó fue basarme en los conocimientos,

pues en el vocabulario” (entrevista 2, junio, 2017). En el caso del Sujeto 7 del grupo experimental, “lo primero que hice fue leer como tal todo el texto para entenderlo, saber las palabras que no entendía para así empezar a traducir” (entrevista 2, junio, 2017). El Sujeto 8, grupo experimental, “Primero leí las instrucciones, lo que tenía que hacer, después leí el texto para saber de qué se trataba para contextualizar un poquito” (entrevista 2, junio, 2017). De manera muy similar, el Sujeto 9 “primero leí las instrucciones, el primer párrafo que había, luego hice una mirada muy por encima del texto para mirar de qué se trataba y luego ya empecé a traducir” (entrevista 2, junio, 2017). Y, por último, el Sujeto 10 “primero analicé el texto de qué se trataba el tema y pues empezar a buscar por otros medios por ejemplo para mirar de qué se trataba el tema, busqué imágenes así, y entonces ya miré la idea entonces empecé a traducir” (entrevista 2, junio, 2017).

De las narrativas obtenidas por parte de los sujetos del grupo experimental en la post evaluación, se puede aserir que, aunque gran parte de los sujetos llevó a cabo el proceso de manera distinta con diferentes acciones como **basarse en los conocimientos previos para traducir, leer para contextualizarse, analizar el texto o leer para saber de qué se trataba el texto**, todos conllevan a la misma finalidad, la comprensión del texto a través de la lectura, la activación de los conocimientos previos y búsqueda para hacerse una idea inicial del contenido del texto y así empezar con la versión inicial del TM.

Tabla 5 Resumen de hallazgos categoría proceso de traducción grupo control

| CATEGORIA: PROCESO DE TRADUCCIÓN | | |
|---|--------------------------|---|
| Sujeto | Código | Palabras clave |
| 1 | ANA LEE | <ul style="list-style-type: none"> Primero empecé analizando el texto, el título y leyéndolo todo para saber cómo qué tipo de texto era. |
| 2 | LEC ENT | |

- | | | |
|---|------------|--|
| 3 | LEE | <ul style="list-style-type: none"> ● Inicié haciendo fue la lectura general del texto para entender mejor de qué se trataba. |
| 4 | LEE | <ul style="list-style-type: none"> ● Ya como conocía el texto, lo que hice fue hacer una lectura rápida para recordar la información. |
| 5 | MIR | <ul style="list-style-type: none"> ● Lo primero que hice fue leer todo, desde sus instrucciones para la traducción, leí el texto completo. ● No fue tan complicado como la vez pasada porque ya habíamos escrito algo, entonces fue más como mirarlo más detalladamente y mirar como que no concordaba o sonaba raro. |

Fuente: Creación propia

Por su parte, en las narrativas del grupo control en la post evaluación, el Sujeto 1 expresó “en la traducción primero empecé analizando el texto, el título y leyéndolo todo para saber cómo qué tipo de texto era” (entrevista 2, junio, 2017). El Sujeto 2 “lo que inicié haciendo fue la lectura general del texto para entender mejor de qué se trataba y ahí sí empecé con la traducción” (entrevista 2, junio, 2017). En palabras similares, el Sujeto 3 manifestó “ya como conocía el texto, lo que hice fue hacer una lectura rápida para recordar la información y me basé en lo que había hecho para traducir” (entrevista 2, junio, 2017). El Sujeto 4 dijo “lo primero que hice fue leer todo, desde sus instrucciones para la traducción, leí el texto completo” (entrevista 2, junio, 2017). Finalmente, el Sujeto 5 “no fue tan complicado como la vez pasada porque ya habíamos escrito algo, entonces fue más

como mirarlo más detalladamente y mirar como que no concordaba o sonaba raro” (entrevista 2, junio, 2017).

De la actuación de los participantes del grupo control en la post evaluación se puede decir que un aspecto en común de casi todos los sujetos fue la búsqueda de la comprensión general del texto por medio de la lectura, ya sea rápida o profunda, y el análisis de las características del encargo (tipo de texto, instrucciones). Sólo uno de los participantes omitió este paso, pues para él/ella el haber tenido la experiencia de traducir el mismo texto en la preevaluación le permitió ahorrar tiempo y enfocarse más en la producción del texto.

De la post evaluación, se puede concluir que el proceso traductor llevado a cabo por ambos grupos, control y experimental se enfocaron fundamentalmente en la comprensión e interpretación del texto como procedimiento previo para empezar a traducir. Esto se pudo evidenciar en las narrativas de los participantes cuando manifestaron “basarse en los conocimientos, leer para entender el texto o analizar el texto” para comprenderlo y así poder realizar la traducción. Aquello se vincula con los planteamientos de Shreve & Koby (1997) cuando dicen que los procesos y elementos que se vinculan principalmente en el proceso de traducción son la comprensión e interpretación del mensaje en la lengua y cultura base, transposición del mensaje expresado en la lengua y cultura base a la lengua-cultura meta y la expresión del mensaje transpuesto en la lengua y cultura meta.

En resumen, de la categoría de proceso de traducción se concluyó que el desempeño tanto del grupo experimental como el control en ambos momentos fue exactamente el mismo, en cuanto a la forma en que llevaron a cabo el proceso traductor para poder llegar a la construcción del TM. En concreto, eso quiere decir que todos los participantes al iniciar el proceso traductor se enfocaron en lograr la comprensión del texto por medio de la lectura y el análisis, tanto de las condiciones del encargo como del TO. Dicho comportamiento, encaja no solamente con la perspectiva binaria de Lvovskaya (1997) mencionada previamente en lo relacionado al análisis y la comprensión de TO como elementos a considerar en la acción traductora, sino que además es pertinente durante el proceso porque está en consonancia con el planteamiento de Hurtado (2007) cuando dice que la

comprensión del texto es una fase necesaria en la acción traductora. Adicional a eso, las voces de los sujetos de ambos grupos en la pre y post evaluación evidenció que ellos/ellas se fijaron únicamente en la comprensión del TO durante todo el proceso, la cual es una de las 3 fases del proceso traductor definida por Mossop (2000) como “Pre-drafting”, en donde los traductores leen e interpretan el TO antes de componer el TM, y donde la comprensión es la principal característica de la fase (Jakobsen, 2002). En este orden, Antunović y Pavlović (2011) sugieren que el número de fases que realiza un traductor depende en gran manera del perfil de los traductores, y de como ellos abordan una tarea y distribuyen las actividades desarrolladas a lo largo de las distintas fases del proceso traductor.

8.1.2 Categoría Identificación De Problemas Pragmáticos

En esta categoría se analizan las narrativas sobre la descripción de los problemas de traducción identificados por los participantes del grupo experimental y control a la hora de llevar a cabo la traducción tanto en el pre como en la post evaluación. En ella se presentan las voces de los participantes, las cuales evidencian los problemas, obstáculos o dificultades más grandes identificadas durante la realización de la traducción.

8.1.2.1 Preevaluación.

Tabla 6 Resumen de hallazgos categoría identificación de problemas grupo experimental

| CATEGORIA: IDENTIFICACIÓN DE PROBLEMAS | | |
|---|---------------|--|
| Sujeto | Código | Palabras clave |
| 6 | EXP | <ul style="list-style-type: none"> • Pues en si problemas graves no, de pronto algunas expresiones que no eran conocidas para mí por lo menos el año de jubileo. |
| 7 | PAL | <ul style="list-style-type: none"> • Había palabras que no conocía. |
| 8 | SIG | |

| | | |
|----|------------|--|
| | PAL | <ul style="list-style-type: none"> ● Problemas como muy básicos, como por ejemplo el significado de algunas palabras o por ejemplo estas palabras que estaban con otro idioma. |
| 9 | LIG | |
| 10 | ENC | <ul style="list-style-type: none"> ● Bueno el primero es el de <i>Lignum Crucis</i> pues que estaba en otra lengua. ● Como ir encajando las ideas porque a veces no concordaba con traducir literalmente. |

Fuente: Creación propia

Por el lado del grupo experimental, el Sujeto 6, expresó “pues en si problemas graves no, de pronto algunas expresiones que no eran conocidas para mí por lo menos, no sé, el año de jubileo, no sé si era, lo buscaba por *linguee*.” (entrevista 1, mayo, 2017). Esto mismo, lo experimentó el Sujeto 7 grupo experimental, quien advierte que “había palabras que no conocía.” (entrevista 1, mayo, 2017). Así mismo, el Sujeto 8, grupo experimental “No pues problemas como muy básicos, como por ejemplo el significado de algunas palabras o por ejemplo estas palabras que estaban con otro idioma.” (entrevista 1, mayo, 2017). A este, le siguió el Sujeto 9, grupo experimental “Bueno el primero es el de *Lignum Crucis* pues que estaba en otra lengua.” (Entrevista 1, mayo, 2017). El Sujeto 10, grupo experimental “Como ir encajando las ideas porque a veces no concordaba con traducir literalmente, sino que había que como ir modificándolo pragmáticamente entonces a veces como que no sabía cómo organizarlo” (entrevista 1, mayo, 2017).

En cuanto a este grupo, se llegó a la conclusión de que al igual que el grupo control, identificaron en general problemas de tipo lingüístico, haciendo énfasis en palabras desconocidas, organización de ideas y algunas expresiones. Estos resultados están acordes con el planteamiento de Hurtado (2011) cuando precisa que:

A la hora de definir los problemas de traducción y las dificultades ha de tenerse en cuenta en todo momento si el traductor es experto o en formación (y en qué nivel), ya que

este hecho influirá inevitablemente en el proceso de sistematización de problemas de traducción y en los criterios de resolución de problemas (p. 287).

Lo que en otras palabras quiere decir que, la inexperiencia de los traductores en formación incide enormemente en la manera en que se sistematizan o identifican los problemas de traducción y por esto, la manera en que los participantes lo hicieron fue muy superficial, cayendo únicamente en asuntos meramente lingüísticos; desconociendo otros aspectos Extratextuales del texto.

Tabla 7 Resumen de hallazgos categoría identificación de problemas grupo control

| CATEGORIA: IDENTIFICACIÓN DE PROBLEMAS | | |
|---|---------------|---|
| Sujeto | Código | Palabras clave |
| 1 | LIG | <ul style="list-style-type: none"> La primera que encontré fue la de Lignum Crucis porque no tenía ni idea. |
| 2 | PAL | <ul style="list-style-type: none"> Fue más que todo algunas palabras desconocidas. |
| 3 | PAL | <ul style="list-style-type: none"> Por lo menos palabras que no conocía. |
| 4 | PAL | <ul style="list-style-type: none"> Las palabras que no tenía ni idea que eran. |
| 5 | POO | <ul style="list-style-type: none"> Me complicó mucho la del poop yulious, no sabía cómo organizarla. |

Fuente: Creación propia

Por su parte, el Sujeto 1, grupo control “algunos pues fueron, la primera que encontré fue la de Lignum Crucis porque no tenía ni idea” (entrevista 1, mayo, 2017). Confirma que traslado de inglés a español una palabra, que creyó era similar en español, cuando

evidentemente esta frase tiene un significado diferente en castellano. Esto mismo, lo experimentó el Sujeto 2 del grupo control, quien advierte que “la verdad lo traduje así, fue más que todo algunas palabras desconocidas” (entrevista 1, mayo, 2017). Así mismo, el Sujeto 3, grupo control “Pase a español, por lo menos palabras que no conocía.” (entrevista 1, mayo, 2017). A este, le siguió el Sujeto 4, grupo control “las palabras que no tenía ni idea que eran.” (entrevista 1, mayo, 2017). E igualmente, el Sujeto 5, grupo control “Acá me complicó mucho la del poop yulious, no sabía cómo organizarla, no sé todos estos adjetivos como que no sabía cómo ponerlos en español.” (entrevista 1, mayo, 2017).

De lo expresado por los sujetos del grupo control en la preevaluación, se pudo concluir que todos los participantes identificaron en sí problemas de tipo lingüístico, pues **hicieron alusión principalmente al desconocimiento de palabras** cuando dijeron **palabras desconocidas**; asunto que concuerda con el planteamiento de Nord (2009) en lo relacionado con esta tipología de problemas. Además, se observó que los sujetos no hacen distinción entre los diferentes tipos de problemas de traducción. Ellos son conscientes del desconocimiento del significado de las palabras, aun así, desconocen los problemas extralingüísticos, instrumentales y pragmáticos tales como la deixis, elementos suprasegmentales y ejemplos; evidenciando la necesidad de hacer la implementación.

En síntesis, en la preevaluación se puede concluir que tanto los sujetos del grupo experimental como los del grupo control no ahondaron más allá del plano lingüístico, pues los problemas identificados no fueron más allá de expresiones, palabras o segmentos del texto que generaron problema a la hora de traducirlos a la lengua meta; elementos que de acuerdo con Dagut (1981), aquellos problemas con palabras se consideran vacíos semánticos que se distinguen entre dos tipos: vacíos referenciales y lingüísticos. Es por ello por lo que, aquellos vacíos semánticos que presentaron los grupos se pueden catalogar como problemas de traducción de tipo lingüístico.

Aquello se corrobora también con lo que plantea Nord (2009), cuando dice que los problemas lingüísticos sobresalen a causa de las diferencias estructurales entre la lengua base y la lengua meta, su léxico y por ende la estructura de las oraciones. Estos y otros

problemas pragmáticos se hacen evidentes en esta categoría, al igual que en la categoría anterior, se presentan los problemas de la fase de preevaluación, se comparan, analizan y se concluye respecto a la información recolectada.

8.1.2.2 *Post evaluación*

Tabla 8 Resumen de hallazgos categoría identificación de problemas grupo experimental

| CATEGORIA: IDENTIFICACIÓN DE PROBLEMAS | | |
|---|---------------|---|
| Sujeto | Código | Palabras clave |
| 6 | PPT | <ul style="list-style-type: none"> Más que todo fueron problemas pragmáticos; en la deixis con el uso de “su”; también elementos suprasegmentales como los ejemplos, el uso de las cursivas y las negrillas también. Pues basándonos en lo que ya hemos aprendido había problemas de deixis, pero no pues no eran problemas como tal porque se podía, ósea era evidente de qué estaban hablando. Encontramos muchos problemas de elementos suprasegmentales que eran como las comillas, la cursiva, la negrita. |
| | PPES | |
| 7 | PPD | <ul style="list-style-type: none"> Encontré problemas lingüísticos y también pragmáticos de ejemplos y elementos suprasegmentales. lingüísticos, extratextuales y pragmáticos, había sobre todo ejemplos. |
| | PPES | |
| 8 | PL | <ul style="list-style-type: none"> Pragmáticos porque a veces no encontraba como poner bien las palabras que concordaron con la traducción. |
| | PPE | |
| 9 | PPES | |
| | PL | |
| 10 | PE | |
| | PPT | |
| | PPT | |

Fuente: Creación propia

En la post evaluación el Sujeto 6 del grupo experimental manifestó que “más que todo fueron problemas pragmáticos; en la deixis con el uso de “su”; también elementos suprasegmentales como los ejemplos, el uso de las cursivas y las negrillas también”. (entrevista 2, junio, 2017). Por su parte, el Sujeto 7 del grupo experimental dijo “pues basándonos en lo que ya hemos aprendido había problemas de deixis, pero no pues no eran problemas como tal porque se podía, ósea era evidente de qué estaban hablando. Encontramos muchos problemas de elementos suprasegmentales que eran como las comillas, la cursiva, la negrita, pero entonces uno entendía que era para hacer énfasis en cosas que eran importantes dentro del texto. También encontré problemas lingüísticos, de pronto extralingüísticos”. (entrevista 2, junio, 2017).

En el caso del Sujeto 8 expresó que “encontré problemas lingüísticos y también pragmáticos de ejemplos y elementos suprasegmentales; no sabía si dejar esos mismos ejemplos y esos elementos suprasegmentales o cambiarlos” (entrevista 2, junio, 2017). En similares palabras, el Sujeto 9 comentó “lingüísticos, extratextuales y pragmáticos, había sobre todo ejemplos, metían muchas comillas o paréntesis y no sabía si era necesario pasarlo al español entonces ahí ese fue como un problema; en algunos elementos suprasegmentales negrilla, cursiva entonces uno no sabe si la misma función que tiene en el texto origen la va a tener en la traducción, más que todo eso” (entrevista 2, junio, 2017). Por último, el Sujeto 10 expresó “pragmáticos porque a veces no encontraba como poner bien las palabras que concordaron con la traducción” (entrevista 2, junio, 2017).

Como se puede advertir de los postulados anteriores, de la post evaluación realizada al grupo experimental, se puede decir que estos sujetos identificaron problemas concretos de traducción de acuerdo a la tipología de problemas propuesta por Hurtado (citado por la Lachat, 2003) lingüísticos, extralingüísticos y pragmáticos; éstos últimos, descritos a mayor profundidad (deixis y elementos suprasegmentales), asunto que ya marca la diferencia entre los problemas identificados en la pre y post evaluación. Este cambio en la identificación de problemas podría describirse como una mejora en la competencia traductora, más precisamente en la competencia estratégica. Aquello se vincula con lo que plantea PACTE (2000,2001,2003, 2007) cuando dice que la competencia estratégica sirve para identificar

problemas de traducción; lo cual fue un elemento presente y diferenciador en estos participantes, pues prestaron más atención a segmentos específicos del texto, ofreciendo una gama más completa y clara de los tipos de problemas que identificaron en comparación con la preevaluación, yendo más allá del plano lingüístico.

Tabla 9 Resumen de hallazgos categoría identificación de problemas grupo control

| CATEGORIA: IDENTIFICACIÓN DE PROBLEMAS | | |
|---|--------------------------|--|
| Sujeto | Código | Palabras clave |
| 1 | ORA PPT | <ul style="list-style-type: none"> ● Había algunas oraciones que eran muy difíciles como por ejemplo la que se encuentra después de las bulas del pap Pragmáticos pues que le digo, pues contextualmente no tenía mucho conocimiento sobre el tema. |
| 2 | TER | <ul style="list-style-type: none"> ● De pronto al momento de traducir términos que solamente pertenecen allá, era un poco complicado porque uno no sabía si ponerlo en español o en inglés. |
| 3 | ORA PAL | <ul style="list-style-type: none"> ● Las oraciones que eran como largas y no las entendía; y también pues vocabulario porque hay unas palabras que realmente no las había utilizado. |
| 4 | PAL | <ul style="list-style-type: none"> ● Primero las palabras que no tenía ni idea que eran, porque la palabra “<i>bull</i>” uno se imagina ahí mismo que es toro, pero no. |
| 5 | NP | <ul style="list-style-type: none"> ● Pues no sabía algunas cosas si traducirlas o dejarlas ahí como los nombres propios. |

Fuente: Creación propia

Por el lado del grupo control, el Sujeto 1 dijo “pues qué le digo, había algunas oraciones que eran muy difíciles como por ejemplo la que se encuentra después de las bulas del papa, la del año jubilar esa parte fue muy difícil de resolver y de organizar sintácticamente no sabía cómo organizarla bien en español. Pragmáticos pues que le digo, pues contextualmente no tenía mucho conocimiento sobre el tema” (entrevista 2, junio, 2017). En cuanto al Sujeto 2, este expresó “de pronto al momento de traducir términos que solamente pertenecen allá, era un poco complicado porque uno no sabía si ponerlo en español o en inglés entonces de pronto fue algo que influyó mucho al traducir el texto” (entrevista 2, junio, 2017).

De parte del Sujeto 3 se obtuvo lo siguiente “las oraciones que eran como largas y no las entendía; y también pues vocabulario porque hay unas palabras que realmente no las había utilizado” (entrevista 2, junio, 2017). En la misma línea, el Sujeto 4 manifestó “primero las palabras que no tenía ni idea que eran, porque la palabra “bull” uno se imagina ahí mismo que es toro, pero no, eso no tenía nada que ver una cosa con la otra. Tampoco culturalmente yo no tenía idea lo de la “cruz”, y también eso de ese pueblo; ese fue el problema más grande.” (Entrevista 2, junio, 2017). Asimismo, el Sujeto 5 declaró “pues no sabía algunas cosas si traducirlas o dejarlas ahí como los nombres propios” (entrevista 2, junio, 2017).

En relación con lo expresado por el grupo control en la post evaluación se puede resumir que, en sí los problemas que identificaron los participantes del grupo control hacen referencia una vez más a elementos meramente lingüísticos, ya que enfatizan en que tuvieron dificultad con algunas palabras y términos porque no sabían la equivalencia en la lengua meta; además, resaltaron la dificultad con estructuras o segmentos del texto que no sabían cómo traducirlos tal vez por el poco conocimiento lingüístico sobre la lengua inglesa. Lo anterior demuestra que el proceso de identificación de problemas de traducción fue el mismo que el desarrollado en la preevaluación, por ende, no se evidencian cambios significativos en las voces de los participantes.

Respecto a esta categoría se puede decir que tanto el comportamiento del grupo experimental como del control en la preevaluación fue el mismo; es decir que los

problemas de traducción que identificaron fueron de tipo lingüístico. La única variación que hubo entre ambos grupos se presentó en la post evaluación donde la actuación del grupo control fue la misma que en la preevaluación. En cambio, por el contrario, los miembros del grupo experimental categorizaron, no sólo la tipología de los problemas de traducción, sino que también hicieron hincapié en los problemas pragmáticos de elementos suprasegmentales, ejemplos y deixis; lo cual fue el resultado de la intervención realizada en la investigación. Adicionalmente, se puede deducir primero que, el motivo por el cual la identificación de los problemas por parte de ambos grupos en la preevaluación, y el control en la post evaluación quedó reducida a aspectos lingüísticos es por un bajo nivel en la competencia traductora. De acuerdo con PACTE (citado por Hurtado, 2011) el modelo holístico está conformado por cinco subcompetencias y un sexto elemento que se superpone con las cinco anteriores.

El modelo incluye, una subcompetencia bilingüe, una estratégica, una extralingüística, una de conocimientos sobre traducción, una instrumental, una estratégica y una de componentes psicofisiológicos. En la actuación de los participantes mencionados, se puede decir que una de las falencias estuvo en la sub-competencia de conocimientos sobre la traducción, ya que con ella se ven reflejados los conocimientos, principalmente declarativos sobre los que rigen la traducción y los aspectos profesionales. Dentro de los conocimientos que rigen la traducción se encuentran la unidad de traducción, procesos requeridos, métodos y procedimientos utilizados, y tipos de problemas. Éstos últimos necesarios para tener una visión clara de los tipos de problemas que se pueden presentar durante el proceso traductor; conocimiento que no se vio evidenciado en las voces de los participantes quizás por la inexperiencia en traducción, al ser un programa de lenguas con una electiva en traducción en únicamente dos semestres, los cuales son insuficientes para lograr buen conocimiento teórico-práctico de la disciplina.

8.1.3 Categoría Estrategias Metacognitivas De Monitoreo

La presente categoría hace alusión a las estrategias utilizadas por los estudiantes para la traducción de los textos. Aquí, se presentan las voces de los estudiantes sobre las estrategias

utilizadas por ellos durante el proceso traductor para resolver los problemas encontrados tanto en la preevaluación como la post-evaluación.

8.1.3.1 Preevaluación.

Tabla 10 Resumen de hallazgos categoría estrategias metacognitivas de monitoreo grupo experimental

| CATEGORIA: ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS DE MONITOREO | | |
|--|--------|---|
| Sujeto | Código | Palabras clave |
| 6 | BUS | <ul style="list-style-type: none"> El año de jubileo, no sé si era, lo buscaba por <i>linguee</i>, entonces me Salía jubileo o aniversario. Resolví los problemas gracias a la internet, buscaba a zque hacía referencia tal expresión o cosas así. |
| 7 | BUS | |
| 8 | BUS | <ul style="list-style-type: none"> Pues lo que le dije buscando información en internet y ya. |
| 9 | BUS | <ul style="list-style-type: none"> Decidí buscar información para contextualizarme. |
| 10 | BUS | <ul style="list-style-type: none"> En realidad, lo que hice fue buscar las palabras que no comprendía o algunas oraciones. |

Fuente: Creación propia

En el caso del grupo experimental, en la preevaluación el Sujeto 6 manifestó “por lo menos, no sé, el año de jubileo, no sé si era, lo buscaba por *linguee*, entonces me Salía jubileo o aniversario” (entrevista 1, mayo, 2017). El Sujeto 7 dijo “Resolví los problemas gracias a la internet, buscaba a que hacía referencia tal expresión o cosas así; utilicé *google translator* para traducir algunas palabras que no conocía” (entrevista 1, mayo, 2017). En consonancia con los otros, el Sujeto 8 manifestó “pues lo que le dije buscando información en internet y ya” (entrevista 1, mayo, 2017). En iguales términos el Sujeto 9 expresó

“decidí buscar información para contextualizarme” (entrevista 1, mayo, 2017). Y, por último, el Sujeto 10 “en realidad lo que hice fue buscar las palabras que no comprendía o algunas oraciones” (entrevista 1, mayo, 2017).

De lo expresado por los sujetos del grupo experimental en la preevaluación se puede concluir que, la estrategia de mayor recurrencia empleada por los participantes fue las estrategias de búsqueda; estrategia que, de acuerdo a las voces de los participantes, aportó fundamentalmente en la clarificación de aquellas palabras o estructuras que le generó dificultad a la hora de traducir. Esta estrategia se podría considerar, lo que en términos de Gile citado por (Chesterman 1997, p.93), se conoce como una estrategia de comprensión, las cuales van orientadas al análisis del texto origen, y que, si se relaciona con la estrategia que emplearon los sujetos, lo que ellos pretendieron finalmente fue comprender el texto, buscando todas aquellas palabras, términos y segmentos que dificultaron su comprensión.

Tabla 11 Resumen de hallazgos categoría identificación de problemas grupo control

| CATEGORIA: IDENTIFICACIÓN DE PROBLEMAS | | |
|---|---------------|---|
| Sujeto | Código | Palabras clave |
| 1 | BUS | <ul style="list-style-type: none"> ● Busqué algunas palabras desconocidas. |
| 2 | | |
| 3 | TRA | <ul style="list-style-type: none"> ● También busqué información extra acerca de términos que usaban para referirse a cosas específicas del texto. |
| 4 | BUS | <ul style="list-style-type: none"> ● Ósea yo utilicé el traductor, pues prácticamente la frase completa cuando yo no entendía. |
| 5 | BUS | <ul style="list-style-type: none"> ● Los problemas los resolví en internet; buscaba diferentes traducciones de 2 palabras y trataba de acomodarlas a español. |

- **Busqué** en *google* a ver qué era lo que significaban aquellas palabras que no sabía.

Fuente: Creación propia

Por otra parte, en la preevaluación, el Sujeto 1 del grupo control dijo “busqué algunas palabras desconocidas” (entrevista 1, mayo, 2017). En similares palabras, el Sujeto 2 expresó “también busqué información extra acerca de términos que usaban para referirse a cosas específicas del texto” (entrevista 1, mayo, 2017). El Sujeto 3 manifestó “Ósea yo utilicé el traductor, pues prácticamente la frase completa cuando yo no entendía” (entrevista 1, mayo, 2017). Igualmente, el Sujeto 4 manifestó “Los problemas los resolví en internet; buscaba diferentes traducciones de 2 palabras y trataba de acomodarlas a español” (entrevista 1, mayo, 2017). Y en último lugar, el Sujeto 5 precisó “Busqué en *google* a ver qué era lo que significaban aquellas palabras que no sabía” entrevista 1, mayo, 2017).

Con lo anterior, la preevaluación desarrollada por el grupo control se concluye que, los miembros del grupo control hicieron uso de la misma herramienta a lo largo del proceso traductor para solventar aquellos problemas de tipo lingüístico que identificaron; asunto que evidencia un proceso lineal sin ninguna alteración entre ambos grupos en cuanto a las estrategias implementadas. Los resultados obtenidos demuestran que, la búsqueda puede ser la estrategia predominante utilizada por el sujeto con poca experiencia en la traducción; estrategia que al final conduce al simple reemplazo de las palabras de un idioma por las de otro sin un análisis del TO a mayor profundidad. Lo anterior se corrobora con lo que señala Lörscher (2005) “*most of the foreign language students produce translations mainly by an exchange of language signs*” (p.605). Teniendo en cuenta que el único momento en que los estudiantes tiene contacto con la práctica de la traducción es cuando toman la materia la electiva.

De la preevaluación, se deduce que en general ambos grupos emplearon una única estrategia para resolver los problemas que identificaron y fue la búsqueda, lo que encaja perfectamente con los planteamientos de *Tirkkonen-Condit* (2005) cuando dice que “las

estrategias que utilizan los traductores novatos se enfocan mayormente a resolver unidades léxicas y a buscar información en ayudas de traducción externas” (p.406). Aquello se vio evidenciado en las voces de los participantes cuando expresaron fundamentalmente “buscar información en internet para poder saber y comprender a qué hacía alusión determinada palabra o fragmento, y así poder hallar la mejor equivalencia. A parte de eso, se infiere también que, dicha estrategia, se constituye en una de las estrategias que según Hurtado (2001) se denomina “Búsqueda de información en diccionarios” (p.277). De acuerdo con el autor, esta se encuentra dentro de los tipos de estrategias de adquisición de la información que se pueden aplicar a lo largo del proceso traductor.

8.1.3.2 *Post evaluación.*

Tabla 12 Resumen de hallazgos categoría estrategias metacognitivas de monitoreo grupo experimental

| CATEGORIA: ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS DE MONITOREO | | |
|---|------------------------------|--|
| Sujeto | Código | Palabras clave |
| 6 | REE BUS | <ul style="list-style-type: none"> ● Revisar los apuntes que nosotros tomamos cuando ustedes nos dieron la exposición, releer mucho y utilicé la enciclopedia de google para basarme o buscar ciertos términos. |
| 7 | REE BUS | <ul style="list-style-type: none"> ● Releer mucho; entonces leía para ver que el texto no se leyera como una traducción y que podría ser un texto original divinamente. También búsqueda de información, términos o palabras que no conocía las buscaba en internet que significaban en dicho contexto. |
| 8 | FP BUS | <ul style="list-style-type: none"> ● Formulación de preguntas, leía el texto y me preguntaba si lo entendía o si me sonaba natural o no; busqué información sobre algunos términos que no conocía. |
| 9 | | |

| | | |
|----|------------------------------------|--|
| 10 | <p>REE</p> <p>FP</p> | <ul style="list-style-type: none"> ● Releí mucho para comprender aún más el texto, iba traduciendo y leyendo. Además, me formulé preguntas para irme cuestionado sobre el texto, si se estaba entendiendo o no |
| | <p>REE</p> <p>FP</p> | <ul style="list-style-type: none"> ● Releer mucho el texto frecuentemente para asegurarme que en general estaba quedando claro. Adicional, me hice preguntas a lo largo de la traducción para reflexionar sobre la coherencia y la intención del texto. |

Fuente: Creación propia

Ahora veamos, en la post evaluación el Sujeto 6 del grupo experimental manifestó “las estrategias fueron: revisar los apuntes que nosotros tomamos cuando ustedes nos dieron la exposición, releer mucho y utilicé la enciclopedia de google para basarme o buscar ciertos términos, por ejemplo “unquera”. También utilice herramientas clave como el traductor y diccionarios bilingües como: *Word reference*” (entrevista 2, junio, 2017). En concordancia con el Sujeto 6, el Sujeto 7 manifestó “pues las de monitoreo que son releer mucho; entonces leía para ver que el texto no se leyera como una traducción y que podría ser un texto original divinamente; eso era lo que yo quería buscar. También use muchos textos comparados para mirar qué palabra podía utilizar mejor en la traducción. También búsqueda de información, términos o palabras que no conocía las buscaba en internet que significaban en dicho contexto.

La relectura fue como lo principal. Entonces lo primero que hice fue terminar el párrafo que me faltaba y después ya comencé a revisar lo que había hecho antes y a complementarlo con el conocimiento que adquirimos y las sesiones que tuvimos” (entrevista 2, junio, 2017). El Sujeto 8 “pues formulación de preguntas, leía el texto y me preguntaba si lo entendía o si me sonaba natural o no; busqué información sobre algunos términos que no conocía, el corpus paralelo me ayudó muchísimo a resolver unas dudas y algunos sinónimos” (entrevista 2, junio, 2017). En el caso del Sujeto 9 expresó “puse en

práctica lo que ustedes nos enseñaron y releí mucho para comprender aún más el texto, iba traduciendo y leyendo. Además, me formulé preguntas para irme cuestionado sobre el texto, si se estaba entendiendo o no, también la búsqueda de textos similares como para tener más idea.” (Entrevista 2, junio, 2017). Y, por último, el Sujeto 10 manifestó “en esta oportunidad, después de las sesiones que tuvimos con ustedes lo que hice fue releer mucho el texto frecuentemente para asegurarme que en general estaba quedando claro o si tenía que hacer correcciones a lo que ya había hecho. Adicional, me hice preguntas a lo largo de la traducción para reflexionar sobre la coherencia y la intención del texto, más que todo eso” (entrevista 2, junio, 2017).

En concreto, de la post evaluación del grupo experimental se puede decir que, hubo un cambio bastante significativo en relación con las estrategias utilizadas en la pre y post evaluación. Dicho progreso se vio reflejado en las voces de los participantes cuando pasaron de utilizar exclusivamente la estrategia de búsqueda a vincular otras estrategias como la relectura y la auto formulación de preguntas. Estas estrategias se convierten en estrategias metacognitivas de monitoreo, pues tal como se mencionó en otro apartado, de acuerdo con Brown (1987) las estrategias metacognitivas de monitoreo ofrecen la posibilidad de modificar, verificar, comprender, autoevaluar, rectificar durante el transcurso de la tarea, lo que se está haciendo y cambiar de rumbo si es necesario.

Cuando los sujetos hicieron relectura constantemente, lo que hicieron fue tratar de comprender y autoevaluar las acciones implementadas en el proceso traductor; aspectos que encajan muy bien con las características de las que habla Brown sobre estrategias metacognitivas de regulación. Asimismo, cuando los participantes se auto cuestionaron, lo que pretendieron fue comprender y monitorear las acciones ejecutadas durante la realización de la tarea, en aras de hacer modificaciones o ajustar asuntos en caso de ser necesario.

Tabla 13 Resumen de hallazgos categoría estrategias metacognitivas de monitoreo grupo control

CATEGORIA: ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS DE MONITOREO

| Sujeto | Código | Palabras clave |
|---------------|---------------|--|
| 1 | BUS | <ul style="list-style-type: none"> ● Intentaba buscar en esa página <i>linguee</i> que nos da ejemplos de las palabras en contexto. |
| 2 | BUS | <ul style="list-style-type: none"> ● Lo que hice fue hacer mucha búsqueda en internet para solucionar lo de las palabras o segmentos que no sabía cómo traducirlos. |
| 3 | BUS | <ul style="list-style-type: none"> ● Más que todo fue como buscar aquellas palabras o estructuras que no comprendía o no sabían qué significaban. |
| 4 | BUS | <ul style="list-style-type: none"> ● Como dije anteriormente, los problemas los resolví más que todo buscando en internet; busqué diferentes traducciones de segmentos y traté de acomodarlos. |
| 5 | BUS | <ul style="list-style-type: none"> ● Lo que más hice fue buscar información en internet sobre las palabras que no sabía que eran, estructuras y cosas de gramática más que todo. |

Fuente: Creación propia

Por parte del grupo control en la post evaluación, el Sujeto 1 dijo “cuando encontraba, así como fragmentos u oraciones que como que no me cuadraban al pasarlas al español intentaba buscar en esa página *linguee* que nos da ejemplos de las palabras en contexto para poder organizarlas” (entrevista 2, junio, 2017). El Sujeto 2 expresó “lo que hice fue hacer mucha búsqueda en internet para solucionar lo de las palabras o segmentos que no sabía cómo traducirlos” (entrevista 2, junio, 2017). Por el lado del Sujeto 3 declaró “más que

todo fue como buscar aquellas palabras o estructuras que no comprendía o no sabían qué significaban” (entrevista 2, junio, 2017). Igualmente, el Sujeto 4 dijo “Como dije anteriormente, los problemas los resolví más que todo buscando en internet; busqué diferentes traducciones de segmentos y traté de acomodarlos” (entrevista 2, junio, 2017). Y finalmente, el Sujeto 5 “lo que más hice fue buscar información en internet sobre las palabras que no sabía que eran, estructuras y cosas de gramática más que todo”. (entrevista 2, junio, 2017).

8.2 ANÁLISIS DE LOS PROBLEMAS PRAGMÁTICOS DE TRADUCCIÓN

En esta sección, se presentan el análisis de las soluciones que dieron tanto los sujetos del grupo experimental como los del grupo control a los diferentes problemas pragmáticos de elementos suprasegmentales, de deixis y ejemplos en la pre y post evaluación. Inicialmente, se muestra la tabla que representa los 7 problemas pragmáticos seleccionados y su traducción al español, la cual fue tomada del folleto original de Cantabria ubicado en la página oficial de *Turismo de Cantabria.com*. (ver tabla 2). Posteriormente, se muestran las tablas de la evaluación que hicieron los investigadores a las soluciones ofrecidas por los sujetos, teniendo en cuenta, los criterios de aceptabilidad de PACTE (sentido, función y lengua).

Tabla 14 Segmentación y traducción de los problemas pragmáticos de traducción

| PPT | Texto origen | Texto de llegada |
|---------------|---|--|
| PPES 1 | * <i>Network of short and long-distance trails</i> | * Red de senderos de pequeños y grandes recorridos. |
| PPES 2 | * <i>Greenways</i> | * Vías verdes |
| PPES 3 | * <i>Lignum Crucis</i> | * Lignum Crucis |
| PPES 4 | * <i>Door of Forgiveness</i> | * Puerta del perdón |
| PPES 5 | * <i>Commentaries on the Apocalypse</i> | * Comentarios al Apocalipsis |
| PPD | * <i>It</i> | * Se omite la traducción del pronombre. |
| PPE | * <i>Old railway tracks converted into routes for cyclists or walkers</i> | * Antiguas vías ferroviarias reconvertidas en itinerarios ciclo turistas o senderistas |

Fuente: Creación propia

A continuación, se muestra la evaluación de las soluciones proporcionadas a los 7 problemas pragmáticos de traducción:

8.2.1 Preevaluación

Tabla 15 Evaluación grupo control y experimental sobre traducción del PPES 1

| Sujeto | | Criterios de evaluación | | | Ponderación | Resultado |
|--|------------------|-------------------------|----------|----------|-------------------------------|------------------|
| Problema: Network of short and long-distance trails | | Sentido | Función | Lengua | | |
| Grupo Control | Sujeto 1 | SA(0,5) | A (1) | SA(0,5) | 0,5 | SA (0,50) |
| | Sujeto 2 | A (1) | A (1) | A (1) | 1,0 | A (1,00) |
| | Sujeto 3 | SA(0,5) | A (1) | SA (0,5) | 0,5 | SA (0,50) |
| | Sujeto 4 | SA(0,5) | SA (0,5) | SA(0,5) | 0,5 | SA (0,50) |
| | Sujeto 5 | A (1) | A (1) | A (1) | 1,0 | A (1,00) |
| | | | | | Total | 3,50 |
| | | | | | Media de Aceptabilidad | 0,50 |
| Grupo experimental | Sujeto 6 | NA (0) | NA (0) | NA (0) | 0 | NA (0) |
| | Sujeto 7 | A (1) | SA (0,5) | SA(0,5) | 0,5 | SA (0,50) |
| | Sujeto 8 | A (1) | A (1) | A (1) | 1,0 | A (1,00) |
| | Sujeto 9 | A (1) | A (1) | A (1) | 1,0 | A (1,00) |
| | Sujeto 10 | A (1) | A (1) | A (1) | 1,0 | A (1,00) |

| | | | | | | |
|-------------------------------|--|--|--|--|--------------|-------------|
| | | | | | Total | 3,50 |
| Media de Aceptabilidad | | | | | | 1,00 |

Fuente: construcción propia.

Tal como se evidencia en la tabla, la solución del PPES 1 “*Network of short and long-distance trails*”, ofrecida por los 10 sujetos varía entre aceptable, semi-aceptable y no aceptable de acuerdo con los criterios de aceptabilidad de PACTE (2000). Dos de los sujetos del grupo control conservaron el sentido, la función, y la equivalencia lingüística que proporcionaron es acorde con el texto original. Por otro lado, los otros tres obtuvieron una evaluación Semi-Aceptable, al agregar elementos como “red global”, lo cual altera el sentido de lo que quiere expresar el texto original. Además, la traducción incorrecta de la palabra “Trails”, que de acuerdo con el tipo de texto “turístico” la traducción más apropiada sería “sendero” y no “camino” como lo hicieron los participantes ya que son dos palabras diferentes. Según la definición propuesta por la RAE un sendero es “un camino no asfaltado de anchura igual o inferior a 2 metros”.

En cambio, un “camino” según el diccionario de la ABC es “una vía que se construye con el objetivo que la gente la utilice para transitar”. Por el contrario, en cuanto al grupo experimental, 3 preservaron el sentido, la función y la adecuación lingüística fue apropiada. Los dos restantes, uno obtuvo una solución no aceptable en los 3 criterios, ya que tradujo el problema como “canales entendibles de caminos de corta y larga distancia disponibles”; donde “canales entendibles” en cuestión de sentido hace que el segmento no sea coherente, y en términos de adecuación lingüística, “canales entendibles”, difiere bastante en significado, en comparación con la versión correcta proporcionada por la página oficial de turismo de Cantabria “Red de senderos”. El otro, proporcionó una solución, que de una u otra no deja totalmente claro la longitud de los senderos y por ende deja con cierto grado de ambigüedad a lo que se refiere cuando dice “Red de senderos cortos y largos disponibles”.

Comparación de Medias de Aceptabilidad (M.A) del grupo control y experimental en cuanto a la evaluación del PPES 1

Total, ponderaciones grupo control: 3,50 = M.A grupo control: 0,50

Total, ponderaciones grupo experimental: 3,50 = M.A grupo experimental: 1,00

Argumento: La ponderación demuestran que ambos grupos tuvieron en sí la misma calificación, en cuanto a las soluciones que dieron para resolver el problema. Las diferencias, radican, como se puede ver en las M.A en que, la mayoría de las soluciones que dieron los participantes del grupo control fueron evaluadas como Semi Aceptables (3), y las del grupo experimental como Aceptables (3). Los sujetos restantes del grupo control (2) fueron los que aumentaron la ponderación por su evaluación Aceptable, contraria a los restantes del experimental que fue No Aceptable y que por esto la ponderación se mantuvo.

Tabla 16 Evaluación grupo control y experimental sobre traducción del PPES 2

| Sujeto | | Criterios de evaluación | | | Ponderación | Resultado |
|----------------------------|-------------------------------|-------------------------|---------|--------|--------------|-----------------|
| Problema: <i>Greenways</i> | | Sentido | Función | Lengua | | |
| Grupo Control | Sujeto 1 | NA (0) | NA (0) | NA (0) | 0 | NA (0) |
| | Sujeto 2 | NA (0) | NA (0) | NA (0) | 0 | NA (0) |
| | Sujeto 3 | NA (0) | NA (0) | NA (0) | 0 | NA (0) |
| | Sujeto 4 | A (1) | A (1) | A (1) | 1,0 | A (1,00) |
| | Sujeto 5 | A (1) | A (1) | A (1) | 1,0 | A (1,00) |
| | | | | | Total | 2,00 |
| | Media de Aceptabilidad | | | | | |
| Grupo experimental | Sujeto 6 | NA (0) | NA (0) | NA (0) | 0 | NA (0) |
| | Sujeto 7 | A (1) | A (1) | A (1) | 1,0 | A (1,00) |

| | | | | | | |
|-------------------------------|------------------|--------|--------|--------|--------------|---------------|
| | Sujeto 8 | NA (0) | NA (0) | NA (0) | 0 | NA (0) |
| | Sujeto 9 | NA (0) | NA (0) | NA (0) | 0 | NA (0) |
| | Sujeto 10 | NA (0) | NA (0) | NA (0) | 0 | NA (0) |
| | | | | | Total | 1,0 |
| Media de Aceptabilidad | | | | | | 0 |

Fuente: construcción propia.

Como se evidencia en la tabla, las soluciones ofrecidas por los participantes al PPES2 varían únicamente entre Aceptable y No aceptable. Como se puede observar, de los sujetos del grupo control, 3 obtuvieron una evaluación NA, debido a que uno tradujo el problema como “Caminos verdes”, lo cual altera el sentido, la función, y en términos de adecuación lingüística difiere de lo que en realidad hace referencia que son “las vías verdes”, lugares naturales que los visitantes pueden recorrer en Cantabria, ya sea a pie y/o en bicicleta de montaña. Los otros dos, también obtuvieron una evaluación NA, pues dejaron el problema tal como estaba en el TO “*Greenways*”, sin clarificar en el TM el significado de este.

Por el lado del grupo experimental, cuatro obtuvieron una evaluación NA, por motivos de que uno, tradujo el problema como “caminos de herradura”, lo cual no conserva el sentido de lo que quiere expresar el autor en el TM, y en cuanto a equivalencia no tiene un significado cercano a lo que en últimas quiere hacer alusión el autor. Otros dos, tradujeron el problema como “Áreas y zonas verdes”, lo que se desvía igualmente a lo que se hace alusión con las vías verdes. Otro dejó el problema en el idioma del TO sin ninguna modificación. El último fue el que logró la evaluación A, ya que tradujo el problema correctamente “vías verdes”.

Comparación de Medias de Aceptabilidad (M.A) del grupo control y experimental en cuanto a la evaluación del PPES 2.

Total, ponderaciones grupo control: 2,0 = M.A grupo control: 0

Total, ponderaciones grupo experimental: 1,0 = M.A grupo experimental: 0

Argumento: Tanto la ponderación como la M.A del grupo control evidencian que las soluciones en lo referente a este problema se evaluaron en su mayoría (3) como No Aceptables, motivo por el cual la M.A fue de 0. En el caso del experimental, sucedió casi igual, la ponderación arrojó 1,0, lo que quiere decir que (4) de los 5 sujetos consiguieron evaluaciones No Aceptables; lo que demuestra que en esta oportunidad el grupo control tuvo un poco de mejor desempeño en la solución del problema.

Tabla 17 Evaluación grupo control y experimental sobre traducción del PPES 3

| Sujeto | | Criterios de evaluación | | | Ponderación | Resultado |
|-----------------------------------|-----------------|-------------------------|----------------|---------------|-------------|------------------|
| Problema: Lignum Crucis | | Sentido | Función | Lengua | | |
| Grupo Control | Sujeto 1 | A (1) | SA (0,5) | SA (0,5) | 0,5 | SA (0,50) |
| | Sujeto 2 | A (1) | A (1) | A (1) | 1,0 | A (1,00) |
| | Sujeto 3 | A (1) | A (1) | A (1) | 1,0 | A (1,00) |
| | Sujeto 4 | NA (0) | NA (0) | NA (0) | 0 | NA (0) |
| | Sujeto 5 | A (1) | A (1) | A (1) | 1,0 | A (1,00) |

| | | | | | | |
|---------------------------|-------------------------------|-------|----------|----------|-------------------------------|------------------|
| | | | | | Total | 3,5 |
| | Media de Aceptabilidad | | | | | 1,0 |
| Grupo experimental | Sujeto 6 | A (1) | A (1) | A (1) | 1,0 | A (1,00) |
| | Sujeto 7 | A (1) | SA (0,5) | SA (0,5) | 0,5 | SA (0,50) |
| | Sujeto 8 | A (1) | SA (0,5) | SA (0,5) | 0,5 | SA (0,50) |
| | Sujeto 9 | A (1) | SA (0,5) | SA (0,5) | 0,5 | SA (0,50) |
| | Sujeto 10 | A (1) | A (1) | A (1) | 1,0 | A (1,00) |
| | | | | | Total | 3,5 |
| | | | | | Media de Aceptabilidad | 0,5 |

Fuente: construcción propia.

Tal como se puede ver en la tabla, las evaluaciones que los participantes obtuvieron de la traducción del PPP3 “*Lignum Crucis*”, varía entre Aceptable, Semi Aceptable y No Aceptable. En lo referente al grupo control, 3 de los sujetos tuvieron una evaluación Aceptable, ya que mantuvieron la misma equivalencia en el TM, pues este “*Lignum Crucis*” es una reliquia del cristianismo que posee igual equivalencia tanto en el TO como en el TM inglés-español). Uno obtuvo una evaluación Semi aceptable en 2 de los 3 criterios, pues además de mantener el término en el TM, añadió una explicación

relativamente larga, clarificando el significado de este; lo cual para el tipo de texto y el formato en el que reposa el TM “folleto”, es una propuesta que sobrecarga el folleto, teniendo en cuenta que estos deben contener la menor cantidad posible de información para que sea fácil de leer por parte de los lectores.

En cambio, el último tuvo una evaluación NA, debido a que su propuesta “*Crucis de Lignum* en aspectos de Sentido, Función y Adecuación lingüística, afectó la coherencia y modificó todo lo que pretendió expresar el autor del texto “. Por su parte, en el grupo experimental, tres obtuvieron una evaluación semi-aceptable porque además de conservar el término adecuado para el problema, agregaron la explicación sobre el “*Lignum Crucis*”. Los dos restantes, lograron una evaluación Aceptable al mantener el término en ambos textos.

Comparación de Medias de Aceptabilidad (M.A) del grupo control y experimental en cuanto a la evaluación del PPES 3.

Total, ponderaciones grupo control: 3,5 = M.A grupo control: 1,0

Total, ponderaciones grupo experimental: 3,5 = M.A grupo experimental: 0,5

Argumento: Las ponderaciones y las M.A en este caso, evidencian que, las evaluaciones por ejemplo del grupo control, fueron principalmente Aceptables “3” contra 1 Semi Aceptable y 1 No Aceptable. En el caso del experimental, a pesar de que tuvo la misma ponderación que el control, las evaluaciones fueron en general Semi Aceptables “3”, contra 2 Aceptables.

Tabla 18 Evaluación grupo control y experimental sobre traducción del PPES 4

| Sujeto | | Criterios de evaluación | | | Ponderación | Resultado |
|---|-----------------|-------------------------|----------------|---------------|-------------------------------|-----------------|
| Problema: <i>Door of Forgiveness</i> | | Sentido | Función | Lengua | | |
| Grupo Control | Sujeto 1 | A (1) | A (1) | A (1) | 1,0 | A (1,00) |
| | Sujeto 2 | NA (0) | NA (0) | NA (0) | A 0 | NA (0) |
| | Sujeto 3 | A (1) | A (1) | (1) | 1,0 | A (1,00) |
| | Sujeto 4 | A (1) | A (1) | A (1) | 1,0 | A (1,00) |
| | Sujeto 5 | A (1) | A (1) | A (1) | 1,0 | A (1,00) |
| | | | | | Total | 4,0 |
| | | | | | Media de Aceptabilidad | 1,0 |
| Grupo experimental | Sujeto 6 | A (1) | A (1) | A (1) | 1,0 | A (1,00) |
| | Sujeto 7 | A (1) | A (1) | A (1) | 1,0 | A (1,00) |
| | Sujeto 8 | A (1) | A (1) | A (1) | 1,0 | A (1,00) |

| | | | | | | |
|--|------------------|-------|-------|-------|-----------------------------------|-----------------|
| | | | | | | |
| | Sujeto 9 | A (1) | A (1) | A (1) | 1,0 | A (1,00) |
| | Sujeto 10 | A (1) | A (1) | A (1) | 1,0 | A (1,00) |
| | | | | | Total | 5,0 |
| | | | | | Media de Aceptabilidad | 1,0 |

Fuente: construcción propia.

La presente tabla evidencia como la evaluación de los participantes varió únicamente de Aceptable a No aceptable. En cuanto a la evaluación de este problema, en el grupo control, cuatro de los participantes obtuvieron una evaluación de Aceptable al traducir el problema correctamente. Solamente uno de ellos, obtuvo una evaluación No aceptable al dejar el segmento tal como estaba en el TO sin hacer la adecuación al TM. Por el lado del grupo experimental, los cinco sujetos lograron una evaluación aceptable en la solución de este problema al traducir el término correcto “Puerta del Perdón”, como se le denomina a la puerta del Monasterio de Santo Toribio de Liébana.

Comparación de Medias de Aceptabilidad (M.A) del grupo control y experimental en cuanto a la evaluación del PPES 4.

Total, ponderaciones grupo control: 4,0 = M.A grupo control: 1,0

Total, ponderaciones grupo experimental: 5,0 = M.A grupo experimental: 1,0

Argumento: La ponderación del grupo control muestra que la mayor parte de las evaluaciones de los participantes “4” fueron Aceptables y sólo 1 No Aceptable, por lo que la M.A fue de 1,0. En cambio, en el grupo control, la ponderación arrojó 5,0 lo que

demuestra que todas soluciones ofrecidas por los sujetos fueron catalogadas como “Aceptables”, dejando también una M.A de 1,0.

Tabla 19 Evaluación grupo control y experimental sobre traducción del PPES 5

| Sujeto | | Criterios de evaluación | | | Ponderación | Resultado |
|--|-----------------|-------------------------|---------|--------|-------------------------------|-----------------|
| Problema: <i>Commentaries on the Apocalypse</i> | | Sentido | Función | Lengua | | |
| Grupo Control | Sujeto 1 | A (1) | A (1) | A (1) | 1,0 | A (1,00) |
| | Sujeto 2 | NA (0) | NA (0) | NA (0) | 0 | NA (0) |
| | Sujeto 3 | NA (0) | NA (0) | NA (0) | 0 | NA (0) |
| | Sujeto 4 | A (1) | A (1) | A (1) | 1,0 | A (1,00) |
| | Sujeto 5 | NA (0) | NA (0) | NA (0) | 0 | NA (0) |
| | | | | | Total | 2,0 |
| | | | | | Media de Aceptabilidad | 0 |
| Grupo experimental | Sujeto 6 | NA (0) | NA (0) | NA (0) | 0 | NA (0) |
| | Sujeto 7 | NA (0) | NA (0) | NA (0) | 0 | NA (0) |

| | | | | | | |
|--|------------------|--------|--------|--------|-------------------------------|---------------|
| | Sujeto 8 | NA (0) | NA (0) | NA (0) | 0 | NA (0) |
| | Sujeto 9 | NA (0) | NA (0) | NA (0) | 0 | NA (0) |
| | Sujeto 10 | NA (0) | NA (0) | NA (0) | 0 | NA (0) |
| | | | | | Total | 0 |
| | | | | | Media de Aceptabilidad | 0 |

Fuente: construcción propia.

Como se puede ver en la presente tabla, las soluciones que dieron los participantes en lo referente a este problema se evaluaron entre Aceptable y No Aceptable. Por ejemplo, de los miembros del grupo control, únicamente dos tradujeron correctamente el problema “Comentarios al Apocalipsis”. Por el contrario, los otros tres obtuvieron una evaluación No Aceptable, al ofrecer soluciones como “comentarios sobre el Apocalipsis o comentarios del Apocalipsis”; los cuales se desvían totalmente de lo que pretendía el autor, pues éstos hacen referencia a un documento escrito por Ross A Taylor sobre el Apocalipsis, y a lo que en realidad quiso hacer referencia el autor es a la obra escrita por el Beato de Liébana “Commentarium in Apocalypsin”. Y, por su parte, el grupo experimental en su totalidad obtuvo una evaluación No Aceptable, porque uno solucionó el problema como “Comentarios en el Apocalipsis”, cuya solución tampoco tiene relación con lo que buscaba el autor del texto. Los otros cuatro no alcanzaron a solucionar el problema por cuestiones de tiempo.

Comparación de Medias de Aceptabilidad (M.A) del grupo control y experimental en cuanto a la evaluación del PPES 5.

Total, ponderaciones grupo control: 2,0 = M.A grupo control: 0

Total, ponderaciones grupo experimental: 0 = M.A grupo experimental: 0

Argumento: En lo referente a este problema, se registra diferenciación en las ponderaciones. El grupo control tuvo una ponderación de 2,0, al tener sólo 2 participantes que lograron una evaluación Aceptable, y por ello, la M.A fue de 0, pues el número más grande de los consiguió evaluaciones No Aceptables. Por el lado del experimental, tanto la ponderación como la M.A fue de 0, al conseguir evaluaciones No Aceptables por parte de todos los participantes “5”.

Tabla 20 Evaluación grupo control y experimental sobre traducción del PPD

| Sujeto | | Criterios de evaluación | | | Ponderación | Resultado |
|----------------------|-----------------|-------------------------|---------|--------|-------------------------------|-----------------|
| Problema: <i>it</i> | | Sentido | Función | Lengua | | |
| Grupo Control | Sujeto 1 | NA (0) | NA (0) | NA (0) | 0 | NA (0) |
| | Sujeto 2 | NA (0) | NA (0) | NA (0) | 0 | NA (0) |
| | Sujeto 3 | A (1) | A (1) | A (1) | 1,0 | A (1,00) |
| | Sujeto 4 | NA (0) | NA (0) | NA (0) | 0 | NA (0) |
| | Sujeto 5 | A (1) | A (1) | A (1) | 1,0 | A (1,00) |
| | | | | | Total | 2,0 |
| | | | | | Media de Aceptabilidad | 0 |
| | Sujeto 6 | NA (0) | NA (0) | NA (0) | 0 | NA (0) |

| | | | | | | |
|---------------------------|------------------|--------|--------|--------|-------------------------------|-----------------|
| Grupo experimental | Sujeto 7 | A (1) | A (1) | A (1) | 1,0 | A (1,00) |
| | Sujeto 8 | A (1) | A (1) | A (1) | 1,0 | A (1,00) |
| | Sujeto 9 | A (1) | A (1) | A (1) | 1,0 | A (1,00) |
| | Sujeto 10 | NA (0) | NA (0) | NA (0) | 0 | NA (0) |
| | | | | | Total | 3,0 |
| | | | | | Media de Aceptabilidad | 1,0 |

Fuente: construcción propia.

Como se puede percibir en la tabla, las evaluaciones que consiguieron los participantes de ambos grupos varían entre Aceptable y No Aceptable. En el caso del grupo control, dos lograron resolver el problema satisfactoriamente omitiendo la traducción del “*it*” y dejando solamente “es entonces”. Los otros tres obtuvieron una evaluación No Aceptable, ya que dos de ellos, desconocieron que, en la mayoría de los casos, el pronombre “*it*” al lado del verbo *to be* “*is*” se omite porque en el español no se usa comúnmente, dejando únicamente la traducción del verbo *to be* “es”. El otro, agregó la partícula “preposición” desde, lo que hizo cambiar el sentido de lo que el autor pretendía, y claramente esa equivalencia no concuerda con el resto del fragmento “*It is then, in the Holy Year, when the Door of Forgiveness*”. Por su parte, en el grupo experimental, tres de los participantes consiguieron evaluaciones Aceptables y dos No Aceptables. Éstos últimos, por traducir literalmente el pronombre “*it*” como “esto”, lo que hizo que la idea quedara incoherente.

Comparación de Medias de Aceptabilidad (M.A) del grupo control y experimental en cuanto a la evaluación del PPD 5.

Total, ponderaciones grupo control: 2,0 = M.A grupo control: 0

Total, ponderaciones grupo experimental: 3.0 = M.A grupo experimental: 1,0

Argumento: La ponderación del grupo control en esta oportunidad fue de 2,0, evidenciando sólo 2 evaluaciones Aceptables contra 3 No Aceptables, quedando como resultado una M.A de 0. En el experimental, un número significativo de soluciones fueron evaluadas Aceptables, contra 2 No Aceptable, resultando en una M.A de 1,0.

Tabla 21 Evaluación grupo control y experimental sobre traducción del PPE

| Sujeto | | Criterios de evaluación | | | Ponderación | Resultado |
|--|-------------------------------|-------------------------|----------------|---------------|--------------|-----------------|
| Problema: <i>Old railway tracks converted into routes of cyclists or walkers.</i> | | Sentido | Función | Lengua | | |
| Grupo Control | Sujeto 1 | A (1) | A (1) | A (1) | 1,0 | A (1,00) |
| | Sujeto 2 | SA(0,5) | SA (0,5) | SA(0,5) | 0,5 | SA (0,5) |
| | Sujeto 3 | A (1) | A (1) | A (1) | 1,0 | A (1,00) |
| | Sujeto 4 | A (1) | A (1) | A (1) | 1,0 | A (1,00) |
| | Sujeto 5 | SA(0,5) | SA (0,5) | SA(0,5) | 0,5 | SA (0,5) |
| | | | | | Total | 4,0 |
| | Media de Aceptabilidad | | | | | |
| Grupo experimental | Sujeto 6 | NA (0) | NA (0) | NA (0) | 0 | NA (0) |
| | Sujeto 7 | A (1) | A (1) | A (1) | 1,0 | A (1,00) |

| | | | | | | |
|-------------------------------|------------------|--------|----------|---------|--------------|-----------------|
| | | | | | | |
| | Sujeto 8 | A (1) | A (1) | A (1) | 1,0 | A (1,00) |
| | Sujeto 9 | A (1) | SA (0,5) | SA(0,5) | 0,5 | SA (0,5) |
| | Sujeto 10 | NA (0) | NA (0) | NA (0) | 0 | NA (0) |
| | | | | | Total | 2,5 |
| Media de Aceptabilidad | | | | | | 0 |

Fuente: construcción propia.

Como se puede ver en la tabla, la evaluación que obtuvieron los estudiantes en lo relacionado con este problema se vio representada en soluciones Aceptables, Semi Aceptables y No Aceptables. En cuanto al grupo control, 3 sujetos solucionaron el problema de manera adecuada, ofreciendo equivalencias que conservaron el sentido y lo que quiso pretender el autor “antiguas vías ferroviarias transformadas en rutas para los ciclistas y caminantes”, “vías antiguas ferroviarias convertidas en rutas para ciclistas y caminantes”, “vías antiguas de tren que se convirtieron en rutas para ciclistas o caminantes”. Aunque las 3 propuestas difieren un poco en cuanto a la manera en que tradujeron “*Old railway tracks*”, en términos de equivalencia y sentido, todas son apropiadas y conservan el sentido y lo que quiso expresar el autor.

Los otros dos, pese a que la mayoría del segmento se tradujo apropiadamente, hubo una variación en el término que utilizaron para referirse a “*walkers*” que fueron transeúntes y excursionistas. Según el diccionario de la rae, un transeúnte es aquella persona que transita o pasa por un lugar. Un excursionista de acuerdo a la misma fuente es aquella persona que hace excursiones (para estudio, recreo o ejercicio). Por lo tanto, ambas equivalencias son incorrectas para el contexto de la traducción pues “*walkers*” hace referencia a los

“caminantes” (aquellas personas que practican el senderismo), y de acuerdo con senderismoeuropa.com, el senderismo es una actividad totalmente diferente al excursionismo (actividad que practican los excursionistas).

Según la fuente, el senderismo es una actividad que se diferencia del excursionismo en el nivel de dificultad y los caminos por los que se desarrolla, ya que el senderismo es una actividad más relajante y que, aunque hay diversas dificultades, las rutas se realizan por senderos bien señalizados o caminos rurales que podrían tener paradas, refugios o alojamiento hotelero. Por el contrario, el excursionismo se lleva a cabo por caminos salvajes y sin señalizar; incluso por lugares donde no existe camino y con frecuencia con un alto grado de dificultad. Ahora, en cuanto al grupo control, dos de los Sujetos lograron obtener una evaluación Aceptable al solucionar correctamente el problema en cuestión. Otro obtuvo una evaluación Aceptable en uno de los tres criterios evaluados “sentido” y Semi Aceptable en los otros dos “función y lengua”.

Esta variación en la evaluación se dio, debido a que, al traducir al solucionar el problema, tradujo el término “*walkers*” como transeúnte, y tal como se explicó anteriormente, esta equivalencia difiere de lo que al final quiso decir el autor. Los otros dos, alcanzaron una evaluación No aceptable, al traducir “*Old railway tracks*” como “Carreteras antiguas”, lo cual, en primer lugar, descontextualiza a los lectores sobre qué tipo de vías fueron las que se convirtieron en paso para ciclistas y caminantes; segundo, porque carreteras es una palabra que no tiene nada de relación con las vías ferroviarias, al ser vías construidas principalmente para la circulación de vehículos.

Comparación de Medias de Aceptabilidad (M.A) del grupo control y experimental en cuanto a la evaluación del PPE 1.

Total, ponderaciones grupo control: 4,0 = M.A grupo control: 1,0

Total, ponderaciones grupo experimental: 2,5 = M.A grupo experimental: 0

Argumento: La ponderación total del grupo control muestra claramente como la mayoría de las soluciones fueron evaluadas como Aceptable “3” y las otras 2 como No Aceptable, por lo que la M.A fue de 1,0. La M.A del grupo experimental en este caso, exhibe cómo la mayoría de los sujetos obtuvo evaluaciones No Aceptables, 2 Aceptables y 1 Semi Aceptable, reflejando significativamente un mejor desempeño por parte del grupo control en cuanto a la solución de este problema.

8.2.2 Post Evaluación

Tabla 22 Evaluación grupo control y experimental sobre traducción del PPES 1

| Sujeto | | Criterios de evaluación | | | Ponderación | Resultado |
|---|-----------------|-------------------------|----------------|---------------|--------------|------------------|
| Problema: <i>Network of short and long-distance trails</i> | | Sentido | Función | Lengua | | |
| Grupo Control | Sujeto 1 | A (1) | A (1) | A (1) | 1,0 | A (1,00) |
| | Sujeto 2 | SA(0,5) | SA(0,5) | SA(0,5) | 0,5 | SA (0,50) |
| | Sujeto 3 | SA(0,5) | A (1) | SA(0,5) | 0,5 | SA (0,50) |
| | Sujeto 4 | SA(0,5) | SA(0,5) | SA(0,5) | 0,5 | SA (0,50) |
| | Sujeto 5 | A (1) | A (1) | A (1) | 1,0 | A (1,00) |
| | | | | | Total | 3,5 |
| Media de Aceptabilidad | | | | | | 0,50 |
| Grupo experimental | Sujeto 6 | NA (0) | NA (0) | NA (0) | 0 | NA (0) |
| | Sujeto 7 | NA (0) | NA (0) | NA (0) | 0 | NA (0) |
| | Sujeto 8 | A (1) | A (1) | A (1) | 1,0 | A (1,00) |

| | | | | | | |
|-------------------------------|------------------|-------|-------|-------|--------------|-----------------|
| | Sujeto 9 | A (1) | A (1) | A (1) | 1,0 | A (1,00) |
| | Sujeto 10 | A (1) | A (1) | A (1) | 1,0 | A (1,00) |
| | | | | | Total | 3,0 |
| Media de Aceptabilidad | | | | | | 1,0 |

Fuente: construcción propia.

Como se observa en la tabla, tres de los sujetos del grupo control en general obtuvieron una evaluación de Semi Aceptable, uno al omitir la traducción de “*network*”, el cual es un elemento importante para entender que el autor quiso hacer énfasis a un “conjunto de senderos”. El otro, por traducir “*trails*” como caminos, que no es una equivalencia apropiada de acuerdo con el contexto por razones que se explicaron en la preevaluación. Y el último, al igual que en la preevaluación, proporcionó una solución, que de una u otra no deja totalmente claro la longitud de los senderos y por ende deja con cierto grado de ambigüedad a lo que se refiere cuando dice “Red de senderos cortos y largos”.

Por el contrario, los dos participantes restantes resolvieron el problema adecuadamente y por eso lograron una evaluación aceptable. Por el lado del grupo experimental, 3 sujetos resolvieron el problema correctamente y dos obtuvieron una evaluación No Aceptable al traducir el segmento como “canales entendibles de caminos de corta y larga distancia” tal como se hizo en la preevaluación.

Comparación de Medias de Aceptabilidad (M.A) del grupo control y experimental en cuanto a la evaluación del PPES 1

Total, ponderaciones grupo control: 3,50 = M.A grupo control: 0,50

Total, ponderaciones grupo experimental: 3,0 = M.A grupo experimental: 1,00

Argumento: Al comparar las M.A, se ve claramente como las soluciones de 3 participantes del control fueron evaluadas Semi Aceptables y 2 Aceptables, estableciendo

un número más alto de Soluciones Semi Aceptables. Ahora, al comparar las del grupo experimental, se puede notar que a pesar de que la M.A fue de 1,00 por las soluciones Aceptables de 3 sujetos, la ponderación fue más baja que la del control porque los miembros restantes consiguieron evaluaciones No Aceptables

Tabla 23 Evaluación grupo control y experimental sobre traducción del PPES 2

| Sujeto | | Criterios de evaluación | | | Ponderación | Resultado |
|----------------------------|-------------------------------|-------------------------|---------|--------|--------------|-----------------|
| Problema: <i>Greenways</i> | | Sentido | Función | Lengua | | |
| Grupo Control | Sujeto 1 | NA (0) | NA (0) | NA (0) | 0 | NA (0) |
| | Sujeto 2 | NA (0) | NA (0) | NA (0) | 0 | NA (0) |
| | Sujeto 3 | NA (0) | NA (0) | NA (0) | 0 | NA (0) |
| | Sujeto 4 | A (1) | A (1) | A (1) | 1,0 | A (1,00) |
| | Sujeto 5 | A (1) | A (1) | A (1) | 1,0 | A (1,00) |
| | | | | | Total | 2,0 |
| | Media de Aceptabilidad | | | | | 0 |
| Grupo experimental | Sujeto 6 | NA (0) | NA (0) | NA (0) | 0 | NA (0) |
| | Sujeto 7 | A (1) | A (1) | A (1) | 1,0 | A (1,00) |
| | Sujeto 8 | NA (0) | NA (0) | NA (0) | 0 | NA (0) |
| | Sujeto 9 | NA (0) | NA (0) | NA (0) | 0 | NA (0) |
| | Sujeto 10 | NA (0) | NA (0) | NA (0) | 0 | NA (0) |

| | | | | | | |
|-------------------------------|--|--|--|--|--------------|------------|
| | | | | | Total | 1,0 |
| Media de Aceptabilidad | | | | | | 0 |

Fuente: construcción propia.

Lo que se puede ver en la tabla es que al igual que en la preevaluación, de los 5 sujetos del grupo control, tres obtuvieron una evaluación No Aceptable y dos resolvieron el problema sin ninguna dificultad por lo que lograron una evaluación Aceptable. Asimismo, se dio el desempeño del grupo experimental, donde cuatro obtuvieron una evaluación No Aceptable y únicamente uno resolvió el problema acertadamente.

Comparación de Medias de Aceptabilidad (M.A) del grupo control y experimental en cuanto a la evaluación del PPES 1

Total, ponderaciones grupo control: 2,0 = M.A grupo control: 0

Total, ponderaciones grupo experimental: 1,0 = M.A grupo experimental: 0

Argumento: La M.A del grupo control muestra que las soluciones evaluadas, en su mayoría fueron No Aceptables “3”, y que el puntaje obtenido en la ponderación se debe a las 2 soluciones Aceptables que consiguieron 2 sujetos.

Tabla 24 Evaluación grupo control y experimental sobre traducción del PPES 3

| Sujeto | | Criterios de evaluación | | | Ponderación | Resultado |
|--------------------------------|------------------|-------------------------|----------|----------|-------------------------------|------------------|
| Problema: <i>Lignum Crucis</i> | | Sentido | Función | Lengua | | |
| Grupo Control | Sujeto 1 | A (1) | SA (0,5) | SA (0,5) | 0,5 | SA (0,50) |
| | Sujeto 2 | SA (0,5) | SA (0,5) | SA (0,5) | 0,5 | SA (0,50) |
| | Sujeto 3 | A (1) | A (1) | A (1) | 1,0 | A (1,0) |
| | Sujeto 4 | NA (0) | NA (0) | NA (0) | 0 | NA (0) |
| | Sujeto 5 | NA (0) | NA (0) | NA (0) | 0 | NA (0) |
| | | | | | Total | 2,0 |
| | | | | | Media de Aceptabilidad | 0 |
| Grupo experimental | Sujeto 6 | A (1) | A (1) | A (1) | 1,0 | A (1,0) |
| | Sujeto 7 | A (1) | SA (0,5) | SA (0,5) | 0,5 | SA (0,50) |
| | Sujeto 8 | A (1) | SA (0,5) | SA (0,5) | 0,5 | SA (0,50) |
| | Sujeto 9 | A (1) | SA (0,5) | SA (0,5) | 0,5 | SA (0,50) |
| | Sujeto 10 | A (1) | A (1) | A (1) | 1,0 | A (1,00) |
| | | | | | Total | 3,5 |

| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|-----------------------------------|------------|
| | | | | | Media de Aceptabilidad | 0,5 |
|--|--|--|--|--|-----------------------------------|------------|

Fuente: construcción propia.

En la actual tabla, se puede evidenciar que las evaluaciones de ambos grupos variaron entre Aceptables, Semi Aceptables y No Aceptables. Por el lado del grupo control, dos consiguieron una evaluación No Aceptable debido a que su propuesta “*Crucis de Lignum*” en aspectos de sentido, función y adecuación lingüística, afectó la coherencia y modificó todo lo que pretendió expresar el autor del texto. Cabe aclarar que uno de esos dos resolvió el problema correctamente en la preevaluación, pero en la post evaluación optó por dicha solución incorrecta. El otro sencillamente tomó la decisión de conservar el término que utilizó en la preevaluación. Del grupo experimental en cambio, dos tuvieron una evaluación Aceptable al traducir el término correctamente “*Lignum Crucis*”, y las restantes una Semi Aceptable al haber incluido una explicación del término relativamente larga, y que para las convenciones del folleto no es apropiada.

Comparación de Medias de Aceptabilidad (M.A) del grupo control y experimental en cuanto a la evaluación del PPES 3

Total, ponderaciones grupo control: 2,0 = M.A grupo control: 0

Total, ponderaciones grupo experimental: 3,5 = M.A grupo experimental: 0,5

Argumento: La M.A del grupo control muestra la recurrencia de las evaluaciones No Aceptables en cuanto al actual problema, y como el desempeño de 3 sujetos permite lograr una ponderación de 2,0 por las evaluaciones Aceptables y Semi Aceptables que obtuvieron. En contraste con el experimental, cuya M.A fue de 0,5 al catalogarse la mayoría de las soluciones como “Semi Aceptables” y dos Aceptables que aumentaron la ponderación; demostrando un mejor rendimiento en comparación con la preevaluación, frente al grupo control en la post evaluación.

Tabla 25 Evaluación grupo control y experimental sobre traducción del PPES 4

| Sujeto | | Criterios de evaluación | | | Ponderación | Resultado |
|---|-----------------|-------------------------|----------------|---------------|-------------------------------|-----------------|
| Problema: <i>Door of Forgiveness</i> | | Sentido | Función | Lengua | | |
| Grupo Control | Sujeto 1 | A (1) | A (1) | A (1) | 1,0 | A (1,00) |
| | Sujeto 2 | NA (0) | NA (0) | NA (0) | 0 | NA (0) |
| | Sujeto 3 | A (1) | A (1) | A (1) | 1,0 | A (1,00) |
| | Sujeto 4 | A (1) | A (1) | A (1) | 1,0 | A (1,00) |
| | Sujeto 5 | A (1) | A (1) | A (1) | 1,0 | A (1,00) |
| | | | | | Total | 4,0 |
| | | | | | Media de Aceptabilidad | 1,0 |
| Grupo experimental | Sujeto 6 | A (1) | A (1) | A (1) | 1,0 | A (1,00) |
| | Sujeto 7 | A (1) | A (1) | A (1) | 1,0 | A (1,00) |
| | Sujeto 8 | A (1) | A (1) | A (1) | 1,0 | A (1,00) |

| | | | | | | |
|--|------------------|-------|-------|-------|-----------------------------------|-----------------|
| | | | | | | |
| | Sujeto 9 | A (1) | A (1) | A (1) | 1,0 | A (1,00) |
| | Sujeto 10 | A (1) | A (1) | A (1) | 1,0 | A (1,00) |
| | | | | | Total | 5,0 |
| | | | | | Media de Aceptabilidad | 1,0 |

Fuente: construcción propia.

Lo que se visualiza en la tabla, evidencia que las evaluaciones de los grupos se dieron entre soluciones Aceptables y No Aceptables; resultados que son iguales a los obtenidos en la preevaluación, donde cuatro miembros del grupo control consiguieron una evaluación Aceptable y uno No Aceptable. En el caso del experimental, sucedió el mismo fenómeno, los cinco obtuvieron evaluaciones Aceptables en la solución del problema.

Comparación de Medias de Aceptabilidad (M.A) del grupo control y experimental en cuanto a la evaluación del PPES

Total, ponderaciones grupo control: 4,0 = M.A grupo control: 1,0

Total, ponderaciones grupo experimental: 5,0 = M.A grupo experimental: 1,0

Argumento: Ambas medias reflejan que gran parte de las evaluaciones obtenidas por los sujetos fueron Aceptables; a diferencia del control que la ponderación arrojó 4,0 por un participante que obtuvo una evaluación No Aceptable. Lo anterior, muestra un igual

desempeño tanto en la pre como la post evaluación por parte de ambos grupos, pero un aumento de 1 punto en la ponderación del grupo experimental frente al control.

Tabla 26 Evaluación grupo control y experimental sobre traducción del PPES 5

| Sujeto | | Criterios de evaluación | | | Ponderación | Resultado |
|---|-----------------|--------------------------------|----------------|---------------|-------------------------------|------------------|
| Problema: Commentaries on the Apocalypse | | Sentido | Función | Lengua | | |
| Grupo Control | Sujeto 1 | A (1) | A (1) | A (1) | 1,0 | A (1,00) |
| | Sujeto 2 | NA (0) | NA (0) | NA (0) | 0 | NA (0) |
| | Sujeto 3 | NA (0) | NA (0) | NA (0) | 0 | NA (0) |
| | Sujeto 4 | A (1) | A (1) | A (1) | 1,0 | A (1,00) |
| | Sujeto 5 | NA (0) | NA (0) | NA (0) | 0 | NA (0) |
| | | | | | Total | 2,0 |
| | | | | | Media de Aceptabilidad | 0 |
| Grupo experimental | Sujeto 6 | NA (0) | NA (0) | NA (0) | 0 | NA (0) |
| | Sujeto 7 | A (1) | A (1) | A (1) | 1,0 | A (1,00) |
| | Sujeto 8 | NA (0) | NA (0) | NA (0) | 0 | NA (0) |

| | | | | | | |
|--|------------------|--------|--------|--------|-----------------------------------|-----------------|
| | Sujeto 9 | A (1) | A (1) | A (1) | 1,0 | A (1,00) |
| | Sujeto 10 | NA (0) | NA (0) | NA (0) | 0 | NA (0) |
| | | | | | Total | 2,0 |
| | | | | | Media de Aceptabilidad | 0 |

Fuente: construcción propia.

Lo que se puede ver en la tabla con respecto a este problema es que, el desempeño del grupo control fue el mismo comparado con la preevaluación; es decir, las mismas equivalencias utilizadas y las mismas tres evaluaciones No Aceptables contra las dos Aceptables. En esta oportunidad, en contraste con la preevaluación, todos lograron la traducción del problema, pero sólo consiguieron evaluaciones Aceptables y los otros tres No Aceptables por las equivalencias utilizadas “comentarios en el apocalipsis, comentarios sobre el apocalipsis y comentarios apocalípticos”; equivalencias que distorsionan el sentido y la función del TO y que ya fueron justificadas en la preevaluación.

Comparación de Medias de Aceptabilidad (M.A) del grupo control y experimental en cuanto a la evaluación del PPES 5

Total, ponderaciones grupo control: 2,0 = M.A grupo control: 0

Total, ponderaciones grupo experimental: 2,0 = M.A grupo experimental: 0

Argumento: La M.A de ambos grupos refleja la baja evaluación que tuvieron 3 sujetos, en la mayoría de las soluciones, No Aceptables, destacando sólo 2 soluciones Aceptables

de parte y parte. En comparación con la preevaluación, se registró un aumento de 2 puntos por parte del experimental y el mismo rendimiento del control.

Tabla 27 Evaluación grupo control y experimental sobre traducción del PPD

| Sujeto | | Criterios de evaluación | | | Ponderación | Resultado |
|---------------------------|-----------------|-------------------------|---------|--------|-------------------------------|-----------------|
| Problema: <i>it</i> | | Sentido | Función | Lengua | | |
| Grupo Control | Sujeto 1 | NA (0) | NA (0) | NA (0) | 0 | NA (0) |
| | Sujeto 2 | NA (0) | NA (0) | NA (0) | 0 | NA (0) |
| | Sujeto 3 | A (1) | A (1) | A (1) | 1,0 | A (1,00) |
| | Sujeto 4 | NA (0) | NA (0) | NA (0) | 0 | NA (0) |
| | Sujeto 5 | A (1) | A (1) | A (1) | 1,0 | A (1,00) |
| | | | | | Total | 2,0 |
| | | | | | Media de Aceptabilidad | 0 |
| Grupo experimental | Sujeto 6 | NA (0) | NA (0) | NA (0) | 0 | NA (0) |
| | Sujeto 7 | A (1) | A (1) | A (1) | 1,0 | A (1,00) |
| | Sujeto 8 | A (1) | A (1) | A (1) | 1,0 | A (1,00) |

| | | | | | | |
|--|------------------|--------|--------|--------|-----------------------------------|-----------------|
| | | | | | | |
| | Sujeto 9 | A (1) | A (1) | A (1) | 1,0 | A (1,00) |
| | Sujeto 10 | NA (0) | NA (0) | NA (0) | 0 | NA (0) |
| | | | | | Total | 3,0 |
| | | | | | Media de Aceptabilidad | 1,0 |

Fuente: construcción propia.

La tabla expone claramente que, ambos grupos tuvieron el mismo desempeño que en la preevaluación, en cuanto a la solución del problema pragmático en cuestión. El grupo control obtuvo tres evaluaciones No Aceptables por parte de tres de los sujetos y dos Aceptables que representan el restante. En el grupo experimental, tres consiguieron evaluaciones Aceptables y dos No Aceptables por las mismas razones que se presentaron en la preevaluación.

Comparación de Medias de Aceptabilidad (M.A) del grupo control y experimental en cuanto a la evaluación del PPD

Total, ponderaciones grupo control: 2,0 = M.A grupo control: 0

Total, ponderaciones grupo experimental: 3,0 = M.A grupo experimental: 1,0

Argumento: Una M.A de 0 por parte del grupo control, como resultado de 3 evaluaciones No Aceptables contra 2 Aceptables. Por parte del grupo control, una M.A de 1,0, resultado de 3 evaluaciones Aceptables contra 2 No Aceptables. A pesar de que fueron los mismos resultados que los obtenidos en la preevaluación, el grupo experimental una vez más demostró mejor rendimiento en cuanto a la solución de un problema.

Tabla 28 Evaluación grupo control y experimental sobre traducción del PPE

| Sujeto | | Criterios de evaluación | | | Ponderación | Resultado |
|---|-------------------------------|-------------------------|----------------|---------------|--------------|-----------------|
| Problema: Old railway tracks converted into routes of cyclists or walkers. | | Sentido | Función | Lengua | | |
| Grupo Control | Sujeto 1 | A (1) | A (1) | A (1) | 1,0 | A (1,00) |
| | Sujeto 2 | SA (0,5) | SA (0,5) | SA (0,5) | 0,5 | SA (0,5) |
| | Sujeto 3 | A (1) | A (1) | A (1) | 1,0 | A (1,00) |
| | Sujeto 4 | A (1) | A (1) | A (1) | 1,0 | A (1,00) |
| | Sujeto 5 | SA (0,5) | SA (0,5) | SA (0,5) | 0,5 | SA (0,5) |
| | | | | | Total | 4,0 |
| | Media de Aceptabilidad | | | | | |
| Grupo experimental | Sujeto 6 | NA (0) | NA (0) | NA (0) | 0 | NA (0) |
| | Sujeto 7 | A (1) | A (1) | A (1) | 1,0 | A (1,00) |
| | Sujeto 8 | A (1) | A (1) | A (1) | 1,0 | A (1,00) |

| | | | | | | |
|-------------------------------|------------------|--------|--------|--------|--------------|-----------------|
| | Sujeto 9 | A (1) | A (1) | A (1) | 1,0 | A (1,00) |
| | Sujeto 10 | NA (0) | NA (0) | NA (0) | 0 | NA (0) |
| | | | | | Total | 3,0 |
| Media de Aceptabilidad | | | | | | 1,0 |

Fuente: construcción propia.

En la presente tabla, se puede ver claramente cómo los sujetos tanto del grupo control como los del experimental consiguieron las mismas evaluaciones que en la preevaluación. Del grupo control, tres obtuvieron evaluaciones Aceptables y los otros dos Semi Aceptables. En el caso del experimental, tres lograron evaluaciones Aceptables y dos No Aceptables. Los desaciertos en cuanto a las soluciones como se resaltó en la preevaluación se dieron en la traducción incorrecta de “walkers” como transeúntes y excursionistas, y la de “old railway tracks” como carreteras antiguas. Dichas soluciones inapropiadas, fueron justificadas en la preevaluación.

Comparación de Medias de Aceptabilidad (M.A) del grupo control y experimental en cuanto a la evaluación del PPE 1

Total, ponderaciones grupo control: 4,0 = M.A grupo control: 1,0

Total, ponderaciones grupo experimental: 3,0 = M.A grupo experimental: 1,0

Argumento: Una M.A de 1,0 por parte del grupo control por haber conseguido por parte de 3 sujetos evaluaciones Aceptables y 2 Semi Aceptables. Por parte del experimental, una M.A de 1,0 como resultado de las evaluaciones Aceptables que obtuvieron algunos participantes “3”, pero que afectó la ponderación total por los 2 que consiguieron evaluaciones No Aceptables. En este caso, se evidenció un mejor rendimiento del grupo control en cuanto a la solución de este problema, pero se reflejó una mejora de 0,5 por parte del grupo experimental en la post evaluación comparada con la preevaluación.

9 DISCUSIÓN

El objetivo general que se planteó en la investigación buscó describir la influencia de la intervención realizada a los sujetos del grupo experimental en cuanto a estrategias metacognitivas de monitoreo para la resolución de problemas pragmáticos de traducción. La presente discusión se centrará fundamentalmente, en los aspectos más notables que se extrajeron de los resultados obtenidos sobre el proceso de traducción llevado a cabo por los estudiantes y el cambio en el proceso de resolución de problemas después de realizar la intervención.

9.1 DISCUSIÓN SOBRE EL PROCESO DE TRADUCCIÓN LLEVADO A CABO POR LOS ESTUDIANTES

Los resultados obtenidos en lo referente al proceso de traducción concuerdan con el nivel de experiencia de los traductores en formación; es decir, que el proceso traductor realizado por ellos se enfocó principalmente en la comprensión e interpretación del texto como el procedimiento previo utilizado para la construcción del TM.

Estos elementos constituyen únicamente una de las tres fases que contempla el proceso traductor y, que según Mossop (2000) la denomina “Pre-drafting”, en donde los traductores leen e interpretan el TO antes de componer el TM, y donde la comprensión es la principal característica de la fase (Jakobsen, 2002). Aquello también se soporta con los planteamientos de Antunović y Pavlović (2011), cuando dicen que el número de fases que realiza un traductor depende en gran manera del perfil que tenga, y de como él/ella aborda una tarea y asimismo como distribuye las actividades desarrolladas a lo largo de las distintas fases del proceso traductor. En el caso de estos traductores, en su mayoría son traductores novatos, que únicamente han tenido experiencia en práctica de traducción dentro de la electiva que cursan, tal como quedó evidenciado en el cuestionario de caracterización de la población (ver anexo 2).

De igual manera, los resultados evidencian la necesidad de mejorar en la forma en la que los traductores novatos llevan a cabo el proceso de traducción. Ello se reflejó en las voces de los participantes cuando utilizaron sólo palabras como “leer para **entender y comprender, analizar el texto**” en el transcurso del proceso, lo que no les permitió vincular ningún otro procedimiento dentro del mismo e ir más allá de la comprensión del texto.

Esta apreciación se relaciona en parte, con la perspectiva binaria propuesta por Lvovskaya (1997) para ejecutar la acción traductora, donde se busca la comprensión del TO y la producción del TM. De acuerdo con la autora, en la comprensión del TO ocurren 2 tipos de actividades: 1, análisis del TO, en el cual se tienen en consideración aspectos fundamentales como análisis de la situación de comunicación, tipo de léxico o terminología utilizada, estructuración, contenido semántico, etc; y 2, comprensión del TO, en la que se hace extracción del sentido del texto. Ahora, en la producción del TM, se hace alusión al establecimiento de equivalencias funcionales en distintos niveles, usos lingüísticos, utilización de recursos estilísticos, figuras retóricas, conectores discursivos, ejemplificaciones, grado de redundancia del TO, etc (p.412).

En otras palabras, lo anterior, en consonancia con los resultados, demuestra que la actuación de los participantes durante el proceso se redujo básicamente a las dos actividades que involucra la comprensión, de las que habla Lvovskaya (1997); dejando a un lado las acciones dentro del proceso que ayudan a que este sea desarrollado de manera más completa, consciente e intencional, y que generan una incidencia positiva en la construcción del TM. Si bien, como lo expresa Hurtado (2007) la comprensión del texto se reconoce como una fase necesaria inicial en la acción traductora, los resultados permitieron entender que esta no es suficiente para lograr un TM de calidad, debido a que el proceso de traducción vincula también acciones encaminadas a la identificación, toma de decisiones y resolución de problemas.

9.2 DISCUSIÓN

Antes de entrar a discutir a profundidad acerca de los cambios que se tuvieron después de la intervención, es importante resaltar inicialmente el planteamiento de Hurtado (2001), donde expresa que, el proceso de traducción es un proceso cognitivo complejo que tiene una naturaleza interactiva y no lineal que abarca procesos controlados y no controlados, y requiere procesos de resolución de problemas, toma de decisiones y uso de estrategias". (p.365). Lo anterior, deja al descubierto que, la resolución de problemas es un proceso que indiscutiblemente hace parte del proceso traductor. Además, hay que agregar que, según Nord (2009), dentro del proceso, los traductores se enfrentan con dificultades y problemas. Para la autora, los problemas de traducción son intersubjetivos, generales y se solucionan con procedimientos traslativos inherentes a la competencia traductora.

Aquello deja en evidencia la relación estrecha que existe entre los problemas de traducción y su solución con las estrategias. Autores como González (2001) y Séguinot (1991) resaltan la relación causa-efecto que existe entre los problemas de traducción y las estrategias de traducción; estas últimas definidas por Lörscher (1991, 1993,1996) como "Un procedimiento potencialmente consciente que se emplea para resolver problemas de traducción, es individual y tiene un objetivo. Son procedimientos que los sujetos utilizan para resolver problemas de traducción que identifican" (p.14).

Esto para resumir que, dentro del proceso de traducción de un texto, los traductores se pueden enfrentar con diferentes tipos de problemas de traducción; y que su solución depende en parte de las estrategias que se aplican después de que se identifican dichos problemas. Dentro de la presente investigación, se propusieron las estrategias metacognitivas para observar si ellas tenían algún efecto en la resolución de problemas específicos de traducción. De acuerdo con Cohen y Dörnyei (2002), "las estrategias metacognitivas son esos procedimientos que los aprendices usan conscientemente para supervisar o controlar su aprendizaje, estas les permiten controlar su cognición planeando lo que harán, verificando cómo van y luego evaluando cómo les fue". (p.181).

Investigadores en el área clasifican las estrategias metacognitivas en 3 grupos: planeación, monitoreo y evaluación (Rost, 2002, y Goh, 2008). Las de planeación incluyen organización avanzada, atención dirigida, atención selectiva y autocontrol. Las de monitoreo incluyen monitoreo de la comprensión, monitoreo auditivo y supervisión de la tarea. La evaluación incluye evaluación del rendimiento e identificación del problema.

Es por las características de estas estrategias y los beneficios que pueden tener a la hora de desarrollar una tarea que, para el presente estudio se propusieron las estrategias metacognitivas de monitoreo de AP, RVP y RAE para resolver los problemas pragmáticos de traducción de deixis, elementos suprasegmentales y ejemplos. Los resultados obtenidos mostraron que, las estrategias propuestas no generaron un cambio considerable en la resolución de los problemas, puesto que la única variación se dio en la solución efectiva que dieron del PPESS 5 después de la intervención, en los demás casos todas las soluciones fueron las mismas en la pre y post evaluación.

Por el contrario, los resultados reflejaron una variación importante en cuanto a las operaciones realizadas en el proceso de traducción, por lo que se pudo inferir que las estrategias aprendidas fueron útiles para llevar ese proceso de manera más consciente, así como para promover aún más, la comprensión del texto; aspecto que encaja perfectamente con la finalidad de las estrategias metacognitivas de monitoreo (Rost, 2002, y Goh, 2008), y que por ende no tuvieron ningún efecto en la resolución de dichos problemas, sino en asuntos meramente lingüísticos.

10 CONCLUSIONES

En este apartado se presentan las conclusiones a las que se llegaron, producto del análisis de los datos y su relación con los objetivos que se fijaron en el estudio. Al inicio de la investigación se planteó como objetivo principal, la descripción de la influencia de la enseñanza de estrategias de monitoreo metacognitivo en la resolución de problemas pragmáticos de traducción. Para alcanzarlo, se proyectaron 3 objetivos específicos, de los que se pudo concluir:

En cuanto al proceso que llevaron los estudiantes para la resolución de problemas de traducción: el proceso desarrollado por los traductores en formación se encaminó a lograr específicamente la comprensión del TO. En el intento por alcanzar la comprensión, ocurrieron 2 situaciones: 1, el análisis del TO, en el que prestaron atención a aspectos como las condiciones del encargo, el contexto de la traducción, la terminología empleada, la estructura de las oraciones y contenido semántico. 2, la comprensión en sí, donde los estudiantes hicieron extracción del sentido del texto. De lo anterior, se concluyó también, que el proceso llevado a cabo por estos traductores en formación abarcó únicamente una de las 3 fases que compone el proceso traductor denominada “*Pre-drafting* o Pre-redacción”, en donde la comprensión se constituye en una fase primordial antes de empezar a construir el TM.

En cuanto a la intervención sobre estrategias metacognitivas de monitoreo: Se concluyó que fue útil para que los sujetos emplearan estrategias adicionales como la relectura y la auto formulación de preguntas y o sólo la búsqueda. Se observó, además, que pese a que las estrategias enseñadas les permitió tener un poco más de consciencia sobre la manera como desarrollaron la traducción y tener un número más grande de estrategias para resolver problemas, su mayor efecto estuvo en aspectos meramente lingüísticas

En cuanto a los cambios en la resolución de problemas pragmáticos de traducción después de la intervención: se pudo concluir que a pesar de que los sujetos que tuvieron la intervención evidenciaron una mejora en la forma como llevaron a cabo el proceso

traductor; es decir, en cuanto a la diferencia en las estrategias que utilizaron para resolver los problemas, a través de éstas no lograron solucionar efectivamente todos los problemas pragmáticos existentes en el texto, y por ello el cambio significativo se dio en el PPESS 5. En sí, el proceso de resolución de los problemas pragmáticos se dio en su totalidad de la misma manera en la pre y post evaluación después de la intervención.

10.1 CONCLUSIONES GENERALES

La intervención tuvo una influencia positiva en los siguientes aspectos: en el proceso traductor, ya que dichas estrategias permitieron llevar a cabo el proceso traductor de una manera más controlada y consciente. La relectura ayudó a prestar más atención en la coherencia y la cohesión del texto, así como en la comprensión del TO para producir el TM. De igual manera, en la identificación de problemas, porque la lectura en múltiples ocasiones durante el proceso posibilitó la identificación de aquellos segmentos o términos que generaron dificultad a la hora de traducir y la implementación de alguna estrategia. La auto formulación de preguntas contribuyó también en la reflexión acerca del sentido del texto, las acciones que se desencadenan a lo largo del proceso.

La búsqueda permitió hallar textos de la misma tipología y así tener una visión más clara sobre el texto en el que se trabajó. La intervención también favoreció la utilización de herramientas para encontrar las diferentes equivalencias que se utilizaron en la traducción de los segmentos e incluso para esclarecer inquietudes de tipo semántico y sintáctico. Por último, en la sub-competencia estratégica, porque se complementó la cantidad de procedimientos individuales “estrategias” que ellos utilizaban para resolver los problemas encontrados durante el proceso traductor. El estar dotado con un buen número de estrategias puede ayudar a solucionar los diferentes tipos de problema, y como se demostró a lo largo del estudio, la efectividad y el tipo de estrategias utilizadas para resolver problemas varía dependiendo de la experiencia del traductor.

En resumen, la enseñanza de estrategias de monitoreo tuvo influencia en el proceso, traductor, la sub-competencia estratégica en cuanto a la identificación de problemas y la

resolución de problemas, pero no específicamente para resolver problemas de pragmáticos, ya que al final, los resultados de la evaluación de las soluciones sobre los problemas pragmáticos demostraron que los participantes continuaron analizando los problemas desde el plano lingüístico y desconocieron totalmente la carga cultural y pragmática que posee el texto, lo que no les permitió aterrizar esa carga cultural que estaba fuera del TO en el TM.

11 RECOMENDACIONES

A la luz de los resultados de esta investigación, se podrían desarrollar otros estudios que indaguen más en el proceso traductor y el papel de las estrategias metacognitivas de monitoreo en la resolución de problemas específicos de traducción.

En los programas de pregrado y posgrado de formación de traductores se debería hacer mayor énfasis en el desarrollo de la competencia traductora y su sub-competencia estratégica, para que las estrategias que desarrollen incluyan un componente metacognitivo en los estudiantes, que ayude a llevar el proceso traductor de una mejor manera, más consciente, planeado y monitoreado y que facilite la resolución de los diferentes problemas que surgen en los textos.

En las clases de traducción, ya sea de pregrado o postgrado, se deberían hacer prácticas frecuentes de traducción con textos de tipo turístico; ya que como se mencionó en el estudio, esta tipología de textos suele ser compleja para los traductores en formación. Los programas de formación de traductores deberían implementar las unidades didácticas basadas en tareas de traducción, para que a lo largo de la práctica los sujetos en formación puedan desarrollar de manera significativa su competencia traductora.

Se espera que, con los insumos obtenidos del presente estudio, se puedan llevar a cabo más propuestas desde la línea didáctica de la traducción, donde se pueda estudiar a mayor profundidad, la manera en que se desarrolla la competencia traductora y de esa forma poder potencializar todas las sub-competencias que se encuentran dentro de ella. Por último, que con los aportes de la investigación se puedan implementar otros estudios que apunten a dar tratamiento, ya sea a otros tipos de problemas pragmáticos o una tipología diferente de problemas de traducción.

12 REFERENCIAS

- Anderson, N. J. (2002). *The role of metacognition in second language teaching and learning*. *ERIC Digest, April 2002*. Washington, DC: Centre for Applied Linguistics.
- Bonilla-Castro, E y Rodríguez, P (2005). Más allá del dilema de los Métodos. Colombia: Norma
- Brousseau, Guy (1986). "*Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques*". *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 7 (2), 33-115. Recuperado de <https://pascal-francis.inist.fr/vibad/index.php?action=getRecordDetail&idt=11892329>
- Brown, A. (1977, 1978, 1980). *Training strategic study time apportionment in educable retarded children*. *Intelligente* 1, 94 – 107. [https://doi.org/10.1016/0160-2896\(77\)90029-0](https://doi.org/10.1016/0160-2896(77)90029-0)
- CHI, M.T.H. y R. GLASER. 1986. Capacidad de resolución de problemas. En I.R. STERNBERG. *Las Capacidades humanas un enfoque desde el procesamiento de la información*. Barcelona: Labor.
- Carabajal, R. V. (2017). Propuesta didáctica para abordar la Traducción Técnica: trabajo colaborativo y aprendizaje basado en proyectos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(2), 192-202. Doi: <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.11.571>
- Catford, J. C. (1978). *A linguistic theory of translation*. Oxford University Press. Walton Street, Oxford. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/97199603/95074003-J-C-Catford-A-Linguistic-Theory-of-Translation-Oxford-Univ-Press-1965>
- Chamot, A. (2005). Language learning strategy instruction: current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 112-130. Recuperado de <https://www.cambridge.org/core/journals/annual-review-of-applied->

[linguistics/article/language-learning-strategy-instruction-current-issues-and-research/6882EFF43DCE89D3331DC2F3CFF31595](#)

Cohen, A., & Dörnyei, Z. (2002). Focus on the language learner: motivation, styles and strategies. In N. Schmitt (Ed.). *An introduction to applied linguistics* (pp.170-190). London: Arnold.

Dörnyei, Z. (2007): *Research Methods in Applied Linguistics*, Oxford: Oxford University Press.

Fillmore, C. (1975). Santa Cruz Lectures on Deixis 1971. Indiana University Linguistics Club. Recuperado de <http://www-personal.umich.edu/~jlawler/FillmoreDeixisLectures.pdf>

Flavel, J. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En: RESNICK, L. (Ed.). *The nature of intelligence*. Hillsdale, NJ: LEA, 1976.

Galán, A. (2009). *La enseñanza de la traducción en la modalidad Semipresencial [Tesis Doctoral]*. Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, España.

Gil, A. (2008). *Procedimientos, Técnicas, Estrategias: Operadores Del Proceso Traductor [Tesis Doctoral]*. Universidad de Granada, Granada, España.

González Davies, M., Scott-Tennent, C., & Rodríguez Torras, F. (2001). Training in the application of translation strategies for un <https://doi.org/10.7202/002490ar> dergraduate scientific translation students. *Meta: Translators' Journal*, 46(4), 737-744.
<https://doi.org/10.7202/002490ar>

Goh, C. (2008). Metacognitive instruction for second language listening development: Theory, practice and research implications. *RELC journal*, 39(2), 188-213. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0033688208092184>

- González, F. (2008). Acerca de la metacognición. Paradigma vol. XIV al XVII. Recuperado de <http://www.files.procesos.webnode.com/.../Metacognición%20artículo.pdf>
- Gregorio Cano, A. (2014). Estudio Empírico-descriptivo del Desarrollo de la Competencia Estratégica en la Formación de Traductores [Tesis Doctoral] Granada: Universidad de Granada.
- Hurtado, A. (2001). Traducción y Traductología: Introducción a la traductología. Madrid, España: Ediciones Cátedra (Grupo Anaya, S.A.).
- Hurtado, A. (1999). Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes. Col. Investigación didáctica. Madrid: Edelsa
- Hurtado, A. (2005). *A aquisição da competência tradutória. Aspectos teóricos e didáticos*. En Pagano, Magalhães y Alves, *Competência em tradução. Cognição e discurso*, Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Jacobs, J. E., & Paris, S. G. (1987). *Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction*. *Educational psychologist*, 22(3-4), 255-278. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00461520.1987.9653052>
- Jakobsen, A. L. (2002). *Translation drafting by professional translators and by translation students*. In G. Hansen, ed. *Empirical translation studies: process and product*. *Copenhagen studies in language*, (27), 191-204. Recuperado de <https://pascal-francis.inist.fr/vibad/index.php?action=getRecordDetail&idt=15079580>
- Lachat, C. (2003). Estrategias y problemas de traducción (Tesis Doctoral). Universidad de Granada, Granada, España.
- La Rocca. (2007). El taller de traducción: una metodología didáctica integradora para la enseñanza universitaria de la traducción. Universitat De Vic Departamento De traducción e Interpretación.

Lobato Patricio, J. (2013). Propuesta Didáctica para las clases de Traducción especializada: el Aprendizaje Basado en Proyectos. *Revista de Estudios Filológicos*, 25. Recuperado de <https://goo.gl/ZZLtha>

Lörscher, W. 1991. *Translation Performance, Translation Process, and Translation Strategies*. Tübingen: Narr.

Lörscher, W. (2005). *The translation process: Methods and problems of its investigation*. *Meta: journal des traducteurs/Meta: Translators' Journal*, 50(2), 597-608. Recuperado de <https://www.erudit.org/en/journals/meta/1900-v1-n1-meta881/011003ar/abstract/>

Lvóvskaya, Z. 1997. Problemas actuales de la traducción. Granada: Serie Granada Lingvistica.

Martínez, M. (2015). Estrategias metacognitivas de regulación en traductores en formación durante un encargo de traducción [Tesis de Maestría]. Universidad Autónoma de Manizales, Manizales, Colombia.

Mossop, B. (2000). *The workplace procedures of professional translators*. In A. Chesterman, N. G. San Salvador and Y. Gambier, eds. *Translation in context: selected papers from the EST Congress, Granada 1998*, Amsterdam: John Benjamins, pp.39–48.

Nord, C. (2009). El funcionalismo en la enseñanza de traducción. *Mutatis Mutandis*. *Revista Latinoamericana de Traducción*, 2(2), 209-243. Recopilado de: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/mutatismutandis/issue/archive>

Oxford, R. (2001). *Language learning strategies*. In R. Carter, & D. Nunan (Eds.). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (pp.166- 172). Cambridge: Cambridge University Press.

- Osses, S. (2007). Hacia un aprendizaje autónomo en el ámbito científico. Inserción de la dimensión metacognitiva en el proceso educativo. Concurso Nacional Proyectos Fondecyt.
- Pedhazur, E.J. y Schmelkin, L.P. (1991). *Measurement, design, and analysis. An integrated approach*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- PACTE. (2000). La competencia traductora y su adquisición. *Quaderms*, 6, 39 – 45.
- PACTE. (2000). Acquiring translation competence: hypotheses and methodological problems of a research project. En BEEBY, ALLISON ENSINGER, DORIS Y PRESAS, MARISA (Eds.) *Investigating Translation*. Ámsterdam y Filadelfia John Benjamins.
- PACTE. (2001). La investigación empírica y experimental en Traductología, *Quaderns. Revista de traducción*, 6.9-10.
- PACTE. (2003). *Building a Translation Competence Model*. En ALVES, FABIO (Ed.), *Triangulating Translation: Perspectives in process oriented research*. Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamins.
- PACTE. (2007). *Une recherche empirique expérimentale sur la compétence en traduction*. En GOUADEC, DANIEL. (Ed.) *Actas del Congreso International Quelle formation pour le traducteur? Paris: La Maison du dictionnaire*. 97-118
- Ponce Márquez, N. (2006). Metodología en la clase de traducción: dificultades pragmático-culturales en la traducción de textos turísticos. *Tonos Digital*, 12(0). Recuperado de <http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/viewArticle/48>
- Rodríguez, V. (2004). Metacognición y comprensión de lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala lectora. Madrid, España.

- Rost, M. (2002). *Teaching and researching listening*. Harlow: Longman.
- Shreve, G. M. & Koby G. S. (1997). *What's in the 'Black Box'? Cognitive science and translation studies*. In H. J. Danks, G. M. Shreve, S. B. Fountain, & M. K. McBeath (eds). *Cognitive Processing in Translation and Interpreting*. Thousand Oaks, CA: Sage. xi-xviii.
- Séguinot, C. (1991). *A study of student translations strategies*. En S.TIRKKONEN-CONDIT. *Empirical Research in Translation and Intercultural Studies*.Tübingen: Narr.
- Tirkkonen-Condit, S. (2005). *The monitor model revisited: Evidence from process research*. *Meta: journal des traducteurs/Meta: Translators' Journal*, 50(2), 405-414.
Recuperado de <https://www.erudit.org/en/journals/meta/1900-v1-n1-meta881/010990ar/abstract/>
- Velandia, J. (2010). *Metacognición y comprensión lectura, la correlación existente entre el uso de las estrategias metacognitivas y el nivel de la comprensión lectora* [Tesis de Maestría]. Universidad de la Salle, Bogotá, Colombia.
- Zamora, L. M. (2011). *Análisis De Problemas y Aplicación de Técnicas de Solución en la Traducción del Texto "Globalization and the Politics of Translation Studies" de Anthony Pym* [Tesis de Pregrado]. Universidad del Valle, Cali, Colombia.
- Wittgenstein, L. (1966). *Lectures & conversations on aesthetics, psychology, and religious belief*. Univ of California Press.

Anexo 1 Autorización



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MANIZALES

MAESTRÍA EN TRADUCCIÓN

Armenia, abril 1 de 2016

Cordial Saludo,

Nos permitimos informar que somos estudiantes de último semestre de la Maestría en traducción V Cohorte y nos encontramos realizando nuestro proyecto de grado. Muy comedidamente solicitamos su aprobación para llevar a cabo dicha investigación, la cual contribuirá con su formación como traductor y le brindará herramientas que podrá utilizar en un futuro. Todos los resultados que se obtengan serán de total confidencialidad.

AUTORIZACIÓN

Por el presente documento, declaro haber recibido la información correspondiente sobre el proyecto que se llevará a cabo, así como también me comprometo a guardar confidencialidad sobre los resultados que se obtengan y acepto los procedimientos de intervención que sean necesarios.

Yo, _____ autorizo que los ejercicios que se realicen durante el proceso sean utilizados como material de dicha investigación.

Firma: _____

C.C _____

Fecha:



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MANIZALES

MAESTRÍA EN TRADUCCIÓN

Fecha: _____

Ciudad: _____

Objetivo del instrumento:

Caracterizar los estudiantes de noveno semestre de Licenciatura en Lenguas Modernas con electiva en traducción de la Universidad del Quindío.

Por favor provea la siguiente información:

Nombre completo: _____

Edad: _____ Programa de Pregrado que cursa: _____

Facultad: _____ Semestre Actual: _____

1) ¿Alguna vez ha realizado traducciones? Sí _____ No _____

Si su respuesta fue afirmativa, por favor, responda / diligencia las preguntas de la 1 a la 5.

2) Esa experiencia fue de tipo:

a) Académica (en el aula o de la institución educativa)

b) Profesional (empleo o remuneración)

c) Personal (un favor para amigos, familiares, para uso propio, etc.)

3) Desde cuándo hace traducciones:

- Desde hace menos de un año
- Desde hace un año
- Desde hace 2 años
- Desde hace más de 2 años
-

Si recuerda el año, por favor, menciónelo

4) ¿Con qué frecuencia hace traducciones?

- Diariamente
- Semanalmente
- Mensualmente
- Semestralmente
- Anualmente
- Otra: _____

5) ¿Qué tipo de textos ha traducido?

- Académicos
- Legales
- Empresariales
- Religiosos
- Otros: _____

Cuál: _____

6) ¿Ha recibido un tipo de formación en traducción diferente al que recibe en su pregrado? Sí ___
No ___

Si su respuesta fue afirmativa por favor explique lo más detalladamente posible la experiencia y/o actividades de formación.

7) De acuerdo con su experiencia y formación en traducción, cómo se clasifica usted teniendo en cuenta la siguiente escala:

- Novato
- Avanzado
- Profesional

¿Por qué?

Gracias por su colaboración

Firma

Anexo 3 Encargo de traducción

Encargo de Traducción

La traducción del texto “*Discovering ways in Cantabria*”, es uno de los ejercicios prácticos que se realizara en el proceso de investigación. Los resultados serán estrictamente confidenciales y sólo podrán ser analizados por los investigadores. El encargo incluye traducción directa (inglés - español) en un periodo de tiempo de 60 minutos. Terminado el lapso, deberá enviar el documento con su nombre completo al email: [sandramcs000 HYPERLINK "mailto:sandramcs000@gmail.com"@gmail.com](mailto:sandramcs000@gmail.com)

Por favor evite hacer consulta de versiones ya existentes. Esta es una actividad de aprendizaje, cuyo objetivo principal es investigativo. De igual forma, omita el contacto con sus compañeros para evitar generar una incidencia negativa en la información recolectada.

Texto a Traducir

Cantabria transitable

Discovering ways in Cantabria

Nature lovers can discover the beauty and charm of the Cantabrian landscape via a comprehensive network of short and long-distance trails available throughout the region. Most are well marked and not excessively difficult. Greenways (old railway tracks converted into routes for cyclists or walkers) also offer the chance to explore lesser known but equally beautiful areas.

The Way to Santo Toribio de Liébana

This is a pilgrim route that arose in the eighth century to worship the Lignum Crucis, which is preserved in the monastery of Santo Toribio. The route passes through the same towns as the Camino de Santiago along the coast as far as the town of Unquera, from where it follows the path leading to the town of Potes. In 1512, the year in which the monastery of Santo Toribio de Liébana was granted the Bull of Pope Julius II by which the plenary jubilee year indulgence can be earned by pilgrimage, the Camino Lebaniego (Liébana Way) was established, which is a variant of the Camino de la Costa (Coastal Way). Unlike other jubilee years, the Liébana Jubilee is celebrated only when the festival of

Santo Toribio (April 16) falls on a Sunday. It is then, in the Holy Year, when the “Door of Forgiveness” is opened in the monastery chapel for pilgrims to enter to earn the indulgence and worship the Lignum Crucis. The current monastery keeps the relics of Santo Toribio, bishop of Astorga, and the largest piece of the Cross of Christ preserved in the world, brought by the bishop from the Holy Land. It is also believed that in this monastery Beato de Liébana wrote his famous “Commentaries on the Apocalypse” (776). The Gothic church, its classicist cloister, the Baroque Chapel of the Lignum Crucis and the monastery outbuildings complete the monastic complex.

Cantabria transitable

Discovering ways in Cantabria

Nature lovers can discover the beauty and charm of the Cantabrian landscape via a comprehensive network of short and long-distance trails available throughout the region. Most are well marked and not excessively difficult. Greenways (old railway tracks converted into routes for cyclists or walkers) also offer the chance to explore lesser known but equally beautiful areas.

The Way to Santo Toribio de Liébana

This is a pilgrim route that arose in the eighth century to worship the Lignum Crucis, which is preserved in the monastery of Santo Toribio. The route passes through the same towns as the Camino de Santiago along the coast as far as the town of Unquera, from where it follows the path leading to the town of Potes. In 1512, the year in which the monastery of Santo Toribio de Liébana was granted the Bull of Pope Julius II by which the plenary jubilee year indulgence can be earned by pilgrimage, the Camino Lebaniego (Liébana Way) was established, which is a variant of the Camino de la Costa (Coastal Way). Unlike other jubilee years, the Liébana Jubilee is celebrated only when the festival of Santo Toribio (April 16) falls on a Sunday. It is then, in the Holy Year, when the “Door of Forgiveness” is opened in the monastery chapel for pilgrims to enter to earn the indulgence and worship the Lignum Crucis. The current monastery keeps the relics of Santo Toribio, bishop of Astorga, and the largest piece of the Cross of Christ preserved in the world, brought by the bishop from the Holy Land. It is also believed that in this monastery Beato de Liébana wrote his famous “Commentaries on the Apocalypse” (776). The Gothic church, its classicist cloister, the Baroque Chapel of the Lignum Crucis and the monastery outbuildings complete the monastic complex.

CLASIFICACIÓN DE LOS PROBLEMAS PRAGMÁTICOS

- Elementos suprasegmentales (cursiva “color azul”, comillas “Amarillo”)
- Ejemplos (color verde)
- Deixis personal (color rojo)

Cantabria Cultural

Neocueva de Altamira --Patrimonio arquitectónico

Neocueva and Museum of Altamira

*The Neocueva (New Cave) of Altamira, which opened in 2001, is a threedimensional reproduction of the world's most famous prehistoric cave with Palaeolithic rock art. Made using the latest technology, it represents what the cave was like from 40,000 to 30,000 years ago, when it was inhabited by groups of hunter-gatherers. The Neocueva faithfully reproduces the marvellous **Great Ceiling** or "**polychrome**" ceiling with representations of bison, horses, deer, goats and signs, painted by the master or masters of Altamira. The Altamira Museum, which includes the aforementioned Neocueva, permanently displays the exhibition, *The Times of Altamira*, a valuable collection of Palaeolithic archaeology. It also organizes various activities and workshops to show what life was like for those who lived in and painted the cave. Discovered in 1879 by Marcelino Sanz de Sautuola and **his** daughter María, the original cave was first opened to the public in 1917, being declared a National Monument in 1924 and a World Heritage Site in 1985. From the outset it became one of the most visited destinations in Spain and a tourist landmark for Cantabria. Closed in 2002 after conservation problems were detected, it is currently pending scientific reports to decide on its future.*

Architectural heritage

*Almost thirty centuries comprise the "**recent**" history of Cantabria, a region whose name could be translated as "**land of mountain man.**" This land was well known in antiquity for its indomitable warriors "**the Cantabrians**", who defied Rome for a long period. With the Roman settlement of Julióbriga (**first century B.C.**) in Campoo, began the huge amount of architectural specimens (**civil, military and religious**) that over the centuries would flood Cantabria with houses and palaces, towers and castles, and Christian churches of all sizes and styles. Fine examples of the former include the Neo-Gothic palace of Sobrellano and the modernist building, *El Capricho*, by Gaudí, both in Comillas; or the baroque palaces of Soñanes, in Villacarriedo, and *Elsedo*, in Pámanes. In the second category, there is the King's Castle in San Vicente de la Barquera, the castle-lighthouse of Castro-Urdiales, and Argüeso Castle (**the only non-coastal castle in Cantabria**), or towers like Linares, Estrada, or Pero*

Niño, in Llano. Outstanding examples of religious architecture include the Mozarabic church in Lebeña, the beautiful Romanesque collegiate churches in Santillana del Mar, Castañeda, Cervatos and San Martín de Elines, and the Gothic Church of Castro-Urdiales.

CLASIFICACIÓN DE LOS PROBLEMAS PRAGMÁTICOS

- Elementos suprasegmentales (cursiva “color azul”, comillas “Amarillo”)
- Ejemplos (color verde)
- Deixis personal (color rojo)

Santander

Capital de Cantabria

*Santander is a modern city with a population of almost 200,000 located on a beautiful south-facing bay, which belongs to the **Club of the World’s Most Beautiful Bays**. Always changing and always beautiful, light and wind determine its contrast-filled image: blue when calm and grey when choppy. Tourism in Santander began in the mid-nineteenth century with the first “**wave baths**” on the Sardinero beaches and culminated with the summer visits of the king and queen of Spain from 1913 to 1930, becoming the summer court during this period. **It** was the heyday of the city, the period **its** most representative buildings date from: the Palacio Real de La Magdalena, the Hotel Real and the Gran Casino, buildings which radiate splendour today. Few cities can boast including within **their** urban area a dozen beaches with such diverse characteristics and, at the same time, so attractive: family beaches, sheltered beaches, distinguished beaches and sporting beaches. Los Peligros, La Magdalena, Bikini, El Camello, the beaches of El Sardinero, Los Molinucos, Mataleñas and La Maruca. All ready to give the best of **themselves** both during the summer and on mild winter and autumn days. **Its** elegant promenades and avenues (Pereda, Castelar or Reina Victoria) offer visitors the charm of a city that has managed to combine tradition and modernity, where nature plays the lead role in any space. The city has a rich and varied cultural and artistic heritage to enjoy every day of the year. However, two events have marked the cultural development of Santander in recent decades: the **Menéndez Pelayo International University** and the **International Festival of Santander**, events of great significance that have projected the image of the city outside our borders. All these qualities, along with many others (**unique scenery and large number of hotels**), have succeeded in making the Cantabrian capital one of the favourite destinations*

in Spain for organizing all kinds of professional, social or sporting events. Proof of this is the upcoming 2014 World Sailing Championship in the waters of the bay.

CLASIFICACIÓN DE LOS PROBLEMAS PRAGMÁTICOS

- Elementos suprasedgmentales (cursiva “color azul”, comillas “Amarillo”)
- Ejemplos (color verde)
- Deixis personal (color rojo)

NATURAL CANTABRIA

Parque Nacional Picos de Europa · teleférico de Fuente Dé

Picos de Europa National Park

*The National Park includes almost all of the Picos de Europa, about 700 km² spread between Cantabria, Asturias and León, being the most rugged area of the Cantabrian Mountains. It is a huge limestone massif, rising sharply over the surrounding valleys, crossed by the rivers **Deva, Duje, Cares and Sella**, which have carved out impressive gorges, partitioning the territory into three distinct massifs: Eastern, Central and Western. From a geomorphological point of view, the **Picos de Europa** are world famous for **their** unique canyons, glacial forms and, particularly, **their** karst landscape, with **several of the world's deepest caves**. The highest peaks are those of the Cantabrian mountains of Peña Vieja (2,614 m), Pico Tesorero (2,563 m), Morra de Lechugales (2,441 m) and Peña Remoña (2,239 m). The vegetation includes magnificent examples of Atlantic forest (**mainly beech and oak**), which coexist with the Mediterranean holm oak groves that dominate the valley of Liébana; and in the higher areas of the Picos de Europa, a mountain flora of great botanical interest. The National Park is one of the last refuges of endangered species such as **the brown bear and grouse**, others more abundant species being the roe deer and chamois. The landscape of the area is rounded off by the beautiful and welcoming towns at the foot of the cliffs, with interesting examples of popular architecture, including **the last (wood granaries) of Cantabria**. The best way of seeing the Picos de Europa is to go to **Fuente Dé cable car**, a glacial cirque populated by beech groves, and take the cable car, which ascends 753 metres and within minutes*

reaches the upper station, *El Cable*, where there is a breathtaking viewpoint from which to contemplate Liébana Valley in all its splendour.

CLASIFICACIÓN DE LOS PROBLEMAS PRAGMÁTICOS

- Elementos suprasegmentales (cursiva “color azul”, comillas “Amarillo”)
- Ejemplos (color verde)
- Deixis personal (color rojo)

El Soplao

Soplao cave is located in the Sierra de Arnero, near the village of Rábago, and its underground galleries run beneath the municipalities of Rionansa, Valdáliga and Herrerías, in western Cantabria. When a mining gallery intersects a natural cavern, a strong draught of fresh air is produced in the mine, a “soplao” (draught) in mining parlance; hence its name. A group of Cantabrian cavers first penetrated the cavity in 1975, thereby starting a period of exploration and surveying, which culminated in 2005 with the public opening of the cave. The uniqueness of the speleothems in the Soplao cave is the main tourist attraction and is what has made the cave become famous, especially the abundance and variety of eccentrics or helictites, delicate formations that defy gravity taking on whimsical shapes which lavishly decorate ceilings and walls. The tour of the cave can be done in two ways: one hour sightseeing tour (adapted for disabled), or 2.5 hour adventure tour, designed for you to feel the atmosphere the underground world (in this case the organization provides the necessary equipment). In the vicinity of Soplao, in 2008, was discovered a major Lower Cretaceous amber deposit with abundant organic material (remains of organisms trapped in the resin before it became amber); extremely rare deposits.

Alto Asón Cave Network

This is one of the most valuable cavern complexes in Cantabria. A network of natural caves open to the public, designed for practicing active speleological tourism to discover authentic underground havens such as Coventosa, Cayuela, Cueva Fresca, Cueva del Escalón, Tocinos or Cullalvera (Ramales de la Victoria).

CLASIFICACIÓN DE LOS PROBLEMAS PRAGMÁTICOS

- Elementos suprasegmentales (cursiva “color azul”, comillas “Amarillo”)
- Ejemplos (color verde)
- Deixis personal (color rojo)

Cantabria transitable

Discovering ways in Cantabria

Nature lovers can discover the beauty and charm of the Cantabrian landscape via a comprehensive network of short and long-distance trails available throughout the region. Most are well marked and not excessively difficult. Greenways (old railway tracks converted into routes for cyclists or walkers) also offer the chance to explore lesser known but equally beautiful areas.

The Way to Santo Toribio de Liébana

This is a pilgrim route that arose in the eighth century to worship the Lignum Crucis, which is preserved in the monastery of Santo Toribio. The route passes through the same towns as the Camino de Santiago along the coast as far as the town of Unquera, from where it follows the path leading to the town of Potes. In 1512, the year in which the monastery of Santo Toribio de Liébana was granted the Bull of Pope Julius II by which the plenary jubilee year indulgence can be earned by pilgrimage, the Camino Lebaniego (Liébana Way) was established, which is a variant of the Camino de la Costa (Coastal Way). Unlike other jubilee years, the Liébana Jubilee is celebrated only when the festival of Santo Toribio (April 16) falls on a Sunday. It is then, in the Holy Year, when the “Door of Forgiveness” is opened in the monastery chapel for pilgrims to enter to earn the indulgence and worship the Lignum Crucis. The current monastery keeps the relics of Santo Toribio, bishop of Astorga, and the largest piece of the Cross of Christ preserved in the world, brought by the bishop from the Holy Land. It is also believed that in this monastery Beato de Liébana wrote his famous “Commentaries on the Apocalypse” (776). The Gothic church, its classicist cloister, the Baroque Chapel of the Lignum Crucis and the monastery outbuildings complete the monastic complex.

CLASIFICACIÓN DE LOS PROBLEMAS PRAGMÁTICOS

- Elementos suprasegmentales (cursiva “color azul”, comillas “Amarillo”)
- Ejemplos (color verde)
- Deixis personal (color rojo)

Anexo 5 Entrevista Retrospectiva



Entrevista Retrospectiva

PREGUNTAS

1. Describa el proceso que llevó a cabo para realizar la traducción desde el inicio hasta el final.
2. ¿Qué tipo de problemas de traducción encontró y cómo lo resolvió?
3. ¿Qué estrategias empleó para resolver los problemas identificados?

Anexo 6 Unidad Didáctica

UNIDAD DIDÁCTICA

OBJETIVO: Aprender y desarrollar estrategias específicas de monitoreo metacognitivo para la resolución de problemas pragmáticos de traducción.

ESTRUCTURACIÓN DE LA UNIDAD:

TAREA 1: Comprensión del concepto de Problema de Traducción y su clasificación (lingüísticos, pragmáticos, extralingüísticos e instrumentales).

TAREA 2: Identificación de los problemas Pragmáticos de Traducción.

TAREA 3: Desarrollo y Aplicación de Estrategias de monitoreo metacognitivo.

| |
|--|
| <p>Tarea 1: Comprensión del concepto de Problema de Traducción (lingüísticos, pragmáticos, extralingüísticos e instrumentales).</p> |
| <p>Objetivo:</p> <p>La primera tarea de la unidad sirve como introducción a la noción de problema de traducción. En ella el estudiante debe comprender el concepto de problema de traducción, así como su clasificación.</p> <p>Materiales: Video Beam, Computador, Marcador y Fotocopias.</p> <p>Desarrollo del tema:</p> <p>En primer lugar, se cuestionará a los estudiantes sobre el concepto de problema de traducción. Después de promover la reflexión sobre los distintos puntos de vista acerca del concepto; se procederá a ilustrar la definición de problema de traducción ofrecida por Amparo Hurtado. Más tarde, se presentará la clasificación de problemas de traducción propuesta por Cristiane Nord; haciendo mayor énfasis en los pragmáticos. Para ello, se hará ejemplificación por medio de fragmentos tomados de textos turísticos.</p> <p>Duración: 2 horas Número de Sesiones: 1</p> <p>Evaluación:</p> <p>Comentarios:</p> |
| <p>Tarea 2: Identificación de los problemas Pragmáticos de Traducción.</p> |
| <p>Sesión 1:</p> <p>Objetivo:</p> |

- Para el final de la sesión número 1 de la segunda tarea, se espera que los alumnos tengan claridad en el concepto de problema de traducción al igual que su clasificación.

Materiales: Video Beam, fotocopias, marcadores

Desarrollo:

Inicialmente, se hará un sondeo de conocimientos de lo que se hizo en la sesión anterior, con el objetivo de retroalimentar lo aprendido.

Duración: 1 hora

Número de Sesiones: 1

Sesión 2:

Objetivo:

En esta sesión, los participantes deberán identificar en un texto turístico, los problemas pragmáticos enseñados tiempo atrás.

Desarrollo:

Se asignan grupos de trabajo (2) personas, para que analicen un texto que se les va a entregar e identifiquen los problemas pragmáticos estudiados. El ejercicio debe realizarse en un lapso de 45 minutos, en los cuales tendrán acceso a computadores e internet

Evaluación:

La evaluación de la tarea se hará en forma de socialización. Cada grupo expondrá los problemas identificados y justificará su selección. Posteriormente, los investigadores entraran a mostrar los problemas pragmáticos existentes en el texto, y argumentaron de igual manera su selección.

Texto ver anexo 1

TAREA 3: Desarrollo y Aplicación de Estrategias de monitoreo metacognitivo.

Fase 1: Intervención

Objetivo: en esta última fase los estudiantes deberán hacer uso de las estrategias de monitoreo metacognitivo que se les dieron a conocer en la intervención, dichas estrategias facilitarán la identificación y posterior resolución de los problemas pragmáticos de traducción.

Materiales: texto turístico con problemas pragmáticos de Traducción, fotocopias, Video Bean, computadores, marcadores

Desarrollo de la tarea: De manera explícita se le enseñará al grupo experimental, las estrategias propuestas por Seguinot (1996:80) y Schmitt (citado por Rodríguez 2004): estrategia de respuesta a preguntas, relectura, revisión, consulta y textos comparados. Para dicha intervención, se tendrá en cuenta los componentes centrales de la metacognición: a) el conocimiento sobre los procesos cognitivos (saber qué); relativo a personas, estrategias o tareas y b), la regulación de esos procesos cognitivos (saber cómo), relacionada con la planificación, el control y la evaluación de tales procesos (Brown, Bransford, Ferrara y Campione, 1983). Lo anterior, pensado desde el proceso traductor.

En primer lugar, se expondrá al grupo cada una de las estrategias. Más tarde, por medio del texto turístico “Cantabria Transitable”, se pondrán en práctica las estrategias orientadas anteriormente. En este ejercicio de práctica, los investigadores estarán guiando el ejercicio, con el objetivo de que se tengan en consideración todos los elementos contemplados en el desarrollo de la tarea.

Duración: 4 horas

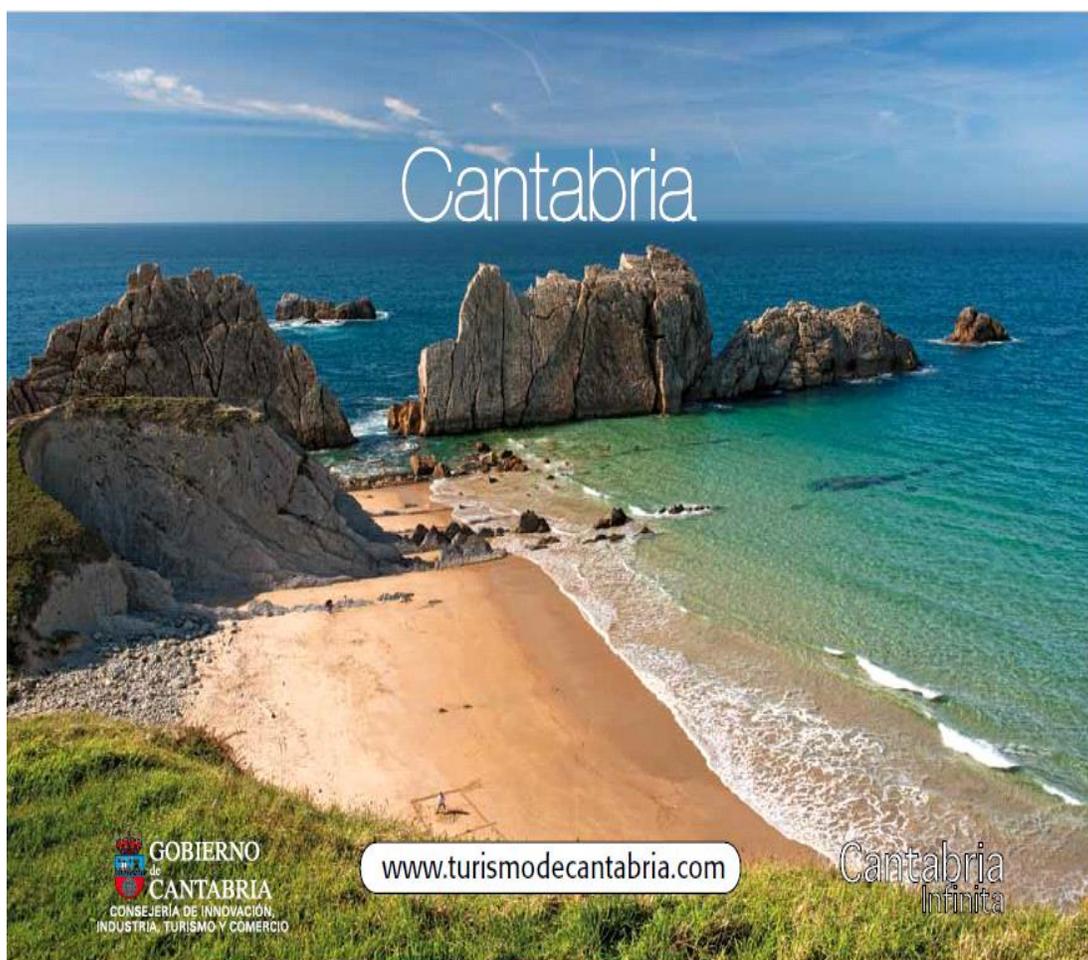
Número de Sesiones: 2

Evaluación: Que al final de la práctica, los estudiantes hayan utilizado en su totalidad las estrategias previamente vistas, y hayan resuelto los problemas pragmáticos existentes en la en el texto.

Comentarios:

Anexo 7 Folleto Cantabria

Es un folleto que contiene toda la información turística sobre Cantabria; una comunidad autónoma española uni-provincial definida como comunidad histórica en su Estatuto de Autonomía.⁶ Limita al este con el País Vasco (provincia de Vizcaya), al sur con Castilla y León (provincias de León, Palencia y Burgos), al oeste con el Principado de Asturias y al norte con el mar Cantábrico. La ciudad de Santander es su capital y localidad más poblada. Tiene una fuerte vinculación histórica con el Ducado de Cantabria, las Asturias de Santillana, la Hermandad de las Cuatro Villas y la provincia de los Nueve Valles.



Santander

capital de Cantabria

Santander is a modern city with a population of almost 200,000 located on a beautiful south-facing bay, which belongs to the *Club of the World's Most Beautiful Bays*. Always changing and always beautiful, light and wind determine its contrast-filled image: blue when calm and grey when choppy.

Tourism in Santander began in the mid-nineteenth century with the first "wave baths" on the Sardinero beaches and culminated with the summer visits of the king and queen of Spain from 1913 to 1930, becoming the summer court during this period. It was the heyday of the city, the period its most representative buildings date from: the *Palacio Real de La Magdalena*, the *Hotel Real* and the *Gran Casino*, buildings which radiate splendour today.

Few cities can boast including within their urban area a dozen beaches with such diverse characteristics and, at the same time, so attractive: family beaches, sheltered beaches, distinguished beaches and sporting beaches. *Los Peligros*, *La Magdalena*, *Bikini*, *El Camello*, the beaches

of *El Sardinero*, *Los Molinucos*, *Mataleñas* and *La Maruca*. All ready to give the best of themselves both during the summer and on mild winter and autumn days.

Its elegant promenades and avenues (*Pereda*, *Castelar* or *Reina Victoria*) offer visitors the charm of a city that has managed to combine tradition and modernity, where nature plays the lead role in any space. The city has a rich and varied cultural and artistic heritage to enjoy every day of the year. However, two events have marked the cultural development of Santander in recent decades: the *Menéndez Pelayo International University* and the *International Festival of Santander*, events of great significance that have projected the image of the city outside our borders. All these qualities, along with many others (unique scenery and large number of hotels), have succeeded in making the Cantabrian capital one of the favourite destinations in Spain for organizing all kinds of professional, social or sporting events. Proof of this is the upcoming 2014 World Sailing Championship in the waters of the bay.



Paseo de Pereda frente a la bahía de Santander

▲ Paseo de Pereda by the Bay of Santander
▼ The Magdalena Peninsula and the Sardinero beaches

Cantabria diversa · Diversity of Cantabria

comarcas de Cantabria

Liébana

Its ancestral isolation, caused by its rugged topography, has enabled it to maintain its own special characteristics as well as a Mediterranean microclimate with crops such as grapes and cork oak trees. The capital, Potes, is the starting point to visit the monastery of Santo Toribio or the Fuente Dé cable car in the *Picos de Europa*, its two main tourist attractions.



Vestíbulo del Palacio de Sobrellano (Comillas)

Pas-Pisueña-Miera

The Valleys of the river Pas make up the most unique of Cantabria's regions. The unique way of life of its inhabitants, the *Pasiegos*, preserved for centuries, has led to the emergence of the *cabán*, which along with the *cuévano* (basket carried on the back), represent the most unique elements of their culture, whose most significant features are found in the most traditional towns of the Pas valley region, Vega de Pas and San Pedro del Romeral (crossed by the river Pas and its tributaries), and San Roque de Riomiera and Liérganes (on the banks of the river Miera).



Saja-Nansa

Region that combines the high environmental value of its landscapes and natural areas (Saja-Besaya and Oyambre Natural Parks) with historic-artistic sites like Carmona, Bárcena Mayor and Tudanca, which have hardly been altered in recent decades, and fishing villages, such as San Vicente de la Barquera, where the landscape value merges with tradition and gastronomy. At Rábago can be found *Soplaio* cave, an essential visit in the region, whose largest town is Cabezón de la Sal, where the route of the *Foramontanos* sets out towards Campoo.

Trasmiera

Historic region from the former Merindad de Trasmiera. Its coastal territory, which extends from the Bay of Santander to Santoña, features a wide variety of beautiful beaches (Somo, Loredo, Langre, Isla and Noja), where water sports such as surfing and sailing take on a leading role, along with golf (Pedreña and Noja) and cultural and gastronomic tourism (Santoña).

▲ Sobrellano Palace hall (Comillas)
▼ Mozarabic church and the town of Liébana, in the background, Pico Ajero

Fragmento Cien años de soledad (Gabriel García Márquez)

Gabriel García Márquez

la primera manifestación del olvido, porque el objeto tenía un nombre difícil de recordar. Pero pocos días después descubrió que tenía dificultades para recordar casi todas las cosas del laboratorio. Entonces las marcó con el nombre respectivo, de modo que le bastaba con leer la inscripción para identificarlas. Cuando su padre le comunicó su alarma por haber olvidado hasta los hechos más impresionantes de su niñez, Aureliano le explicó su método, y José Arcadio Buendía lo puso en práctica en toda la casa y más tarde la impuso a todo el pueblo. Con un hisopo entintado marcó cada cosa con su nombre: *mesa, silla, reloj, puerta, pared, cama, cacerola*. Fue al corral y marcó los animales y las plantas: *vaca, chivo, puerca, gallina, yuca, malanga, guineo*. Paca a paca, estudiando las infinitas posibilidades del olvido, se dio cuenta de que podía llegar un día en que se reconocieran las cosas por sus inscripciones, pero no se recordara su utilidad. Entonces fue más explícito. El letrero que colgó en la cerviz de la vaca era una muestra ejemplar de la forma en que los habitantes de Macondo estaban dispuestas a luchar contra el olvido: *Ésta es la vaca, hay que ordeñarla todas las mañanas para que produzca leche y a la leche hay que hervirla para mezclarla con el café y hacer café con leche*. Así continuaron viviendo en una realidad escurridiza, momentáneamente capturada por las palabras, pero que había de fugarse sin remedio cuando olvidaran los valores de la letra escrita.

En la entrada del camino de la ciénaga se había puesto un anuncio que decía *Macondo* y otro más grande en la calle central que decía *Dios existe*. En todas las cosas se habían escrito claves

Neocueva y Museo de Altamira

La Neocueva de Altamira, inaugurada en 2001, es una reproducción tridimensional de la más famosa cueva prehistórica con arte rupestre Paleolítico que existe en el mundo.

La Neocueva reproduce fielmente el maravilloso Gran Techo o techo de “los polícromos” con representaciones de bisontes, caballos, ciervos, cabras y signos, pintados por el maestro o maestros de Altamira.

Cantabria Cultural

Neocueva de Altamira -- Patrimonio arquitectónico

Neocueva and Museum of Altamira

The Altamira Museum, which includes the aforementioned Neocueva, permanently displays the exhibition, The Times of Altamira, a valuable collection of Palaeolithic archaeology. It also

organizes various activities and workshops to show what life was like for those who lived in and painted the cave. Discovered in 1879 by Marcelino Sanz de Sautuola and his daughter María, the original cave was first opened to the public in 1917, being declared a National Monument in 1924 and a World Heritage Site in 1985. From the outset it became one of the most visited destinations in Spain and a tourist landmark for Cantabria. Closed in 2002 after conservation problems were detected, it is currently pending scientific reports to decide on its future.

El Soplao

Soplao cave is located in the Sierra de Arnero, near the village of Rábago, and its underground galleries run beneath the municipalities of Rionansa, Valdáliga and Herrerías, in western Cantabria.

When a mining gallery intersects a natural cavern, a strong draught of fresh air is produced in the mine, a “soplao” (draught) in mining parlance; hence its name. A group of Cantabrian cavers first penetrated the cavity in 1975, thereby starting a period of exploration and surveying, which culminated in 2005 with the public opening of the cave. The uniqueness of the speleothems in the Soplao cave is the main tourist attraction and is what has made the cave become famous, especially the abundance and variety of eccentrics or helictites, delicate formations that defy gravity taking on whimsical shapes which lavishly decorate ceilings and walls. The tour of the cave can be done in two ways: one hour sightseeing tour (adapted for disabled), or 2.5 hour adventure tour, designed for you to feel the atmosphere the underground world (in this case the organization provides the necessary equipment). In the vicinity of Soplao, in 2008, was discovered a major Lower Cretaceous amber deposit with abundant organic material (remains of organisms trapped in the resin before it became amber); extremely rare deposits. Alto Asón Cave Network This is one of the most valuable cavern complexes in Cantabria. A network of natural caves open to the public, designed for practicing active speleological tourism to discover authentic underground havens such as Coventosa, Cayuela, Cueva Fresca, Cueva del Escalón, Tocinos or Cullalvera (Ramales de la Victoria).