

PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE LA  
SUBCOMPETENCIA ESTRATÉGICA Y LA TRADUCCIÓN AL INTERIOR DE LOS  
PROGRAMAS DE LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS

Claudia Cristina Cerón Ruíz  
James Rodolfo Rivera Zambrano

Directora  
Mag. Liliana Mejía Botero  
Mag. Blanca Stella Giraldo

Maestría en Traducción  
Facultad de Estudios Sociales y Empresariales  
Universidad Autónoma de Manizales  
Diciembre de 2012

## **Contenido**

1. Introducción.....	2
2. Planteamiento del problema .....	10
2.1. La dimensión contextual del problema .....	10
2.1.1. La formación en Traducción y en Lenguas en Colombia a nivel de pregrado.....	10
2.2. La dimensión teórica del problema.....	16
2.2.1. La necesidad de abordar la CT y la subcompetencia estratégica .....	16
3. Objetivo general.....	20
3.1. Objetivos específicos .....	20
3.2. Supuestos de partida.....	21
4. Metodología.....	22
4.1. El proceso de establecimiento de la pertinencia del desarrollo de la subcompetencia estratégica .....	25
4.2. El proceso de determinación del enfoque didáctico.....	26
4.3. El proceso de caracterización de la enseñabilidad de la traducción .....	26
4.4. El proceso de integración de los aportes de la didáctica, los Estudios de Traducción y la metacognición .....	27
4.5. El proceso de diseño de la propuesta didáctica .....	28
5. Hacia una dimensión epistemológica y enseñable de la Traducción .....	30
6. Los aportes de la didáctica .....	41
6.1. Elementos de la didáctica .....	41
6.2. Didácticas de la traducción .....	43
6.3. Obstáculo Epistemológico .....	50
7. Una aproximación a la Competencia traductora y la subcompetencia estratégica .....	55

7.1. Adquisición de la competencia traductora.....	62
8. Los aportes de los Estudios de Traducción.....	66
8.1. Los Estudios de Traducción, hacia un mapa orientador.....	66
8.2. Equivalencia y teorías de la traducción.....	73
8.3. Los fundamentos del enfoque funcional.....	86
8.3.1. Las funciones.....	90
8.3.2. El modelo cuatrifuncional.....	95
8.3.3. Tipología funcional de las traducciones.....	99
8.3.4. El proceso de traducción en el enfoque funcional.....	101
8.3.5. Lealtad.....	103
8.3.6. Las dificultades y los problemas de traducción.....	104
8.3.7. La Unidad de traducción.....	107
9. Los aportes de la metacognición.....	114
9.1. La autogestión y las hipótesis metacognitivas.....	116
9.2. Conceptualización y ámbitos de la metacognición.....	120
9.3. La Comprensión.....	128
9.4. La Re-expresión.....	134
10. Presentación de la Propuesta Didáctica: Propuesta Didáctica de Base Metacognitiva y Enfoque Funcional para El Desarrollo De La Subcompetencia Estratégica.....	141
10.1. Introducción.....	141
10.2. Las Orientaciones Teóricas de la Propuesta.....	142
10.2.1. El supuesto sobre lengua.....	144
10.2.2. El supuesto sobre el método.....	145
10.2.3. El supuesto del aprendizaje.....	146
10.2.4. Los supuestos didácticos.....	150

10.2.5. Los supuestos desde los Estudios de Traducción .....	155
10.2.6. El supuesto del funcionalismo .....	156
10.2.7. Los supuestos sobre Metacognición.....	158
10.2.8. La implicación de las proposiciones del trabajo didáctico, funcional y metacognitivo .....	159
10.3. Metodología.....	160
10.3.1. Proposiciones metodológicas.....	161
10.3.2. Los instrumentos y las actividades del ejercicio metacognitivo.....	163
10.4. Evaluación .....	169
10.4.1. Proposiciones de la evaluación.....	170
10.5. Contenidos .....	170
10.5.1. Unidad 1: ¿Un traductor nace o se hace? .....	171
10.5.2. Unidad 2. ¿Es la traducción una ciencia?.....	174
10.5.3. Unidad 3. ¿Es suficiente saber dos lenguas para traducir?.....	176
10.6. La dimensión de las tecnologías de la información y la comunicación .....	181
10.7. Para el facilitador(a), profesor(a), investigador (a) .....	182
11. Sugerencias para la implementación de la propuesta como un tratamiento en un proyecto de investigación: Orientaciones metodológicas e instrumentos de medida de la competencia traductora y la metacognición.....	182
11.1. El análisis del conocimiento metacognitivo de la lengua materna y la extranjera .....	186
11.2. La valoración inicial de la concepción de traducción .....	187
11.3. Descripción del instrumento de medida de la concepción de traducción (ICGT) .....	187
11.4. Caracterización de la subcompetencia estratégica desde el análisis de la experiencia metacognitiva en la actuación frente a los problemas de traducción (IPT).....	188
11.5. Caracterización de los ICGT del IPT .....	192

11.6. Rejilla de auto-observación del proceso traductor .....	194
12. Conclusión .....	195
13. Bibliografía.....	199
14. Anexos .....	208

## Índice de Tablas

Tabla 1. Campos consultados en el SNIES .....	11
Tabla 2. Cursos de traducción en los programas de licenciatura en lengua extranjera inglés .....	14
Tabla 3. Polaridades en la equivalencia direccional .....	77
Tabla 4. Ejemplo de la polaridad en la equivalencia direccional.....	77
Tabla 5. Ejemplo del papel de la teoría de la relevancia en la equivalencia direccional.....	78
Tabla 6. Materiales y especificaciones del trabajo de traducción presentado por Anthony Pym y adaptado de Gouadec .....	88
Tabla 7. Tipos de traducción funcional.....	100
Tabla 8. Elementos del encargo de traducción .....	102
Tabla 9. Factores extra e intralingüísticos en TB y en TM .....	102
Tabla 10. Tipos de dificultades y problemas de traducción .....	106
Tabla 11. Visiones del concepto de unidad de traducción .....	109
Tabla 12. Proceso de auto-regulación de la escritura (Zimmerman & Reisemberg, 1997).....	136
Tabla 13. Elementos y factores de la concepción de traducción .....	173
Tabla 14. Elementos del posible proyecto de investigación.....	184
Tabla 16. Valoración de instrumentos de medida de los problemas de traducción .....	191
Tabla 17. Caracterización técnica del ICGT y IPT .....	193

## Índice de Figuras

Figura 1. Programas de Formación en traducción y lenguas a nivel de pregrado en Colombia para el año 2011 .....	12
Figura 2. Programas de formación de licenciados en lenguas inglés y su énfasis .....	13
Figura 3. Categorización de los Estudios de Traducción desde la perspectiva de Holmes .....	67
Figura 4. Relación conceptual de los Estudios de Traducción propuesto por Vandepitte.....	72
Figura 5. La traducción como interacción comunicativa según Nord.....	89
Figura 6. La teoría funcional del lenguaje desde Bühler y Jacobson .....	94
Figura 7. Enfoques en los estudios de la metacognición.....	128
Figura 8. Primer modelo de Hayes y Flower (como se citó en Harris et al. 2009) sobre la dimensión metacognitiva en escritura.....	138

Figura 9. Modelo de Bereiter y Scandamalia (como se citó en Harris et al. 2009) sobre la dimensión metacognitiva en escritura.....	140
Figura 10. Perspectivas teóricas del desarrollo cognitivo .....	148
Figura 11. Generalidades de la propuesta de Vandepitte para una aproximación ontológica a los Estudios de Traducción .....	156
Figura 12. Dimensiones de la introspección.....	164
Figura 13. Modelo de construcción conceptual desde el mentefacto.....	167
Figura 14. Adaptación del Seminario.....	174
Figura 15. La estrategia traductora según Nord.....	178

### **Índice de Anexos**

Anexo 1. Programas de Lenguas activos y con registro calificado en Julio de 2011.....	208
Anexo 2. Ontología de los Estudios de Traducción propuesta por Vandepitte (2008) .....	211
Anexo 3. Ejemplo de análisis de unidades de traducción vertical y problemas de traducción tomado de Nord (1998).....	217
Anexo 4. Adaptación del instrumento de medida de la concepción de traducción.....	222
Anexo 5. A. Adaptación del instrumento de medida de los problemas de traducción.....	226
Anexo 6. Rejilla de auto-observación del proceso traductor .....	233
Anexo 7. Instrumentos para la valoración de la autopercepción de las competencias.....	236

## 1. Introducción

El presente trabajo se circunscribe en la línea de didáctica de la traducción y la terminología de la Maestría en Traducción de la Universidad Autónoma de Manizales, aquí, además del proceso de construcción de la propuesta didáctica, también se dejan entrever los encuentros entre nuestra historia como estudiantes de traducción, la discusión sobre la científicidad de la traducción, y un trabajo que intenta conciliar teorías, y más que experiencia, supuestos de partida al ser ésta una promesa de formación.

En este trabajo se presenta el diseño de una propuesta didáctica para la iniciación al estudio de la traducción al interior de los programas de licenciaturas en lenguas extranjeras inglés en Colombia. Aún cuando se trata de un constructo propositivo, la viabilidad de su ulterior implementación se sustenta en la revisión teórica e investigativa realizada. Así las cosas, se parte del supuesto que una forma de promover los Estudios de Traducción (ET) al interior de las licenciaturas, es diseñar una propuesta didáctica de base metacognitiva y enfoque funcional para el desarrollo de la subcompetencia estratégica. Para ello se han convocado los aportes de tres disciplinas, a saber: la didáctica, los Estudios de Traducción, y la metacognición. Desde la didáctica, se ha llegado a la conclusión de asumir la experiencia didáctica como experiencia investigativa en educación, de allí que la aproximación didáctica de la propuesta se centre en reconocer el proceso de aprendizaje en abierta oposición a la observancia exclusiva del producto. En este último sentido, se recurre al concepto de obstáculo epistemológico como elemento de caracterización y seguimiento dentro de los ambientes de aprendizaje para la promoción de la traducción. Desde los Estudios de Traducción, se opta por orientar la propuesta didáctica desde un enfoque funcional. Se ha considerado que el enfoque de traducción funcional propuesto por Christiane Nord adaptado a la propuesta didáctica pueden crear los escenarios para cuestionamientos



alrededor de los obstáculos epistemológicos y los procesos metacognitivos de lectura y escritura en traducción. En cuanto a los estudios de metacognición, la sugerencia es asumir el control de los procesos cognitivos. Para ello se retoman posicionamientos a nivel de lectura y escritura que los asumen como procesos de resolución de problemas que requieren de planeación, monitoreo y evaluación. Específicamente para el caso de la escritura se plantea un trabajo con el modelo de Bereiter y Scandamalia (1987) expuesto en Harris et al. (2009). Cabe anotar finalmente que el fin de una propuesta didáctica no es concebirse como un texto instructivo a seguir paso a paso, es proporcionar la motivación suficiente para cuestionar el camino recorrido y así trazar los propios.

*La línea*

El apartado dedicado al planteamiento del problema identifica el problema de investigación desde dos frentes: el aplicado y el teórico. En lo que concierne al problema desde el punto de vista aplicado, en primera instancia se describe la situación de la formación en lenguas en Colombia a nivel de pregrado específicamente en lo que tiene que ver con las licenciaturas en lengua extranjera inglés y los programas de traducción, se identifican así 38 programas de formación en licenciatura en lengua extranjera inglés y 1 programa de formación en traducción. Con el fin de tener una visión más clara del componente de traducción en las licenciaturas se revisan los planes de estudio de 21 Programas y se plantea cómo en Colombia en los Programas de Licenciatura en Lenguas Modernas la orientación de la traducción o bien se aborda desde la enseñanza de las lenguas, sin apoyarse en los constructos sobre Estudios de Traducción, o aún sigue siendo estigmatizada e invisibilizada. En cuanto a la dimensión teórica, se resaltan: la necesidad de adelantar estudios sobre didáctica de la traducción y su competencia traductora, particularmente sobre su subcompetencia estratégica, desde ámbitos de indagación como la enseñabilidad y educabilidad en traducción; la necesidad de ahondar en el concepto de problemas de traducción y la necesidad de iniciar propuestas

*El Planteamiento  
del Problema*

didácticas en formación universitaria que promuevan el desarrollo de la metacognición. En este sentido, se presentan, diacrónicamente, algunas conclusiones de las investigaciones más destacadas en estos temas. Desde la problematización de estas dimensiones aplicativa y teórica se articula el objetivo último de este trabajo el cual fue diseñar una propuesta didáctica para un curso de iniciación a la traducción que promueva el desarrollo de la subcompetencia estratégica, en los programas de licenciatura en lenguas del país, y que concluyó de manera más específica en una propuesta didáctica de base metacognitiva y enfoque funcional para el desarrollo de la subcompetencia estratégica en traducción

Este proyecto se inicia con la inquietud por saber cómo diseñar una propuesta didáctica para un curso de iniciación a la traducción que promueva el desarrollo de la subcompetencia estratégica. Para resolver este interrogante, se propuso en primera instancia establecer la pertinencia del desarrollo de la subcompetencia estratégica en un curso de iniciación a la traducción. El porqué de la subcompetencia estratégica y no de otra habilidad radicó en las conclusiones de trabajos investigativos que propenden por entender las habilidades de las personas que se dedican a la traducción en diferentes niveles. A la luz de dichos hallazgos, la subcompetencia estratégica parece ser una de las habilidades identitarias de aquellos que han desarrollado una cierta Competencia Traductora. En segunda instancia, se consideró que el diseñar una propuesta didáctica implicaba reflexionar sobre qué es lo susceptible de ser enseñado, es decir, la enseñabilidad. Para este caso, la reflexión sobre la enseñabilidad de la traducción debió partir de la caracterización del conocimiento que se dice producir y enseñar en traducción. En tercera instancia, se integraron los aportes de la didáctica, los Estudios de Traducción, y la metacognición, para así finalmente diseñar la propuesta. Todos estos objetivos se transformaron en cuerpos de este proyecto cuyos contenidos se sintetizan en seguida.

Si bien la pertinencia de la subcompetencia estratégica es un tema que

termina diluido ahora en todos los capítulos, sí es necesario manifestar que la subcompetencia estratégica y su relación con el proceso de planeación y evaluación fueron óbices para sugerir el trabajo con una didáctica de base metacognitiva, centrada en el proceso y la decisión sobre el uso de la traducción funcional.

Desde el punto de vista de la metodología y dado que se trataba de construir una propuesta didáctica, es decir, una propuesta que supone el desarrollo de un conocimiento, la primera empresa consistía en caracterizar dicho conocimiento. Luego, una posible respuesta respondía a la pregunta **¿Qué es lo enseñable de la traducción?** De aquí, una primera reflexión indaga por caracterizar el tipo de conocimiento que implica la traducción, para así saber lo que se va a enseñar y a aprender en la propuesta. Esta primera acometida, se presenta en el apartado 5 *Hacia la comprensión de lo enseñable en traducción*. En este texto antes que definiciones se propone la lógica de la proposicionalización. La proposición que se intenta sustentar es que **la traducción como comunicación intercultural supone el desarrollo de un conocimiento razonable en oposición a un conocimiento eminentemente racional**. Para sostener este enunciado, esencialmente, se ubica la traducción en el seno de las Ciencias Sociales y a partir de algunos de sus posicionamientos alrededor de lenguaje, comunicación y argumentación se predica de la necesidad de lo razonable en traducción. Aún no se discute aquí el tipo de conocimiento de la traducción desde lo declarativo, procedimental y condicional pues estos aspectos se analizan en el apartado de metacognición.

*Objetivo  
Específico:  
La indagación de  
la enseñabilidad*

En un segundo momento, fue indispensable en el diseño de la propuesta, revisar los aportes de disciplinas tales como: **la didáctica, los Estudios de Traducción y la metacognición**, con el fin de encontrar puntos de articulación que orientaran el uso de enfoques complementarios desde estas áreas. Esta empresa se ve reflejada en los apartados 6, 7, 8 y 9.

*Objetivo  
Específico:  
Los aportes de  
las disciplinas*

El abordaje de las disciplinas mencionadas comprende en sí el componente del antecedente y de la construcción teórica.

En el apartado 6 llamada *Los Aportes de la Didáctica*, se analiza la didáctica desde su relación con la enseñanza y el aprendizaje a la vez que se delimitan conceptos fundamentales tales como: obstáculo epistemológico, transposición didáctica, contrato didáctico y situación didáctica. A continuación, y ya desde el ámbito de la traducción, se revisan las didácticas de la traducción centradas en el resultado y en el proceso, esto con el propósito de hacer visibles los conceptos fundamentales de la didáctica en la didáctica de la traducción como producto y como proceso. En segundo lugar, se enmarcan los diferentes conceptos al igual que algunas propuestas sobre la competencia traductora (CT) y su adquisición, en la voz de figuras como Hurtado, Nord, Kirally, Kelly, el grupo PACTE (Procesos de Aprendizaje, Adquisición de la Competencia Traductora y evaluación)<sup>1</sup> entre otros. Se establece cómo las propuestas investigativas en CT tratan de caracterizar los componentes de la competencia traductora reconociendo que es una habilidad compleja cargada de una alta exigencia cognitiva y por ende integrada por más de un elemento. Se anota igualmente cómo de acuerdo con los conceptos teóricos planteados, el hecho de que no se haya establecido una única definición para el término competencia traductora radica en la necesidad de estudios empíricos que la ayuden a proposicionalizar y ulteriormente a conceptualizar. A la luz de esta ilustración se toma la decisión de concebir una propuesta didáctica orientada al proceso. Luego, se hace pertinente abordar uno de los conceptos esclarecedores en consonancia con esta decisión, el obstáculo epistemológico. Al consejo de Bachelard (1987) se introducen aspectos tales como la idea de obstáculo epistemológico, sus tipos, sus rupturas y una prometedora relación entre obstáculo epistemológico y didáctica de la traducción.

*La didáctica*

Es claro que era imprescindible un apartado dedicado a los Estudios de

*Los Estudios de  
Traducción:  
Los panoramas*

---

<sup>1</sup> Grupo de investigación del Departament de Traducció i d'Interpretació, de la Universitat Autònoma de Barcelona, que dirige la Dra. Hurtado Albir, cuyo objetivo es llevar a cabo investigaciones experimentales sobre los procesos de aprendizaje, evaluación y adquisición de la Competencia Traductora. (Orozco, 2000)

Traducción, aún así, el mayor esfuerzo en acotar la vasta literatura en esta disciplina no dejará de ser incipiente. El apartado 8 denominado *Los Aportes de los Estudios de Traducción*, se presenta un panorama orientador de los Estudios de traducción. En primer lugar, se expone una visión de los estudios de traducción desde un mapa orientador. De la dicotomía de los ET centrados en el producto y en el proceso se consideran tipologías como los ET basados en el propósito, método y tema. Se sugiere que una manera de guiar a los licenciados en lenguas en la comprensión de los ET es precisamente observar el arreglo ontológico de los ET propuesto por Vandepitte (2008). En seguida, y ya desde las teorías de la traducción, se recurre a otra propuesta orientadora de las diferentes vertientes y preocupaciones en traducción. Se retoma así la propuesta de Pym (2010) y se abordan diferentes paradigmas de equivalencia tales como el natural, el direccional, *skopos* o funcional, el descriptivo, el de la incertidumbre y el cultural. Se ha considerado indispensable presentar estas visiones organizadoras de los Estudios de Traducción ya que además de consolidar el referente teórico, permiten ubicar en el mapa de los ET, el enfoque funcional, posicionamiento adoptado desde los ET para la formulación de la propuesta.

Dado que desde los ET se ha decidido abordar el enfoque funcional o del *skopos* para la propuesta, el apartado 8.3 *Los Fundamentos del Enfoque Funcional* presenta los principales conceptos que gravitan alrededor de esta corriente. Así, con base en los trabajos principalmente de Nord (1998-2010) se entrega una mirada retrospectiva al enfoque funcional y se introducen conceptos tales como función, encargo, lealtad, el modelo cuatrifuncional, la tipología funcional de las traducciones, los problemas y dificultades de traducción, y las unidades de traducción funcional entre otros. Se consolidan en este capítulo asideros sobre cómo **la comprensión de lo funcional es inherente a lo razonable**.

El siguiente constructo teórico presentado es el correspondiente a la metacognición. En el apartado 9 *Los Aportes de la Metacognición*, se abordan

*El Enfoque  
funcional*

*La  
Metacognición*

las discusiones alrededor del concepto de cognición y metacognición. La proposición asumida desde esta tradición consiste en demostrar que **los procesos de aprendizaje son más efectivos si se desarrollan procesos metacognitivos**. Para lograr un convencimiento en este aspecto, en primera instancia, se trae a colación los comienzos del estudio de la metacognición y se establece cómo el concepto de sí mismo juega un papel fundamental en el desarrollo metacognitivo. Junto al concepto de sí mismo emerge la autogestión como inherente a los procesos de aprendizaje efectivos. Con todo y esto, era necesario más que definir la metacognición utilizar proposiciones para entenderla como concepto. De aquí que se aborden los intentos de conceptualización más relevantes. De la misma manera, se abordan las dimensiones metacognitivas tales como la planeación, el control y la evaluación. Al tratar de encontrar esas intercepciones entre traducción y metacognición se esbozan dos procesos centrales en traducción y se miran a la luz de la metacognición, dichos procesos son la comprensión y la expresión, dicho de otro modo, la lectura y la escritura. Se asume así un enfoque en lectura más orientado a la resolución de problemas y a la identificación de las relaciones de sentido que al mismo uso de estrategias. Esto último igualmente concuerda con una aproximación funcional, debido a que en lo funcional se identifican relaciones de sentido a través de las mismas funciones y se identifican los llamados problemas de traducción. En cuanto a la expresión se revisan los modelos de escritura de Zimmerman y Reisenberg (1997), Hayes y Flower (como se citó en Harris et al. 2009): (1980-1998) y Bereiter y Scandamalia (1987) (estos últimos citados en Harris et al 2009). Es este último modelo metacognitivo en escritura el que se ha considerado que convoca el uso de una didáctica centrada en el proceso y un enfoque funcional en traducción.

Finalmente, el constructo de este proyecto se encuentra en el apartado 10. *Una propuesta didáctica de base metacognitiva y enfoque funcional para la introducción de la Traducción en los Programas de Licenciatura en Inglés que desarrolla la subcompetencia estratégica*. En la propuesta se sintetizan las

reflexiones teóricas hasta aquí expuestas, de allí que en una primera parte de la misma se aborde una dimensión epistemológica, algunos conceptos de referencia, metodología, y una propuesta de evaluación. En este orden de ideas, la dimensión epistemológica de la propuesta sustenta en primera instancia la pertinencia del desarrollo de la subcompetencia estratégica, la decisión de optar por un enfoque socioconstructivista, una aproximación a la formación, una didáctica orientada al proceso, un enfoque funcional en traducción y la metacognición. La metodología establece unos principios de trabajo educativo para la propuesta, así como sugerencias para el desarrollo del conocimiento declarativo, procedimental, y condicional. En un segundo aparte, esta propuesta se concentra en la responsabilidad del educador de realizar investigación en sus cursos. En el siguiente apartado, se sugiere el uso de esta propuesta para posibles profesores u orientadores como un proyecto de investigación cuasi-experimental donde la propuesta misma es el tratamiento. Se destacan en ella la adaptación de algunos instrumentos para la medición de la competencia traductora y su subcompetencia estratégica, así como algunas sugerencias para la valoración de la dimensión metacognitiva de los estudiantes.

Cabe anotar que en consonancia con una intención metacognitiva y dado que una audiencia esperada del texto serían los programas de lenguas, el texto presenta glosas al costado como una invitación al ejercicio metacomprendido particularmente de discursos relativamente recientes para el campo de la enseñanza de las lenguas como lo son los Estudios de Traducción y su terminología.

## 2. Planteamiento del problema

### 2.1. La dimensión contextual del problema

#### 2.1.1. La formación en Traducción y en Lenguas en Colombia a nivel de pregrado

En los últimos años, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia ha implementado sistemas de información con el fin de, entre otros, construir una visión del estado de la educación superior en el país. Sistemas tales como SACES (Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior), SPADIES (Sistema para la Prevención de la Deserción de la Educación Superior) y SNIES (Sistema Nacional de Información de la Educación Superior) son fuentes de consulta que permiten cruces de información. De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional, el SNIES:

(...) es un sistema de información que ha sido creado para responder a las necesidades de información de la educación superior en Colombia. (...) como fuente de información, en relación con las instituciones y programas académicos aprobados por el Ministerio de Educación Nacional, consolida y suministra datos, estadísticas e indicadores: **relevantes:** porque La información responde a las necesidades del sector según los públicos objetivo. **Confiables:** La información es suministrada por la fuente responsable y, es consolidada y validada por el Ministerio de Educación Nacional. **Oportunos:** La información se consolida y divulga en un tiempo establecido. (MEN, 2011)

*SNIES, fuente de consulta*

Con base en lo anterior, hemos recurrido a SNIES para analizar la formación en lenguas en Colombia y la formación en traducción a nivel de pregrado.

La consulta al SNIES a través del campo “Nombre del Programa” con el criterio “lenguas” reporta un número de 53 Programas que incluyen este criterio en el título de los programas de pregrado. De la misma manera, un

*Campos y datos previos*



criterio de búsqueda utilizando “inglés” arroja un total de 78 Programas de Pregrado. Finalmente, el criterio de búsqueda por “traducción” despliega un total de 15 Programas. Hemos tomado la información proporcionada por el SNIES con los campos enseguida presentados y se ha filtrado dicha información, los resultados de dichos filtros y su valoración se presentan a continuación.

**Tabla 1. Campos consultados en el SNIES**

Código Institución	NBC	Número Créditos	Estado Programa	Tipo de norma interna
Institución (IES)	Departamento	Número Periodos	Condición de Calidad	No. Norma interna
Carácter IES	Municipio	Periodicidad	No. Norma	Órgano que expide norma interna
Sector IES	Nivel Académico	Valor Nueva Matricula	Vigencia	Fecha Expedición Norma Interna
Código Programa	Nivel de Formación	Tiene ciclo propedéutico	Fecha de la norma	Tipo de Cubrimiento
Nombre Programa	Metodología	Programa en convenio	Fecha de registro en SNIES	Periodicidad de Admisión
Área	Titulo otorgado			

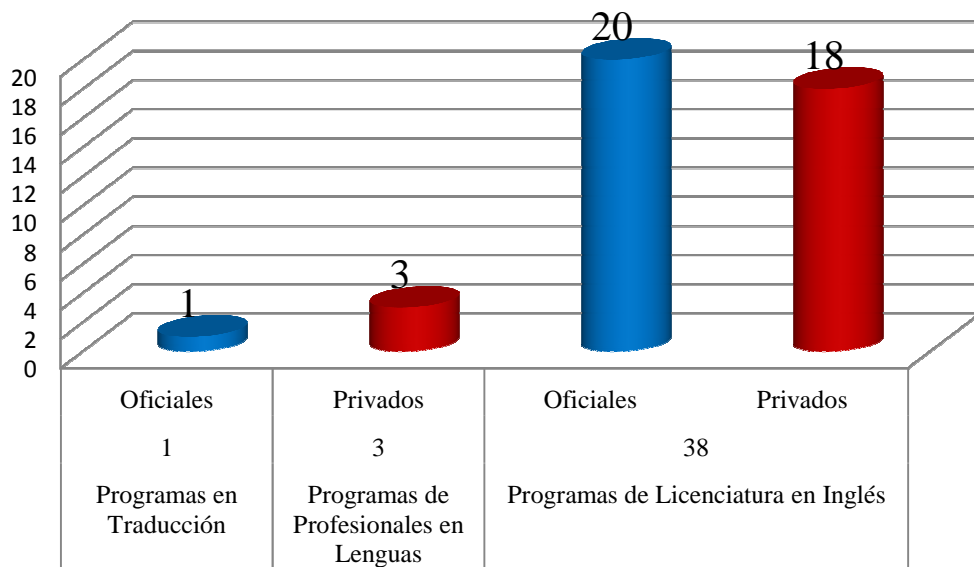
Un primer filtro consistió en considerar sólo aquellos programas activos con registro calificado o acreditación de alta calidad, así, nos encontramos con un único programa de pregrado en traducción y 38 Programas relacionados de alguna manera con el inglés. Al combinar los resultados de las búsquedas por “inglés” y “lenguas modernas” y optar por aquellos programas activos con registro calificado o acreditación del alta calidad se tienen 48 Programas. Cabe anotar que se consideran aquí universidades con el mismo programa de lenguas o inglés ofertados en modalidades diferentes, presencial y virtual; de la misma manera, existen programas como el de la Escuela Colombiana de Carreras Industriales que ofrece la formación en Técnico Profesional en Lenguas Modernas con la posibilidad de continuar los estudios y optar por el título de Profesional en Lenguas Modernas. Igualmente, la Universidad del Valle ofrece un Programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras en tres ciudades diferentes (Cali, Cartago, Zarzal y Palmira); la Universidad de Antioquia ofrece su programa de lenguas extranjeras en Medellín y Carmen del Viboral. Para este, ejercicio, se considera un solo Programa cuando o bien se divide en

técnico y profesional como cuando el mismo se ofrece en diferentes ciudades (Ver Anexo 1. Programas de formación en lenguas en Colombia con registro calificado para el año 2011).

Con base en lo anterior se tienen 42 Programas en el País preocupados por la formación en lenguas extranjeras, de esos 42 programas sólo 1 a nivel de pregrado se enfoca en la formación en traducción. De los 42 Programas, 1 ofrece título de traductor, 3 de profesionales en lenguas, y 38 en licenciado (a) en diferentes niveles de enseñanza de las lenguas extranjeras particularmente inglés.

*Programa en Traducción*

Figura 1. Programas de Formación en traducción y lenguas a nivel de pregrado en Colombia para el año 2011

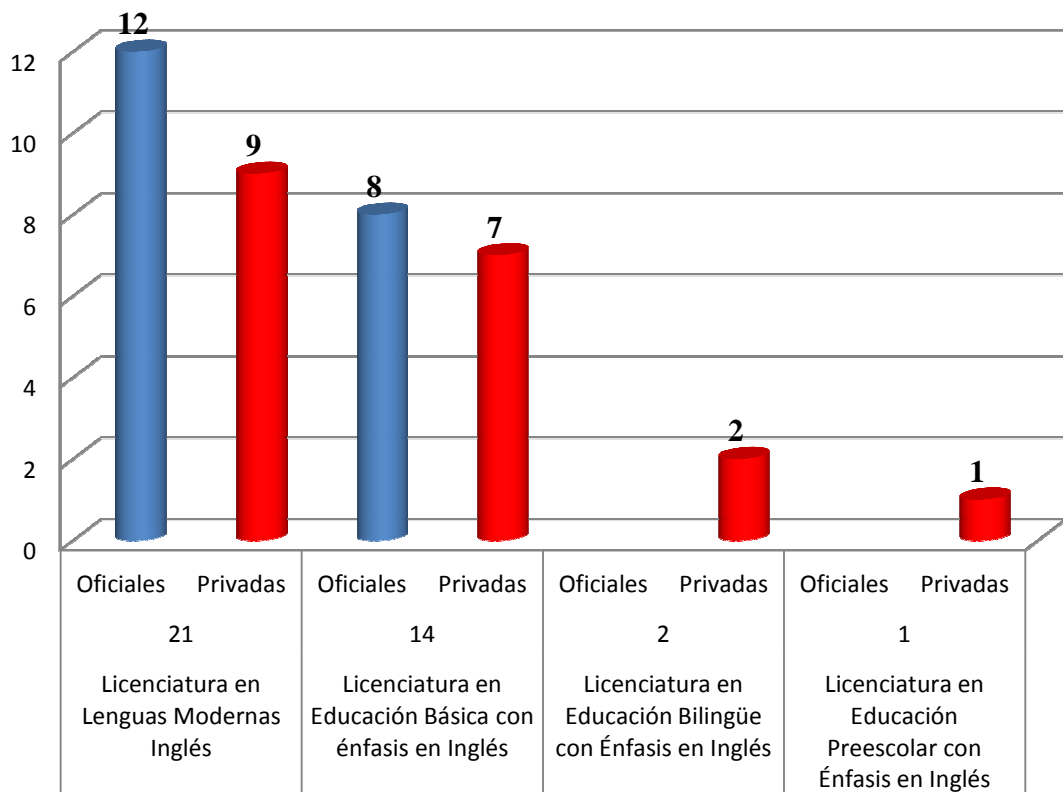


La Figura 1 presenta un panorama de la formación en traducción y lenguas; en ella se puede inferir que la formación en lenguas en el país se concentra principalmente en las licenciaturas; de igual manera, se evidencia el interés de la educación privada en dicha formación, así como el reducido interés de lo oficial por abordar la comunicación en lenguas extranjeras desde

*Programas en Traducción y lenguas*

la traducción. Es conveniente considerar aquí que en los 38 Programas de licenciatura en inglés existen distinciones en cuanto al nivel de formación como se puede ver en la siguiente figura.

Figura 2. Programas de formación de licenciados en lenguas inglés y su énfasis



A partir de la Figura 2, se puede dar cuenta de las preocupaciones que en cuanto a las lenguas extranjeras han ocupado las políticas educativas de las instituciones universitarias. El frente de la educación media, básica, bilingüe y preescolar refleja la respuesta a las políticas nacionales sobre la necesidad de iniciar la formación en lenguas desde etapas tempranas. Se observa igualmente la diversificación de la educación privada en este sentido. Aún así, no podemos perder de vista que el fin último de la formación en lenguas se relaciona con la

posibilidad de establecer comunicación intercultural. En este último sentido, los Estudios de Traducción, se han preocupado precisamente por el estudio de la comunicación intercultural.

Al observar los planes de estudio de 20 programas de licenciatura en lenguas extranjeras inglés y rastrear el componente de traducción se observa como sólo dos programas enuncian explícitamente los temas de traducción así:

**Tabla 2. Cursos de traducción en los programas de licenciatura en lengua extranjera inglés**

Código Inst.	Institución	Código Prog.	Nombre Programa	Componente Traducción
1701	Pontificia Universidad Javeriana	935	Licenciatura en Lenguas Modernas	Introducción a la traducción
				Traducción de textos generales
				Traducción por disciplinas
1724	Universidad San Buenaventura	19741	Licenciatura en Lenguas Modernas con Énfasis Inglés y Francés	Traducción inglesa
				Traducción francesa
1106	Universidad Pedagógica y tecnológica de Colombia	3961	Licenciatura en Lenguas Extranjeras	Taller fundamentos de traducción

*La traducción en los Programas de Lenguas*

Es inquietante observar que si bien los programas de lenguas modernas son los llamados a entender la comunicación intercultural desde varias de sus dimensiones, el componente de traducción no se haga explícito. Se observa igualmente una vez más la iniciativa del sector privado en estos temas. Ahora bien, muchos programas de lenguas ofrecen el componente de traducción en sus cursos electivos. 16 Programas ofrecen cursos electivos donde se podría considerar un curso de traducción, aún así, sólo el programa de licenciatura en inglés de la Universidad Industrial de Santander ofrece explícitamente las electivas *traducción de textos I* y *traducción de textos II*. El resto de programas se refieren a los cursos electivos donde se podría considerar la traducción con diferentes denominaciones: Electiva complementaria, electiva disciplinar o electiva profesional. Con todo y esto, se pueden identificar algunos componentes relacionados con la traducción como son los cursos contrastivos o

de comunicación intercultural, se destacan títulos como: *comunicación intercultural en inglés*, en el programa de lenguas de la Universidad del Cauca; *taller de gramática contrastiva inglesa y francesa*, en el programa de lenguas de la Universidad San Buenaventura; y el curso de fonética contrastiva del programa de lenguas de la Universidad de Antioquia.

La formación universitaria en Colombia ha sido caracterizada por la importación de modelos educativos y contenidos , así:

Fals Borda (1971) se remonta a los gobernantes grancolombianos quienes establecieron los cimientos para un nuevo tipo de **colonialismo intelectual**. Sus relaciones con autoridades en el campo de la educación, la economía y la medicina permitieron que se fueran formando los denominados "**grupos de referencia**", es decir "conjuntos de personas que pertenecen a un ámbito social cuyo prestigio o poder evidentes inducen a otros, colocados fuera de su ámbito, a respetarles e imitarles" (Pinilla,1996, p. 97)

La formación en lenguas no ha escapado a esta forma de colonialismo intelectual, asumiendo “modas” metodológicas para la enseñanza de las lenguas. Entre los enfoques de formación en lenguas (temas obligados de la formación de licenciados) se destacan casi que diacrónicamente el Método de gramática traducción, el método directo, y el enfoque comunicativo (Richards y Rogers, 2005, p. 10-17)<sup>2</sup>. Son constantes las referencias que hacen los programas de licenciatura en lenguas a trascender los enfoques tradicionales para acogerse a modelos más comunicativos. En este discurso, profesores y estudiantes de las licenciaturas en lenguas observan con desconfianza la traducción en las aulas de clase, y si no han invisibilizado la presencia de la traducción, la han hecho inmerecedora de una preocupación puntual en los planes de estudio.

*La traducción en  
los Programas de  
Lenguas*

---

<sup>2</sup> existen otras subdivisiones que no se abordan aquí

## 2.2. La dimensión teórica del problema

### 2.2.1. La necesidad de abordar la CT y la subcompetencia estratégica

La formulación de propuestas didácticas para la formación en traducción, inevitablemente debe responder interrogantes sobre cómo desarrollar las habilidades necesarias para ser un traductor competente. Aún así, una de las primeras preocupaciones didácticas se centra en identificar esas habilidades, pues éstas aún no están bien delimitadas. El desarrollo de la competencia traductora, como uno de los fines de la didáctica de la traducción, es un término bastante reciente que de acuerdo con Hurtado (2005) comienza a despertar interés en el ámbito de la traducción a mediados de los años ochenta, y pese a que hay pocos estudios específicos, a partir de los años noventa, se plantean diversas propuestas sobre su funcionamiento. En esta perspectiva de investigación, Hurtado (2005) afirma que “la investigación en didáctica de la traducción no ha hecho sino empezar” (p. 43), a la vez, propone un panorama investigativo amplio del cual destaca que es conveniente “incorporar los avances de las investigaciones desarrolladas en el ámbito de las teorías de la enseñanza y del aprendizaje”. (Hurtado, 2005, p. 43).

*Necesidad de Estudios en Didáctica de la Traducción*

Si bien el estudio de la **competencia traductora** (CT) es reciente, existen esfuerzos investigativos que han aportado a su conceptualización. En una perspectiva diacrónica, Bell (1991) la define como: “*the knowledge and skills the translator must possess in order to carry out a translation.*”<sup>3</sup> (p. 43). Un lustro después, Hurtado (1996) la sintetiza diciendo que la CT es “*the ability of knowing how to translate*”<sup>4</sup> (p. 48). Casi cuatro años después, el grupo PACTE, después de un ejercicio investigativo, presenta una perspectiva heurística estableciendo que “*the underlying system of knowledge and skills*

*Conceptualización de la CT*

<sup>3</sup> El conocimiento y las habilidades que el traductor debe poseer para traducir.

<sup>4</sup> La capacidad de saber traducir.

*needed to be able to translate. Translation/Translator Competence consists of six sub-competencies, which include communicative competence in two languages, extralinguistic competence, transfer competence, instrumental/professional competence, psychophysiological competence, and strategic competence”*<sup>5</sup> (Pacte, 2000, p. 101). Finalmente, nutrida de este antecedente pero igualmente crítica, Kelly define la CT como:

(...)la macrocompetencia que constituye el conjunto de capacidades, destrezas, conocimiento e incluso actitudes que reúnen los traductores profesionales y que intervienen en la traducción como actividad experta (...) que se desglosa en una serie de subcompetencias (...)subcompetencia comunicativa y textual (...) subcompetencia cultural (...)subcompetencia temática (...) subcompetencia instrumental profesional [...]subcompetencia psicofisiológica (...)subcompetencia interpersonal (...) y subcompetencia estratégica (Kelly, 2002, p. 15).

Dentro de las subcompetencias identificadas por Kelly se encuentra la **subcompetencia estratégica**, entendida como aquella que “comprende todos los procedimientos que se aplican a la organización y realización del trabajo, a la **identificación y resolución de problemas** y a la autoevaluación y revisión” (Kelly, 2002, p. 15). En relación con esta subcompetencia, Kelly afirma que ésta engloba lo que otros autores han denominado *competencia de transferencia*, aunque a pie de página aclara que, después de 2001, el grupo PACTE ha llegado a la misma conclusión “y por tanto ha modificado su modelo anterior en este mismo sentido, eliminando la **competencia de transferencia** y situando la estratégica en el centro de la operación traductora” (Kelly, 2002, p.15).

*Relevancia de la  
Subcompetencia  
Estratégica*

---

<sup>5</sup> El sistema subyacente de conocimientos y habilidades necesarios para llevar a cabo una traducción. La competencia traductora se compone de seis subcompetencias, a saber: la competencia comunicativa en las dos lenguas, la extralingüística, la de transferencia, la instrumental o profesional, la fisiológica y la estratégica.

Tanto Kelly como PACTE reconocen a la subcompetencia estratégica como una de las más importantes de la CT, pues está esencialmente vinculada a la solución de problemas y a la toma de decisiones por parte del traductor. En este sentido, Nord plantea que *“there is a clear need for research that can provide empirical data on the problems encountered by the translator and the mechanisms the translator uses solving them, as well as on problem-solving in the translation competence acquisition process”*<sup>6</sup> (Nord, 1991, p. 151). Al referirse a los problemas de traducción, Nord propone un campo investigativo al establecer una distinción entre problema y dificultad de traducción. Nord se refiere a los problemas como caracterizados por un componente más objetivo, mientras que las dificultades se sitúan en el campo del sujeto mismo. En este orden de ideas, los estudios desarrollados por Kelly, PACTE, y Nord establecen la necesidad de adelantar investigaciones empíricas que amplíen la comprensión de la competencia traductora y sus componentes.

*La Subcompetencia Estratégica y la Toma de Decisiones*

Por lo hasta aquí expuesto, es claro que en Colombia, los Programas de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés, como es de esperar, han enfocado sus esfuerzos académicos en la formación de licenciados(as) en lenguas. En dichos programas, aunque se ha reconocido la importancia de la traducción, ésta o se ha abordado principalmente en función del aprendizaje-enseñanza de las lenguas, o ha sido invisibilizada, y hasta rechazada. Se puede establecer que, en parte, dicha invisibilización fue alentada por el surgimiento de aproximaciones más comunicativas en contraposición al método tradicional de gramática-traducción para la enseñanza de las lenguas. Las preocupaciones educativas desde lo local y global reclaman de los programas universitarios en lenguas reflexiones y auto exámenes que dinamicen la oferta académica desde temas tales como la comunicación intercultural, la flexibilidad curricular, la

*Programas de Lenguas y Estudios de Traducción*

---

<sup>6</sup> Existe una evidente necesidad de investigar, que pueda proporcionar información empírica sobre los problemas encontrados por el traductor y los mecanismos de los que se vale para resolverlos, al igual que sobre resolución de problemas en el proceso de adquisición de la competencia traductora.



reprofesionalización, etc. En este escenario, es indispensable que los programas de formación en lenguas se aproximen a los relativamente recientes Estudios de Traducción para así nutrirse de las reflexiones sobre comunicación intercultural. De aquí la urgencia de diseñar una propuesta didáctica para el estudio de la traducción en los programas de licenciatura en lenguas del país. Es menester construir dicha propuesta a la luz de los constructos teóricos sobre los Estudios de Traducción, competencia traductora, particularmente subcompetencia estratégica, y metacognición.

Dado que lo que se pretende es el diseño de una propuesta didáctica en un contexto universitario, las discusiones sobre formación a nivel universitario también convergen para su análisis como frente problemático. En este sentido, la formación universitaria se plantea cuestionamientos sobre cómo trascender los modelos educativos tradicionales pasivos (heteroestructurantes) a modelos de desarrollo del pensamiento crítico. La didáctica, como ese “lugar donde las situaciones de aprendizaje se presentan de manera práctica” (Zambrano, 2005, p. 22), está llamada a hacer propuestas que contribuyan a la promoción de ese pensamiento crítico y reflexivo.

Por lo aquí expuesto, el problema de esta propuesta se configura desde dimensiones contextuales y teóricas. Desde el punto de vista contextual, se identifica la necesidad de introducir los aportes de los Estudios de Traducción en la formación de licenciados en lenguas Inglés. Desde el punto de vista teórico, se ha planteado la necesidad de investigar en la comprensión de la subcompetencia estratégica, los problemas de traducción y la didáctica de la traducción a nivel universitario. Así las cosas, el presente proyecto investigativo se cuestiona por saber **¿cómo diseñar una propuesta didáctica para la enseñanza–aprendizaje de la traducción, fundamentada en el desarrollo de la subcompetencia estratégica para los programas de licenciatura en lenguas inglés en Colombia?** De momento, este es un proyecto eminentemente teórico en cuya consolidación se necesita abordar cuestionamientos tales como: ¿Qué tipo de conocimiento es la traducción?

¿Cuál es su estatuto epistemológico? ¿Cuáles son los aportes de los Estudios de Traducción más pertinentes a ser incorporados en la propuesta didáctica? ¿Cuál es el enfoque de traducción más razonable para el desarrollo de la subcompetencia estratégica? ¿Cuál es el enfoque didáctico que permitiría el desarrollo de la subcompetencia estratégica? ¿Cuáles son los principios didácticos alrededor de los cuales se promueve la subcompetencia estratégica? y ¿En qué modelo curricular se circunscribiría la propuesta didáctica?

### **3. Objetivo general**

- Diseñar una propuesta didáctica fundamentada en el desarrollo de la subcompetencia estratégica para la introducción de la traducción en los Programas de Licenciaturas en Lenguas Modernas Inglés en Colombia.

#### **3.1. Objetivos específicos**

1. Establecer la pertinencia del desarrollo de la subcompetencia estratégica en un curso de iniciación a la traducción.
2. Determinar el enfoque didáctico que permita el desarrollo de dicha competencia.
3. Caracterizar la enseñabilidad de la traducción.
4. Integrar los aportes de la didáctica, los Estudios de Traducción, y la metacognición a la construcción de la propuesta didáctica.
5. Articular los elementos de la propuesta didáctica.

### 3.2. Supuestos de partida

Si bien se establece que en “los estudios cualitativos por lo general no se formulan hipótesis antes de recolectar datos y su naturaleza es más bien inducir las hipótesis por medio de la recolección y el análisis de los datos” (p. 122), el proceso aquí conducido nos ha permitido construir las siguientes proposiciones que hemos pretendido demostrar en este texto.

- Los programas de licenciatura en lenguas del país como responsables de la promoción de la comunicación intercultural están llamados a abordar los Estudios de Traducción.
- La promoción de la traducción en los programas de licenciatura en lenguas del país requiere de una aproximación que desarrolle la subcompetencia estratégica.
- Una propuesta didáctica que articule procesos metacognitivos de manera adecuada puede promover el aprendizaje, la resolución de problemas y la comprensión para el caso de la formación en traducción propende por el desarrollo de la subcompetencia estratégica en tanto convoca la planeación, el control y la evaluación.
- La didáctica más apropiada para la promoción de la subcompetencia estratégica es la centrada en el proceso.
- Existe una relación estrecha entre didáctica del proceso, traducción funcional y metacognición.
- Los procesos metacognitivos son promotores de reflexiones interculturales, en la medida en que la preocupación por el concepto de sí es un antecedente en la construcción de identidad y su subsecuente negociación en la traducción.
- El enfoque funcional de la traducción comprende procesos metacognitivos.

#### 4. Metodología

El diseño de esta propuesta didáctica de base metacognitiva y enfoque funcional para el desarrollo de la subcompetencia estratégica en traducción al interior de los programas de licenciatura en lenguas extranjeras, empieza a consolidarse en el contexto de la Maestría en Traducción de la Universidad Autónoma de Manizales. Como es característico de algunas inquietudes investigativas éstas emergen de observaciones o experiencias cotidianas que recobran sin igual valor a la luz de una actitud más inquisitiva. Para este caso, como licenciados en lenguas modernas y estudiantes de la Maestría, cada vez nos eran más inquietantes los consensos y disensos que inferíamos entre los Estudios de Traducción y la enseñanza aprendizaje de las lenguas. Los singulares caminos en los que avanzan estas disciplinas también podrían converger en una necesaria reflexión interdisciplinar con un eje común, la comunicación.

*Los orígenes*

En nuestra propia cohorte, unas primeras apreciaciones a la traducción como disciplina, nos lleva a observar que la gran mayoría de las personas con deseo de formarse en traducción provienen de las licenciaturas en lenguas. Esto fue corroborado posteriormente con la revisión de la formación en traducción y lenguas en Colombia (Ver Planteamiento de problema). Con base en lo anterior, se empezó a considerar de un lado que los Estudios de Traducción tenían mucho que aportar a la formación en lenguas, y que los Estudios de Traducción en Colombia también podrían alcanzar un mayor desarrollo si a él se aproximaban los licenciados en lenguas con una conciencia sobre lo que la traducción significaba.

*Lo intuido*

En el proceso de delimitación del planteamiento del problema se determinó la dimensión contextual, es decir se indagó por la formación en lenguas extranjeras a nivel de pregrado en Colombia, así como por la formación en traducción. Para este fin, se consultó el Sistema Nacional de Información de

*La dimensión  
contextual del  
problema*

la Educación Superior (SNIES). Las búsquedas realizadas en esta base de datos, así como los filtros que se describen en el apartado del Planteamiento del Problema, permitieron establecer que existen 42 Programas en el País preocupados por la formación en lenguas extranjeras, de esos 42 programas sólo 1 a nivel de pregrado se enfoca en la formación en traducción. De los 42 Programas, 1 ofrece título de traductor, 3 de profesionales en lenguas, y 38 en licenciado (a) en diferentes niveles de enseñanza de las lenguas extranjeras particularmente inglés. Se hicieron igualmente consolidados de aspectos relacionados con el tipo de institución que ofrecía los programas. Así las cosas, se consultaron los pensum de 20 programas de formación en lenguas para analizar su componente de traducción.

El planteamiento del problema también se concibió desde una dimensión teórica. Aquí se consultaron diferentes figuras de los Estudios de Traducción quienes sugerían horizontes de investigación entre ellos: la necesidad de adelantar estudios en didáctica de la traducción, la necesidad de seguir consolidando el concepto de Competencia Traductora, y la necesidad de indagar por la subcompetencia estratégica. Además de estos horizontes, y ya en el ámbito de la formación universitaria, también se planteó la necesidad de trascender los modelos de formación heteroestructurante e insistir más en la interestructuración y autoestructuración.

*La dimensión  
teórica del  
problema*

En este orden de ideas, la pregunta generada fue **¿cómo diseñar una propuesta didáctica para la enseñanza–aprendizaje de la traducción, fundamentada en el desarrollo de la subcompetencia estratégica para los programas de licenciatura en lenguas inglés en Colombia?**

*La pregunta de  
investigación*

De aquí que el objetivo fue precisamente diseñar una propuesta didáctica fundamentada en el desarrollo de la subcompetencia estratégica para la introducción de la traducción en los Programas de Licenciaturas en Lenguas Extranjeras Inglés en Colombia. Para alcanzar dicha meta se propuso: establecer la pertinencia del desarrollo de la subcompetencia estratégica en un curso de iniciación a la traducción y determinar el enfoque didáctico que

*Los objetivos*

permitiera el desarrollo de dicha competencia; caracterizar la enseñabilidad de la traducción; integrar los aportes de la didáctica, los Estudios de Traducción, y la metacognición a la construcción de la propuesta didáctica; y, finalmente, articular los elementos de la propuesta didáctica.

Para la clasificación del presente estudio en el orden de los discursos sobre investigación es necesario considerar dos dimensiones, la de los enfoques tradicionales en investigación: el enfoque cualitativo, cuantitativo y mixto; y la investigación en traducción. Desde los enfoques en investigación este estudio es cualitativo, y desde la clasificación ontológica de los Estudios de Traducción este proyecto ha sido ubicado en los Estudios de Traducción basados en el tema que indagan por el proceso de traducción y su enseñanza (Ver Figura 4. *Relación conceptual de los Estudios de Traducción propuesto por Vandepitte*). Se considera a este estudio como cualitativo pues como lo plantean Hernández, Fernández y Baptista (2006) “las investigaciones cualitativas se fundamentan más en un proceso inductivo (explorar y describir para luego generar perspectivas teóricas)” (p. 8). Se podría decir que una propuesta didáctica, es una perspectiva teórica, que se podría circunscribir (aunque no estrictamente) en los ámbitos de la teoría fundada; así por ejemplo, cada uno de los supuestos de lengua, aprendizaje, didáctica, etc (Ver apartado 10.2 *las orientaciones teóricas de la propuesta*) que componen la propuesta final son hipótesis que se fueron generando durante el proceso. De la misma manera, el tránsito de construcción de una propuesta didáctica obedece a observaciones contextuales e interpretaciones de realidades

Si se ubica este estudio en el esquema tradicional de los Estudios de Traducción se consideraría un estudio de tipo aplicado en cuanto tiene que ver con la aplicación del conocimiento adquirido en los estudios puros de traducción y aprendizaje a la formación en traducción con una población particular, los estudiantes de los programas de licenciatura en lenguas modernas de Colombia, aún así, no se trata de una aplicación o transferencia irreflexiva de los conocimientos de estas disciplinas, pues precisamente la didáctica es una

*El tipo de estudio*

*La dimensión cualitativa*

*La dimensión traductológica*

disciplina interpretativa que media entre los saberes y su posibilidad de promoción en diferentes contextos. Este estudio se preocupa por el proceso de desarrollo de la subcompetencia estratégica, luego entonces, según la ontología (Ver Anexo 2. Relación conceptual de los Estudios de Traducción propuesto por Vandepitte, 2008) se circunscribiría a los estudios de enfoque único y de diseño de currículo.

El resultado del objetivo planteado fue el diseño de una propuesta didáctica de base metacognitiva y enfoque funcional para el desarrollo de la subcompetencia estratégica en traducción al interior de los programas de licenciatura en lenguas extranjeras. A dicho diseño se llegó a través del cumplimiento de los objetivos específicos cuyos procesos se describen a continuación. Es pertinente aclarar que el desarrollo de estos objetivos no responden a una evolución serial, algunos objetivos son transversales a todo el proceso y en la mayoría de los casos se retroalimentan.

*El resultado*

#### **4.1. El proceso de establecimiento de la pertinencia del desarrollo de la subcompetencia estratégica**

La justificación de la necesidad de propender por el desarrollo de la subcompetencia estratégica si bien parte de los resultados de investigaciones que sugieren que los traductores tienen un mayor desarrollo de la subcompetencia estratégica en contraste con los bilingües (Ver apartado 7. Una aproximación a la competencia traductora y la subcompetencia estratégica), dicha pertinencia se hizo cada vez más sustentable con los diferentes temas abordados. Así se establece la pertinencia de la subcompetencia estratégica desde el enfoque didáctico en tanto la dimensión estratégica compete al sujeto en el desarrollo de su conocimiento condicional, esto es coherente con una didáctica centrada en el proceso. Desde la enseñabilidad de la traducción, la pertinencia de la subcompetencia estratégica encontró otro argumento. Al sostener que el conocimiento en traducción es razonable y argumentado, también se es consistente con uno de los fines del uso de la subcompetencia

*Transversalidad  
de la pertinencia  
de la  
subcompetencia  
estratégica*

estratégica el cuál es la resolución de problemas. La sustentación de la pertinencia de la subcompetencia estratégica se puede considerar como un proceso transversal al proyecto que se hace explícito en cada apartado.

#### **4.2. El proceso de determinación del enfoque didáctico**

Para determinar el enfoque didáctico que orientaría la propuesta, fue indispensable proposicionalizar el concepto mismo de didáctica y sus términos más relevantes. Así con base en Chevallard (1985), Zambrano (2002), y Bachelard (1987), entre otros, se asumió que compete a la didáctica la reflexión por el saber y sus formas de apropiación. De aquí, se destacaron algunos elementos de la didáctica, a saber: la representación, los medios intelectuales, el obstáculo epistemológico, la transposición didáctica, el contrato didáctico y la situación didáctica. A la luz de esta revisión, era evidente que cualquier propuesta didáctica estaba llamada a considerar los elementos antes mencionados.

*Los elementos de la didáctica*

Desde los Estudios de Traducción estaba claro que se debían abordar las discusiones sobre la didáctica de la traducción. De hecho, en el apartado de este documento dedicado a las *didácticas de la traducción* se presentan y clasifican las denominadas didácticas centradas en el producto y en el proceso. De los elementos de la didáctica y de las didácticas centradas en el proceso se infiere que un aspecto igualmente imprescindible de ampliar hacía referencia al obstáculo epistemológico, dado que en las didácticas centradas en el proceso se reconoce al aprendiz y sus posibles obstáculos. El recorrido aquí ilustrado de manera general está desarrollado en el apartado 6. *Los aportes de la didáctica*.

*Las didácticas de la traducción*

#### **4.3. El proceso de caracterización de la enseñabilidad de la traducción**

Caracterizar qué era lo enseñable de la traducción significaba adentrarse en una reflexión de por sí epistemológica. Al tratar de entender qué tipo de conocimiento es el que se produce o se adquiere en traducción se sugirió un camino inductivo que partió de la proposicionalización misma de la actividad de la traducción y su posterior clasificación en los paradigmas científicos de las

*La traducción como conocimiento razonable y argumentado*



ciencias naturales o sociales. En este esfuerzo se empezó por entender la traducción como comunicación intercultural, se disgregó lo comunicativo de lo intercultural para luego encontrar en la lengua el elemento constituyente de ambas dimensiones. Con esto en perspectiva se relacionó el conocimiento en traducción con el tipo de conocimiento generado en el ámbito de las Ciencias Sociales, y desde los avances en estas últimas se llegó a determinar cómo la traducción genera un tipo de conocimiento que se caracterizaría por ser razonable y se fundamentaría en la argumentación. Esto sería congruente con el enfoque didáctico centrado en el proceso, el desarrollo de la subcompetencia estratégica, los postulados del enfoque funcional en traducción y la metacognición. El resultado de la caracterización de la enseñabilidad de la traducción se puede consultar en el apartado 6. *Hacia una dimensión epistemológica y enseñable de la traducción.*

#### **4.4. El proceso de integración de los aportes de la didáctica, los Estudios de Traducción y la metacognición**

Para integrar los aportes de estos tres campos se requirió elaborar sendos apartados donde en primera instancia se ilustraran sus principales discusiones y conceptos. En este sentido, a lo largo de cada uno de los apartados se fueron generando relaciones entre los mismos campos, la traducción y la subcompetencia estratégica. Cabe anotar que para los Estudios de Traducción, y dado que una de las audiencias de esta propuesta puede no estar familiarizada con los mismos, se decidió iniciar con un mapa orientador, una clasificación ontológica que permite una visión panorámica de lo que son y han sido los ET. En seguida, se sintetizaron las teorías de la traducción para hacer especial énfasis en el enfoque funcional, opción de la propuesta en cuanto a traducción. En este último sentido, se introdujeron los fundamentos del enfoque funcional. Por otro lado, los aportes desde la metacognición se articulan a través de las discusiones sobre su conceptualización, la autogestión, la comprensión y la re-expresión, vinculándolos al desarrollo de la subcompetencia estratégica. Con todo y esto, es necesario aclarar que es en la propuesta misma donde se integran

los aportes de estos campos, es decir, donde se vinculan conceptos que propenden por ser coherentes en el marco de la propuesta.

#### **4.5. El proceso de diseño de la propuesta didáctica**

Como se dijo anteriormente, diseñar la propuesta significó vincular de manera consistente y coherente las conclusiones y proposiciones de las secciones construidas hasta ese momento. Los diferentes cuerpos de la propuesta didáctica debían responder a un esquema orientador más no prescriptivo, pues una propuesta didáctica no es un texto guía como los que se acostumbra a seguir en algunos institutos de formación en lenguas. Se identificaron siete aspectos a ser considerados, cada uno de los cuales estaba llamado a jugar un papel decisivo en la ulterior implementación, en cada uno de ellos se articularon proposiciones o principios de trabajo:

1. Introducción
2. Orientaciones teóricas
3. Metodología
4. Evaluación
5. Contenidos
6. Tecnologías de la Información y la Comunicación
7. Facilitador
8. Sugerencias para la implementación de la propuesta como un tratamiento en un proyecto de investigación

*Investigación  
más que  
prescripción*

Uno de los ejes fundamentales de la propuesta es asumir la didáctica como una disciplina eminentemente investigativa, de ahí que la propuesta se pueda considerar como el tratamiento en un proyecto de investigación cuasi experimental donde se indague por el desarrollo de la subcompetencia estratégica. Con lo anterior, se establecieron las orientaciones teóricas de la propuesta las cuales era necesario expresar en términos de supuestos, es decir, en la propuesta se necesitaba decidir lo que se entendía por lengua, aprendizaje, funcionalismo, etc. Con las proposiciones construidas lo largo del documento se produjeron los siguientes supuestos, cada uno contiene posicionamientos que además de ser considerados como complementarios y coherentes entre sí, responden a las necesidades de un escenario de formación, ellos son:

- a) Supuesto sobre lengua
- b) Supuesto sobre aprendizaje
- c) Supuestos didácticos
- d) Supuestos desde los Estudios de Traducción
- e) Supuesto sobre el funcionalismo
- f) Supuesto sobre metacognición.

Al tenor de los supuestos se articuló la metodología, la cual conjuga los principios o proposiciones puntualmente redactados en cada uno de los supuestos. En términos generales, la metodología se asienta en una teoría del aprendizaje socioconstructivista alrededor de la cual se deberían desarrollar los principios de los supuestos. Como se anota en el apartado de la Metodología ésta no puede ser prescriptivista, pues esta propuesta didáctica intenta promover esfuerzos de formación en traducción que intervengan la dimensión ideológica y generen rupturas epistemológicas que además produzcan necesarios caminos divergentes para promover la enseñanza-aprendizaje de la traducción desde la diversidad y los contextos. Cabe anotar que en la metodología se propone una investigación formativa apoyada de instrumentos metacognitivos.

Las orientaciones para la evaluación se concentraron en proposiciones que plantean el reconocimiento del proceso a través de la reflexión metacognitiva, de aquí que su afiliación corresponda a lo que en el discurso de evaluación se denomina evaluación alternativa. Por otro lado, los contenidos fueron organizados alrededor de interrogantes que en sí proponen proyectos investigativos de aula. Se especifica para cada uno de ellos un objetivo traductológico, un objetivo metacognitivo, especificaciones metodológicas para cada unidad, temas y tipos de conocimiento e instrumentos para la reflexión.

Era pertinente dedicar un espacio para dirigirse a los posibles facilitadores de la propuesta para quienes se les sugiere utilizar esta propuesta como parte de un proyecto de investigación, pues la experiencia docente en cuanto a didáctica debe constituirse en experiencia investigativa.

## 5. Hacia una dimensión epistemológica y enseñable de la Traducción

Se ha determinado que es indispensable iniciar la concepción de una propuesta didáctica en traducción, intentando consolidar un estatuto epistemológico de la traducción. Es decir, intentando caracterizar el tipo de conocimiento que implica la traducción y su ulterior posibilidad de enseñabilidad. Para esto, es necesario predicar de la traducción que pertenece bien sea a las Ciencias Sociales o a las Ciencias Naturales. En primera instancia se introduce la traducción como comunicación intercultural y su relación con las ciencias sociales, así como se expone la necesidad de promover la argumentación desde la visión razonable para hacer de esta propuesta una hipótesis significativa para el aprendizaje y la comprensión de la traducción en las licenciaturas.

Si se entiende la traducción como un ejercicio de comunicación intercultural que propende por dar cuenta de una antigua intencionalidad<sup>7</sup>, de una resucitada perlocutividad, dicha comunicación parte del supuesto primigenio que existen otros mínimamente constituidos por características antropomórficas, por ello se atreve a ser posibilidad comunicativa. La comunicación en traducción pudiera considerarse una negociación de epistemes depositadas en las lenguas, es decir, una posibilidad identitaria que emerge en el ejercicio de la traducción, en el asombro que produce la semejanza antropomórfica cuando de su interior se asoma la otredad. La lengua como depositaria de la episteme cultural determina luego la vivencia del mundo. Así, ya Wittgenstein (1922) y Benjamín (Como se citó en Jarque, 1992) sugerían como la lengua establece nuestros límites y comunica lo espiritual. De aquí, indagar por la traducción implica ahondar en la comunicación y la interculturalidad cuyo elemento es la lengua.

*Lo compartido,  
comunicación e  
interculturalidad*

---

<sup>7</sup> Es claro que la traducción existe en la medida que existe un texto fuente anterior a su traducción.

Tanto la comunicación como la interculturalidad se caracterizan por constituir dimensiones complejas. El elemento de la comunicación es la lengua anclada, para el caso del ser humano, a la facultad del lenguaje. La **Comunicación** en traducción implica la construcción de ese lugar “común” que para las culturas lo constituye la lengua, al menos como constructo cultural, pues al parecer no hay cultura sin lengua. ¿Cómo entender el mundo sin una lengua? ¿Cómo se llega a ser humano sin ella? ¿Cómo se aprende sin una comunicación en la lengua? pues qué somos sin nuestra voz interior que nos habla hasta en los sueños, que nos cuenta el mundo, que nos teje y desteje; qué somos sin nuestras creencias, mitos, cuentos, etc; es inevitable el eterno monólogo de nuestra existencia, nuestra eterna conversación con nosotros mismos, así Derrida dice:

*La lengua como  
constituyente*

Soy monolingüe. Mi monolingüismo mora en mí y lo llamo mi morada; lo siento como tal, permanezco en él y lo habito. Me habita. El monolingüismo en el que respiro, incluso, es para mí el elemento. No un elemento natural, no la transparencia del éter, sino un medio absoluto. (Derrida, 1996, p.13).

Esta apreciación de Derrida enfatiza el carácter constitutivo de la lengua para el ser humano. Parece notorio que una de las cosas que compartimos como seres humanos indistintamente de nuestra cultura es la posibilidad de contar con una lengua.

Se supone que la traducción en primera instancia implica la comunicación. Dicha comunicación ocurre en la lengua, en la significación, en la intención, en la acción. Sintetizando a Hoyos y Vargas (1995) se podría anotar que según Habermas (como se citó en Hoyos y Vargas, 1995) es el entendimiento mediante el lenguaje el supuesto de la acción, cuando no comunicamos sino que expresamos planteamos una racionalidad cognitiva instrumental. La Acción Comunicativa parte de la perspectiva de los participantes los cuales establecen una relación histórica con el mundo de la vida, mundo de acuerdos sociales logrados por y en la Acción Comunicativa.

*Lengua y Acción  
Comunicativa*

Observan Hoyos y Vargas que si el telos de la comunicación es la comprensión como requisito del acuerdo y ulterior acción común; entonces, es la lengua la mediadora universal de toda acción, el topos donde se reproduce el mundo de la vida. La comunicación supone niveles primarios de comprensión proposicional y un nivel de validez proposicional caracterizada por presunciones de verdad, rectitud y credibilidad. Si se da la Comprensión ésta implica un principio de entendimiento mutuo que en la acción comunicativa despolariza la razón para entrever la cooperación social. Para el caso de la traducción como fenómeno de comunicación comprende igualmente la acción comunicativa, acción que en un sentido llano pretendería la comprensión entre las culturas.

Explorar el segundo aspecto de la traducción, su dimensión intercultural, obliga en primera instancia a una aproximación al concepto de cultura, constructo igualmente complejo pues convoca un sin número de dimensiones humanas de tipo ontogenético y filogenético. En consonancia con la relación lengua-cultura, para este texto se asume que “la cultura abarca el conjunto de los procesos sociales de significación, o, de un modo más complejo, la cultura abarca el conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social” (García, 2004, p. 34). En este orden de ideas, lo intercultural se relaciona con un“(…) sistema de relaciones de sentido que identifica ‘diferencias, contrastes y comparaciones’ (Appadurai, 1996, 12-13), el vehículo o medio por el que la relación entre los grupos es llevada a cabo’ (Jameson, 1993, 104) (como se citó en García, 2004, p. 20).

El tipo de relaciones que se generan en “lo intercultural” a través de la acción comunicativa cuyo fin es la comprensión no necesariamente debe asumirse como una actividad desprovista de una razón. A la comprensión entre las culturas subyace una motivación. Al acto mismo de querer comprender pareciera corresponderle otro telos. La traducción como escenario del encuentro entre culturas no escapa a las inherentes tensiones de poder que caracteriza precisamente el encuentro entre culturas. En los encuentros entre culturas el registro histórico generalmente reporta relaciones de colonización, aparente

*Lo Intercultural*

*Traducción y  
Comprensión,  
poder*

desarrollo de “civilización” y modernización, como lo anota Wallerstein:

(...) el proceso de modernización pasó a ser muy importante en la teorización de la ciencia social. La tesis fundamental era la de que existe un camino modernizante común para todas las naciones/pueblos/áreas (es decir que son todo lo mismo) pero estos se encuentran en etapas diferentes de ese camino (...) esto se tradujo (en términos de política pública) en una preocupación a escala mundial por el "desarrollo" término por el cual un país avanza por el camino de la modernización (...) (Wallerstein, 1996, 44-45)

El entramado de lo cultural es un patrimonio tanto individual como colectivo donde lengua, comunicación y cultura se implican para constituir una identidad. Habermas (como se citó en Yañes, 1997) resalta el carácter relacional de la identidad al considerar que "el primer problema que surge a propósito de la identidad es la dificultad de separar y/o de unir identidad individual e identidad colectiva, de hablar de la identidad de un sujeto sin referirse a las raíces relacionales y sociales de tal identidad" (p. 27), la reflexión sobre identidad parece ser estimulada por el movimiento hacia lo intercultural. La traducción como movimiento de implicación identitaria se ha de asumir como un movimiento contextualmente condicionado, pues la identidad no es un estado, como lo establece Derrida (1996): “una identidad nunca es dada, recibida o alcanzada; no, sólo se sufre el proceso interminable, indefinidamente fantasmático de la identificación” (Derrida, 1996:45). Esta tendencia a considerar la identidad como un estado la ilustra Ludwig Wittgenstein así:

Nuestra ansia de generalidad tiene otra fuente principal: nuestra preocupación por el método de la ciencia. Me refiero al método de reducir la explicación de los fenómenos naturales al menor número posible de leyes naturales primitiva (...se siente) una tentación irresistible a plantear y a contestar las preguntas [para el caso: ¿qué es identidad?] del mismo modo que lo hace la ciencia. (Wittgenstein, 1989, p. 46).

Los aspectos identitarios son relacionales, dinámicos, de sentido; la traducción como movimiento hacia lo intercultural que sensibiliza la identidad está inmersa en estas relaciones de sentido con una posibilidad crítica.

Esta breve reflexión sobre la traducción como comunicación intercultural contribuye a ubicar a la traducción misma en el escenario de lo científico donde los paradigmas de las ciencias naturales y sociales aún parecen constituirse por oposición más que por complementariedad. De esta manera, y por lo hasta aquí expuesto, el tipo de conocimiento involucrado en la traducción estaría en una estrecha relación con las Ciencias Sociales. Aún así, circunscribir la traducción a las ciencias sociales desde los avances actuales tiene mayores implicaciones.

*Traducción y  
Ciencias Sociales*

Según Wallerstein (1996), existen tres circunstancias que influyen en el desarrollo de las ciencias sociales a partir de 1945, ellos son: (1) la consolidación de la fuerza económica de los Estados Unidos, (2) el crecimiento de la población y de la capacidad productiva, dada la ampliación de la escala de las actividades humanas, y (3) la expansión del sistema universitario en el mundo, lo que trajo una proliferación de científicos sociales (Wallerstein, 1996, p.37), esto bajo la ilusoria consideración que existía un “camino modernizante común para los pueblos”. El estudio de ser humano y la complejidad de sus relaciones ha llevado a un sector de las ciencias sociales a apartarse de las persecuciones predictivas características de las ciencias naturales y “tomar muy seriamente contextos históricos específicos y colocar el cambio social en el centro de la historia que se relataba. [la Ciencias social] No apuntaba a formular leyes, más bien utilizaban reglas generales para explicar fenómenos complejos y cambiantes o interpretarlos a la luz de esos patrones generales” (Wallerstein, 1996, p.37). La comprensión de la traducción como comunicación intercultural importa a la ciencia social en cuanto esta última es:

*Ciencia social y  
estudio cultural*

(...) heredera de la sabiduría de los pueblos. (...) la ciencia social es la búsqueda de verdades que van más allá de esa sabiduría recibida o deducida (...) ‘la ciencia social’ es una empresa del mundo moderno;



(...) es parte inseparable de la construcción de nuestro mundo moderno  
 (...) la ciencia social es un intento por desarrollar un conocimiento  
 secular sistemático sobre la realidad que tenga algún tipo de validación  
 empírica (Wallerstein, 1996: 4).

La traducción como comunicación intercultural es una disciplina social que supone la investigación de la significación asumida de manera contextual e histórica. Esto último es congruente con las conclusiones de Wallerstein (1996) al anotar que “todo conocimiento está mediado social e históricamente” (p. 167). Las preguntas que se asumen en la traducción indagan por la significación en la cultura de partida y de llegada, dicha significación encuentra su razón de ser en la misma representación e interpretación de la vida social; esta propiedad hermenéutica del ser humano es tan decisiva que Corsi (2001) afirma que “el ser humano no reacciona frente a los estímulos, sino frente a la *interpretación* que hace de ellos”. Las disciplinas sociales encuentran comprensión en la construcción histórica de la representación, así Zuleta (2004) afirma:

*Conocimiento e historia*

En el hombre, en cambio, pobre en instinto y rico en aprendizaje, se hace necesario que sus características esenciales sean buscadas en una historia (...) Lo que Freud hizo con el individuo personal es algo parecido a lo que hizo Marx con la sociedad en conjunto: cambio la naturaleza por la historia en el orden explicativo. (...) no [se] explicaría una conducta como hereditaria o biológica, se acentúa el carácter definitorio de la historia vivida. (p.151).

La traducción como disciplina social se preocupa por la dimensión constitutiva del lenguaje para el ser humano. En este sentido, el lenguaje es el espacio de la traducción y de ahí su responsabilidad como estudio de lo social. Las tendencias en ciencias sociales se han volcado sobre el lenguaje como el elemento de la humanidad, el ser humano como entidad biopsicosocial parece contar con un horizonte de comprensión en la medida que se ahonde en la comprensión de su comunicación, así:

*Ciencia social, traducción y lenguaje*

Las propuestas alternativas [en perspectivas Sociales] participan globalmente de una serie de *presupuestos comunes*. Ese amplio denominar común pasa, entre otras características, por un *antipositivismo* contundente, por el reconocimiento del ser humano como "*agente*" parcialmente autodeterminado, por una sensibilidad particular hacia el carácter *histórico* o "*construido*" de las realidades psicosociales, y por la centración sobre la importancia que representa el *lenguaje* y la *significación*, por la atención hacia la *relacionalidad práctica*, por el interés hacia los procesos concretos de la *vida cotidiana* y por la conciencia de las implicaciones de todo tipo que se desprenden a partir de la *reflexibilidad del conocimiento* (Ibañez, 2001:84).

Hasta aquí se ha tratado de relacionar la traducción como comunicación intercultural y su pertenencia a la ciencia social desde la comprensión de un conocimiento que está mediado por la historia. Ahora bien, si los constructos culturales y de significación son históricos la forma de abordar ese tipo de conocimiento tiene que ser consecuente con los constructos epistemológicos de las ciencias sociales. En este orden de ideas, se podría inferir que la posibilidad de enunciación en ciencias sociales se caracteriza por un discurso que se articula en consonancia a los contextos y su carácter histórico. De aquí que propongamos que es la argumentación desde lo razonable uno de los aspectos pertinentes en la enseñanza de la traducción. Esto como una hipótesis para promover una didáctica de la traducción no prescriptiva.

Evocando a Chaïm Perelman, León (2001) anota que "La teoría de la argumentación es la disciplina que estudia las técnicas discursivas que permiten producir o acrecentar la **adhesión** de un auditorio [...] Estudia las técnicas discursivas de **persuasión**" (León, 2001, p. 23). Para el caso de la traducción la toma de decisión es en primera instancia un ejercicio de convencimiento interno, de lograr una autopersuasión, una autoadhesión. Las preguntas

didácticas y metacognitivas también indagan por pensar en lo que se piensa, es decir, cuestionarse el por qué pienso lo que pienso. En el estudio de la argumentación se podrían considerar dos perspectivas antagónicas descritas por León (2011) como fundacionistas y no fundacionistas. Para la primera, “todo sistema de conocimiento tiene fundamentos firmes: primeros principios, verdades evidentes, infalibles e incorregibles, a veces necesarios y universales.” (p.11). Para la segunda, “todo sistema debe tener bases pero nunca firmes, ya que situaciones nuevas pueden forzar su replanteamiento” (p. 14).

Para el caso de la traducción como proceso de toma de decisión en la comunicación intercultural se podrían considerar los principios conocidos por Perelman como “de regreso” tomados de Ferdinand de Gonseth (Como se citó en León, 2011) lo cuales son consecuentes con una dinámica del conocimiento en la ciencia social:

- I. **Principio de Integridad o de Totalidad.** Según el cual todo sistema científico o filosófico debe tener en cuenta todos los hechos pertinentes y coordinados de manera que haya orden entre ellos; que haya una relación armónica entre la organización de estos datos y los principios no antisísmicos, que deben explicarlos.
- II. **Principio de Dualidad o de Alteridad.** Ninguna teoría, ningún sistema de pensamiento -cualquiera que sea -, es completo y acabado. Y nunca será capaz de dar cuenta exhaustiva de toda experiencia futura. Porque de lo contrario la experiencia futura se convertiría en superflua. Negar este principio sería eliminar lo imprevisible, la contingencia y la libertad del ser humano.
- III. **Principio de revisión o de falibilidad (revisabilidad).** Ninguna proposición de un sistema está, a priori, al abrigo de una revisión, modificación o cambio. Para hacer la revisión de un sistema se aplica al principio de la **razón suficiente**, hay revisión cuando hay razones suficientes. Únicamente hechos nuevos, que no encajen en el sistema admitido, pueden incitar a la

revisión de algunos de sus elementos. Y por lo general, los elementos que se modifiquen, dependerán de una decisión de un

- IV. **Principio de responsabilidad.** Hace de la revisión lúcida del **investigador**, el elemento determinante de la elaboración de un sistema de pensamiento. Puesto que la adaptación del pensamiento a la nueva situación será obra de un hombre que ha reflexionado en las diferentes posibilidades que se le presentan, y que ha acogido responsablemente con conocimiento de causa [...] la introducción del principio de responsabilidad, de la decisión no arbitraria sino responsable, es lo que hace necesario recurrir a una teoría de la argumentación (León, 2001, p. 79-80).

Se considera coherente considerar que en traducción la argumentación razonable es una dimensión enseñable en tanto argumentar como lo sostiene León (2011) es una forma discursiva de actuar, pues “un argumento es un intento por producir determinados efectos en la audiencia, en el público, en el auditorio” (León, 2001, p. 79-85), efectos que para el caso de la traducción es el mismo traductor (a) el llamado a considerarlo en primera instancia.

La decisión por la argumentación también es coherente en la medida que la ciencia natural se empeña en el uso de la lógica, mientras que en las ciencias sociales se podría considerar más pertinente la argumentación. León (2001) propone cinco características para la argumentación distinguiéndola de la lógica. La primera plantea como la lógica transmite verdad mientras la argumentación **transmite adhesión**, esto porque la lógica es sintáctica, signica e impersonal, mientras la argumentación es discursiva e interactiva, de un argumento podemos predicar “que es, **viable**, que es **plausible**, que es probable, pero no cuantificable”, (León, 2001, p. 125) como de una traducción. También se puede calificar la argumentación al decir que toda argumentación es *ad hominen*, “quiere decir que es relativa al auditorio”. La argumentación a

diferencia de la lógica es abierta y temporal, “los hechos, las verdades, las presunciones, los valores, las jerarquías de valores y los lugares comunes de lo preferible, varían de una época a otra, varían de un autor a otro” (León, 2001, p,130). Otra característica de la argumentación como se manifestó antes es que ésta es al **lenguaje**, lenguaje que es de naturaleza polisémica y cambiante. Y finalmente una última característica de la argumentación a diferencia de la lógica, es que la argumentación **genera sonrisas**, o quien no sonríe ante un buen argumento, ante el hechizo de la adhesión que nos persuade o nos ilumina por un instante. Todos estas características son inherentes a la traducción como comunicación intercultural, pues para el caso de la traducción funcional (uno de los fundamentos de la propuesta, ver apartado 8.3) en el proceso de traducción se reflexiona sobre el encargo y sus funciones, luego de sus resultados se puede predicar que son plausibles, se orientan a una audiencia, y es temporal (en tanto la traducción obedece a la función y a un momento histórico)

La discusión entre lo que es **racional** y **razonable**, que aunque bien provengan de la razón, tiene connotaciones diferentes. Al explorar los orígenes de lo razonable se tiene:

Perelman en una discusión con Habermas dice que el hombre razonable –y utiliza un palabra que no existía en el alemán hasta que Wittgenstein la usó, *Vernünftig*- no duda de ciertas cosas, el sentido común, lo normal, de allí que la duda cartesiana, que duda de todo hasta no tener una evidencia absoluta, puede ser algo racional pero absolutamente **irrazonable**. (León, 2001, p. 150).

*Lo racional y lo  
razonable*

Esta dicotomía de las posibilidades de la razón se empieza a hacer ya álgida desde la caracterización de Brand Blanchard, a quien León cita refiriéndose al hombre racional:

Primero, tratará de encarnar la inteligencia pura. Actúa sólo por cálculo, jamás por impulso, afecto, ni siquiera por odio. Ajusta perfectamente los medios a sus fines, no comete

errores, al menos él así lo piensa. Se burla de las estupideces y sentimentalismos de los demás y los exagera. Es fríamente competente. Eficiente de manera intimidatoria, está libre de todo sentido humano y humanitario. Sabe lo que desea y se mueve a ello en línea recta. (León, 2001, p.155)

En oposición al anterior estereotipo de hombre racional León dice:

El **hombre razonable** no se cree una excepción, no se cree por encima de los demás, aplica el principio de reciprocidad, se pone en el lugar del otro, sufre de lo mismo que él cree que sufren los otros y acepta tener las mismas debilidades de los demás. Tiene en cuenta el medio cultural, el sentido común de su medio ambiente, de la tradición, de la educación, y partir de allí se forja una regla de conducta, en términos de reciprocidad que se convierta en una especie de imperativo humanista (León, 2001, p.156).

En conclusión, desde el punto de vista epistemológico una propuesta didáctica que intente introducir la traducción en las licenciaturas en lenguas podría propender por la comprensión de la traducción como un proceso de toma de decisión en la comunicación intercultural fundamentada en la argumentación razonable, es decir, en el desarrollo de una sensibilidad por las culturas sus procesos de significación contextuales e históricos.

## 6. Los aportes de la didáctica

### 6.1. Elementos de la didáctica

Antes de hacer manifiesta nuestra afiliación teórica a una de las concepciones sobre didáctica de la traducción, hemos considerado indispensable aclarar el concepto de didáctica, sus subconceptos y sus límites, para así apreciar lo enseñable de la competencia traductora, particularmente la subcompetencia estratégica, y ubicar una posición frente a las didácticas de la traducción como producto y como proceso.

Si nuestro objetivo último es proponer criterios de enseñabilidad para propuestas didácticas en traducción que promuevan el desarrollo de la subcompetencia estratégica, suponemos un posible escenario donde tiene lugar un acto educativo cuyo fin es formar en traducción. Suponemos entonces la existencia de un conocimiento, el conocimiento que los estudios de traducción nos brindan sobre la traducción misma; suponemos igualmente unos estudiantes educables por la posibilidad de enseñabilidad; y, finalmente, suponemos unos aprendizajes, objetivo de la enseñanza. En este escenario, la preocupación más real es la preocupación por el aprendizaje. Interrogantes tales como ¿qué hay que enseñar? ¿Cómo hacerlo? ¿Cómo verificar que se está aprendiendo? ¿Cómo evaluar?’ etc., parecen converger formando un conjunto de preguntas con un común denominador, la didáctica. En palabras de Zambrano (2005) “el aprendizaje, y sus relaciones de apropiación, expresa una cuestión cuyo interés de estudio lo encontramos en las didácticas; a la vez ella agrupa un conjunto indefinido de preguntas” (p. 20). Por lo hasta aquí planteado se puede inferir que **el aprendizaje y la enseñanza son objetos de la Didáctica.**

El supuesto general es que en la relación de aprendizaje se asimilan

*La Didáctica y su  
relación  
Aprendizaje y la  
Enseñanza*

*La Didáctica  
considera la  
Representación y*

conocimientos; no obstante, esta percepción es cuestionable, pues en el escenario educativo ni el profesor es un científico de la ciencia que produce el conocimiento, ni el estudiante es una entidad pasiva receptáculo del mismo. En este sentido, las interacciones educativas son interacciones de saberes, pues cada individuo interactúa con base en sus antecedentes, en sus representaciones del mundo, “la didáctica es, entonces, el lugar donde las situaciones de aprendizaje se presentan de manera práctica. Incorpora elementos tales como la **representación y los medios intelectuales** que utiliza un sujeto para apropiarse un saber” (Zambrano, 2005, p. 22). De esta visión se entendería que en cuanto a Traducción, su didáctica se preocuparía por construir escenarios para difundir acertadamente el saber en traducción.

La representación como constructo histórico del hombre involucra dimensiones psíquicas, sociales, económicas, políticas, religiosas, entre otras. Recurriendo a Doisse (1986) y Moscovici (1976), Zambrano (2005) aborda la **representación** como “una suma de principios, cuya finalidad es permitir la toma de posición ligados a la inserción específica en un conjunto de relaciones sociales, a modo de organizador del proceso simbólico que interviene en dichas relaciones” (p. 31). La representación así entendida exige a la didáctica de la traducción tener en cuenta la visión del mundo de los aprendices de traducción y profesores de traducción, sus conceptos de traducción, comunicación, interculturalidad, etc. Es por esto que se pueden construir preguntas interesantes tales como ¿Cuál es el imaginario que sobre traducción circula en un contexto en particular? o ¿Cuál es el rol de la traducción en la construcción de los imaginarios sobre la identidad?

Retomando lo hasta aquí dicho tenemos que “la didáctica tiene sus orígenes en la pregunta por el saber y sus condiciones de enseñanza y aprendizaje” (Zambrano, 2005, p. 42), y comprende dos elementos: la representación y los medios intelectuales. Sobre estas afirmaciones Zambrano (2005), referenciando autores franceses, desarrolla algunos conceptos vinculados a la didáctica, tales como: **obstáculo epistemológico, transposición**



**didáctica, contrato didáctico, y situación didáctica.** En primer lugar, el **obstáculo epistemológico** “orienta el trabajo de enseñanza aprendizaje” (Zambrano, 2005, p. 47), en la medida en que se trata de “organizar los obstáculos en términos de objetivos a superar” (Zambrano, 2005, p. 48), de ahí que un obstáculo es “una concepción, un conocimiento, jamás una dificultad o una falta de conocimiento” (Zambrano, 2002, p. 47). En segundo lugar, la **transposición didáctica**, según Chevallard (1985) citado por Zambrano (2002), tiene que ver con la forma como el conocimiento científico es enseñable en términos de transposición; de ahí que la labor de la didáctica sea “comprender cómo los sujetos aprehenden los saberes, qué estrategias intelectuales aplican y ante qué medios y sistemas de información están expuestos” (Zambrano, 2005, p. 51). El tercer concepto es el de **contrato didáctico**, el cual Zambrano, apoyado en Guy Brusseau, expone como “el conjunto de comportamientos y actitudes que un alumno espera de su profesor y viceversa” (Zambrano, 2005, p. 55). Finalmente, el concepto de **situación didáctica** se considera como “la organización racional o espontánea de los hechos, intencionalmente válidos, objetos de enseñanza” (Zambrano, 2005, p. 57). Esta primera revisión sucinta y estrecha de los conceptos de la didáctica nos permite un metalenguaje para la reflexión epistemológica de la didáctica de la traducción.

## 6.2. Didácticas de la traducción

La didáctica de la traducción al igual que los Estudios de Traducción pueden ser abordados desde dos perspectivas complementarias, el proceso y el producto. Galán (2009) elabora una perspectiva diacrónica de las didácticas en traducción, de esta recopilación se tienen dos tipos de didácticas: **las centradas en el resultado y las centradas en el proceso.** Entre los enfoques de las didácticas centradas en el resultado se tienen: el tradicional, las estilísticas comparadas, los

enfoques contrastivos de carácter textual, los que usan tratados teóricos, y la propuesta de Nord. Por otro lado, los enfoques centrados en el proceso comprenden propuestas tales como las de Duff, Grellet, Deslisle, Hurtado (enfoque por tareas), Gonzáles Davis, Diaz Fouces (objetivos y unidades didácticas), Kiraly (enfoque estructuralista), Alves, Magalhães y Pagano (autonomía del alumno), y Kelly (competencias).

Galán (2009) describe y evalúa las didácticas de la traducción como resultado y como producto haciendo observaciones sobre sus niveles de desarrollo desde lo teórico, metodológico y curricular. De esta forma de apreciación se tiene que el **enfoque tradicional** se caracteriza por una relación entre didáctica de las lenguas y didáctica de la traducción; en esta visión, el saber en traducción se considera literalista. Galán (2009) critica esta didáctica al referirse a ella como “carente de una pedagogía del error, una claridad para la progresión, dependencia del manual, y excesiva preocupación por las dificultades lingüísticas” (p. 28).

*Enfoque Tradicional relacionada con la didáctica de las lenguas*

Las **estilísticas comparadas**, como enfoque en la didáctica de la traducción, proponen una representación que considera a la traducción como “una aplicación práctica de la estilística comparada regida por leyes o procedimientos” (Galán, 2009, p. 30). En este sentido, los procedimientos propuestos por Vinay y Darbelnet (préstamo, calco, traducción literal, transposición, modulación, equivalencia, adaptación) ocupan la preocupación por “la representación y los elementos intelectuales” (Zambrano, 2002, p. 22). Galán (2009) observa sobre las estilísticas comparadas que este enfoque no cuenta con un soporte teórico suficiente, deja de lado el texto enfocándose en la lengua, y no se da a la tarea de identificar problemas ni sus soluciones. Sin embargo, Galán reconoce la contribución de este enfoque desde la diferenciación de las lenguas.

*Estilística Comparada: regida por Procedimientos*

Como su nombre lo indica, los **enfoques contrastivos de carácter textual** se preocupan por abordar “el contraste del funcionamiento de los textos” Hurtado (1999) (como se citó en Galán 2009, p. 19); teóricamente este

*Enfoques Contrastivos de Carácter Textual*

posicionamiento se concentra en conceptos tales como: coherencia, cohesión y tipologías textuales. Aún así, su crítica es contundente en cuanto a la ausencia de un diseño curricular y por consiguiente de una metodología estructurada.

Según Galán (2009), la enseñanza de la traducción a través de **tratados teóricos** presenta las limitaciones relacionadas con el querer utilizar aportes científicos sin mayores aplicaciones pedagógicas. Los manuales para el aprendizaje de la traducción, bajo este enfoque, se quedan cortos en cuanto a su diseño curricular, pues aspectos tales como metodología, criterios de selección de material y evaluación son inexistentes. Al valorar este enfoque, Galán concluye que dada la importancia otorgada al aspecto teórico se da una desviación entre el **saber operativo** (saber cómo), y el **saber declarativo** (saber qué), pues “el saber teórico sobre traducción y saber traducir son dos conocimientos diferentes y comportan dos procesos de aprendizaje diferentes” (Galán, 2009, p. 31). Es decir, que el saber sobre la teoría de traducción no implica el saber traducir.

*Tratados  
Teóricos: Saber  
Operativo vs.  
Saber Declarativo*

Finalmente, en cuanto a las didácticas de la traducción desde el resultado, Galán (2009) expone la propuesta de Nord. Este modelo se fundamenta en el análisis textual y desde allí se construye una propuesta de trabajo que comprende aspectos curriculares tales como: desarrollo de competencias, selección de textos, progresión, y evaluación. Así las cosas, se propone el desarrollo de la competencia de transferencia y otras competencias paralelas (lingüística, especializada etc.); de la competencia de transferencia se afirma que “mantener la función de llegada es lo más difícil”. En lo que concierne a la selección de textos, se hace énfasis en la utilización de textos con sus respectivas funciones, y la consideración de aspectos extratextuales (autores, destinatarios etc.) e intratextuales (similitud temática, estructural etc.). En las decisiones sobre progresión se sugiere tener en cuenta aspectos tales como: la dificultad de los textos, los niveles de los estudiantes, *scopo* (finalidad del texto), y la diferenciación entre problemas y dificultades en el ejercicio de la traducción. En último lugar, el momento de evaluación comprende la

*Nord y una  
Didáctica desde el  
Resultado, se  
fundamenta en el  
Análisis Textual*

comparación del texto origen y el texto meta considerando estructuras, estrategias, métodos utilizados y la funcionalidad de los textos en situaciones concretas.

Las **perspectivas pedagógicas para la enseñanza de la traducción centradas en el proceso** se configuran a partir de la despolarización del escenario educativo, asumiendo la preocupación por el estudiante en su proceso de aprendizaje. Desde una aproximación histórica, Galán (2009) empieza rastreando la propuesta de **Duff** de finales de los ochenta, esta se sustenta en la influencia de la lengua materna en los aprendizajes de la lengua extranjera, de aquí que la traducción sea una actividad natural en el aprendizaje de lenguas a la cual hay que reconocerle ventajas. Si bien en la propuesta de Duff el estudiante adquiere un rol más activo, el diseño curricular carece de especificaciones sobre selección de textos y progresión. El comentario de Galán (2009) sobre este enfoque es positivo en la medida que considera esta aproximación viable para un curso de iniciación a la traducción.

*Didácticas  
Centradas en el  
Proceso*

*La Propuesta de  
Duff y la  
enseñanza de las  
lenguas*

De la propuesta de **Grellet** a principios de los noventa, Galán (2009) resalta el manual de actividades de traducción, el cual eventualmente podría ser útil para un curso de iniciación a la traducción. No obstante, manifiesta que le hacen falta muchos aspectos para ser considerada una propuesta de traducción, e igualmente aclara que **no puede utilizarse la misma propuesta didáctica para la traducción directa y para la traducción inversa**.

*Grellet y el  
Manual de  
Traducción*

Una de las propuestas más referenciadas ulteriormente sería la de Delisle. Aquí, dos conceptos parecen tener gran acogida, el de diseño de **objetivos de aprendizaje** y la **metodología activa**. Delisle concibe teóricamente para un método de enseñanza de la traducción entre otros: el **análisis del discurso** como método de traducción, una pedagogía heurística y un desarrollo de competencias tales como: lingüística, enciclopédica, comprensión y reexpresión. Galán (2009), fundamentada en Hurtado, cita que Delisle se apoya en la teoría interpretativa de los textos y en la estilística comparada. Desde el punto de vista curricular, Galán se remite a Delisle (1993)

*Delisle y el  
Análisis del  
discurso, la  
Pedagogía  
Heurística y  
Desarrollo de  
Competencias*

para listar los elementos de una propuesta en traducción la cual comprendería el trabajo alrededor de “objetivos generales y específicos, metalenguaje de iniciación, documentación, método de trabajo, proceso cognitivo, convenciones de la escritura, dificultades léxicas, dificultades sintácticas, y dificultades de redacción” (Delisle, 1993, p. 15). Igualmente, Delisle propone categorías tales como la de la competencia donde se desarrolla la comprensión y la reexpresión; las aptitudes, relacionadas con la disociación, el procedimiento y la redacción; y los niveles, comprometidos con el estudio de las convenciones de la escritura, la interpretación de palabras y la coherencia. Con todo y esto, la observación de Galán a la propuesta de Delisle es que ésta “considera elementos metodológicos, pero no hace propuesta para un [curso] avanzado” (Galán, 2009, p. 31).

Quizás una de las propuestas más detalladas para la enseñanza de la traducción corresponde a la de Hurtado. Para la valoración de la misma, Galán anota que esta consiste en la “iniciación a la traducción basada en el diseño de **objetivos de aprendizaje** y metodología de la enseñanza articulada por **unidades didácticas** formadas por **tareas de traducción**” (Galán, 2009, p. 31). En orden descendente, tres conceptos llaman poderosamente la atención por su especificidad. El primero, objetivos de aprendizaje, entendido como la “descripción de la intención de una actividad pedagógica” (Galán, 2009, p. 40).

El segundo concepto, unidades didácticas, asumido como el “conjunto de tareas encaminadas a la consecución de los objetivos de aprendizaje” (Galán, 2009, p. 40); y el tercero, tarea, propuesto por Zanon y tomado por Hurtado, se entiende como “unidad de actividades en el aula, representativa de procesos de comunicación que se dirige intencionalmente al aprendizaje y que está diseñada con un objetivo concreto, una estructura y una secuencia de trabajo” (Hurtado Albir 1999) (como se citó en Galán, 2009, p. 49). En su propuesta Hurtado propone toda una tipología de objetivos que van desde los conceptuales, procedimentales y actitudinales, hasta los didácticos tales como metodológico, contrastivo, profesional, y textual. Galán resalta los aportes de la propuesta de

Hurtado en la medida que ésta da cuenta de una metodología activa, una pedagogía de procesos, unas estrategias traductoras y de aprendizaje, una pedagogía centrada en el alumno, y unas tareas de evaluación formativa. La crítica más puntual a la propuesta de Hurtado es que “carece de un diseño completo de las tareas de traducción para cada unidad didáctica” (Galán, 2009, p. 44).

El nuevo milenio ha visto el emerger de enfoques para la enseñanza de la traducción como proceso. Una de estas novedosas percepciones ha sido articulada por Gonzáles Davis. Galán (2009) expone como este enfoque conjuga la teoría de la traducción y cómo se adquiere la competencia traductora para articular una **propuesta curricular multidisciplinaria**. Simultáneamente al enfoque teórico, Gonzáles Davis hace evidente la necesidad de incluir un **enfoque pedagógico y uno didáctico**. En el primero, se entretajan conceptos tales como humanismo, enfoque comunicativo, aprendizaje cooperativo, constructivismo social. Para el segundo, se propone la reflexión sobre el fin de la enseñanza, y el aprendizaje como la estimulación de la comunicación intersubjetiva. Metodológicamente, Gonzáles y Davis sugieren el trabajo por tareas y proyectos cercanos a la realidad del traductor. Galán considera que la propuesta de Gonzáles y Davis, aporta a la enseñanza de la traducción en tanto que propone la evaluación numérica y la pedagógica.

La discusión sobre si quien es bilingüe puede traducir, la descarta Kiraly cuando establece que no solamente la competencia traductora y la proficiencia en las lenguas son suficientes para el traductor, se hace indispensable igualmente otros conocimientos que exige el mundo de hoy tales como la **negociación** y las **nuevas tecnologías**. Aunque Galán (2009) predica de este enfoque que no establece objetivos, unidades ni actividades, su valor se concentra en la utilización de un **constructivismo social** que entiende el “conocimiento en la participación e interacción interpersonal e intersubjetiva”. Esta visión plantea una transformación en vez de una transmisión, un **empowerment** una “pericia y autonomía en prácticas auténticas” (Galán, 2009,

*Gonzales Davis,  
una aproximación  
multidisciplinaria  
entre lo  
Pedagógico y  
Didáctico*

*Kiraly y la  
necesidad de  
Negociación y  
Nuevas  
Tecnologías.  
Empowerment*

p. 57).

Partiendo del enunciado que se puede aprender desde la experiencia” Alves, Magalhães y Pagano, desarrollan una propuesta centrada en la promoción de las **estrategias de traducción**. En este sentido, Galán (2009) presenta este enfoque desde la consideración que a **mayor conciencia** sobre las etapas cognitivas, mayor posibilidad de estrategia. De ahí que este método sea cuestionado por su preocupación cognitiva en vez de didáctica.

*Alves, Magalhães  
y Pagano: el  
Desarrollo de las  
Estrategias de  
Traducción*

Finalmente, Galán (2009) presenta la propuesta de Kelly concebida para “hacer reflexionar sobre los criterios para el diseño curricular” (Galán, 2009, p. 44). Kelly propone un trabajo centrado en el estudiante, donde se dé complementariedad entre tareas y proyectos, se conjuguen textos pedagógicos y profesionales, se piense la evaluación, se definan las competencias, y se evalúe en forma de retroalimentación tanto a los estudiantes como al profesor. Este enfoque constructivista consulta por el antecedente del estudiante reconociendo su heterogeneidad y respetando así la aproximación didáctica a la enseñanza de la traducción como proceso.

*Kelly y el trabajo  
desde el  
Estudiante*

Si contemplamos el panorama de las formas de enseñanza de la traducción hasta aquí expuestos a la luz de los conceptos sobre didáctica, observamos que, en mayor o menor grado, a todos estos enfoques subyace una representación del saber en traducción, unos medios intelectuales, unas formas de hacer transposiciones didácticas, y unas condiciones para un contrato didáctico. La representación sobre qué se entiende por traducción en su dimensión más teórica, es susceptible de sufrir transposiciones didácticas, bajo las condiciones de un contrato didáctico y sus ulteriores situaciones didácticas.

*Las Didácticas y  
el Saber en  
Traducción*

### 6.3 Obstáculo Epistemológico

*Cuando se presenta ante la cultura científica, el espíritu nunca es joven. Es incluso, muy viejo porque tiene la edad de los prejuicios*

*Bachelard, 1971, p. 159*

El destino de nuestros aprendizajes parece estar estrechamente vinculado a nuestro pasado. Nuestra interpretación del mundo y sus fenómenos se gesta desde el lente de nuestros aprendizajes previos. Así, en cada intento o escenario de aprendizaje convocamos en primera instancia lo que creemos saber, contrastamos las lógicas de lo observado contra nuestros conceptos, esquemas, representaciones, visiones, creencias etc, siendo estas últimas de mayor peso, y al parecer una dimensión de referencia para el nuevo conocimiento que se nos propone construir.

*Aprendizaje y sus antecedentes*

Bachelard (1987), al analizar la formación del espíritu científico, afirma que “(...) se conoce en contra de un conocimiento anterior, destruyendo conocimientos mal adquiridos o superando aquello que, en el espíritu mismo, obstaculiza a la espiritualización” (p. 15). Esto, para el desarrollo del conocimiento, supone la existencia de unos obstáculos de carácter epistemológico que son “(...) causas de estancamiento y hasta de retroceso (...) causas de inercia (...)” (p. 15), los cuales aparecen en el “acto mismo de conocer”. Los **obstáculos epistemológicos**, así entendidos, se enraízan en nuestras apreciaciones surgidas de nuestra cotidianidad, de nuestras opiniones, de nuestra sustancialidad y de lo que Bachelard denomina pensamiento **pre-científico**.

*Obstáculo Epistemológico*

Sería indispensable entonces, para los procesos de enseñanza y aprendizaje, advertir la presencia de dichos obstáculos, al igual que entender sus orígenes y sus características. Esto para hacer de la didáctica una experiencia

*Tipos de obstáculos*



cognitiva. En este sentido, Bachelard nos sugiere la existencia de obstáculos tales como: la **experiencia básica**, el **conocimiento general**, el **conocimiento unitario y pragmático**, y el **obstáculo sustancialista**.

La experiencia básica, como uno de los obstáculos epistemológicos, se refiere a “aquella experiencia colocada por delante y por encima de la crítica” (Bachelard, 1987, p. 27). Esta experiencia se caracteriza por imbuir una sensación de seguridad, pues, como lo dice Bachelard, ella no ha sido objeto de crítica. De aquí que la experiencia básica y la seguridad que ella brinda se tornan en asideros no sólo de la comprensión, sino también de la interpretación. En la experiencia básica, la explicación casi inmediata de los fenómenos ignora la abstracción y se resguarda en la aparente fortaleza de lo concreto, de lo florido, en palabras de Bachelard (1987): “lejos de ir a lo esencial se aumenta lo pintoresco” (p.40).

*La experiencia  
básica*

Para trascender esta experiencia básica y sus convencimientos, se hace indispensable una racionalización de la misma, la cual debe caracterizarse por desbordar la explicación del hecho y hacerse multidimensional. Así, Bachelard (1987) establece:

Para que se pueda hablar verdaderamente de racionalización de la experiencia, no es suficiente que se encuentre una *razón* para un *hecho*. La razón es una actividad psicológica esencialmente polítropa: ella quiere invertir los problemas, variarlos, injertar unos en otros, hacerlos proliferar. Una experiencia para ser verdaderamente racionalizada, debe pues insertarse en un *juego de razones múltiples*. (p.48).

*Racionalización*

De lo anterior se infiere que ese *juego de razones* al que es necesario someter la experiencia básica, se interna en relaciones complejas sugiriéndonos una sospecha de la simplicidad cargada de pasiones y emociones con la que la experiencia básica nos impulsa a explicar.

El entender el conocimiento general como obstáculo epistemológico implica rastrear todos aquellos enunciados universalizantes que recurren al “todos” o “ninguno” como elementos identitarios de nuestro infalible saber. En

*El conocimiento  
general*

este sentido, la generalización insinúa la terminación de la búsqueda, si son “todos” o si es “ninguno” qué sentido tiene seguirse cuestionando. Bachelard ilustra este problema recurriendo, entre otros, al siguiente ejemplo:

Acabamos de decir que todos los cuerpos caen sin excepción. Si se realiza la experiencia en el vacío, mediante el tubo de Newton, se llega a una ley más rica: *en el vacío, todos los cuerpos caen con la misma velocidad.* (...) en la enseñanza elemental esta ley es la etapa en la que se detienen los espíritus jadeantes. Esta ley es tan clara, tan completa, tan acabada en sí misma, que no se siente ya la necesidad de estudiar la caída más de cerca. Con esta satisfacción del pensamiento generalizante, la experiencia ha perdido su aguijón. (Bachelard, 1987, p. 69).

Una vez el ímpetu generalizador se instaura en la convicción, sobrepasa sus límites al punto en el cuál “(...) hasta una sola palabra, constituye toda la explicación” (Bachelard, 1987, p. 87), y nuevamente, según Bachelard (1987), la búsqueda de la etiquetación de lo concreto queriendo dar cuenta de lo abstracto acentúa la falsa sensación de progreso del pensamiento.

El obstáculo del conocimiento general está íntimamente relacionado con otro obstáculo, el del conocimiento unitario y pragmático. Las explicaciones nacidas al amparo de este obstáculo gravitan alrededor de un principio que se entiende unificador así “las distintas actividades naturales se convierten en manifestaciones variadas de una única misma Naturaleza” (Bachelard, 1987, p. 103). Es decir, se proyectan y clonan las explicaciones a multitud de dimensiones. De la misma manera, la explicación fundamentada en lo pragmático se caracteriza por su carácter utilitario, luego “todo pragmatismo, por el mero hecho de ser un pensamiento mutilado, lleva fatalmente a la exageración. El hombre no sabe limitar lo útil. Lo útil por su valoración se capitaliza sin cesar” (Bachelard, 1987. P. 109). De aquí que, el saber encuentra su único destino en la utilidad y en ella se encuentra su aparente razón de ser.

Conocimiento  
unitario y  
pragmático

En el siguiente obstáculo epistemológico, el sustancialista, la distancia entre lo profundo y lo superficial termina reducida a alguno de sus extremos, así

Obstáculo  
sustancialista

como el querido caminar de esa distancia se hace fugaz. Una característica de lo sustancialista es la apariencia de profundidad donde “la impresión de profundidad no es sino una impresión superficial” (Bachelard, 1987, p. 116), esto dado el impulso de encerrar esa cualidad profunda. Los procesos, así entendidos, quedan detenidos y condensados en un instante, de una imagen aislada “(...) que no representa sino un momento del fenómeno total (...) el espíritu precientífico hará un medio absoluto de explicación, y por lo tanto inmediato. Dicho de otro modo, el fenómeno inmediato será tomado como el signo de una propiedad sustancial” (Bachelard, 1987, p. 122).

Hasta el momento podemos concluir que es precisamente la llenura que genera el saber que se sabe, su carácter tranquilizador, sus convencimientos, su abrigo, su ilusión y falacia explicativa lo que obstaculiza el desarrollo de otro saber más abstracto. La denominada ruptura de este sentido común comprendería un movimiento de las respuestas a la preguntas, de la afirmación a la negación, de la certeza a la incertidumbre, de la búsqueda inconsciente de seguridad al abandono de la trinchera de la opinión. Camilloni (1997), evocando a Bachelard, dice “el aprendizaje no se resuelve por la suma de afirmaciones sino que, por el contrario, es el producto de sucesivas negaciones”. En este orden de ideas, podríamos focalizar los esfuerzos de ruptura sobre los obstáculos, sintetizados por Camilloni (1997) como: experiencia básica, interés, facilidad, las imágenes y las palabras y el enseñante y el libro. Nuestro intención de ruptura luego nos propone abordar: la experiencia básica carente de crítica; la facilidad que estimula la generalización y destierra la duda, la racionalidad simple, monofónica que ignora el carácter reticular de la explicación; el interés promocionado desde el abuso de la imagen y la utilidad del saber; las palabras que usurpan otros campos; y, el enseñante y el libro en su juego de esconderse las preguntas para las que ya hay respuesta.

Esta presentación sucinta de los obstáculos, nos sugiere considerar, en primera instancia, la revisión de este concepto al interior de cualquier propuesta en didáctica de la traducción. Aunque Bachelard desarrolla estos constructos

alrededor de la idea del conocimiento científico en contraste con conocimiento común, su concepción de conocimiento, “como producto de una actividad del sujeto y no consiste en una simple reproducción del mundo de las cosas” (Camilloni, 1997, p.10), debe orientar aspectos de la didáctica tales como la situación didáctica, la transposición didáctica y el contrato didáctico, pues es el estudiante quien debe construir su conocimiento en franca y dolorosa contradicción.

## 7. Una aproximación a la Competencia traductora y la subcompetencia estratégica

En su tesis doctoral, Galán (2009) plantea que el **objetivo de la enseñanza de la traducción** es lograr que el estudiante desarrolle los conocimientos, competencias y subcompetencias necesarias para ejercer el ejercicio de la traducción, ello implica una adquisición de la competencia traductora. Sin embargo, para adquirir dicha competencia es necesario, no sólo comprender lo que ésta requiere, sino también diseñar estrategias didácticas de aprendizaje y enseñanza. Con el fin de diseñar dichas estrategias para adquirir la competencia traductora, es necesario entrar a entender los diferentes conceptos que se han abordado sobre la competencia traductora y su adquisición.

*Objetivo de la enseñanza de la traducción*

La investigadora Hurtado Albir (como se citó en Rodríguez, 2005) nos afirma que se han realizado pocos estudios sobre la competencia traductora (CT) desde que el término empieza a ser utilizado a mediados de los años ochenta. Sin embargo, en los noventa diversos autores se plantean diferentes propuestas sobre cómo funciona la CT. Esta autora asevera que la mayoría de dichas propuestas intentan describir los componentes que conforman la competencia traductora.

*A partir de los 90's surgen las propuestas sobre competencia traductora*

Uno de los autores que plantea una propuesta, en una perspectiva diacrónica, es Bell (1991) quien define la CT como: “*the knowledge and skills the translator must possess in order to carry out a translation.*”<sup>8</sup> (Bell, 1991, p. 43). En su tesis doctoral, Galán (2009) plantea que Bell define tres maneras de caracterizar la CT 1) como competencia bilingüe ideal en el sentido Chomskiano. 2) Como un sistema experto, es decir, generalizaciones basadas en la observación de la actuación del traductor, considerando dos componentes básicos: a) los conocimientos de base en la lengua de partida y en la lengua de llegada y b) los mecanismos inferenciales para codificar y decodificar textos y 3) como competencia comunicativa.

*Caracterización  
de la competencia  
traductora  
presentada por  
Bell*

Kelly (2002) define la CT como:

(...) la macrocompetencia que constituye el conjunto de capacidades, destrezas, conocimiento e incluso actitudes que reúnen los traductores profesionales y que intervienen en la traducción como actividad experta (...) que se desglosa en una serie de subcompetencias (...) subcompetencia comunicativa y textual (...) subcompetencia cultural (...) subcompetencia temática (...) subcompetencia instrumental profesional (...) subcompetencia psicofisiológica (...) subcompetencia interpersonal (...) y subcompetencia estratégica (p. 14).

*Sub-  
competencias de  
la CT presentadas  
por Kelly*

Por otra parte, Nord (1991,1992) afirma que **la recepción de un texto está determinada por las competencias del traductor**, la autora establece dichas competencias en: 1) lingüística bicultural, es decir, la/el traductor conoce perfectamente los aspectos de la lengua- cultura meta y la lengua-cultura origen. 2) Competencia de transferencia, la cual comprende habilidades de: a)

*Las competencias  
del traductora  
Nord*

---

<sup>8</sup> El conocimiento y las habilidades que el traductor debe poseer para traducir.

recepción textual b) Producción textual y c) el uso de herramientas de traducción.

En su propuesta, Hewson y Martin (1991) afirman que el traductor posee tres tipos de competencias, así; la primera enfocada en el área de la lingüística adquirida en, al menos, dos lenguas-culturas. La segunda es una competencia de derivación, la cual, genera y deriva relaciones homologas al igual que redefine normas socioculturales, y al igual que Nord una competencia de transferencia.

*Tres tipos de competencias presentadas por Hewson y Martin*

Hurtado Albir (1996a, 1996b, 1999b), (como se citó en Rodríguez, 2005, p. 21) referencia autores como; Lowe (1987), Pym (1992) y Hatim & Mason (1997), y asevera que estos convergen en el concepto de “*habilidades y destrezas traductorales*”, así por ejemplo en el modelo planteado por Lowe, “se distingue en el traductor características como: comprensión lectora y capacidad de redacción, velocidad, etc.” (Rodríguez, 2005, p. 21), Pym “incide en la habilidad de generar diferentes opciones y seleccionar sólo una en función del fin específico y el destinatario” (Rodríguez, 2005, p. 21); por su parte, Hatim & Mason plantean destrezas de “procesamiento del texto original (...) y de procesamiento del texto de llegada (...) y destrezas de transferencia para renegociar estratégicamente *con eficacia, eficiencia y permanencia*”. (Rodríguez, 2005, p. 21).

*Teorías que convergen en el concepto de habilidades y destrezas traductorales*

En su propuesta, Presas (1996) (como se citó en Galán, 2009) hace manifiesta la necesidad de distinguir la competencia traductora de la que posee un bilingüe. Reconociendo que la CT es específica de recepción y producción textual. Presas distingue una *competencia pretraductora* que es requerida para alcanzar la CT.

Según Presas la base de la competencia traductora está formada por una competencia pretraductora, que consta de 1) conocimiento de las dos lenguas; referido en este parte a los lingüísticos 2) conocimientos culturales de dichas lenguas; 3) conocimientos enciclopédicos; referido a bases de datos, corpus,

*Distinción entre competencia traductora y bilingüe*

diccionarios etc., 4) conocimientos temáticos; 5) conocimientos teóricos sobre la traducción. En este punto Presas señala que la competencia traductora está integrada por dos tipos de conocimientos: 1) los epistémicos, que forman parte de la competencia bilingüe y que integran los conocimientos en las dos lenguas, así como conocimientos culturales, enciclopédicos y temáticos; y 2) los conocimientos operativos, que caracterizan la competencia traductora y que, según Presas pueden ser; a) nucleares, que consisten en la recepción del texto original para su traducción, la constitución del proyecto traductor y la producción de la traducción; b) los conocimientos periféricos, que se refieren al uso de los instrumentos específicos del trabajo del traductor e integran la estimación de las propias posibilidades para efectuar un trabajo aceptable a la vista de los datos del texto, las fuentes de documentación asequibles y el tiempo disponible, la capacidad de evaluación y utilización de las fuentes de documentación, la capacidad de adquirir los conocimientos acerca de un tema nuevo o poco conocido, y la capacidad de evaluar traducciones ajenas; c) los conocimientos tangenciales, que se refieren a la capacidad de uso de instrumentos de trabajos generales y están formados por los conocimientos sobre las tecnologías de edición y autoedición. (Galán, 2009, p. 16).

Neubert (2000) reconoce que la tarea del traductor es un proceso bastante exigente a nivel cognitivo. Neubert afirma que tanto la traducción como la enseñanza de la misma requieren de una única competencia tanto en la lengua de llegada como en la de partida. De este modo, afirma que existen siete características que la constituyen. Dichas características son: 1) complejidad, puesto que el trabajo del traductor es una actividad que requiere de una alta exigencia cognitiva que lo diferencia del bilingüe u otro profesional de las lenguas; 2) heterogeneidad, esto indica que la traducción debe desarrollar



diferentes habilidades que pueden diferir las unas de la otras en los diferentes aprendices; 3) aproximación, dado que el traductor no puede ser competente en todas las temáticas o áreas de estudio que, en un momento dado, requieren ser traducidas. Por esta razón, la aproximación a ciertas áreas de conocimiento puede facilitar al traductor la comprensión de un tema específico; 4) interminable, ya que el traductor se ve en la necesidad de aprender y actualizarse continuamente; 5) creatividad, puesto que el traductor se ve en la necesidad de darle respuestas a cualquier inquietud y resolver problemas; 6) situacionalidad, porque el traductor se adapta a nuevas situaciones cada día; 7) Espacio temporal, esta característica está calificada como innata en el traductor, la cual implica adaptabilidad en cambios tanto de tiempo y lugar.

Por su parte Kiraly (1995), (como se citó en Marco, 2004) identifica tres componentes en la competencia traductora:

- 1) La conciencia por parte del traductor de los factores situacionales que pueden estar involucrados en una tarea de traducción determinada;
- 2) El conocimiento relevante para la traducción que posee el traductor;
- 3) La capacidad del traductor de iniciar procesos psicolingüísticos intuitivos y controlados encaminados a la formulación del texto de llegada y al control de la adecuación de dicho texto en tanto que traducción del texto original. (p. 108).

*Componentes de la competencia traductora identificados por Kiraly*

Wills (1982) (como se citó en Kiraly, 1995) describe la competencia traductora como la unión de una competencia receptora, de una lengua origen, y una competencia productora, de una lengua meta, dentro de una súper competencia reflejando la habilidad de transferir mensajes en dos lenguas. Para Wills la súper competencia es inter textual y no puramente inter lingüística; lo cual, indica Kirally, explica porque un individuo que es fluido en una lengua

*Wills y el Conocimiento estilístico en la competencia traductora*

extranjera no es necesariamente un traductor efectivo. Wills apunta a que debido a que la competencia traductora es una súper competencia, está no sólo requiere un conocimiento sintáctico, lexical y morfológico de la lengua origen y meta, sino un completo conocimiento estilístico (textual) de ambos textos. Sin embargo, Wills parece olvidar la importancia de la cultura al momento de traducir.

Toury por su parte, (1974) considera que **“la habilidad de traducir es una capacidad innata**, donde la competencia traductora comienza a manifestarse automáticamente con el aprendizaje de una segunda lengua” (p. 88), ello implica que los aprendices son traductores principiantes. Así las cosas, Toury no parece hacer una diferencia entre lo que es un traductor experto, en proceso de formación y de un aprendiz de una lengua extranjera como tal.

*Habilidad de traducción como capacidad innata Toury*

Königs (1986a) (como se citó en Diéguez y Mizón, 1996) afirma que la competencia traductora es la que permite la utilización eficiente de determinadas técnicas de traducción, así el traductor requiere de una serie de estrategias prácticas que faciliten su desempeño comunicativo en la traducción.

*Königs y las estrategias de traducción*

De acuerdo con la autora Hurtado Albir (1996a, 1996b, 1999b) (como se citó en Rodríguez, 2005), la CT es *“the ability of knowing how to translate”*<sup>9</sup> (p. 21). Con base en PACTE (2003) (como se citó en Galán, 2009), el grupo hace una distinción entre la CT y la competencia comunicativa. Las características del conocimiento y su adquisición se han estudiado en psicología, en psicología cognitiva, en pedagogía etc., el grupo señala tres características del conocimiento experto; 1) es categórico o abstracto y supone tener una amplia base de conocimiento; 2) es consciente y se puede explicar; 3) se organiza en estructuras complejas y se puede aplicar para la resolución de problemas.

*Distinción entre la competencia traductora y comunicativa de PACTE*

Siguiendo el modelo holístico de PACTE (2005) (como se citó en Galán, 2009), este apunta a que la competencia traductora posee cuatro rasgos

*Modelo de*

---

<sup>9</sup> La capacidad de saber traducir.

distintivos:

1) Se trata de un conocimiento experto y no lo poseen todos los bilingües; 2) es un conocimiento especialmente procedimental; 3) la competencia traductora se compone de varias subcompetencias que se interrelacionan; y 4) el componente estratégico se considera muy importante, como en todo conocimiento procedimental.

*competencia  
traductora de  
PACTE*

*Sub-competencias  
específicas de la  
CT*

En el modelo de competencia traductora de PACTE (2005) se distinguen las siguientes subcompetencias y componentes fisiológicos, que actúan de manera imbricada:

- 1) La subcompetencia bilingüe: está formada por el conocimiento esencialmente operativo-pragmático, sociolingüístico, textual, léxico y gramatical en las dos lenguas.
- 2) La subcompetencia extralingüística: está formada por conocimientos especialmente declarativos, enciclopédicos, temáticos y biculturales.
- 3) La subcompetencia de conocimientos en traducción: está formada por el conocimiento sobre todo declarativo de los principios que guían la traducción (procesos, métodos, procedimientos, etc.) y de la profesión (tipos de encargo de traducción, usuarios, etc.).
- 4) La subcompetencia instrumental: está formada por el conocimiento esencialmente operativo relacionado con el uso de las fuentes de documentación y con las tecnologías de la información aplicadas a la traducción.
- 5) La subcompetencia estratégica: está formada por conocimientos operativos. Es la subcompetencia más importante y ayuda a resolver los problemas y a garantizar la eficacia del proceso. Sirve para planificar el proceso con relación al proyecto de traducción, evaluar el proceso y los resultados parciales

obtenidos, activar las diferentes subcompetencias y compensar deficiencias, identificar los problemas de traducción y aplicar procedimientos para resolverlos. (pp. 19-20).

El grupo considera que, dado que cualquier bilingüe tiene conocimiento de las dos lenguas y puede tener conocimientos extralingüísticos, las subcompetencias específicas de la CT son la subcompetencia estratégica, la subcompetencia instrumental y la subcompetencia de conocimientos de traducción.

Con base en esta descripción de conceptos y acercamientos a la CT, podemos afirmar que la gran mayoría de propuestas convergen en: 1) la CT requiere una serie de subcompetencias, las cuales varían y están constituidas por una serie de destrezas y habilidades que intervienen en el proceso traslaticio; 2) la CT es diferente de la competencia bilingüe; 3) la CT requiere conocimientos lingüísticos, culturales, sociolingüísticos, textuales, psicolingüísticos entre otros. Las anteriores elaboraciones sobre CT también establecen la necesidad de llevar a cabo estudios empíricos que validen con más investigaciones la elaboraciones teóricas hasta ahora articuladas.

*Coincidencias en  
las propuestas de  
la CT*

### **7.1. Adquisición de la competencia traductora**

Si bien el estudio de la CT es reciente existen, como se ha mencionado anteriormente, esfuerzos investigativos que han aportado a su conceptualización. Dicha conceptualización, nos lleva a comprender cómo se identifica, qué la diferencia de otras competencias, cómo se reconoce, qué la compone y qué habilidades o subcompetencias requiere. Una vez realizado este proceso de comprensión, podemos realizar estudios empíricos sobre su adquisición al igual que diseñar propuestas didácticas de cómo potenciar dicha competencia en el aprendiz, que es lo que pretendemos plantear en este estudio. Como primera medida analizaremos algunas propuestas realizadas acerca de la

*La adquisición de  
la competencia  
traductora*

adquisición de la competencia traductora (ACT).

La investigadora Hurtado, (como se citó en Rodríguez, 200) hace un breve esbozo sobre las propuestas y los aportes teóricos de diversos autores. Uno de esos autores es Harris (1973, 1977, 1980) y Harris y Sherwood (1978),

Señalan la existencia de “una habilidad *de traducción natural*, una habilidad innata de carácter universal que posee cualquier hablante bilingüe. Harris y Sherwood (1978) efectúan un estudio del funcionamiento de la traducción natural; a partir de los datos obtenidos muestran que se trata de una habilidad innata, que aparece a una edad muy temprana, y que sufre una evolución desde un estadio que denominan de *pretraducción* a un estadio *semiprofesional* (18 años)” (p. 23)

Harris y  
Sherwood y  
La traducción  
innata

Hurtado afirma que se puede considerar la habilidad de traducción natural como una de las bases de la CT.

Toury (1995) (como se citó en Galán, 2005) plantea un modelo tentativo del proceso de conversión de un bilingüe en traductor, denominado “*socialización de la traducción*” (p. 21). Según Toury la cuestión crucial es cómo de un bilingüe surge un traductor, sobre todo si se está fuera del sistema educativo. Según Hurtado (2001) (como se citó en Galán, 2005) plantea que “la actividad traductora es una producción comunicativa y, por tanto, un acto interactivo, en el que el *feedback* del entorno social desempeña un papel esencial” (p.21). De modo que, teniendo en cuenta el punto de partida de Toury, se podría decir que el proceso de escolarización de un traductor no haría más que brindar espacios de práctica y experiencia al sujeto que, de una u otra manera siendo bilingüe será competente en el ejercicio traslático.

La actividad  
traslática como  
producción  
comunicativa y  
acto interactivo  
según Toury

El segundo autor nombrado por Hurtado (como se citó en Galán, 2005) es Shreve (1997) quien “considera la competencia traductora como una especialización de la competencia comunicativa” (p. 22), la cual no todos poseen, ello lleva a Shreve a concluir que la competencia traductora no es innata (a diferencia de Toury). Es por ello, entonces, que el autor afirma que

La CT no es  
innata Shreve

ésta se adquiere con un continuo desarrollo de la “*traducción natural y construida*” (p. 22) lo que Hurtado Albir explica como la *traducción profesional*.

Otro autor nombrado por Hurtado (como se citó en Galán, 2005) es Chesterman (1997) quien plantea que “*la adquisición de la competencia traductora es un proceso de automatización gradual y de reflexión crítica*” (p. 22).

*Chesterman y los pasos requeridos para adquirir la CT*

Siguiendo a la autora, ésta nos plantea que el grupo PACTE (2001) considera que la adquisición de la CT es un proceso de reconstrucción y de desarrollo de las subcompetencias de la CT y de los componentes psicofisiológicos. Desde este punto de vista, Hurtado (1996) afirma que se trata de un proceso de reconstrucción desde un conocimiento novato (competencia pretraductora) a un conocimiento experto (competencia traductora).

*La adquisición de la competencia traductora de acuerdo con PACTE*

Dicho proceso está compuesto por las siguientes características: 1) es dinámico y cíclico y requiere una competencia de aprendizaje, como todo proceso de aprendizaje; 2) comporta una reestructuración y desarrollo integrado de conocimientos declarativos y conocimientos operativos; 3) ocupa un lugar fundamental el desarrollo del conocimientos operativo y, por lo tanto, de la competencia estratégica.

De igual manera, el grupo PACTE en Hurtado (2005) (como se citó en Rodríguez 2005) plantean que existen relaciones, jerárquicas y variaciones en cuanto al proceso de adquisición de las subcompetencias. De esta manera, las seis subcompetencias: 1) se interrelacionan y compensan; 2) no todas se desarrollan paralelamente, existiendo jerarquías; 3) se producen variaciones según se trate de traducción directa o inversa, según la combinación lingüística, la especialidad y el contexto de adquisición.

*Jerarquías en la adquisición de la CT*

De este modo, plantea la autora, cabe afirmar que los procesos de adquisición de la competencia traductora en traducción directa e inversa no son paralelos. Además, según la combinación lingüística el proceso puede ser más

*características que influyen en el proceso de adquisición de la CT*

rápido o más lento, o bien en función de la especialidad de traducción que se está adquiriendo (traducción jurídica, literaria etc.) puede tener mayor relevancia determinada subcompetencia. Por otro lado, el contexto de adquisición (enseñanza, autodidacta) y el tipo de enseñanza influyen en el proceso de adquisición.

Debido a que el grupo PACTE se encuentra en el ejercicio investigativo de la competencia traductora, desde sus inicios como grupo investigador, y que su interés por realizar estudios empíricos se ve consolidado en sus propuestas, nuestro proyecto pretende tomar como referencia sus construcciones teóricas. Por otro lado, nuestra propuesta didáctica toma como punto de partida lo que el grupo define como Subcompetencia estratégica, a la cual le dan un alto valor de importancia considerándola como una subcompetencia específica de la CT.

*El referente de  
PACTE*

## 8. Los aportes de los Estudios de Traducción

### 8.1. Los Estudios de Traducción, hacia un mapa orientador

En el camino hacia la articulación de una propuesta didáctica en traducción, es imprescindible intentar diseñar una suerte de cartografía de los llamados Estudios de Traducción o traductológicos. Una aproximación diacrónica a las diferentes teorías en traducción propiamente dicha permite construir este plano y su sistema de coordenadas al interior del cual no sólo un licenciado en lenguas o un estudiante de traducción podrían orientarse, sino que se podría consolidar el fundamento y horizonte de la intervención didáctica en traducción.

*La necesidad de un panorama*

Dado el carácter multidisciplinario de la traducción, son múltiples las aproximaciones posibles a los Estudios de Traducción; no obstante, los esquemas recopiladores propuestos por Vandepitte (2008) y Pym (2010) respectivamente, parecen brindar un panorama esclarecedor. Retomando las propuestas de Williams y Chesterman (2002), Vandepitte (2008) rastrea la profusa y dispersa producción conceptual en traductología para proponer una revisión a la propuesta de Holmes (1972); así mismo, Pym (2010) presenta siete modelos paradigmáticos actuales en Occidente para el abordaje de la traducción. Nos disponemos entonces a presentar los aportes de estos autores.

*La organización de Vandepitte y Pym*

En los Estudios de Traducción, de forma paradójica, diferentes académicos insisten en la necesidad de organizar la diversidad de conceptos que obstaculizan la materialización de acuerdos terminológicos dentro de los mismos Estudios de Traducción. En este mismo sentido, Vandepitte (2008) recalca la necesidad de construir consensos que permitan una reflexión sobre el estatus de la traducción. Con todo y esto, dice Vandepitte (2008), no se puede seguir recurriendo al mapa de Holmes para ordenar los diferentes aportes en traducción.

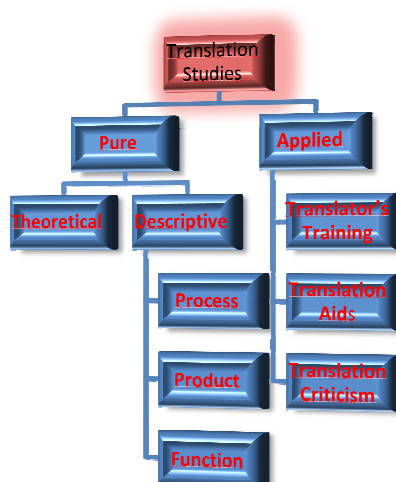
*Necesidad del consenso conceptual*



La propuesta de Holmes, conocida como el mapa de Holmes (Ver Figura 3. Categorización de los Estudios de Traducción desde la perspectiva de Holmes), es una temprana configuración que trata de dar cuenta de lo acontecido en los Estudios de Traducción. La Figura 3 nos presenta un primer orden en el cual los Estudios de Traducción (ET) se pueden entender como de origen “Puro” o “Aplicado”; en un segundo orden, los Estudios Puros de Traducción pueden ser considerados como de corte teórico o descriptivo, a la vez que los Estudios Aplicados de Traducción pueden ser orientados hacia la formación de traductores, los recursos en traducción o la crítica en traducción. Un tercer y último orden, nos presenta cómo los Estudios Descriptivos de traducción pueden caracterizarse por describir el producto, el proceso o la función.

*El Mapa de Holmes*

Figura 3. Categorización de los Estudios de Traducción desde la perspectiva de Holmes



Adaptado a partir de Vandepitte (2008)

Apoyada en los constructos de la terminología, Vandepitte (2008) cuestiona la consistencia del mapa de Holmes, al someterlo a una suerte de taxonomía por clases. Nos dice, Vandepitte (2008) que tanto lo puro como lo aplicado, en el primer orden, responden al propósito, no así, el segundo orden de tanto los estudios puros como los aplicados no corresponden a la misma

*Inconsistencia por separación de conceptos*

clase. La distinción entre estudios teóricos y aplicados responde al método, mientras que los de la formación de traductores, los recursos y la crítica responden a una preocupación por el sujeto. En este mismo sentido, se advierte que los estudios puros y aplicados están relacionados y no son excluyentes. Vandepitte (2008) apoyándose en Toury dice “*Clearly, as Toury pointed out, too, translation theory and applied translation studies are not separate entities*”<sup>10</sup> (Vandepitte, 2008, p. 573). Otras críticas expuestas por Vandepitte, (algunas referenciando a Toury) consisten en el distanciamiento entre los recursos y el proceso, pues los recursos ayudan al proceso; además no es pertinente el agrupamiento del producto, el proceso y la función, ya que ésta última se diferencia de las dos en cuanto a que “*refers to one of the important results of the translation*” (Vandepitte, 2008, p. 573)

Ahora bien, Vandepitte (2008) se propuso reorganizar los Estudios de Traducción utilizando una ontología y diseñando un esquema coherente y consistente conceptualmente. Su propuesta, que consideramos detallada y la cual nos orientará al posicionar nuestra propuesta didáctica en el mundo de los Estudios de Traducción, considera que es necesario en primera instancia partir de tres elementos comunes a las disciplinas: propósito, método y objeto de estudio. En este sentido, Vandepitte (2008) afirma que:

Since any academic discipline – whether it be literary studies, Asian, Buddhist, medieval, gender or strategic studies, sociology, psychology, medicine, or physics – has its own purposes, its own methods, own object (which can be split up into various parts) (p. 573-574)

*Tipologías en los  
ET*

De aquí que, en primera instancia en los Estudios de Traducción es necesario distinguir tres tipologías: (Ver Figura 4. Relación conceptual de los Estudios de Traducción Propuesto por Vandepitte)

#### 1. Tipología de los Estudios de Traducción basados en el Propósito

---

<sup>10</sup> Sin duda, tal como lo señala también Toury, la teoría de la traducción y los estudios de traducción aplicados no son entidades aisladas.

## 2. Tipología de los Estudios de Traducción basados en el Método empleado

### 3. Tipología de los Estudios de Traducción basados en el Tema

Al identificar estas tipologías, Vandepitte aclara que la primera da cuenta de las preguntas de investigación, de ahí que las tres no son excluyentes pues “*an investigation may have more than one purpose, use different methods, and cover different areas of the translation studies field*”<sup>11</sup> (p. 574).

La propuesta de Vandepitte (2008) deriva luego subcategorías de las tres tipologías principales. Así, para la primera tipología relacionada con el propósito de la investigación, se pueden caracterizar estudios cuyo fin es la promoción del conocimiento de ahí que puedan entender como pertenecientes a lo descriptivo, explicativo o predictivo. Esta última distinción se fundamenta en el hecho de abordar los procesos de investigación como compuestos por dichos momentos. Según Vandepitte (2008), existen también otros estudios dentro de la tipología del propósito cuyos fines puede pretender alcanzar otros resultados o promover algún cambio. Estos estudios se pueden considerar como normativos.

*Tipología basada  
en el propósito*

Dentro de la tipología de los estudios de traducción basados en el método, estos se pueden categorizar como pertenecientes a cuatro grupos, a saber: deductivos, experimentales, especulativos, e inductivos. De la misma manera, Vandepitte (2008) aclara que desde los diferentes campos de los Estudios de Traducción se pueden implementar sus métodos, luego se tendrían métodos caracterizados por pertenecer a la lingüística, la semiótica, sociología, neurolingüística etc.

*Tipología basada  
en el método*

Finalmente, Vandepitte desde su aproximación ontológica, identifica una tipología de los Estudios de Traducción basados en el tema. Para elaborar sus derivaciones, Vandepitte (2008) se concentra en determinar el número de temáticas en que se enfocan los estudios. Así, se pueden tener Estudios de

*Tipología basada  
en el tema*

---

<sup>11</sup> Una investigación debe tener más de un propósito, usar diferentes métodos, e incluir diferentes áreas del campo sobre estudios de traducción.

Traducción que se enfocan en una sola temática, múltiples temáticas o todas la temáticas. A estos últimos estudios los denomina “*umbrella studies*”<sup>12</sup>. Al tratar de analizar la situación de traducción, Vandepitte manifiesta que se pueden distinguir cuatro preocupaciones, dos de ellas relacionadas con el proceso y discurso, y las otras con aspectos causales y de resultado. El frente preocupado por el proceso de traducción comprende todos los componentes del proceso mismo. Además, este proceso se aplica a unos discursos, el discurso del texto origen y el del texto meta. De lo anterior se puede inferir que las causas y sus resultados en la traducción están estrechamente vinculados al proceso y los discursos.

Vandepitte (2008) identifica igualmente algunas de las temáticas generales para los Estudios de Traducción centrados en el Proceso. Así, se pueden tener preocupaciones temáticas centradas en comprender la competencia traductora desde sus procesos de toma de decisiones, la direccionalidad, o la unidad de traducción. El desarrollo de la competencia traductora es una preocupación que comprende dimensiones tales como el aprendizaje y enseñanza de la traducción, es decir su dimensión didáctica. Desde la investigación enfocada en la profesión de la traducción, y dentro del proceso, Vandepitte (2008) resalta temas de investigación tales como la ética y la evaluación de traducciones.

*Estudios  
centrados en el  
proceso*

En cuanto a los Estudios de Traducción centrados en el discurso, Vandepitte (2008) distingue entre los estudios comparativos y auxiliares. Los estudios comparativos se caracterizan por analizar de manera contrastiva los textos origen y meta, igualmente se pueden establecer diferentes matices de la contrastación, por ejemplo, el contraste de áreas. Según Vandepitte (2008), los estudios auxiliares se preocupan por el estudio de textos en general, no necesariamente desde la comparación.

*Estudios de  
Traducción  
centrados en el  
discurso*

Los Estudios de Traducción centrados en las causas exploran temáticas

*Estudios de  
traducción  
centrados en las*

---

<sup>12</sup> Estudios generales

tales como las políticas de traducción, el poder, el etnocentrismo. Así mismo, Vandepitte (2008) afirma que los Estudios de Traducción centrados en el resultado se concentran en las consecuencias de la traducción desde intereses tales como su efectividad, efecto, función, e identidad cultural entre otros.

Es de esperar que un Estudio de Traducción bien pudiera abordar un único tema desde varias dimensiones tales como el proceso, el discurso, la parte causal y sus resultados. Estos estudios que se abordan desde varias de estas dimensiones, Vandepitte (2008) los llama “umbrella studies” (p. 578). Entre la variedad de estudios comprendidos en esta categorización se encuentran los Estudios de Traducción enfocados en el registro, la crítica de traducciones, la historia de la traducción, estudios de género y traducción, y los estudios que pueden incluir aspectos ideológicos, socio-políticos o pragmáticos.

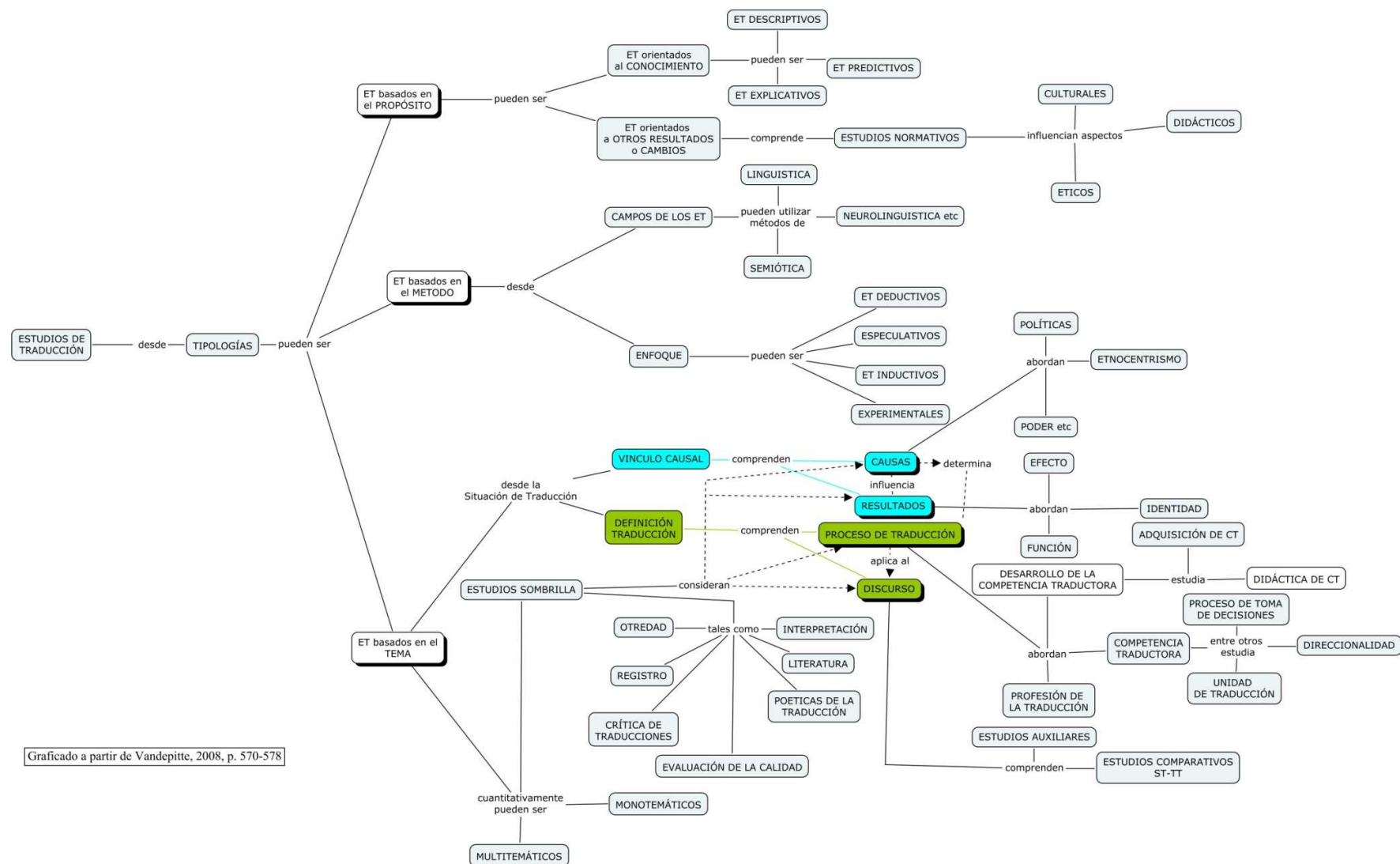
Consideramos que esta apreciación ontológica propuesta por Vandepitte (2008) cuyo modelo se puede consultar en el Anexo 2. *Una propuesta Ontológica de los Estudios de Traducción*, es orientadora, particularmente para las licenciaturas en lenguas interesadas en conciliar las aproximaciones de los Estudios en enseñanza de lenguas y los Estudios de Traducción. Por sobre todo, esta propuesta ontológica la hemos considerado apropiada pues nos permite consolidar el carácter multidimensional de la didáctica dentro de los mismos Estudios de Traducción. De aquí que una propuesta didáctica se nutre de los aportes de la tipología basada en el propósito en cuanto aquí se construye el conocimiento en traducción; de la tipología basada en el método en tanto en la experiencia didáctica son recurrentes los interrogantes sobre cómo abordar la traducción; y de la tipología temática debido a que las propuestas didácticas integrales deben establecer y referenciar aspectos relacionados con el proceso, el discurso, las causas y los resultados. Para una visión general de la organización de los Estudios de Traducción desde esta postura, hemos diseñado la siguiente figura sobre la Relación conceptual de los Estudios de Traducción Propuesto por Vandepitte.

*causas*

*Umbrella Studies*

*La propuesta  
didáctica en los  
Estudios de  
Traducción*

Figura 4. Relación conceptual de los Estudios de Traducción propuesto por Vandepitte



Graficado a partir de Vandepitte, 2008, p. 570-578

## 8.2. Equivalencia y teorías de la traducción

Así como en el apartado anterior consideramos una propuesta ontológica para orientarnos en los Estudios de Traducción, para esta parte, caracterizada por la proliferación de aproximaciones y la falta de consensos, presentaremos el esquema desarrollado por Pym (2010) y nos prepararemos para referenciar la traducción funcional, eje de nuestra propuesta didáctica, en la urdimbre de teorías sobre la traducción. Acogemos la propuesta de Pym, ya que, se concibe desde una de las discusiones centrales en traducción, el concepto de equivalencia. Además, como es característico del desarrollo teórico de las ciencias, éstas están dadas a evolucionar cronológicamente. Luego, esta visión diacrónica también la consideramos clara en la propuesta de Pym, aunque él afirme que *“The order of the paradigms is very roughly chronological, starting around the 1960s”*<sup>13</sup> (Pym, 2010, p. 3).

*La propuesta de Pym*

Pym (2010) identifica siete aproximaciones paradigmáticas en la comprensión de las teorías de la traducción, ellas son: la equivalencia natural, la equivalencia direccional, el paradigma del *skopos*, el paradigma descriptivo, la incertidumbre, la localización como paradigma, y finalmente la traducción cultural como un posible paradigma emergente.

*Los paradigmas*

Aunque el concepto de equivalencia pudiera ser controversial y reduccionista como Mary Snell-Hornby lo planteara pues presenta *“an illusion of symmetry between languages which hardly exists beyond the level of vague approximations and which hardly distorts the basic problems of translation”*<sup>14</sup> (Pym, 2010, p.6) (como se citó en Snell-Hornby, 1988, p. 22), según Pym, el antecedente del término equivalencia en Occidente tiene su momento cumbre de

*El concepto de equivalencia*

<sup>13</sup> El orden del paradigma, comienza alrededor de los sesentas, en un orden cronológico aproximado.

<sup>14</sup> Una ilusión de simetría entre lenguas, simetría que difícilmente existe más allá del nivel de las aproximaciones vagas y que distorsiona los problemas básicos de la traducción.

la mano de la lingüística estructuralista. Desde este enfoque “*the term roughly assumes that, on some level, a source text and a translation can share the same value (“equivalence” means “equal value”) and that this assumed sameness is what distinguishes translation from other kinds of texts*”<sup>15</sup> (Pym, 2010, p.7). Esta apreciación está claramente sustentada en la fuerza etimológica del término que sugiere un “igual-valor”. Aún así, al indagar por ese nivel en el cual se instaure el mismo valor, se podrían distinguir de entrada dos dimensiones:

Eugene Nida, quien argumentó que la Biblia puede traducirse para que conservara la “equivalencia formal” (ajustándose a las palabras y a los patrones textuales) o la “equivalencia dinámica” (tratando de recrear la función que las palabras podrían haber tenido en la situación original). Por ejemplo, el *cordero de Dios* que conocemos en la tradición cristiana en lengua española podría convertirse en la *foca de Dios* para una cultura Inuit que sabe mucho de focas y muy poco de corderos. Ese sería un caso extremo de “equivalencia dinámica” (Pym, 2010, p.31)

*Equivalencia  
formal vs  
dinámica*

La equivalencia formal y la dinámica, como dos posicionamientos iniciales en traducción, abren la discusión sobre el tratar de determinar el nivel de equivalencia que propone luego el paradigma de la equivalencia natural.

Al caracterizar el paradigma de la equivalencia natural, Pym (2010) afirma que en esta perspectiva se supone una relación de igual valor entre un segmento del texto origen y un segmento del texto meta. Es necesario aclarar que “*equivalence does not say that languages are the same; it just says that values can be the same*”<sup>16</sup> (Pym, 2010, p. 6). En este sentido, “*things of equal value are presumed to exist prior to the act of translation*”<sup>17</sup> (Pym, 2010, p. 7).

*Equivalencia  
natural*

---

<sup>15</sup> la equivalencia presupone que un texto de origen y un texto de llegada pueden tener el mismo valor a cierto nivel y respecto a ciertos fragmentos, y que este valor se puede expresar de más de un modo (si no fuese así, no habría problema sobre qué teorizar). Es más, la incorporación de este supuesto valor compartido es lo que diferencia a una traducción del resto de textos posibles.

<sup>16</sup> El concepto de equivalencia no quiere decir que todas las lenguas sean iguales, simplemente plantea que los valores pueden ser iguales.

<sup>17</sup> Se supone que hay cosas de igual valor que existen antes de la traducción.



Este supuesto con el que puede ser asumida la actividad de traducción implica considerar esos niveles donde se hace visible el mismo valor. Se pueden considerar tres niveles, el de la forma, el del referente y el de la función:

A veces ese valor se encuentra a nivel formal (dos palabras se traducen por dos palabras); a veces se halla a nivel referencial (el viernes es siempre el día anterior al sábado); y otras veces a nivel funcional (la mala suerte en inglés se asocia con el viernes mientras que en español está ligada al martes) (Pym, 2011, p. 23)

*Nivel formal,  
referencial y  
funcional*

Otro posicionamiento del paradigma natural es que la equivalencia no debería ser afectada por la direccionalidad, esto quiere decir que si se realiza el ejercicio de volver a traducir hacia el texto origen, el resultado debe ser el mismo del que se partió. Esta última característica de la equivalencia natural y las anteriores sugieren la existencia de una dimensión común a todas las lenguas, el tránsito de una lengua a la otra, independiente de la lengua, pasa por una tercera instancia de comparación, una especie de reino por fuera de las lenguas mismas, así Pym (2011) se refiere a este fenómeno como el *tertium comparationis*

*Direccionalidad*

Las teorías son más bien vagas al explicar cómo funciona la equivalencia natural. La mayoría presuponen que existe una realidad o pensamiento (un referente, una función, un mensaje) que se sitúa fuera de todas las lenguas y a la que éstas se refieren. Esa realidad sería, por lo tanto, un tercer elemento en la comparación, un *tertium comparationis*, disponible para ambas partes. El traductor iría desde el texto de origen hasta este elemento, y después del elemento al correspondiente texto de destino (p. 36)

*Tertium  
comparationis*

Con todo y esto, Pym (2010) presenta algunos debates alrededor de la equivalencia natural. El primero consiste en la tendencia a considerar que la equivalencia natural supone una simetría inexistente entre las lenguas, cuando en la práctica ella consulta aspectos tales como las similitudes y diferencias de las lenguas, esto en contraposición a la perspectiva estructuralista para quienes

*Los debates*

la traducción es imposible, pues cada lengua refleja una cultura. Un segundo debate propone el enfoque natural como imperialista, pues presenta el pensamiento extranjero como natural, aún así, esta naturalidad recurre es a la ilusión de simetría.

Hemos presentado estas apreciaciones sobre la equivalencia natural, en gran parte, porque compartimos la postura de Pym al plantear que el resto de paradigmas se pueden entender como una respuesta a la equivalencia natural en su dimensión histórica. Así, el ejercicio de la traducción desde el punto de vista histórico no puede desprenderse de los cuestionamientos que sobre los valores de igualdad se discuten frente a creencias tales como la superioridad de ciertas lenguas, o la versatilidad de los textos actuales los cuales cambian constantemente haciendo el referente de igualdad incierto.

*El matiz histórico*

Un segundo paradigma que influencia las teorías de traducción es el de la equivalencia direccional. Este paradigma se caracteriza por sugerir que la traducción de la lengua origen a la meta no es recíproca. Es decir, que no necesariamente se obtiene el texto origen al tomar la traducción y “traducir” a la lengua origen. De ahí que la dirección hacia la cual se traduce constituye un factor a considerar. Dentro de los enunciados propuestos por Pym (2010) sobre la equivalencia direccional destacamos los siguientes: Primero, en la traducción existe una relación asimétrica que se establece entre la traducción y su posibilidad de regreso. Segundo, son variadas las estrategias que se pueden utilizar bajo este paradigma y ellas no están determinadas por el texto origen. Tercero, algunas teorías de la equivalencia direccional se fundamentan en un sistema de polaridades. Estas dicotomías según Pym (2011) “[...] se debe en parte a que encierran una visión dinámica de la traducción como proceso, también se debe a que analizan productos en lugar de procesos” (p.40). Así se pueden listar diferentes autores en Estudios de Traducción y sus dicotomías.

*Equivalencia direccional*

**Tabla 3. Polaridades en la equivalencia direccional**

Autor	Polaridad	
Schleiermacher	extranjerizante	familiarizante
Nida	formal	dinámica
Newmark	semántica	comunicativa
Levy	no ilusoria	ilusoria
House	evidente	encubierta
Nord	documental	Instrumental
Toury	Adecuada	aceptable
Venuty	resistente	fluida

Tomado de Pym,2010, p.33

Pareciera entonces que las opciones de equivalencia están reducidas a dos opciones ambas inspiradas en la lengua de partida y orientadas por asumir la responsabilidad bien sea de la forma o de la función pero desde la lengua de partida. A manera de ilustración transcribimos un ejemplo propuesto por Pym (2011).

*Dicotomías*

**Tabla 4. Ejemplo de la polaridad en la equivalencia direccional**

Oración a traducir→	<b><u>The</u></b> first word of this very sentence has <b><u>three</u></b> letters	
Opciones→	<b><u>La</u></b> primer palabra de esta oración tiene <b><u>tres</u></b> letras	<b><u>La</u></b> primer palabra de esta oración tiene <b><u>dos</u></b> letras
Polaridad→	extranjerizante↑	Familiarizante↑
	No ilusoria	Ilusoria
	documental	Instrumental

Tomado de Pym,2011, p. 42

Anotamos la utilización de la teoría de la relevancia en la aproximación a los problemas de la equivalencia direccional. En este sentido, Gutt (1991) “no examina idiomas o traducciones como tales, sino lo que las personas creen que es la traducción” (como se citó en Pym, 2011, p. 35). Desde la teoría de la relevancia, Pym, refiriéndose a Sperber y Wilson, anota que esta “se produce por la relación lenguaje y contexto” luego la equivalencia opera a nivel de creencias o procesos mentales. Nuevamente ilustramos este aspecto con el

*Teoría de la relevancia*

ejemplo proporcionado por Pym:

**Tabla 5. Ejemplo del papel de la teoría de la relevancia en la equivalencia direccional**

Elementos	Descripción	Posibles textos origen	Apreciación
Texto de origen	María. “la puerta de atrás está abierta”	La puerta de atrás está abierta	Gutt cree que la traducción directa debería permitir siempre la interpretación únicamente según el contexto <i>de origen</i> (Pym, 2011, 45)
		Deberíamos cerrar la puerta	No tendría por qué considerarse una traducción posible (...)Gutt no sólo insiste en que el contexto de origen es el único que cuenta, sino que también asegura que eso “hace innecesaria e indeseable la explicación de las implicaturas” (1991: 166). (como se citó en Pym, 2011, p. 46)
Contexto de origen	Si la puerta de atrás está abierta pueden entrar los ladrones		
Implicatura	Deberíamos cerrar la puerta de atrás		

Es de resaltar que desde la propuesta de la equivalencia direccional se puede validar ese poder decisorio del traductor en cuanto toma decisiones al seleccionar las posibles soluciones en traducción. Aún así, Pym (2010) advierte que la discusión desde la equivalencia se fundamenta sobre la respuesta al supuesto de lo que es y no es una traducción. Tanto Gutt como Pym coinciden en que en la aceptación de la traducción genera la “presunción de semejanza interpretativa”, pero Pym (2011) agrega que la equivalencia es histórica, compartida y rentable en la medida en que el traductor es un productor de equivalencias.

La siguiente elaboración teórica a ser presentada, y al cual dedicaremos un capítulo aparte, se gestó desde los aportes de Holz-Mänttari, Katharina Reiss y Hans Vermeer. Desde estas teorías, en primera instancia se le da mayor importancia al texto de llegada que al texto origen o lo que actualmente Christiane Nord denomina el texto base, a la vez que se cuestiona la idea de equivalencia.

El fundamento de la teoría del *Skopos*, palabra griega para ‘finalidad’ (Pym, 2011, p. 49), es que la traducción es una acción, y como toda acción

*La perspectiva de la finalidad*

*Skopos*

pretende una finalidad. “Una acción viene determinada por su finalidad (o sea, es una función de su finalidad) (Reiss y Vermeer 1984: 101; cf. pp. 84-85 de la traducción al español)” (como se citó en Pym, 2011, p. 49). Al proponer la idea de una finalidad y desprenderse el texto base, es claro que se necesita quién oriente esta finalidad. Es así como, la finalidad la determina quién necesita la traducción a través de un escenario conceptual que se compone, entre otros, de un encargo de traducción, las funciones textuales que se pretenden lograr, y las estrategias necesarias para lograr la función con el texto de llegada. Dado que este posicionamiento teórico desde los Estudios de Traducción es el que adoptaremos para la elaboración de la propuesta didáctica, su abordaje se hace en el apartado 8.3.

Nuestra siguiente propuesta teórica a ser esbozada corresponde a los estudios descriptivos en traducción. De acuerdo a Pym (2011), fue Gideon Toury quien influyó en la preocupación por los Estudios Descriptivos de la Traducción y su consolidación. Desde este paradigma se puede considerar el surgimiento de teorías de la traducción preocupadas ya no tanto por prescribir cómo deberían ser las traducciones sino por describir qué son las traducciones. Más allá de la mera descripción, afirma Pym, los Estudios Descriptivos de la Traducción “se trata sin duda alguna de una visión general para solucionar problemas, y por tanto de un paradigma teórico (...) [pues] el enfoque descriptivo pretende descubrir cómo las personas traducen, sea cual fuera la calidad de sus traducciones” (p. 70)

*Estudios  
Descriptivos*

Si bien las raíces históricas de los Estudios Descriptivos de la Traducción convocan varias escuelas desde el formalismo Ruso hasta el polisistema en TelAviv (Pym, 2010), destacamos de este enfoque la intención de abordar el fenómeno de la traducción desde una perspectiva científica, el estudio de las relaciones entre texto origen y texto meta a través de los llamados “desplazamientos”, y la idea de un polisistema, es decir, la interdependencia de los sistemas culturales. Pym (2011) relaciona la concepción de estructuralismo al de descriptivismo, en tanto la búsqueda consiste en encontrar las relaciones

*Desplazamiento,  
polisistema*

subyacentes en los sistemas. Así las cosas, las inquietudes de los estudios descriptivos en traducción recurren al concepto de desplazamiento (*Translation shift*), análisis ascendente, descendente y las normas como nivel de análisis, todo esto sobre la priorización de la cultura de destino.

El desplazamiento como estrategia del trabajo descriptivo se entiende como “diferencias estructurales entre traducciones y textos de partida” (Pym, 2011, p. 80). Esta característica no implica necesariamente un cambio, sino la no afectación del “valor global de la equivalencia de textos”. En el estudio de los desplazamientos se pueden utilizar los análisis ascendentes y descendentes. El primero sugiere un movimiento analítico que parte de unidades más pequeñas del texto hacia las más globales; el segundo sugiere un movimiento inverso. Es de resaltar en este paradigma el estudio de la norma entendida como:

la traslación de valores generales o ideas compartidas por una comunidad [...] en instrucciones de actuación apropiadas y aplicables a situaciones particulares, especificando lo que se prescribe y lo que se prohíbe así como lo que se tolera y lo que se permite en cierto campo del comportamiento. (1995a: 55. nuestra traducción)(como se citó en Pym, 2011, p. 91)

*Ascendencia,  
descendencia,  
norma*

Esta consideración de la norma devela preocupaciones que consideramos fundamentales en la formación en traducción, pues tienen que ver con el conjunto de creencias alrededor de lo que una comunidad considera que es una traducción, del comportamiento regular de los traductores y de lo que un lector espera de una traducción, como ya se dijo, dentro de un marco de expectativas que componen las normas, todo esto en el panorama de la relativización del momento histórico.

Un quinto paradigma que influyen las teorías de la traducción es el del indeterminismo. De un estructuralismo preocupado por hallar las relaciones ocultas entre los objetos, se tiene un posestructuralismo que incluye al sujeto en esa apreciación de las relaciones, pues “Las relaciones entre cosas no se pueden

*Determinismo vs  
indeterminismo*

separar de las relaciones entre personas” (Pym, 2011. P.113). De un determinismo en el cual la idea de equivalencia determina la traducción en una relación causal, se pasa a una postura indeterminista “cuando admite que la relación no es tan directa, tan unidireccional, tan binaria o tan fácil de observar” (Pym, 2011. P.113).

Afirma Pym que la influencia del principio de incertidumbre propuesto por Werner Heisenberg ha irradiado a las humanidades y a las ciencias sociales, y en consecuencia a la traducción. El principio de incertidumbre establece que “Cuanto con más precisión está determinada la posición, con menos precisión se sabe la velocidad en ese instante y viceversa” (1927: 172)” (Como se citó en Pym, 2011, p. 114). Para Pym en las humanidades esto significa que “la posición del observador afecta a cada observación”, en términos textuales implica que la estabilidad entre texto origen y meta no puede ser un presupuesto. Esto se debe en parte, explica Pym, a que históricamente los textos de origen han sufrido modificaciones donde la traducción era parte de este proceso.

*Inestabilidad del texto de origen*

Otra de las dudas teóricas alrededor del concepto de equivalencia y que soporta la aproximación indeterminista, la constituye el escepticismo epistemológico. Al paradigma estructuralista que se esfuerza por la identificación de las relaciones subyacentes entre los objetos, se le anota la relevancia de lo humano en esas relaciones, esto dado que “el mundo de las cosas posicionadas en sistemas era a la vez un mundo de acciones humanas dinámicas” (Pym, 2011, p. 113). Desde los postulados indeterministas aquí mencionados, se puede inferir una dimensión relativista de la traducción donde “cualquier cosa que digamos será sólo una de las muchas variaciones posibles de lo que creemos que queremos decir, y lo que los otros hagan con nuestras palabras será sólo una de las muchas interpretaciones posibles” (Pym, 2011, p. 117). De la misma manera, esta corriente nos advierte sobre la presencia de elementos individuales, grupales e históricos y su indeterminación en la traducción.

*Escepticismo epistemológico*

La polaridad sobre determinismo e indeterminismo se encuentra igualmente arraigada en las teorías de traducción. Así, se puede decir que, por ejemplo, articulados teóricos fundamentados en las propuestas de Sapir Whorf provienen de una visión determinista, no obstante en la traducción sería evidente su indeterminación. Pym ilustra esta discusión de la siguiente manera:

La teoría de la “visión del mundo” sería una versión modernista del determinismo cratilístico. Para Crátilo, la naturaleza de la cosa determina su nombre correcto; para el relativismo lingüístico, la naturaleza del sistema lingüístico es la que determina la percepción de la cosa. Sea como fuere la direccionalidad de la relación, hay un fuerte vínculo determinista entre la expresión y el significado. De hecho, la lingüística de la “visión del mundo” sería determinista en un sentido más profundo todavía, ya que cada parte del conocimiento humano se determinaría mediante toda la lengua y no sólo mediante unos cuantos creadores de nombres. Llevado al extremo, este determinismo sistémico significa que el conocimiento no se puede transmitir más allá de la lengua en la que se formula. La traducción podría como mucho darnos una idea de lo que nos estamos perdiendo. (Pym, 2011, p. 121)

*La Visión del mundo y el indeterminismo*

Desde el punto de vista de la formación en traducción y la indeterminación, se puede contrastar ésta (indeterminación) desde el esquema tradicional de educación sostenido sobre la premisa de la trasmisión del conocimiento. Es recurrente la figura del vaciado del conocimiento donde el maestro transmite el conocimiento al estudiante (perspectiva heteroestructurante). Pym (2011) evocando a Kiraly (2000) ilustra la idea de un constructivismo en la traducción donde esencialmente, el conocimiento no es susceptible de ser transmitido sino construido en la interacción. Es decir, el supuesto sobre el cual el texto origen contiene un conocimiento a ser transmitido o vaciado sin mayores complicaciones a un texto meta es ilusorio, pues el conocimiento comprende una experiencia inter-subjetiva de construcción.

*Constructivismo e indeterminación*

Se han presentado hasta aquí algunos de los conceptos que componen

*Traducción es indeterminada*



las teorías indeterministas en traducción; desde el principio de incertidumbre hasta el constructivismo parece emerger una conclusión inquietante que “la traducción por su naturaleza es indeterminada” (Pym, 2011, p. 132). Y, es indeterminada pues las opciones y decisiones que se toman en la traducción también influyen el texto meta y no están enteramente determinadas por el texto origen. Tal y como Pym lo expone “La indeterminación significa que el traductor no tiene la certeza de que se han visto todas las posibles opciones, ni de que las futuras decisiones se verán totalmente determinadas por las decisiones anteriores” (Pym, 2011, p. 133).

Una sexta propuesta teórica alrededor de los Estudios de Traducción particularmente en lo que tiene que ver con su concepto central, la equivalencia, se ha conocido como la localización. Con el surgimiento del indeterminismo el cual “(...) trató de resolver el problema desmontando la noción de equivalencia como relación semántica estable” (Pym, 2011, p. 147), la localización junto con el *skopos* se presentan como posibles alternativas. Pym (2011) presenta el origen de la localización de la siguiente manera “Si los idiomas y las culturas son tan inciertos e inestables que nadie puede estar seguro sobre qué es la equivalencia, entonces una solución podría ser crear un conjunto de idiomas y culturas artificiales donde la certeza fuera posible” (p. 147).

*Localización*

Aún así, es claro que la localización tiene una inspiración mercantil, pues ella está estrechamente vinculada al esquema de producción y consumo. Este aspecto se ilustra particularmente con la localización del software, para el cual la puesta en determinado mercado de los paquetes digitales o programas pasa por una serie de estudios y ajustes para hacerles a los usuarios una experiencia más comprensible y familiar. Pym (2011) presenta una definición de localización establecida en la Asociación de Estándares de la Industria de la Localización: “La localización implica hacer que un producto sea apropiado lingüística y culturalmente para el mercado local de destino (país/región e idioma) donde se utilizará y venderá” (p. 149).

*Importancia del producto*

Si bien Pym advierte sobre la falta de consolidación de la localización

*Internacionalización*

como paradigma, se anotan conceptos y procesos que influyen los Estudios de Traducción. La internacionalización es uno de los términos empleados en la localización. La internacionalización emerge como un momento intermedio entre el texto origen y el destino. Pym (2011) la ilustra partiendo de las diferencias que se darían al utilizar las fechas. Así por ejemplo, en la forma de introducir las fechas en Estados Unidos se tiene que primero va el Mes, luego el Día, y finalmente el Año; no así, en español donde primero va el Día, luego el Mes, y el Año. De aquí que la internacionalización consiste en crear una opción intermedia que le permita al usuario elegir su configuración:

Es más eficaz quitar los elementos específicos de Estados Unidos y reemplazarlos por un marcador de posición general. Por ejemplo, en lugar de Mes, Día, Año, podríamos poner Formato De Fecha. La instrucción Formato De Fecha luego tendrá que traducirse (mejor aún, localizarse) para cada versión particular, a menudo automática o semiautomáticamente (Pym, 2011, p. 150)

Con base en lo anterior, plantea Pym, de una versión internacionalizada se pasaría a varios destinos. De aquí que el tradicional proceso de traducción se ha modificado. Con todo y esto, Pym advierte que esta aproximación aún no se consolida como un paradigma. El considerar un momento intermedio, sin duda propone aspectos novedosos a ser considerados, no obstante, esto no se trata de un elemento extraño a la traducción, pues son y han sido cotidianos los casos en los cuales las traducciones se hacen a partir de traducciones. En este sentido, Pym (2011) anota el siguiente ejemplo: “En la Castilla del siglo XIII nos encontramos con la obra Escala de Mahoma, que se tradujo del árabe al castellano y, más adelante, del castellano al latín y al francés. Por así decirlo, el castellano constituiría la versión “internacionalizada”. (p. 154). Pym observa que en el mundo de hoy, la posibilidad instantánea de comunicación a nivel global parece acordar su eficacia con la posibilidad de una etapa de internacionalización, donde se configura una relación de uno a muchos destinos; no así, los medios tradicionales tienden a mantener sus modelos

binarios “donde la traducción pasa de origen a destino.”

La era digital influencia la forma de trabajo de los traductores, en la medida en que el trabajo de hoy es más fácilmente reutilizable dentro de la creciente necesidad de actualización de la información. Una forma de escritura y lectura hipertextual sugiere igualmente una reformulación de la linealidad tradicional con la que se ha asumido la traducción. Aún así, la discusión sobre la relación localización y traducción aún está por ser abordada. Se ha planteado una asimilación de localización y traducción en la medida en que el trabajo del traductor en esquemas de localización se ha limitado a utilizar las herramientas tecnológicas, particularmente las memorias de traducción, donde un sistema almacena segmentos de traducciones para su reutilización. Sobre este controversial tema, Pym (2003, 2004) habla de “la necesidad de reafirmar los aspectos básicos de la competencia traductora y resistir la deshumanización que resulta de las tecnologías no lineales.” (Como se citó en Pym, 2011, p. 169).

*Localización vs traducción*

### 8.3. Los fundamentos del enfoque funcional

En el apartado 8.2, se hizo una breve presentación de las teorías de la traducción inspiradas en la finalidad, en esta parte se abordará con mayor profundidad la teoría de traducción sobre la cual se construirá la propuesta didáctica. Así, desde el punto de vista de los Estudios de Traducción hemos optado por una aproximación funcional, la cual consideramos y sostenemos pertinente para introducir la traducción en los programas de licenciatura en el país.

*El enfoque funcional*

Se han identificado dos figuras destacadas en el surgimiento de una aproximación funcional a la traducción. Pym (2011) rastrea los orígenes de este enfoque y trae a colación a Katharina Reiss y Hans Vermeer con su obra *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie* (Fundamento para una teoría general de la traducción). Ya en 1971, Reiss planteaba que “diferentes tipos de textos requerían diferentes estrategias de traducción” (Pym, 2011, p. 51). Además, Reiss proponía una aproximación funcional mediante la cual “el traductor debe procurar que la traducción mantenga la función del texto de origen” (Pym, 2011, p. 52). Pero es Hans Vermeer, afirma Pym, quien despolariza la dirección de la función, al proponer que ésta debe ser indagada en el texto destino; de la misma manera, es aquí donde se enfatizan actores y elementos tales como el cliente, el encargo de traducción y la multifuncionalidad del texto destino. Esta multifuncionalidad se sustenta en “la idea clave de que el mismo texto puede traducirse de varias maneras para servir a diferentes propósitos” (p. 54).

*Orígenes*

Partimos luego de una teoría de la traducción que se ubica en el texto destino y propone indagar por sus propósitos, propósitos que son orientados por quién necesita la traducción, el cliente. El cliente le comunica al traductor la intención que persigue con la traducción en un encargo de traducción; de este

*Cliente y traductor*

mismo escenario también hacen parte los lectores, otros traductores y la agencia de traducción. Este planteamiento es controversial, pues plantea preguntas tales como quién decide en la traducción. Pym afirma que se le otorga luego un carácter decisivo a los traductores empoderándolos, aún así, la última palabra la tiene el cliente.

Se ha dicho de este enfoque que ha “liberado” a los traductores, pues su ámbito de acción e inclusive de formación ya no está circunscrito por el texto de origen, el concepto de equivalencia o la lingüística. El traductor, aparte del texto origen, ha de consultar dimensiones que lo impulsan a trascender las estructuras sintácticas para observar y concentrarse en aspectos interculturales, sociológicos, o antropológicos entre otros. Ahora bien, en los orígenes de la perspectiva funcional centrada en el texto destino “lo que sí levantó ampollas fue la idea de que el traductor podía escribir un texto nuevo y seguir llamándose traductor, lo que se consideraba un abuso de la definición tradicional de ‘traducción’” (Pym, 2011, p. 57). Esta última apreciación se inscribe en los aspectos más álgidos desde el punto de vista ético. No obstante, Según Margret Ammann (1994), (como se citó en Pym, 2011, 60) las antiguas categorías de equivalencia y sus eternas selecciones binarias procuraban reprimir la individualidad del traductor, mientras la *Skopos theorie* de Vermeer enfatiza esa individualidad, liberando el traductor y otorgándole poder.

*La liberación*

Antes de continuar, cabe anotar que no todas las teorías que propenden por la finalidad convergen. Existen aproximaciones teleológicas que se orientan en diferentes direcciones. Así, Pym (2011) plantea como una aproximación del *skopos theorie* difiere de la propuesta de Gouadec. Para Daniel Gouadec (1989, 2003, 2007) es indispensable reducir la posibilidad de duda en la toma de decisión del traductor, consultando con el cliente por aspectos tales como el material a utilizar, la información sobre la función de la traducción, y la información sobre la tarea. Presentamos a continuación la adaptación que hace Pym (2011) del esquema de Goudec.

*Skopos theorie y  
Gouadec*

**Tabla 6. Materiales y especificaciones del trabajo de traducción presentado por Anthony Pym y adaptado de Gouadec**

Material	Información sobre la función	Información sobre la tarea
Texto de origen Material gráfico relacionado, apéndices etc. Glosarios especializados. Textos paralelos Traducciones anteriores Datos para contactar con expertos en la materia	Función deseada de la traducción. Perfil del usuario. Calidad requerida (para publicación, revisiones, terminología) ¿Quién hará la revisión?	Fechas de entrega Formato de la traducción (herramientas de traducción, memoria de traducción) Criterio para el presupuesto (por palabra, carácter, página, hora, día). Coste estimado. Condiciones de pago. Contrato firmado

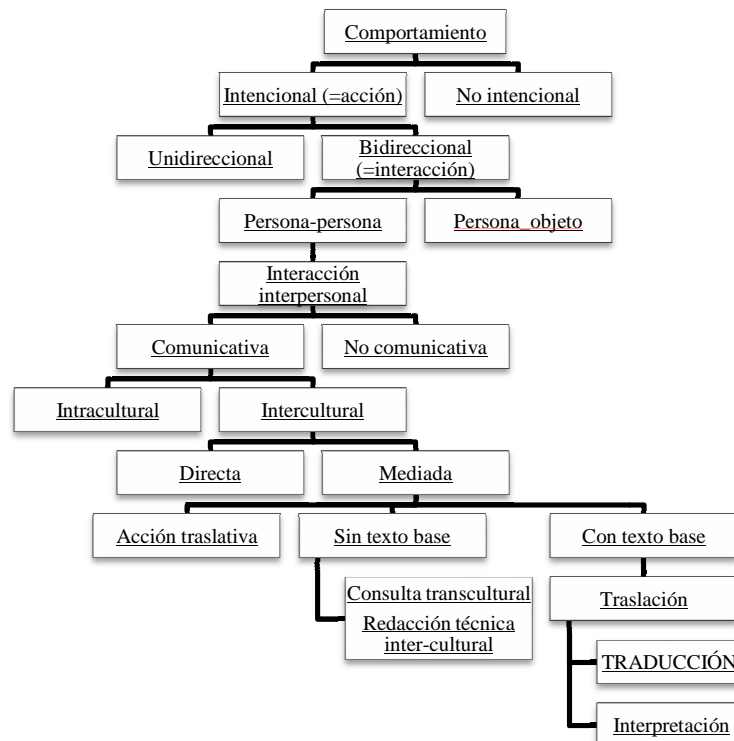
Tomado de Pym 2011, p. 66

De lo anterior, las decisiones que toma el traductor desde la propuesta de Gouadec se construyen a la luz de “acuerdos claros”, sugiriendo el ir “en contra de la pluralidad de opciones y la consecuente libertad del traductor. Sin embargo, para la *Skopos theorie*, la variedad de posibles finalidades o funciones actúa como liberación ante la equivalencia y por lo tanto como confrontación ética con la pluralidad” (Pym. 2011, p. 68). De la misma manera, desde la propuesta de Vermeer “El traductor ideal para los últimos sería un consultor de comunicación intercultural, capaz de aconsejar al cliente sobre cómo presentarse en una cultura diferente” (Pym, 2011, p. 67). Esta diferenciación se hará un poco más clara en las próximas páginas al ir ahondando en las características del tipo de funcionalidad que consideramos relevantes al introducir la traducción en los programas de lenguas.

Nos proponemos a continuación presentar los elementos identitarios del enfoque funcional que será el horizonte teórico, en lo que a Estudios de Traducción se refiere, de nuestra propuesta didáctica. Para ello debemos partir de entender la traducción como actividad intencional. Parece claro que la traducción es un acto de comunicación, para la reflexión que nos ocupa, de comunicación intercultural. Ya desde Austin se podía identificar una dimensión

intencional y perlocutiva, como es bien sabido, la primera se refiere a los actos convencionales como afirmar, preguntar, solicitar entre otros; la segunda se refiere al efecto que se persigue. La traducción como acto de comunicación no puede escapar a los propios postulados de la misma comunicación. Es claro que ella (la traducción) es intencional pues está decididamente vinculada a una acción. Con base en lo anterior, podemos acordar con Nord (1997) que la traducción es interacción comunicativa pues es un comportamiento humano intencional que existe en la posibilidad de reconocer al otro, de ahí que se configura en la interacción personal comunicativa entre culturas con la mediación de un traductor quien desempeña lo que Nord llama una acción traslativa sobre un texto base. En otras palabras, la traducción es interacción comunicativa luego es intencional. La siguiente Figura ilustra el proceso propuesto por Nord.

Figura 5. La traducción como interacción comunicativa según Nord



### 8.3.1. Las funciones

Retomamos una de las máximas del *Skopos*: “Una acción viene determinada por su finalidad (o sea, es una función de su finalidad) (Reiss y Vermeer 1984: 101; cf. pp. 84-85 de la traducción al español)” (como se citó en Pym, 2011, p. 49), esto para introducir el concepto central, el de función. La traducción funcional se fundamenta en los constructos de Karl Bühler y Roman Jakobson. Para Bühler existen tres funciones básicas del lenguaje, Jakobson reconoce estas tres y agrega otras dos. Complementadas las funciones del lenguaje serían: la función expresiva, la función informativa, la función vocativa, la función poética, la función fática y la función metalingüística, un esquema ilustrativo se presente en la siguiente figura. En este mismo sentido, las funciones del lenguaje estarían en conjunta relación con los tipos textuales.

*Funciones del lenguaje*

De acuerdo con Newmark (1988), a través de la función expresiva se hacen manifiestos los sentimientos sin perseguir alguna respuesta en particular. Esta función está relacionada con la dimensión privada de comunicación, y entre los recursos lingüísticos que caracterizan su uso se encuentran:

(...)unusual (infrequent) collocations; original metaphors, ‘untranslatable’ words particularly adjectives of ‘quality’ that have to be translated one-to-two or three; unconventional syntax, neologisms; strange words (archaism, dialect, odd technical terms)- all that is often characterized as ‘idiolect’ or ‘personal dialect’ –as opposed to ‘ordinary language’ (...) (Newmark, 1988, p.40)

*La función expresiva*

La función informativa se instaura en la objetividad del conocimiento, de los hechos y de la propia descripción impersonal, propende por desprenderse de matices particulares o personales, de ahí que sea frecuente que responda a textos estandarizados, así Newmark (1988) lista algunos de los textos informativos tales como los textos guías, los informes técnicos, los textos

*Función informativa*



científicos, las tesis, las actas etc. Newmark (1988) distingue cuatro variedades. La primera variedad informativa sería formal, caracterizada por la estandarización de los textos particularmente de tipo científico; las otras tres variedades son descritas de la siguiente manera:

(...)neutral or informal style with defined technical terms for textbooks characterized by first person plurals, present tenses, dynamic active verbs, and basic conceptual metaphors. [Tercer estilo] informal, warm style for popular science and art books (e.g. coffee-table-books), characterized by simple grammatical structures, a wide range of vocabulary to accommodate definitions and numerous illustrations, and stock metaphors and simple vocabulary; [Cuarto estilo] familiar, racy, non-technical style for popular journalism characterized by surprising metaphors, short sentences, unconventional punctuation, adjectives before proper names and colloquialisms. (Newmark, 1988, p. 41).

Newmark establece que mucho del trabajo de la traducción en estos momentos tiene que ver con la función informativa; sin duda, en esta era, dados los recursos tecnológicos que posibilitan inmediatez, cubrimiento, y necesidad de actualización, la producción y promoción del conocimiento se incrementan cada día.

Una tercera función del lenguaje se la ha denominado vocativa o persuasiva. Esta función se concentra en lograr un comportamiento o efecto determinado de los lectores o destinatarios. Newmark distingue textos que usualmente recurren a esta función tales como: las instrucciones, publicidad, propaganda, solicitudes, y géneros tales como la ciencia ficción cuyo propósito sería la venta o el entretenimiento. Existen dos factores que identifican a los textos vocativos y su función, ellos son:

*Función vocativa  
o persuasiva*

The first factor in all vocative texts is the relationship between the writer and the readership, which is realized in various types of socially or personally determined grammatical relations or forms of address: T (*tu, du*) and V (*Vous, Sie, usted*) and other variant forms; infinitives,

imperatives, subjunctives, indicatives, impersonal, passives; first and/or family names, titles, hypocoristic names; tags (...)all play their part in determining asymmetrical or symmetrical relationships of power or equality, command, request or persuasion. The second factor is that these texts must be written in a language that is immediately comprehensible to the readership. (Newmark, 1988, p. 41)

Evocando particularmente a Jakobson, Newmark se refiere a la función poética como aquella a través de la cual se pretende deleitar los sentidos recurriendo a la dimensión musical (segmental, suprasegmental) y metafórica del lenguaje. Desde los aspectos suprasegmentales, Newmark (1988) destaca el uso de efectos de sonido tales como la onomatopeia, aliteraciones, rima, métrica etc. Desde los aspectos metafóricos, se entiende la metáfora como el lugar donde pueden converger dos funciones del lenguaje: la expresiva y la poética. Con todo y esto, nos apartamos de la sugerencia de Newmark al proponer que dado que la metáfora original comprende tanto un componente expresivo como poético, esta debe permanecer intacta. Nos apartamos de su sugerencia pues la perspectiva funcional nos sugiere concentrarnos en el texto de llegada.

*Función poética*

En lo que tiene que ver con la función fática, Newmark (1988) se refiere a ella como aquella función que se usa para mantener un contacto amigable con el destinatario. Es por ello que se caracteriza por el uso de construcciones sociales de carácter universal tales como (para el inglés): “*How are you?, you know, have a good week-end, see you tomorrow, (...) what an awful day*” (Newmark, 1988, p. 43). En este mismo sentido, expresiones que se dirigen a la certeza o credulidad del lector se dice que recurren a la función fática, son expresiones de este tipo: “*of course, naturally, undoubtedly, it is interesting*”.

*La función fática*

Finalmente, desde esta aproximación que hace Newmark a las funciones (con base en Jakobson y Bühler), mencionamos la función metalingüística, que como su nombre lo indica, regresa sobre el mismo lenguaje para referirse a el

*Función metalingüística*

*“explain, name, criticise its own features”*<sup>18</sup> (Newmark, 1988, p. 43). Algunas expresiones que dan cuenta de esta función podrían ser: *“strictly speaking, in the true sense of the word, literally”*<sup>19</sup>.

Si bien las seis funciones del lenguaje presentadas parecieran ser independientes entre sí, ellas pueden coexistir en los diferentes textos, inclusive una función puede ser utilizada para apoyar a otra. A este respecto, Newmark (1988) expone que pocos textos son enteramente expresivos, informativos o vocativos; y aunque la mayoría de textos utilizan las tres funciones, prevalece una de ellas. Con este panorama de funciones, no es ahora pertinente abordar los agrupamientos de las mismas en el esquema cuatrifuncional propuesto por Nord y que son centrales en la perspectiva de la traducción funcional.

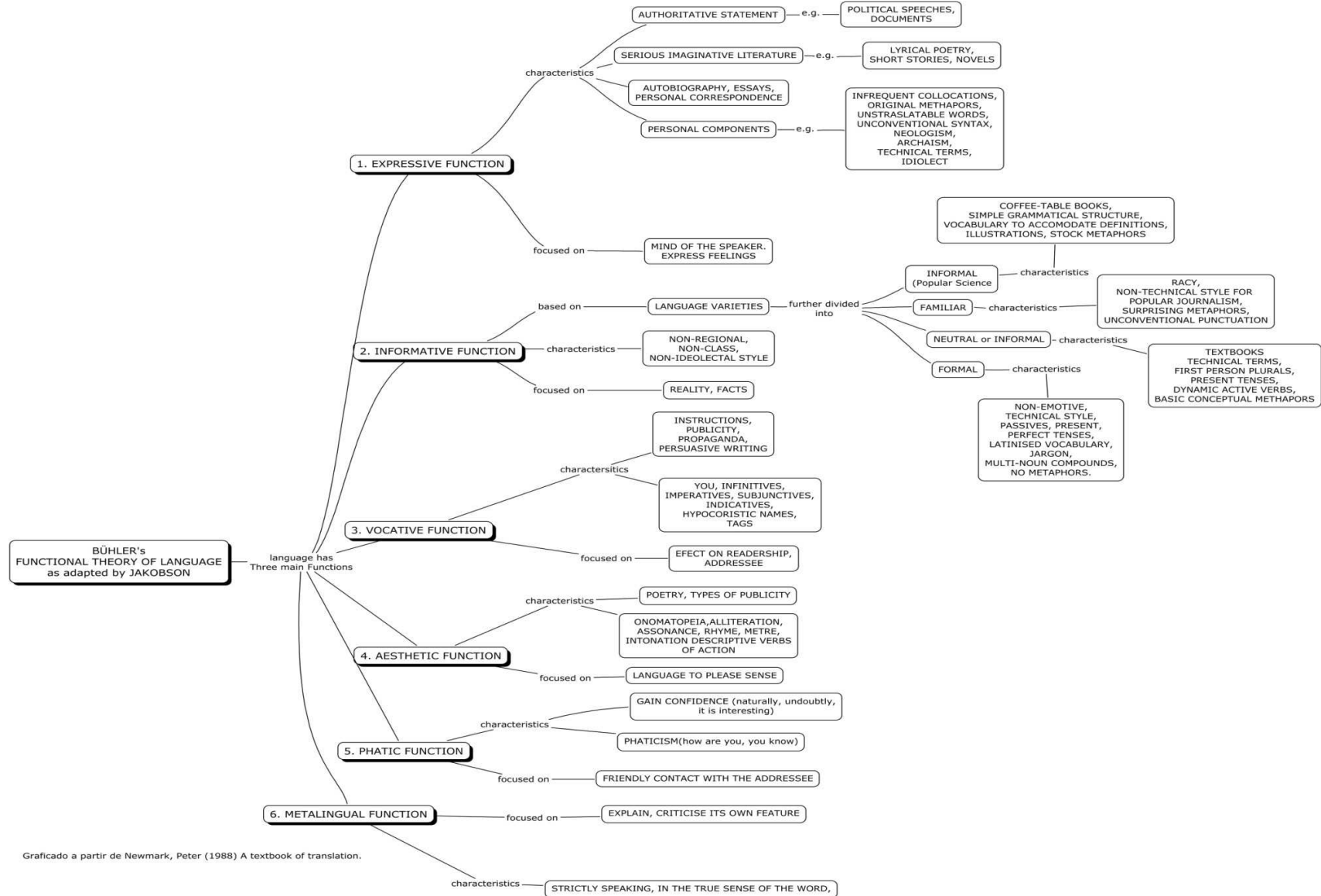
*Coexistencia de  
funciones*

---

<sup>18</sup> Explicar, nombrar y criticar sus propias características.

<sup>19</sup> En realidad, en el verdadero sentido de la palabra, literalmente.

Figura 6. La teoría funcional del lenguaje desde Bühler y Jacobson



Graficado a partir de Newmark, Peter (1988) A textbook of translation.

### 8.3.2. El modelo cuatrifuncional

Es necesario antes de presentar el modelo cuatrifuncional de Nord, introducir igualmente su aproximación a la noción de función. Así, remitiéndose a Beaugrande and Dressler (1981) (Como se citó en Nord, 1997, p. 7) Nord dice que todo texto es un evento comunicativo. Agrega que dicho evento comunicativo sucede en un tiempo y un espacio determinados donde la comunicación que se establece entre los participantes intenta cumplir un propósito. En la persecución de ese propósito, el emisor, afirma Nord (1997), *“the sender (...) chooses certain strategies of text production considered appropriate for this purpose, using structural features in order to “signal” their intention to the addressee”*<sup>20</sup> (p. 7), aún así, continua Nord, es el receptor quien decide acoger el texto en una función específica. Al igual que Newmark, Nord anota que usualmente los textos pretenden el cumplimiento de más de una función.

*Texto como  
evento  
comunicativo*

Para el caso de la traducción, Nord (1997) plantea como la situación del texto base y del texto destino no son idénticas. Esto debido a que los lectores interpretan los textos con base en aspectos tales como marcadores situacionales, expectativas textuales, conocimiento previo, y las intenciones del emisor, entre otros. Es por ello, aclara Nord (1997), que *“the sender’s intention and the receiver’s expectations may be identical, but they need not necessarily coincide nor even be compatible”*<sup>21</sup> (p. 8). En consecuencia, al considerar las situaciones particulares de cada texto y la autonomía interpretativa de los lectores inclusive dentro de la cultura de partida, se infiere que es improcedente tratar de replicar la función en la cultura de llegada. Con esto en mente, compartimos las

*Independencia de  
la funciones en el  
texto meta*

---

<sup>20</sup> El emisor (...) selecciona las estrategias de producción textual apropiadas para cumplir dicho propósito, para ello utiliza recursos estructurales con el fin de “comunicar” su intención al destinatario.

<sup>21</sup> La intención del emisario y las expectativas del receptor pueden ser similares, pero no tienen que coincidir o ser compatibles.

proposiciones de Nord (1997) al afirmar que *“the text function is, therefore, a pragmatic quality assigned to a text by the receiver in a particular situation, and not something attached to, or inherent in, the text”*<sup>22</sup> (p. 8). Este horizonte de independencia otorgado al texto meta a través de la función propondría un análisis textual fundamentado precisamente en el conocimiento de las funciones y sus relaciones.

Teniendo como punto de partida las funciones textuales de Bühler and Jakobson (Ver apartado 8.3.1) y como una forma de facilitar la formación en traducción, Nord (1997) nos propone un modelo cuatrifuncional donde sendas subfunciones se derivan de la función referencial, expresiva, apelativa y fática. Presentamos a continuación la aproximación de Nord a las funciones y tratamos de introducir algunos de los ejemplos por ella misma proporcionados, pues consideramos que esta es la forma más adecuada de lograr materializar el concepto de función y sub-función.

### 8.3.2.1. La función referencial

Según Nord (1997), esta función está relacionada con los objetos y los fenómenos del mundo. Como lo describiéramos en los apartados anteriores bajo el nombre de función informativa (desde Nord esta es una subfunción), esta función se caracteriza por el uso de la objetividad en la transmisión del conocimiento. Nord (2011), construye una aproximación tríadica sobre la cual se basa la función referencial, dicha fundamentación comprende *“los conocimientos compartidos de los objetos (...) la información textual y los indicadores situacionales”* (Nord, 2011). De la misma manera, Nord (1997) relaciona algunas subfunciones de la función referencial y sus correspondientes objetos. Así, tomando a Nord (1997, p. 8) podemos evocar los siguientes ejemplos: un accidente de tráfico se considera un objeto cuyo conocimiento se

*Algunas sub-  
funciones de la  
función  
referencial*

---

<sup>22</sup> La función del texto es, por lo tanto, una cualidad pragmática que el receptor asigna al texto en una situación específica, y no algo que le es inherente o hace parte de él.

circunscribiría en la sub-función informativa; el uso particular del lenguaje puede ser tenido como objeto cuya explicación requeriría el uso de la sub-función metalingüística; la forma correcta de usar una lavadora conviene entenderla como el objeto al cual se refiere la sub-función instructiva; y, el conocimiento de una disciplina como la Geografía es el objeto al cual podría hacer referencia la sub-función de enseñanza. Otras sub-funciones ilustrativas se anotan en Nord (2011), desde aquí enunciados tales como “*nuestra responsabilidad está limitada a la garantía definida anteriormente*” o “*el arrendatario utilizará y conducirá el vehículo diligentemente*” se relacionan con las sub-funciones descriptiva y declarativa respectivamente. De esta introducción a la función referencial, es evidente que la aproximación cuadrifuncional de Nord parte de enfocar las funciones con respecto a los elementos del evento comunicativo, a saber: el objeto, el emisor, el receptor. De aquí que Nord (2011) proponga como la función referencial se relaciona con el objeto, la expresiva con el emisor, la apelativa con el receptor, y la fática conecta al emisor con el receptor.

### 8.3.2.2. La función expresiva

La función expresiva se la puede ubicar del lado del emisor, pues es él que, según Nord (1997, 8), manifiesta sus actitudes o sentimientos en relación con los objetos. Así mismo, Nord (2011) comenta que esta función se basa en el “*sistema de valores compartidos o en la expresividad*”. Al igual que en la función referencial, la función expresiva se puede ver contenida en una serie de sub-funciones, algunas son: la sub-función emotiva, la sub-función evaluativa, y la sub-función irónica. A manera de ejemplo, Nord (1997, 2011) apunta los siguientes: una sub-función emotiva podría concentrarse en interjecciones o expresiones tales como “*Ay, Dios mío*”; por su parte, enunciados tales como “*fue un hecho gratuito que acabáramos viviendo a orillas del mítico Titicaca*” y el título “*cómo no matar a sus hijos (el médico de cabecera)*” darían cuenta de

*Algunas sub-funciones de la función expresiva*

las sub-funciones evaluativa e irónica en su orden.

### 8.3.2.3. La función apelativa

Nord (2011) enfoca esta función del lado del receptor; como su nombre lo indica, la función apelativa se propone lograr una conducta en el receptor apuntando a sus sentimientos, sensibilidad, conocimientos previos, etc. Al igual que en las funciones anteriores, Nord (1997) ilustra algunas de las sub-funciones de la función apelativa. Los ejemplos de estas sub-funciones consideran en primera instancia una reacción pretendida. Así, tomando a Nord (1997, 2011) se anotan los siguientes: la sub-función ilustrativa podría pretender el reconocimiento de algo ya aprendido, la sub-función persuasiva podría buscar que el receptor comparta la posición del emisor, la sub-función imperativa perseguiría que el receptor hiciera lo que se le estuviera solicitando; y, la sub-función pedagógica se relacionaría con la adopción de algún tipo de conducta. En Nord (2011) se pueden observar como enunciados tales como “*Sírvase cumplimentar el pedido a través de una agencia de transportes*”, “*el hombre, con la técnica, recuerda el aprendiz de brujo de la balada de Goethe*”, “*Atención lea estas instrucciones antes de utilizar el aparato*” podrían dar cuenta, respectivamente, de las sub-funciones petitiva, avisiva y alusiva.

*Algunas sub-funciones de la función apelativa*

### 8.3.2.4. La función fática

En este modelo cuatrifuncional, Nord (1997) presenta la función fática como aquella cuyo propósito es iniciar, mantener, determinar roles sociales y terminar la comunicación. Es claro que esta función se refiere a “*la relación emisor-receptor, [y que se basa en] la convencionalidad de las formas de comportamiento verbal y no verbal o en indicadores situacionales*” (Nord, 2011). Son, luego, sub-funciones de la función fática, “*salutational function*,

*Algunas sub-funciones de la función fática*



*'small-talk' function, 'peg' function (e.g. text introductions)*"<sup>23</sup> (Nord, 1997, p. 48). Algunos ejemplos sobre la función fática que se han tomado de Nord (2011) proporcionan más ilustración. Así en la expresión "*Dígame buena mujer puede decirme...*", se considera el establecimiento de un contacto, la apertura del acto comunicativo; en usos tales como "*Excelencia, cariño, tú, usted*", se establecen los roles sociales; y en expresiones tales como "*atentamente, cordialmente*", se hace evidente la terminación de la comunicación.

Hemos revisado hasta aquí las funciones y sub-funciones del modelo cuatrifuncional de Nord. Insistimos nuevamente en la improbabilidad de encontrar un texto unifuncional, y en la posibilidad de utilizar las diferentes funciones con el fin de destacar una de ellas. Nord (2011) nos plantea una pregunta más práctica ya en el ejercicio mismo de la traducción, esta pregunta tiene que ver con lo que sucede con la función al "*cruzar la barrera cultural*". En este sentido, Nord (2011) analiza dos opciones, es decir, que un traductor puede decidirse por sustituir las funciones del texto origen por opciones meta-funcionales (meta-fática, meta-referencial, meta-expresiva etc.) en la traducción, o ajustar las funciones a la cultura meta. Se ha de tener en cuenta que la perspectiva funcional "*abarca muchos tipos y formas de traducción, desde la adaptación hasta la más estricta reproducción de las estructuras del texto base en la versión interlineal, pasando por el escopo de alteridad comprendida (...)*" (Nord, 2002).

Opciones en la traducción

### 8.3.3. Tipología funcional de las traducciones

La distinción propuesta entre la funcionalidad del texto base y el texto meta partiendo de la situación, lleva a Nord (1997) a proponer una dicotomía en los llamados tipos de traducción con sus respectivas estrategias. En primera

Traducción Documento e Instrumento

---

<sup>23</sup> La función de las fórmulas de saludo, la función del lenguaje trivial, la función de presentación.

instancia, Nord (1997) distingue la traducción-documento y la traducción-instrumento. La primera, propende por presentar una oferta de información que da cuenta de un “*document of the situation in which a SC [source culture] sender communicates with SC receivers via the source text, focusing on one or various aspects of the text which are then reproduced in the target language*”<sup>24</sup> (Nord, 1997, p. 10); la segunda, la traducción instrumento, pretende convertirse en un “*instrument in a new TC [target culture] situation in which an ST sender communicates with TC receivers via the target text which has been produced under TT conditions using the source text as a kind of model*”<sup>25</sup> (Nord, 1997, p. 10). De lo anterior se infiere que entre las posibilidades de traducción en el enfoque funcional también deben considerarse los tipos de traducción literal, lineal etc. Presentamos a continuación un esquema adaptado de Nord (1997, 2011), sobre los tipos de traducción y su descripción.

**Tabla 7. Tipos de traducción funcional**

Tipo	Forma de Traducción	Objetivo del traductor
Traducción Documento	Interlineal	Reproducir el sistema de la lengua origen
	Literal	Reproducir la forma del texto origen
	Filológica	Reproducir forma y contenido del texto origen
	Exotizante	Reproducir forma, contenido y situación del texto origen
Traducción Instrumento	Equifuncional	Lograr las funciones del texto origen en la cultura meta
	Heterofuncional	Lograr funciones similares a las del texto origen en la cultura meta
	Homóloga	Lograr efectos homólogos al del texto origen en la cultura meta

*Tipos de traducción funcional*

Adaptado de Nord 1997, 2011

Parece claro que desde la perspectiva funcional son posibles diferentes formas de traducción. Una pregunta necesaria ahora, tendría que ver con la

<sup>24</sup> Documento de la situación en la cual el emisor de la cultura origen se comunica con su audiencia utilizando un texto origen, a la vez que se enfoca en varios aspectos del texto que luego son reproducidos en la lengua destino.

<sup>25</sup> Instrumento en la nueva situación de la cultura de llegada en la cual un emisor del texto origen se comunica con los receptores de la cultura de llegada por medio de un texto de llegada el cual ha sido producido bajo las condiciones del texto de llegada utilizando el texto origen como una clase de modelo.

forma cómo se abordaría el proceso de traducción con enfoque funcional. Esta reflexión nos brindará más conceptos claves de este enfoque.

### 8.3.4. El proceso de traducción en el enfoque funcional

#### 8.3.4.1. Análisis pre-traslato

Al proponer la planeación del proceso de traducción, Nord (1997) propone elementos y momentos distintivos que tienen que ver con el *escopos*, el análisis del texto base, la estrategia de traducción, y la categorización de problemas.

Supongamos, entonces, que vamos a hacer una traducción. Desde lo funcional se nos ha dicho que el texto base obedece a una situación circunscrita en un espacio, tiempo, e intención específicas. Aquel texto base que vamos a traducir supone luego una razón para ser traducida, pues toda comunicación es intencional. Es lógico pensar que existe alguien que “*desea*” la traducción con un propósito particular. Así, Nord (1997) dice:

a text is ‘functional’ when it serves the function or functions it is intended for, and the text function is determined by the factors of the situation in which the text will have to serve as a communicative instrument (i.e the time, place, and purpose of, and motive for reception, the medium by which it will be transmitted and the audience it will be addressed to, see Nord 1991a). The **process of producing a “functional” target text has to start, therefore, from an analysis of the target situation**<sup>26</sup> (Nord, 1997, 14) (El resaltado es nuestro)

*Analizar la situación en la cultura meta*

El análisis de la situación meta nos sugiere la existencia de lo que Nord

*Encargo de traducción*

---

<sup>26</sup> Un texto es “funcional” cuando cumple la función o funciones para las que fue creado. La función del texto está determinada por los factores de la situación en la cual el texto servirá como instrumento comunicativo (factores tales como tiempo, lugar, propósito, motivos, medio de transmisión y audiencia). El proceso de producción de un texto meta funcional debe comenzar con el análisis de la situación meta.

denomina “translation brief”, o el encargo de traducción. Es decir, un instructivo que comprende indicaciones situacionales del propósito de la traducción. En el siguiente ejemplo, proporcionado por Nord (2011), podemos abordar los interrogantes que el encargo debe absolver.

Tabla 8. Elementos del encargo de traducción

Preguntas del Encargo	Ejemplo
¿Quién?	Editorial X
¿Cuándo?	Quiere publicar en 2010
¿Por qué medio?	Un libro de cocina
¿Sobre qué tema?	Recetas internacionales
¿Y qué contenido?	vegetarianas
¿Para quién?	Dirigido a amas de casa
¿Para qué?	Con el fin de lanzar un éxito de ventas
¿Dónde?	En Gran Bretaña

Tomado de Nord (2011)

Es necesario destacar aquí el papel del encargo de traducción, en la medida en que éste reduce los niveles de incertidumbre, determina el tipo y la forma de traducción. Con el encargo de traducción se perfilan decisiones en cuanto al tipo de texto, sus convenciones, y lo que se consideraría “*normal*” en cuanto a la oferta de comunicación en la cultura de llegada.

El encargo plantea cuestionamientos más detallados al interior del texto base y meta, los cuales tienen que ver con los factores extra e intralingüísticos que los afectan. Recurrimos a Nord (2011) para presentar los interrogantes:

Tabla 9. Factores extra e intralingüísticos en TB y en TM

Extralingüísticos		Intralingüísticos	
Texto Base	Texto Meta	Texto Base	Texto Meta
¿Quién transmite o transmitió?	¿Quién transmitirá?	¿Sobre qué tema se transmite?	¿Sobre qué tema se transmitirá?
¿A quién?	¿A quién?	¿Qué información?	¿Qué información?
¿Para qué finalidad?	¿Para qué finalidad?	Presuponiendo ¿qué?	Presuponiendo ¿qué?
¿Por qué medio?	¿Por qué medio?	¿Por qué orden?	¿Por qué orden?
¿Dónde? (producción o recepción)	¿Dónde? (producción o recepción)	¿Usando qué elementos no verbales?	¿Usando qué elementos no verbales?

Factores extra e intralingüísticos en TB y TM

¿Cuándo? (producción/recepción)	¿Cuándo? (producción/recepción)	¿Qué palabras?	¿Qué palabras?
¿Por qué motivo?	¿Por qué motivo?	¿Qué estructuras sintácticas?	¿Qué estructuras sintácticas?
¿Con qué función?	¿Con qué función?	¿Qué tono?	¿Qué tono?
		¿Qué efecto logra?, ha logrado	¿Qué efecto deberá lograr?

Adaptado de Nord (2011)

Respecto al análisis del encargo de traducción y los factores extra e intralingüísticos de TB y TM, Nord (1997) plantea que es aquí donde el traductor reflexionará sobre la lealtad, los problemas de traducción y los procedimientos:

Comparing the skopos with the ST functions, the translator will find out (a) whether the assignment can be fulfilled without violating the loyalty principle, and (b) which **translation problems** will arise in the process and what kind of transfer procedures will have to be used in order to solve them<sup>27</sup> (Nord, 1997, p.17) (el resaltado es nuestro)

*Comparación  
entre TB y TM*

### 8.3.5. Lealtad

Nos es indispensable ahondar en otros dos conceptos fundamentales de la teoría funcional, ellos son, la “*lealtad*” y los problemas de traducción. Para sustentar el concepto de lealtad, Nord se refiere a la idea del sufrimiento comunicativo de Chesterman.

*Lealtad y  
sufrimiento  
comunicativo*

El sufrimiento comunicativo se origina por no entender algo que quieres entender, por entender mal o de manera inadecuada, y por no ser capaz de transmitir tus propios mensajes. También puede ser causado por una falta total de comunicación. El traductor es como un médico en el sentido de que su tarea consiste en intervenir en ciertos casos de

<sup>27</sup> Al comparar el escopos con la función del texto base, el traductor sabrá (a) si podrá hacer su trabajo sin infringir el principio de lealtad, y (b) cuáles son los problemas de traducción y los procedimientos que tendrá que usar para su resolución.

sufrimiento comunicativo: aquellos que involucran barreras lingüísticas y culturales. (Chesterman2001: 151, trad. C.N.) (como se citó en Nord, 2011)

Dado que son variados los actores y factores involucrados en la traducción funcional, se hace indispensable considerarlos a través del concepto de lealtad.

“[La lealtad se refiere al] respeto a las intenciones y expectativas no sólo del autor original sino también del cliente que ha encargado la traducción y de los lectores en la cultura meta. Todos ellos tienen su concepto determinado de lo que es o debe ser una traducción y como pertenecen a culturas diferentes puede ocurrir que los conceptos sean divergentes. El traductor es el que conoce ambos lados, el de la cultura base y el de la cultura meta y es su tarea mediar entre ambas” (Nord, 1994, p.100)

De esta cita, se puede inferir claramente el principio de lealtad, el cual, según Nord, establece que la *“gama de posibles objetivos traslativos es limitada por la responsabilidad del traductor frente a los otros participantes en la interacción traslativa”*.

### **8.3.6. Las dificultades y los problemas de traducción**

Un siguiente paso en el proceso de traducción, particularmente en la estrategia de traducción, consiste en la identificación y solución de problemas de traducción. No obstante, es indispensable distinguir aquí dos conceptos esenciales que tendrán un papel relevante en el diseño de la propuesta didáctica que propondremos, ellos son: las dificultades y los problemas de traducción.

Es pertinente aclarar aquí que el concepto de problema en traducción, en la aproximación funcional, es característico de este enfoque y se restringe al mismo. Orozco (2000) establece que en el ámbito de los estudios de traducción no existe una definición universal de los problemas. Aún así, si se han dado

coincidencias en el estudio del proceso involucrado en la solución de problemas, que se pueden circunscribir dentro de los planteados por Sternberg (1996, p. 346-350) y que comprenden “(a) identificación del problema, (b) definición del problema, (c) formulación de una estrategia, (d) organización de la información, (e) distribución de recursos, (f) supervisión del proceso y (g) evaluación.” (Como se citó en Orozco, 2000, p. 124).

Nos preocupa en este momento la identificación y definición del problema. Luego se necesita una definición de problema de traducción. Desde la perspectiva de Nord, como se dijo al inicio de este apartado, es conveniente distinguir entre problema de traducción y dificultad de traducción. Nord (1991) describe los problemas de traducción como “*an objective problem which every translator (irrespective of his level of competence and of the technical conditions of his work) has to solve during a particular translation task*”<sup>28</sup> (Nord, 1991:151). Esta corta definición nos sugiere en primera instancia el carácter objetivo de los problemas de traducción.

*Problema de Traducción*

Por otro lado, Nord se refiere a las dificultades como:

Translation difficulties, on the other hand, are subjective and have to do with the translator himself and his specific working conditions. A particular translation problem which seems very difficult to the beginner will remain a translation problem, even when the student has learned to cope with it. It can turn into a difficulty again, though, if the translator has to solve it without the necessary technical resources<sup>29</sup>.

*Dificultades*

(Nord, 1991:151)

Nord deriva diferentes tipos de dificultades (Ver Tabla 10. Tipos de dificultades de traducción) que se ubican bien sea en TB o en TM.

---

<sup>28</sup> Un problema objetivo el cual los traductores (independientemente del nivel de su competencia traductora y condiciones de trabajo) tienen que resolver durante el desarrollo de una tarea de traducción. (La traducción es nuestra)

<sup>29</sup> Las dificultades de traducción, por otro lado, son subjetivas y tienen que ver con el traductor y sus condiciones específicas de trabajo. Un problema de traducción que le es difícil a un principiante, lo continuará siendo aún si ha aprendido a enfrentarlo. Puede llegar a ser nuevamente una dificultad, si tiene que resolverlo sin los recursos técnicos necesarios. (La traducción es nuestra)

Así las cosas, propone Nord (2011) las dificultades son subjetivas e individuales e interrumpen el proceso de traducción hasta contar con los recursos apropiados. Por otro lado, los problemas son inter-subjetivos y generales “y han de ser solucionados mediante procedimientos traslativos que forman parte de la competencia traductora”. Otra de sus diferencias con las dificultades es que los problemas surgen al momento de contrastar el TB con el TM. Presentamos la siguiente tabla como un instrumento de consulta rápido sobre esa temática:

*Problemas y  
contraste*

Tabla 10. Tipos de dificultades y problemas de traducción

DIFICULTADES DE TRADUCCIÓN	Frente	Causas
	Texto Base	Complejidad del léxico: terminología, neologismos etc.
		Complejidad de la sintaxis: estructuras nominales, gerundios, oraciones elípticas
		Uso de elementos no verbales: tags marcas
		Defectos del texto: incoherencias, errores, faltas tipográficas
		Calidad de la reproducción etc.
	Competencia insuficiente del traductor	Conocimientos inadecuados de la CB y la CM
		Conocimiento inadecuado del tema o la terminología
		Competencia traslativa inadecuada: en la formación de traductores: principiantes vs alumnos avanzados
	Encargo de Traducción	No hay encargo
		Encargo impreciso: “traduzca al inglés”
		Encargo complejo: exige transformaciones del texto
		Encargo deficiente: Exige finalidades incompatibles
		Imposibilidad de contactar al cliente
		Exige una traducción perfecta para inmediata impresión. Etc.
	Condiciones de trabajo	Pocos o ningún diccionario adecuado
		No son disponibles otras formas de documentación: textos paralelos, memorias de traducción
		Fecha de entrega inminente
		Herramientas electrónicas insuficientes
		Disponibilidad insuficiente de asistente o revisor

*Tipos de  
dificultades*

Adaptado de Nord (2011)

PROBLEMAS DE	Tipo de Problema	Contraste entre TB y TM	Ejemplos
	Pragmático PPT	Situación	Tiempo, lugar, medio, bagaje de los destinatarios, cambio de función etc
			Deixis temporal, local, personal, en traducción instrumento
			Referencias culturales (Realia)

*Tipos de  
Problemas de  
Traducción*



Culturales PCT	Normas y Conven- ciones	Convenciones de medida
		Convenciones de comportamiento fático: formas de tratamiento
		Convenciones de género: recetas, cartas comerciales etc.
Lingüísticos PLT	Estructuras	Sintaxis: gerundio en castellano vs oraciones subordinadas en alemán
		Léxico: variedad de diminutivos en castellano vs pocos diminutivos en inglés
		Prosodia
Específicos del TB	Sólo en TB	Juego de palabras, usos lingüísticos creativos de un autor determinado, desviaciones de las normas lingüísticas

Si bien desde que Nord hizo la propuesta de dificultades y problemas de traducción su estudio no ha avanzado, la clasificación por ella propuesta nos brinda elementos de reconocido valor en la práctica de la traducción. Igualmente, consideramos que esta categorización una vez le es propuesta a los estudiantes puede promover la reflexión metacognitiva y el subsecuente desarrollo de la subcompetencia estratégica. Finalmente, es necesario presentar un concepto central en el enfoque funcional, el concepto de unidad de traducción funcional, pues en él se conjugan todos los conceptos introducidos anteriormente y de la misma manera constituirá un concepto esencial en la propuesta didáctica de base metacognitiva.

### 8.3.7. La Unidad de traducción

#### 8.3.7.1 Unidades de traducción horizontales

Quizás una de las preocupaciones a la hora de realizar una traducción es la de decidir cuáles son las extensiones de texto adecuadas para ir realizando la traducción. En un enfoque ascendente (*bottom up*) se podría partir de las palabras y los términos, para luego considerar las frases, las cláusulas, las oraciones, segmentos, el párrafo o todo el texto. Los criterios subyacentes que inspiren estos agrupamientos han preocupado a diferentes autores, y como es recurrente en los Estudios de Traducción se tienen variadas denominaciones. Vinay y Darbelnet (como se citó en Ramírez 1999:96) definen la unidad de

traducción como “*unidades lexicológicas cuyos elementos léxicos concurren en la expresión de un solo elemento de pensamiento*”, por su parte Seleskovitch y Lederer (como se citó en Ramírez 1999:72) llaman a la unidad de traducción unidad de sentido, “*obtenidas mediante la síntesis de algunas palabras que se encuentran en la memoria inmediata, y de las experiencias o recuerdos cognitivos preexistentes que evocan*”. Por su parte, Arencibia (1976) propone el término “*traduxema*” para llamar a la unidad de traducción, Radó (como se citó en Llácer 2004) usa el término “*logema*” y “*distingue entre los de contenido [...] los metalingüísticos [...] los formales [...] y los suprasegmentales [...]*” y Santoyo (1983) las llama *translema* el cual “*está siempre compuesto por dos términos, el de la lengua de partida y el de la lengua de traducción*”, mientras que Beaugrande (como se citó en Llácer 2004) emplea el término “*processing units*”. De acuerdo con Llácer (2004) Sorvali propone unidades binarias trayendo a colación el término “*inforema*”, mientras Toury (Llácer 2004) utiliza el término “*textema*” definido como “*unidades lingüísticas de cualquier tipo y nivel que participan de las relaciones textuales y confieren ciertas funciones textuales al texto en cuestión*. Por su parte Garnier (Llácer 2004) denomina *transemas* a las unidades de traducción.

Al revisar los conceptos de las Unidades de Traducción (UT) para abordar la UT desde lo funcional, Nord (1998) plantea como el concepto para la década del noventa ya tenía cincuenta años. La revisión histórica de Nord (1998) parte de la propuesta de Vinay y Darbelnet que en el año 1958 definían la UT como “*unidad de pensamiento (...) le plus petit segment de l'énoncé dont la cohésion de signes est telle qu'ils ne doivent pas être traduits séparément*”<sup>30</sup> (Como se citó en Nord, 1998:65). Aparte del enfoque funcional, Nord (1998) distingue cinco campos desde los cuales se ha abordado el concepto de UT, ellos son “*estrictamente lingüísticos, pragmalingüístico o lingüístico-textuales,*

---

<sup>30</sup> El segmento más pequeño del enunciado, en el que la cohesión de los signos es tal que no deben traducirse uno por uno (Nord, 1997:65)

hermenéuticos, psicolingüísticos orientados al proceso de traducción [y] semióticos” (Nord, 1998: 66). En la siguiente tabla sintetizamos la revisión histórica hecha por Nord.

**Tabla 11. Visiones del concepto de unidad de traducción**

Campo	Año	Autores	Concepto de UT
Lingüístico	1958	Vinay y Darbelnet	“Lo que enfocó la Estilística Comparada no era la traducción profesional sino la <b>comparación de los sistemas lingüísticos</b> , describiendo las diferencias estructurales de las dos lenguas”(Nord, 1998:66)
	1965	Otto Kade	UT “el segmento lingüístico más pequeño del texto de partida que puede sustituirse – gracias a las relaciones de equivalencia existentes entre dos lenguas-por un segmento lingüístico de la lengua meta en la traducción, que cumpla las condiciones de invariancia semántica” (Kade, 1968:90) (como se citó en Nord, 1998:66)
	1979	Barchudarov	Las UT “pueden encontrarse en todos los niveles del habla: desde los fonemas o grafemas (en la transcripción) y los morfemas hasta las palabras, las colocaciones, las oraciones e incluso el propio texto” (Nord, 1998:66)
	1992	Koller	“la UT es la palabra (p.ej. <i>crédito</i> ) o, en el caso de denominaciones compuestas, el sintagma (p.ej. <i>entrega de llaves</i> ), cuando se trata de fraseologismos, giros idiomáticos o frases hechas, también el sintagma, en el caso de refranes, eslóganes o fórmulas fijas (como <i>prohibido el paso</i> ), la oración” (Nord, 1998:66)
Pragmático	1968 1973	Albrecht Neubert	Consideraba la UT como “entidad pragmático-lingüística (...) que se puede definir como ‘la variante semántica más pequeña’ (...) [para 1973] ‘lo valores complejos semánticos-pragmáticos del género textual’ pueden también considerarse como UT ” (Nord, 1998:67)
	1984	Reiss y Vermeer	“la UT primaria es el texto” (Nord, 1998:67)
Hermenéutico	1981	René Ladamiral	“aboga por una ‘de-lexicalización’ y ‘de-secuencialización’ de las unidades de traducción para llegar a una ‘semiótica de la UT’, que se basaría en unidades de habla de discurso) [para ello] dice Ladamiral, el traductor necesita capacidades ‘hermenéuticas’” (Nord, 1998:68)

Aproximaciones a  
la UT

Psicolingüístico	1986 1987	Krings, Könings	“Los análisis de los protocolos de ‘pensamiento en voz alta’ los llevan a la conclusión de que no se puede partir de unidades de traducción estáticas, supraindividuales. Cada individuo se forma por ‘intuición’ sus propias unidades de traducción según sus capacidades lingüísticas y el nivel de su capacidad traductora” (Nord, 1998:68)
Funcional	1986	Hönig	“segmento textual que contribuye de una manera inequívoca a la función global del texto”(Nord, 1998:68)

Adaptado a partir de Nord, 1997:65-77

Desde los enfoques lingüísticos inspirados en las formas estructurales de las lenguas de partida hasta los pragmáticos preocupados por una dimensión más textual, anota Nord (1997):

[las] concepciones de la UT tienen en común que consideran la UT como un segmento lineal del texto localizado en un determinado nivel lingüístico (morfema, palabra, sintagma, oración, texto) dejando variable su tamaño, que puede depender del género textual, de la función global del texto, de las capacidades hermenéuticas del traductor y de otros criterios más. (Nord, 1998:68).

*Extremos en la  
UT*

Como se observa, la multiplicidad de aportes a la comprensión de las UT la hacen un fenómeno digno de investigación y acuerdo. Sus extremos varían desde el morfema hasta la cultura misma, como lo ilustra Nord (1998) cuando evoca los postulados de Susan Bassnet y André Lefevere (1990). Con todo y esto, Nord (1998) igualmente advierte sobre el cómo procesar una unidad tan compleja como el texto *“no es manejable en el proceso de traducción (...) Por esta razón los traductólogos especializados en didáctica han vuelto a las unidades más reducidas”*.

Se podría afirmar que los aportes hasta aquí expuestos sobre la UT se construyen a partir de una suerte de horizontalidad. Es decir, los agrupamientos se pueden hacer crecientes en forma serial, avanzan de menor a mayor en línea recta hasta comprender todo un texto, o como Nord (1998) dice: “las

*UTs Horizontales*

concepciones mencionadas (salvo quizás la semiótica de René Ladmiral) proceden de manera lineal u “horizontal”, segmentando el texto según la cronología secuencial” (p. 69). Con la idea de horizontalidad en perspectiva, Nord (1998) introduce una visión vertical del texto que no se opone a la horizontal, sino que la complementa.

### 8.3.7.2. La Unidades de traducción verticales

Para la identificación y comprensión de las UT verticales, Nord (1998) nos propone observar “*redes de relaciones entre los diferentes elementos lingüísticos que tienen la misma función*” (p. 69), estas relaciones se harían visibles precisamente al estudiar el texto de manera vertical, es decir, el permanecer atentos a aspectos funcionales que emergen en diferentes lugares del texto. Como sería de esperar, Nord (1998) plantea unos principios y unos momentos en procura del trabajo con unidades de traducción funcionales, esto bajo las premisas que sustentan este enfoque, es decir, que existe un contexto y una intención comunicativa en el texto base, y que pueden existir diferentes funciones comunicativas del texto meta dependiendo del encargo.

*Relevancia de las relaciones en las UT funcionales*

Nord (1998) establece tres principios para el trabajo dese las UT funcionales. Dichos principios hacen referencia a las pistas o como ella los llama “indicadores” de las funciones a diferentes niveles. En este sentido se tienen:

[Principio A] Para indicar al receptor la función comunicativa para la que se destina el texto, un autor o redactor utiliza determinados medios lingüísticos, que vamos a llamar “**indicadores funcionales**” y que son **específicos de cada lengua y cultura** en cuestión (...)[Principio B] Una determinada función o subfunción comunicativa puede indicarse en **varios niveles o rangos lingüísticos**, por ejemplo: a nivel textual se usan **indicadores macroestructurales**, a nivel de palabra o sintagma, **indicadores léxicos**; a nivel de morfema, **indicadores morfológicos**.

*Principios de trabajo en las UT funcionales*

(...)[Principio C] Todos los **indicadores** que marcan una determinada función o subfunción comunicativa, con independencia de su rango y de su localización en el texto, **forman una unidad funcional**. (Nord, 1998:69) (los resaltados son nuestros)

De esta cita se infiere, en primera instancia, la existencia de tipologías textuales características en cada cultura. Así, la misma Nord (1998) ilustra un ejemplo del que hemos llamado Principio A al anotar que “para indicar que se trata de un texto instructivo, un autor inglés emplea el imperativo (*Wash and peel the potatoes and bring them to the boil*), un autor español usa la forma impersonal del verbo (*las patatas se lavan y se mondan y se ponen a hervir*), un autor alemán usa el infinitivo (*Kartoffeln waschen, schalen und zum Kochen bringen*).” (p.69). De la misma manera, es claro que la intención comunicativa deja sus huellas a diferentes niveles y que dichas huellas pueden ser rastreadas a lo largo del texto a través de los indicadores.

Los principios anteriormente enunciados, afirma Nord (1998), orientan el proceso de traducción a través de ciertas instancias así:

[1] En la **fase de comprensión** se interpretan los **indicadores funcionales del texto original** y se seleccionan aquellos que, siguiendo las instrucciones del encargo de traducción, se consideran relevantes para el funcionamiento del texto meta;

[2] aunque las **funciones comunicativas** pueden ser universales o al menos supraculturales, parece lógico que el uso de indicadores funcionales obedezca a tradiciones y convenciones específicas en cada cultura; por ello, puede ocurrir que a pesar de su forma similar o incluso idéntica, **ciertos indicadores funcionales marquen distintas funcionalidades en dos culturas** – y viceversa: indicadores distintos pueden señalar la misma función; [3]después de aislar las unidades funcionales del texto original relevantes para la función del texto meta, el **traductor decide** si se pueden emplear como tales para cumplir las

funciones deseadas del texto meta o si hay que **adaptarlas a las convenciones y normas comunicativas vigentes en la cultura meta.**

(Nord, 1998:70) (los resaltados son nuestros)

Se puede concluir entonces que el traductor interpreta, selecciona y decide con base en el encargo de traducción, los indicadores funcionales y el conocimiento de las culturas para dotar al texto meta de una función comunicativa. Observamos igualmente una caracterización del proceso de lectura y escritura.

En este sentido, Nord (1998) expone que:

“Muchas funciones comunicativas se señalan mediante rasgos diferentes (léxicos, semánticos, macroestructurales, paralingüísticos, sintácticos, etc.) en varios lugares del texto. Si por ejemplo, todos los rasgos indicadores de ironía se considerarán como un conjunto funcional (...) El traductor puede decidir si, por ejemplo, en vez de siete indicadores de ironía en el texto de partida utiliza seis –u ocho– en el texto meta, reproduciendo un marcador más fuerte en la lengua del original por dos menos fuertes en la lengua meta o viceversa.”

(Nord, 1998:70)

Es claro que un traductor tiene que desarrollar una comprensión de lectura del texto base que le permita la identificación de funciones a través de los indicadores y la subsecuente función comunicativa, ello teniendo en cuenta la multifuncionalidad del texto. El traductor también estaría llamado a observar los marcadores funcionales que estaría dispuesto a establecer para ser consistente con la función comunicativa del encargo en el momento de la escritura.

En este último apartado, hemos ilustrado la discusión sobre el concepto de UT, desde Nord hemos considerado la existencia de las UT verticales desde una orientación funcional, así se han anotado los principios y su influencia en el proceso de traducción. Dado que este tema lo consideramos uno de los ejes de

nuestra propuesta, presentamos en el Anexo 3 la adaptación de un ejemplo de análisis funcional expuesto por Nord (1998) que consideramos ilustrativo para iniciar el desarrollo de la comprensión de lectura y la escritura con propiedades funcionales.

En este capítulo hemos hecho una revisión sucinta de los principales conceptos de la teoría funcionalista de la traducción desde Nord. Hemos contextualizado el enfoque funcional en los Estudios de Traducción, y hemos ilustrado conceptos tales como funciones, encargo de traducción, lealtad, dificultad y problema de traducción.

## 9. Los aportes de la metacognición

De acuerdo con Soto (2003), la investigación metacognitiva empieza a cobrar interés, en investigadores de la enseñanza de las ciencias, a finales de los ochenta y comienzos de los noventa. Es entonces, una disciplina relativamente nueva que requiere profundos estudios investigativos para establecer y comprender procesos de enseñanza y aprendizaje en diversos campos de estudio. Hacker, Dunlosky, y Graesser, A. (2009) han recopilado lo que se podría considerar como algunas de las discusiones más actuales alrededor de la metacognición y sus alcances, particularmente a nivel educativo. Dichas discusiones indagan por la metacognición desde ámbitos tales como: la lectura, la escritura, las estrategias de comprensión, las estrategias metacognitivas, la metacompreensión, el aprendizaje autoregulado, y las controversias sobre la forma de medir o valorar la metacognición, entre otros. Este compendio de estudios en metacognición nos ha permitido sustentar la necesidad y especificidad de lo metacognitivo en nuestra propuesta didáctica, esto sin desconocer las múltiples voces que reclaman más investigación en este tema, en especial sobre la comprensión, desarrollo y evaluación de la metacognición.

Quizás la manera menos incierta de aproximarse al concepto de

*Los comienzos y las discusiones*

*Aprender para qué*



metacognición (dada la pluralidad de conceptualizaciones) es evocar nuestra vida escolar y rastrear esas máximas secretas que de cuando en cuando los estudiantes se plantean antes de un examen: “¿Para qué me tengo que aprender todo esto?” Mucho de lo que considerábamos conocimiento actualizado en nuestros años escolares ya fue reevaluado, rara vez utilizado y con seguridad olvidado. Robert J. Sternberg al referirse a la importancia que tiene la metacognición en nuestros días expone su caso así:

(...) much of the knowledge we acquire in school that is so important in tests will be forgotten anyway. I once knew how to compute a cosecant. Today I don't remember even what it is. I once knew what a halogen is. Those days too are long past. In my own field of psychology, I got a terrible start with a C in introductory psychology. When I sat down to write my own introductory psychology textbook, published 27 years after my ignominious grade, I discovered that most of the material covered by textbooks in 1968 was no longer even being taught in 1995. The knowledge had become largely irrelevant. **The important things to acquire from the courses were not the textbook factoids, but rather, the learning to learn skills and the skills in accessing a knowledge base that form the heart of metacognition.** (Hacker, et al. 2009) (Los resaltados son nuestros).

*Más allá de la información, la metacognición*

Coincidimos con Stenberg en que además de un “saber qué”, nos era y es necesario el desarrollo de unas habilidades para aprender y gestionar nuestros propios procesos de conocimiento. El escenario escolar “suponía” que todos debíamos asimilar la información por igual, suponía que diéramos unas respuestas, aún así la pregunta más revolucionaria yacía precisamente en cómo potenciar nuestro aprendizaje y para ello era (y es) indispensable primero conocernos en nuestros propios procesos de conocimiento, es decir, comprender nuestra dimensión metacognitiva y desarrollarla.

*Potenciar el aprendizaje y la metacognición*

Si bien esta primera aproximación a la metacognición pareciera simple

*Se necesita mucha más investigación*

y reveladora, el estudio mismo de la metacognición ya no lo es tanto. De hecho, las investigaciones en esta área y en todas sus ramas advierten con insistencia que “*more research is needed*”<sup>31</sup>, es decir, que la posibilidad de acuerdos dista de brindar certezas, aún así esta ha sido la característica de todas las disciplinas en sus inicios. Con lo anterior en consideración, a continuación nos apeamos de proposiciones para transitar con más firmeza sobre nuestros enunciados acerca de metacognición.

### 9.1. La autogestión y las hipótesis metacognitivas

Un factor común que recorre las dimensiones metacognitivas tales como la planeación, la resolución de problemas, el control y la metacomprensión entre otras, es, de acuerdo a Hacker et al. (2009), lo que denominaremos la autogestión o “*agency*”. En palabras de Hacker et al. (2009):

A common theme running throughout all these chapters is the notion of agency: **successful students take charge of their own learning**. At a minimum, taking charge requires students **to be aware of their learning, to evaluate their learning needs, to generate strategies to meet their needs, and to implement those strategies**. **Self-awareness, self-determination, and self-direction** are the characteristics that Kluwe (1982) used when he described people as “agents of their own thinking” (p. 222). As agents of our own thinking, we construct our understanding of ourselves and the world, we control our thoughts and behaviors, and we monitor the consequences of them<sup>32</sup> (p.1) (los resaltados son nuestros)

*La Autogestión*

---

<sup>31</sup> Se necesitan más investigaciones.

<sup>32</sup> La noción de agencia es un tema común que se presenta a lo largo de todos los capítulos: los estudiantes exitosos se ocupan de su propio aprendizaje. Ello requiere, como mínimo, que los estudiantes sean conscientes de su aprendizaje, evalúen sus necesidades, generen estrategias para suplir dichas necesidades e implementen esas estrategias. La autoconciencia, autodeterminación y la autodirección son las características de las que habló Kluwe (1982) cuando describió a las personas como “agentes de su propio pensamiento” (p.22). Como agentes de nuestro propio pensamiento,

Más allá de considerar a los estudiantes “exitosos” como referente para abordar la metacognición, el aporte fundamental de la anterior cita consiste en caracterizar un comportamiento efectivo en el momento del aprendizaje, comportamiento que enfatiza la relación necesaria entre el conocimiento y el pensamiento. Al asumir al ser humano como un “agente de su propio pensamiento”, Kluwe nos recuerda la preocupación socrática del conocerse a sí mismo, pues, es en esta empresa donde yace la comprensión del hombre y del mundo. Promocionar procesos de aprendizaje exitosos, luego, también implica reflexionar sobre el mismo aprendizaje, evaluarlo y así tomar decisiones. Sentimos que la autoconciencia, autodeterminación y la autodirección, aunque con poca publicidad, han hecho parte de nuestros discursos silenciosos en todos nuestros aprendizajes, en nuestra comprensión.

*Agencia del  
propio  
pensamiento*

El origen del concepto de autogestión, según Hacker et al. (2009), emerge de la consideración del individuo, entendido como un gestor pensante quien desborda la explicación conductista del estímulo respuesta. Parece inminente la necesaria inclusión del “Yo” (self) en la construcción del conocimiento y su subsecuente análisis. En este sentido, los autores nos remiten a los aportes que sobre el concepto de sí mismo (*self-concept*), se han elaborado desde William James (1890), preocupación investigativa que hoy ocupa a una multiplicidad de ciencias y que dan cuenta tanto del rol del concepto de sí mismo como de su complejidad. A continuación, algunas dimensiones ilustrativas de diferentes autores sobre el estudio del concepto de sí mismo permiten hacer más tangible su relevancia:

*El Concepto de sí  
mismo*

Consider Dennett’s (1989) **narrative self**, which consists of an integrated collection of stories (real or imagined) that an individual tells about himself or herself to describe a specific unified agent, referred to by Dennett as the “center of narrative gravity.” This

*Algunas  
dimensiones del  
concepto de sí  
mismo*

---

construimos nuestra comprensión humana y la del mundo, controlamos nuestros pensamientos y creencias y monitoreamos sus consecuencias.

narrative self provides the foundations for our predispositions, interests, and aspirations, all of which influence the kinds of activities we choose to accomplish and the amount of effort we choose to put forth in accomplishing them. Or, consider Conway's (2005) **working self**, which refers to an active goal hierarchy that guides and regulates pre-existing knowledge so that new knowledge can enter long term memory. Our working self provides the bases for how we engage in online regulation of learning. Finally, consider Barresi and Jukes' (1997) **dialogical self**, which refers to the self that emerges as a result of interactions with individuals, groups, and culture. Our dialogical self provides input on how we perceive our social interactions and how we manage to negotiate those social interactions in the selection of goals and how we pursue them. (Hacker, et al. 2009. p.2)<sup>33</sup>

Al observar estos matices de un “Yo” multidimensional, del yo que narra y nos define a través de nuestras propias historias, pasando por el yo que administra el conocimiento y llegando al yo que nos dice quienes somos al interactuar, es razonable suponer un papel determinante del concepto de sí mismo en los procesos de aprendizaje. Así, por ejemplo, las narraciones que sobre sí mismos construyen los estudiantes sobre sus fracasos o éxitos escolares, así como las percepciones de sus actuaciones sociales parecieran reclamar su influencia en la construcción del conocimiento, pues quien construye su propio conocimiento si no el propio aprendiz.

*Concepto de sí y escuela*

---

<sup>33</sup> Consideremos el yo que narra de Dennett's (1989), el cual consiste en una colección integrada de historias (reales o imaginarias) que un individuo crea sobre sí mismo para describir un agente unificado específico, el cual describe Dennett como “el centro de la gravedad narrativa”. Esta propia narrativa provee los cimientos a nuestras predisposiciones, intereses, y aspiraciones, todo lo que influye en las actividades que escogemos para llevar a cabo algo y la cantidad de esfuerzo que invertimos para cumplirlas. O tengamos en cuenta el yo funcional de Conway's (2005) el cual se refiere a una jerarquía de propósito activa que guía y regula el conocimiento preexistente para que pueda ingresar en la memoria de largo plazo. Nuestro auto trabajo proporciona las bases de nuestro aprendizaje y su regulación activa. Finalmente, consideremos el yo que dialoga, de Barresi y Jukes' (1997) el cual se refiere al yo que emerge como resultado de interacciones con individuos, grupos y culturas. Nuestro auto dialogo provee información de cómo percibimos y negociamos nuestras interacciones sociales en la selección de metas y como las alcanzamos.

Cabe destacar aquí igualmente el rol de la llamada teoría de la mente en la construcción de la metacognición. Según Williams & Grant (2009) en Flavell (2000) y Kuhn (2000), el desarrollo de la teoría de la mente es la antecesora de la metacognición, especialmente de la parte de la metacognición que tiene que ver con el conocimiento de los procesos cognitivos. Esto quiere decir que:

To have a theory of mind means to be aware that one has knowledge and beliefs that are shaped by one's experiences and that other people's experiences shape their knowledge and beliefs. This awareness of cognition, and the separation of cognition from perception, typically occurs around the age of 3 (Kuhn, 2000) (como se citó en Williams & Grant, 2009, p.28)<sup>34</sup>

Refiriéndose a Lockl & Schneider (2006), Williams & Grant (2009) afirman que la metacognición es la aplicación práctica de la teoría de la mente a tareas cognitivas. Vemos como en la teoría de la mente la creencia emerge nuevamente con significativa importancia. En la teoría de la mente se parte de luego de lo que uno cree que los otros creen. Uno ejemplo ilustrativo de esto lo menciona Williams & Grant (2009) tomado de Wellman, Cross, & Watson, 2001:

The child sees someone put an object in a box and then leave. The child then sees someone else remove the object from the box and put it into a second box. If the child expects that the first person he observed, upon returning, will look for the object in the first box, he can be said to have a theory of mind. That is, he understands that people can hold beliefs that are contradictory to reality, that there is a distinction between the mind and the world. (como se citó en Williams & Grant,

---

<sup>34</sup> Contar con una teoría de la mente significa ser consciente de que los conocimientos y creencias que uno posee son condicionados por las experiencias de uno mismo, así mismo las experiencias de otros sujetos condicionan sus conocimientos y creencias. Esta conciencia de la cognición y la separación de la misma por percepción, ocurre generalmente alrededor de los 3 años.

2009, p.28)<sup>35</sup>

## 9.2. Conceptualización y ámbitos de la metacognición

En términos generales, la literatura sobre metacognición se refiere a ésta como el conocimiento de la cognición. En este sentido, Williams y Grant, (2009), evocando a Flavell, (1979) y Baker, (2002), se refieren a la metacognición como la cognición de los propios procesos cognitivos. Así mismo señalan los dos aspectos alrededor de los cuales se ha centrado el estudio de la metacognición a saber:

(1) Knowledge/awareness of cognitive processes, and (2) control of cognitive processes. The first aspect can be further subdivided into the knowledge that people experience cognitions (theory of mind) and the awareness of one's own cognitive processes as they relate to tasks and to other people. The second aspect of metacognition can also be broken down into two components, the monitoring of cognitive processes (knowing when they are and are not being used effectively) and the ability to regulate cognition to improve effectiveness (using strategies to repair comprehension failures, for example)" (Williams y Grant, 2009, p. 27)<sup>36</sup>

*Aspectos de la  
Metacognición:  
Conciencia y  
Control*

Vemos como las preocupaciones en metacognición comprenden a la conciencia de los procesos cognitivos y su control. Por un lado, en la conciencia de los procesos cognitivos se aborda lo que podemos decir de la

<sup>35</sup> El niño ve a alguien poner un objeto en una caja y luego retirarse del lugar. Después, el niño ve que alguien más retira el objeto de la caja y lo coloca dentro de una segunda caja. Si el niño espera que la primera persona, que él vio, regrese y a su llegada busque el objeto en la primera caja, se diría que el niño cuenta con una teoría de la mente. Es decir, el niño comprende que las personas tienen creencias que son contradictorias a la realidad, que existe una distinción entre mente y mundo.

<sup>36</sup> Conocimiento/conciencia de los procesos cognitivos y (2) control de los procesos cognitivos. El primer aspecto puede ser subdividido en el conocimiento de que las personas experimentan cognición (teoría de la mente) y la conciencia de los propios procesos cognitivos a medida que se relacionan a tareas y a otras personas. El segundo aspecto de la metacognición también puede ser dividido en dos componentes, el monitoreo de procesos cognitivos (reconocer cuando están siendo usados efectivamente o no) y la habilidad para regular la cognición con el fin de mejorar la efectividad (por ejemplo, el hacer uso de estrategias para resolver la dificultad de comprensión)

experiencia y la conciencia misma de los procesos cognitivos. De otro lado, desde el control de los procesos cognitivos se estudian y promueve el desarrollo de las formas de monitoreo y regulación de los mismos.

Tobias & Everson (2009), consideran que la metacognición se define como la habilidad de los individuos para **monitorear, evaluar, y planear** el propio aprendizaje. Estos autores manifiestan que *“Also, following Pintrich, Wolters, and Baxter’s work (2000), metacognition was further divided into three distinct components: knowledge about metacognition, the ability to monitor one’s learning processes, and the meta-ability to control the learning processes”* (Tobias & Everson, 2002)<sup>37</sup>. Observamos tres frentes de acción en metacognición: el **conocimiento sobre la metacognición**, la **habilidad para monitorear los propios procesos de aprendizaje**, y una **meta-habilidad para controlar los procesos de aprendizaje**. Como empezamos a observar, los diferentes autores construyen diferentes relaciones al abordar la metacognición, aún así se conservan los ámbitos por la conciencia y el control.

*Monitorear,  
evaluar y planear*

Harris, Graham, Brindle y Sandmel (2009), se refieren igualmente a la metacognición como el conocimiento sobre la cognición. Pero el conocimiento metacognitivo, según MacCormick (2003) (como se citó en Harris et al. 2009, p. 133) puede ser clasificado como declarativo, procedimental y condicional. Así, el **conocimiento declarativo** tiene que ver con el conocimiento de sí mismo como aprendiz, lo que podemos predicar de nuestras propias habilidades en términos de fortalezas y debilidades, lo que podemos decir de la tarea que vamos a desempeñar, de nuestras competencias y estrategias. Hacker, 1998; Pressley & Harris, 2006; Zimmerman & Reisemberg, 1997, (como se citó en Harris et al. 2009, p. 133) también consideran que la dimensión afectiva y la motivación pueden hacer parte del conocimiento declarativo. El **conocimiento procedimental** como su propio nombre lo indica está relacionado con el saber

*Conocimientos  
declarativo,  
procedimental y  
condicional*

---

<sup>37</sup> De igual manera, siguiendo el trabajo de Pintrich, Wolters y Baxter (2000), la metacognición fue luego dividida en tres componentes distintos: conocimiento sobre metacognición, la habilidad para monitorear los propios procesos de aprendizaje y la meta-habilidad para controlarlos.

cómo utilizar el conocimiento declarativo. **El conocimiento condicional**, según Harris et al. (2009), se refiere al saber cuándo, dónde, y por qué emplear el conocimiento declarativo, esto determina el uso efectivo de las estrategias.

Hemos anotado como el control y la regulación de los procesos cognitivos hacen parte de la metacognición. En este sentido, Paris y Lindauer (1982) (como se citó en Harris et al. 2009) propusieron que:

(...) **control of cognitive activity** consists of **planning, monitoring, and evaluating**. Selection of strategies and allocation of resources occur during planning. Monitoring refers to analysis of the effectiveness of the strategies or plan being used. Evaluation refers to determining progress being made toward the goal, and can result in revisions or modifications to the initial plan (further planning), further monitoring, and further evaluation. (p. 134)<sup>38</sup>

*Control:  
Planeación,  
monitoreo y  
evaluación*

Este agrupamiento del control de los procesos cognitivos que se compone de la planeación, el monitoreo y la evaluación, pareciera darnos la sensación de un proceso serial, no obstante esta ilusión es inadecuada, pues si bien en la planeación se seleccionan las estrategias y se determinan los recursos, en el monitoreo se analiza la eficacia de las estrategias o plan y en la evaluación se valora el progreso obtenido hacia el objetivo, estos procesos se traslapan y sus relaciones se implican.

Hasta aquí parecíamos contar ya con una claridad meridiana de lo que trata la metacognición, se trata, como lo dirían Hacker et al. 2009, en parte de:

- Saber que comprendemos,
- Autoregularnos y monitorear nuestros pensamientos,
- Autoevaluar nuestra situación cognitiva,
- Motivarnos,

*Ámbitos en  
metacognición*

---

<sup>38</sup> (...)El control de la actividad cognitiva consiste en planear, monitorear y evaluar. Durante la planeación tiene lugar la selección de estrategias y la distribución de recursos. El monitoreo se refiere al análisis de la efectividad de las estrategias o del plan utilizado. En la evaluación se determina el progreso obtenido respecto al objetivo y puede ocasionar revisiones o modificaciones al plan inicial (más planeación), más monitoreo y más evaluación.



- Desarrollar estrategias y lógicas para adaptarnos a las situaciones de cambio,
- Entender a otros para entendernos a nosotros mismos.

Todas estas dimensiones son vitales en los ambientes de formación y sustentan la relevancia de la metacognición en educación, pues como lo exponen Hacker et al. (2009), todas las tareas de aprendizaje resultan vinculadas a los tres componentes metacognitivos que son:

1. Conocimiento y creencias sobre cognición,
2. Monitoreo de la cognición,
3. Regulación de la cognición,

En el campo de traducción, la investigación metacognitiva podría establecer estrategias y estilos de aprendizaje propios de cada estudiante, en aras de aportar a la relación metacognición-enseñanza. Ello teniendo en cuenta el concepto mismo de metacognición, el cual, “enmarca la indagación sobre cómo los seres humanos piensan y controlan sus propios procesos de pensamiento” (Soto, 2003, p. 28). Dicho concepto ha sido establecido en dos clasificaciones, la primera enmarca la metacognición asociada con dos componentes; “el conocimiento sobre los procesos cognitivos y la regulación de los procesos cognitivos”, que según Martí (1987), (como se citó en Soto, 2003), “el primer componente se refiere al que una persona tiene (o elabora en una situación determinada) sobre los propios procesos cognitivos” (p. 28), de ahí la importancia de promover el proceso metacognitivo en el estudiante de traducción.

Seguendo a Soto (2003), es posible clasificar los conocimientos en tres categorías: los conocimientos sobre personas, sobre tareas y sobre estrategias.

Así, lo metacognitivo puede ser referido al conocimiento de la amplitud de la propia memoria ante temas y tareas determinadas al conocimiento sobre la complejidad de las tareas, campo en el que se establecen jerarquías que van de menor a mayor

*Educación y  
componentes  
metacognitivos*

*El concepto y su  
primer  
componente*

*La clasificación  
de los  
conocimientos*

complejidad, y determinación de las estrategias más útiles para determinados aprendizajes, respectivamente. (p. 29)

El segundo componente, enunciado por Soto (2003), “está asociado a tres procesos cuya función es regular los procesos cognitivos, estos procesos son: la planificación, el control y la evaluación” (p. 29), los cuales van concadenados en la toma de decisiones y requieren de estrategias, revisiones, valoraciones, verificaciones y de una previsión.

*El concepto y su segundo componente*

La segunda clasificación, expuesta por Soto (2003), considera dos tipos de investigaciones: sobre el monitoreo metacognitivo y sobre el control metacognitivo.

El primer tipo de investigación se refiere al monitoreo sobre los procesos de pensamiento y los estados de conocimiento propios del individuo, aquí la investigación empírica se ha enfocado a determinar si la gente acierta a predecir su propia memoria y obtienen éxito al resolver problemas (Leonesio y Nelson, 1990; Melcafe, 1986, 1986b; Reder y Ritter, 1992) (como se citó en Soto, 2003, p. 29).

*La clasificación de dos tipos de investigación*

La segunda investigación tiene que ver con la voluntad de dirigir los propios procesos de pensamiento y de recuperación de memoria. Procesos claves en la selección de estrategias al momento de ejecutar una determinada tarea de traducción.

De acuerdo con Soto (2003), las clasificaciones presentadas llevan a dos posibilidades a tener en cuenta en los estudios sobre la metacognición. “La primera posibilidad está ligada a los aspectos declarativos del conocimiento que interrogan al saber qué” (p. 30), es decir permite preguntarse por los conocimientos y su adquisición. La segunda posibilidad en los trabajos sobre metacognición se enmarca en la pregunta sobre el *saber cómo*, ello tiene que ver con aspectos procedimentales a tener en cuenta en la realización de ciertas tareas y al enfrentarse a diversos problemas.

*Posibilidades de trabajo en la metacognición*

Flavell (1987) (como se citó en Soto, 2003), expresa que “es posible identificar dos dominios desde los que opera lo metacognitivo: el conocimiento metacognitivo y la experiencia metacognitiva” (p. 31), y nos explica que el primer dominio es el conocimiento sobre la cognición materializado en tres dimensiones, la primera son los conocimientos que implican características cognitivas de las personas; la segunda dimensión, son los conocimientos relativos a las exigencias de las tareas y la tercera dimensión habla de los conocimientos relativos a estrategias, ubicando estas dimensiones en un plano reflexivo sobre lo cognitivo. El segundo dominio, son sensaciones de conocimiento experimentadas por sujetos que tiene un proceso cognitivo. En el proceso de formación de traductores, de una u otra manera, es necesario concientizar tanto al estudiantes como al educador sobre ambientes de reflexión continua acerca de la metacognición, así como promover estrategias que lleven al educando a asumir puntos de vista críticos en su proceso de aprendizaje.

*Dominios de la metacognición*

Por su parte, Brown (1987) (como se citó en Soto, 2003), “identifica cuatro áreas de la investigación metacognitiva que hacen énfasis en: análisis de los protocolos, estudio del control ejecutivo, estudio de la regulación interindividual y estudio de la autorregulación (intraindividual)” (p. 32). En cuanto al análisis de los protocolos, estos son procesos que hacen evidente el pensamiento de los sujetos ante diversas tareas, de manera verbal. Los estudios de control ejecutivo se refieren al procesamiento de la información que controlan cualquier actividad cognitiva, los cuales pueden ser automáticos (rápidos) o controlados (lentos). Los estudios de la regulación interindividual presentan transferencias de control de ciertas personas a otras, mientras que los estudios de autorregulación indican ausencia de agentes externos en el proceso de aprendizaje.

*Cuatro áreas de investigación*

Martí (1995a) (como se citó en Soto, 2003), afirma que la metacognición está fundamentada en tres marcos teóricos que son: “la teoría del procesamiento de la información, la teoría de Piaget y la teoría de Vigotski

*Planteamientos teóricos de la metacognición*

[sic]" (p. 34). La teoría sobre el procesamiento de la información plantea que "cualquier actividad cognitiva requiere, para su completa ejecución, un sistema de control que adelante la planificación, la regulación y la evaluación de la tarea en curso" (Soto, 2003, p. 34) es por ello que la metacognición parte de esta perspectiva teórica, la cual, evidencia un proceso consciente de aprendizaje que manifiestan una planificación, control y evaluación. Por otra parte, la metacognición también se basa en los conceptos de Piaget referentes a la toma de consciencia, abstracción y procesos reguladores, los cuales juegan un rol muy importante, según Martí (1995a) (como se citó en Soto, 2003), a la hora de explicar cómo y por qué se construye el conocimiento. De igual manera, la teoría de Vigotsky contribuye a la metacognición en cuanto a los procesos intersicológicos presentes en el desarrollo y en el aprendizaje.

Desde otra perspectiva, Koriat y Shitzer-Reichert (2002) al abordar preocupaciones sobre la investigación en metacognición aclaran como los estudios en este campo se enmarcan dentro de dos tradiciones: la de la psicología del desarrollo y la de la psicología cognitiva. Desde la psicología del desarrollo, Koriat y Shitzer-Reichert (2002) delimitan el campo de investigación en metacognición a aspectos tales como la memoria, la metamemoria y las estrategias de aprendizaje y de recuperación de información. (Ver Figura 7. Enfoques en el estudio de la metacognición)

Efklides (2002) fundamentado en Flavell presenta las dos formas de la metacognición, a saber: la experiencia metacognitiva y el conocimiento metacognitivo. Efklides afirma que:

Metacognitive experiences is a term coined by Flavell (1979) who posited that there are two forms of metacognition, namely metacognitive experiences and metacognitive knowledge. Metacognitive experiences constitute online metacognition, whereas metacognitive knowledge is knowledge we retrieve from memory (semantic or episodic; see Wheeler, Stuss, & Tulving, 1997) and regards goals, tasks, persons, and strategies.

Metacognitive experiences comprise ideas, feelings, judgments, and metacognitive knowledge evoked during problem solving. In essence, metacognitive experiences are metacognitions available in working memory (p. 19-20)<sup>39</sup>.

Por lo hasta aquí presentado, insistimos en la necesidad de considerar la dimensión metacognitiva en el aprendizaje, particularmente para la formación en traducción. Además, asumimos la autogestión como un concepto esencial en el desarrollo de la metacognición ya que nos remite al “yo” o al “nosotros” que aprende. Finalmente, y en consonancia con Hacker, et al. (2009), creemos que una propuesta didáctica que articule procesos metacognitivos de manera adecuada puede promover el aprendizaje, la resolución de problemas y la comprensión, es decir, para el caso de la formación en traducción, los procesos metacognitivos propenden por el desarrollo de la subcompetencia estratégica en tanto convoca la planeación, el control y la evaluación. Una segunda hipótesis en este sentido nos invita a entender los procesos metacognitivos como promotores de reflexiones interculturales, en la medida en que la preocupación por el concepto de sí es un antecedente en la construcción de identidad y su subsecuente negociación en la traducción.

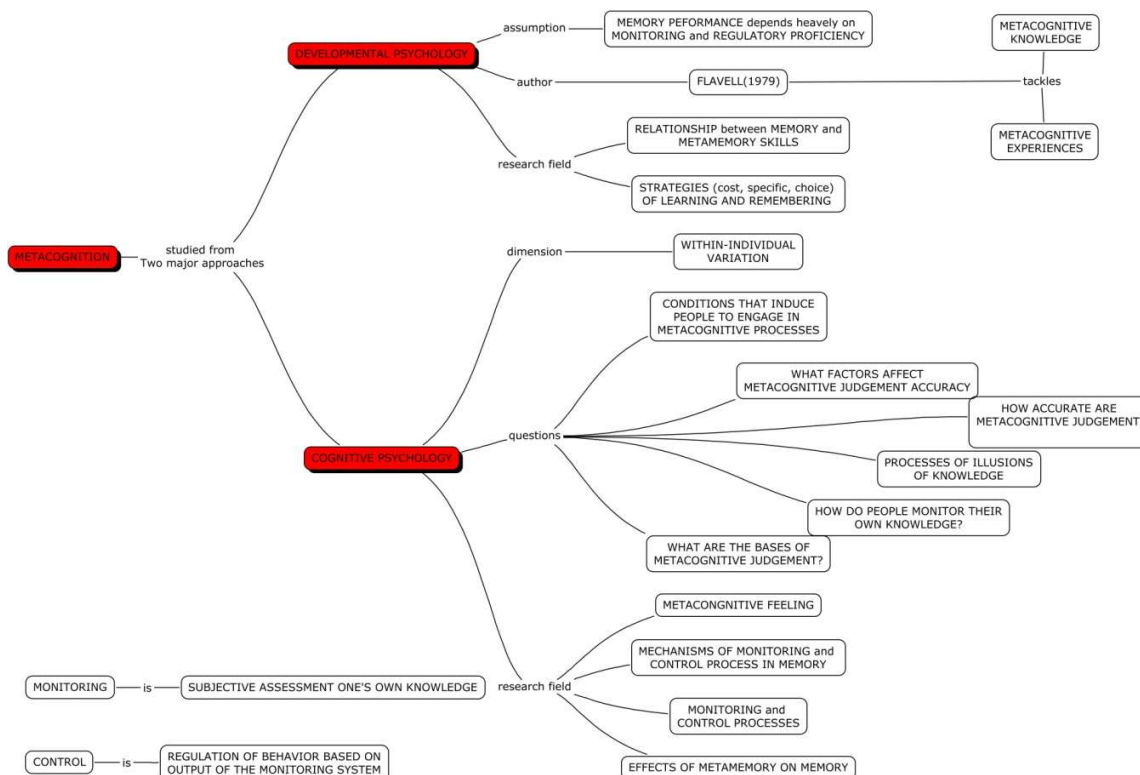
*Las hipótesis  
desde lo  
metacognitivo*

Dado que la metacognición indaga por variadas dimensiones del aprendizaje, nos es necesario, en este momento, tratar de delimitar algunos de sus ámbitos con relación a la traducción. Esta revisión la centraremos en dos procesos sustanciales presentes y necesarios en toda actividad de traducción, a saber: la comprensión y la reexpresión.

---

<sup>39</sup> El término experiencias metacognitivas fue acuñado por Flavell (1979) quien afirmó que existen dos formas de metacognición, llamadas experiencias metacognitivas y conocimiento metacognitivo. Las experiencias metacognitivas constituyen la metacognición activa, mientras que el conocimiento metacognitivo es el conocimiento que recuperamos de la memoria (semántica o episódica; ver Wheeler, Struss y Tulving, 1997) y contempla objetivos, tareas, personas y estrategias. Las experiencias metacognitivas comprenden ideas, sentimientos, opiniones y conocimiento metacognitivo evocado durante la resolución de problemas. En esencia, las experiencias metacognitivas son metacogniciones disponibles en la memoria de trabajo.

Figura 7. Enfoques en los estudios de la metacognición



### 9.3. La Comprensión

Podemos afirmar que todo proceso de traducción parte y depende en gran parte del nivel de lectura. Al intentar establecer el papel de la metacognición en la comprensión de lectura, MacKeown & Beck (2009) plantean cómo en la lectura misma se requieren procesos metacognitivos pues al leer son necesarias acciones tales como planear, regular y evaluar para lograr la comprensión. De ahí que, MacKeown & Beck citando a Baker & Brown consideran que “*Since effective readers must have some awareness and control of the cognitive activities they engage in as they read, most characterizations of reading*

*include skills and activities that involve metacognition*”<sup>40</sup> (p. 354) (como se citó en MacKeown & Beck, 2009, p. 7). Con esto en perspectiva, MacKeown & Beck (2009) revisan algunas de las estrategias de lectura con características metacognitivas la cuales de manera sucinta referenciamos a continuación para ampliar la apreciación de la lectura como fenómeno metacognitivo y para sustentar posteriormente nuestra propuesta metacognitiva en lectura.

Quizás antes de continuar hablando de estrategias metacognitivas conviene referirse un poco a ellas. Según Williams, J. & Grant, A (2009), el concepto de metacognición surge con Flavell (1976) (como se citó en Williams, J. & Grant, A. 2009, p.27), quien llevaba a cabo investigaciones en el desarrollo de la memoria infantil. En la descripción del proceso de adquisición de la memoria, Kreutzer, Leonard, & Flavell (1975) (como se citó en Williams, J. & Grant, A. 2009, p.27) concluyeron que cuanto más crecían los niños desarrollaban habilidades para controlar sus propios procesos de memoria y estrategias tales como el ensayo, la organización por categorías, y luego la elaboración. En cierto momento:

Children become aware of their own memory processes and can begin to control them, by deliberately rehearsing the information they wish to remember or by organizing the information into categories. Some of this cognitive activity is done at an automatic level, as when a child, asked to remember a word list, recites the words in categories without any intention or realization of doing so. But when a memory task is more difficult, a child may apply a strategy with effort. **At this point, he becomes conscious of what he is doing, and he is using a metacognitive strategy.** (Williams, J. & Grant, A. 2009, p.27).

*Qué es una estrategia metacognitiva*

Observamos que hay procesos cognitivos que son automáticos, y que la dimensión metacognitiva puede ser observable en el momento de la dificultad,

---

<sup>40</sup> En vista de que los lectores eficaces deben contar con un poco de conciencia y control de las actividades metacognitivas en las que ellos se ocupan a medida que leen, la mayoría de las caracterizaciones de lectura incluyen habilidades y actividades que involucran la metacognición.

de la intención, de lo consciente, de lo deliberado. Con todo y esto, como se anotará más adelante, el concepto de estrategia aún no cuenta con un masivo consenso. Así por ejemplo, MacKeown & Beck (2009) desde el punto de vista metacognitivo reportan una definición de estrategia que se entiende como una rutina que representa una acción de procesamiento mental específico, la cual hace parte de un proceso complejo mayor con el fin de lograr un objetivo, como por ejemplo la comprensión de lectura. A esta discusión debemos anotar lo expuesto por Baker (2000) (como se citó en (Williams, J. & Grant, A. 2009, p. 32) al afirmar que las estrategias no son siempre efectivas, y que es únicamente cuando se han aprendido un número de estrategias flexibles que los estudiantes pueden desarrollar una conciencia metacognitiva de la efectividad de ciertas estrategias en situaciones específicas.

Son cuatro las estrategias de lectura referenciadas por MacKeown & Beck (2009), tres reconocidas a nivel nacional en los Estados Unidos por el *National Reading Panel*, y una como resultado del trabajo de MacKeown & Beck. En su orden, *Reciprocal Teaching* (RT), *Transactional Strategies Instruction*, *Informed strategies for learning*, y *Question the Author Strategy* convergen en que se tratan de orientaciones previas al proceso de lectura que se aprenden y se ponen en práctica en el proceso mismo, esto para lograr una mayor comprensión.

Según MacKeown & Beck (2009), en el *Reciprocal Teaching* tanto los profesores como los estudiantes se turnan para resumir, aclarar, predecir y hacer preguntas alrededor de un texto. Este proceso de base metacognitiva tiene su origen en Palincsar y Brown (1984) (como se citó en Hacker et al. 2009, p. 9) quienes “(...) *approached the development of instruction for reading comprehension through the metacognitive root of what Brown et al. (1983) characterized as “other regulation,” learning that is initiated by social interaction with a more expert other and gradually transformed into intrapersonal ability*”. En la *Transactional Strategies Instruction* se utilizan

*Estrategias  
metacognitivas  
de lectura*

*Generalidades de  
RT, TSI y ISL*



estrategias tales como predecir, variar las expectativas en la medida en que los textos se leen, generar preguntas e interpretaciones, visualizar las ideas del texto, resumir y seleccionar información importante. Finalmente, en las *Informed Strategies for Learning* se enfatiza en el desarrollo de una conciencia por entender los objetivos de la lectura, así como en la activación del conocimiento previo, la atención a las ideas principales, la evaluación crítica, comprensión del monitoreo, y las inferencias, también enfatizan el conocimiento declarativo, procedimental y condicional de la estrategia, es decir, explican el qué, cómo y en qué circunstancias usar tal o cual estrategia. Estas aproximaciones a la promoción de la lectura con base metacognitiva tiene sus fundamentos en modelos de pensamiento que MacKeown & Beck (2009) relatan así:

Pressley and his colleagues (Symons, Snyder, Cariglia-Bull, & Pressley, 1989) have approached the issue of assisting students with comprehension through the metacognitive root that Brown et al. (1983) label executive control. Pressley et al.'s approach was based on models of thinking (Baron, 1985; Sternberg, 1979, 1982) that are derived from information processing conceptions of competent performance. According to these models, competent thinking is a series of search processes executed with stored knowledge and schema toward solving a problem. Within these processes, thinkers employ strategies such as identifying their goal, monitoring their progress, and evaluating evidence. (p.10)

Como es característico de las disciplinas emergentes, los debates terminológicos en tanto si las actividades descritas son estrategias u otro tipo de fenómeno aún promueven incertidumbre, no obstante, la discusión más álgida la plantea Sinatra, Brown y Reynolds (2002) (como se citó en Hacker et al. 2009, p. 12) en tanto se interrogan sobre si no sería más efectivo en términos de comprensión lectora, en vez de enseñar estrategias enseñarles a los estudiantes

a asumir un **enfoque más orientado a la resolución de problemas**. En este último sentido, Duffy y Roehler (1987) (Como se citó en Williams, J. & Grant, 2009,) uno de los objetivos en la promoción de la metacognición a nivel de lectura consiste en “(a) *view reading as a problem-solving task that requires the use of strategic thinking and (b) learn to think strategically about solving reading comprehension problems*” (P. 38). Esta interrogante, en la voz de Sinatra (2002), nos advierte sobre cómo la posible “saturación” de la conciencia respecto a las estrategias puede afectar la comprensión antes que promoverla.

La cuarta propuesta para la promoción de la lectura con una orientación metacognitiva se relaciona en parte con la efectividad de enseñar estrategias de lectura, MacKeown & Beck (2009) se refieren a su experiencia enseñando estrategias observando que en este ejercicio los estudiantes parecían estar más preocupados por la implementación de la estrategia que en los mismos contenidos. De ahí que MacKeown & Beck (2009) afirman haber promovido una comprensión más efectiva al trascender la preocupación por el “¿de qué se trata la lectura? y planteando interrogantes relacionados con ¿Qué quiere decir el autor? En este sentido, MacKeown & Beck (2009) establecen que los estudiantes a la vez que explicaban lo que entendían, iban dándole sentido al contenido. MacKeown & Beck (2009) fundamentan sus hallazgos en posicionamiento teóricos que presentamos a continuación:

We considered the kind of responses we were getting from students in light of theoretical descriptions of the reading process from the work of cognitive scientists such as Kintsch and van den Broek (Kintsch, 1988; Kintsch & van Dijk, 1978; van den Broek, 1990). Within this cognitive processing perspective, reading proceeds by selecting and focusing on important content in the sentence currently being read, carrying that information forward, and figuring out how to connect it to content subsequently read. When satisfaction with the level of

*Interrogando al  
Autor*

*La perspectiva  
teórica de la  
construcción de  
sentido*

comprehension is reached, reading proceeds to the next sentence and the Coherence depends on the connections made along the way, chiefly causal and referential relations (p.12)

En este orden de ideas, son dos los aspectos que quisiéramos destacar, pues orientan el trabajo en lectura desde los aspectos metacognitivos. El primero tiene que ver con la caracterización de lo metacognitivo que retomamos MacKeown & Beck (2009) de Hacker (1998) y Gavelek y Raphael (1985) (como se citó en Hacker et al. 2009). Para el primero pertenecen al ámbito de la metacognición los pensamientos deliberados y conscientes que son tanto susceptibles de ser controlados, como expresados; para los segundos, gran parte de la metacognición es tácita. La discusión radica en que si la utilidad de la formación en metacognición está en el conocimiento que tienen los estudiantes sobre su propia cognición, o en cómo la metacognición afecta su desempeño. Para MacKeown & Beck (2009) *“Their [studies] implication here seems to be that knowledge that enables learners to influence their mental activity is metacognitive, even if that knowledge does not involve a deliberate, conscious decision”* (p.22). Williams, J. & Grant, A (2009), anotan como la distinción entre lo cognitivo y metacognitivo tiene sentido a nivel de abstracción, más no es tan transparente en la práctica, así, afirman, las personas que diseñan currículos tienden a referirse a sus actividades de formación como promotoras de estrategias metacognitivas, mientras otros las llamarán promotoras de estrategias cognitivas. Con esta discusión en mente, en nuestra propuesta nos referimos a **la metacognición desde el control de los procesos cognitivos**.

*Metacognición:  
¿deliberada y  
consciente?*

En segunda instancia, y en este mismo orden de ideas, acogemos los postulados de Sinatra et al (2002) (como se citó en MacKeown & Beck, 2009, p. 22), quienes sustentan que dado que la comprensión lectora requiere de considerables y limitados recursos mentales, **el uso consciente de estrategias no necesariamente le aporta a la comprensión**. Sinatra et al (2002) (como se citó en MacKeown & Beck, 2009, p. 22) sugieren entonces articular escenarios

*Privilegiar el  
contenido y sus  
relaciones*

para experiencias educativas donde los estudiantes respondan a preguntas que los lleven a asumir una posición estratégica y activa hacia el texto. En este sentido, consideramos que nuestra propuesta didáctica en términos de lectura debe atemperarse a los hallazgos de MacKeown & Beck, 2009, cuando plantean que **la clave para que los estudiantes asuman el control de sus propios procesos de lectura no necesariamente requiere un conocimiento o atención consciente a procesos específicos, más bien, puede requerir atención deliberada (pero no consciente) al contenido del texto de tal manera que se puedan observar las ideas relevantes y sus relaciones.**

#### 9.4. La Re-expresión

Harris et al. (2009), con base en los trabajos de MacArthur, Graham, & Fitzgerald, 2006; McCutchen, 2006, plantean que lo que caracteriza, generalmente, a los textos de los estudiantes con dificultades en la escritura, es una producción textual con problemas de coherencia, elaboración, efectividad, falta de crítica del proceso de escritura, falta de estrategias para planear, producir, organizar y revisar un texto, e inclusive la subestimación de sus habilidades. En este sentido, Harris et al. (2009) anotan que con bastante claridad se observa que dichas dificultades están relacionadas con una dimensión metacognitiva

*Las dificultades  
en escritura*

Así como la lectura, la escritura puede ser considerada una actividad compleja que requiere de procesos metacognitivos. El desarrollo de la habilidad de escritura plantea dificultades que Harris et al. (2009), evocando a Scardamalia y Bereiter, 1986, circunscriben a los ámbitos de: **la generación de contenido, la estructuración de la composición, la formulación de objetivos, los aspectos mecánicos de la escritura, la revisión y reformulación de objetivos.** Algunas composiciones (al menos desde el punto de vista formal que es el caso de la

*Escritura y  
Metacognición*

traducción) llevan implícitos aspectos tales como la planeación, el monitoreo y la evaluación.

Coincidimos con Harris, Graham, Brindle y Sandmel (2009) al identificar el conocimiento **declarativo, procedimental y condicional** en el proceso de escritura. En lo que concierne a este grupo de investigación el conocimiento declarativo en escritura comprende las apreciaciones que sobre sí tienen el escritor, así como el tipo de tarea a realizar, en este sentido se tiene:

there is the knowledge the writer has about themselves as a writer, including such things as what forms of writing have been engaged in successfully or unsuccessfully in the past, what components or elements of writing they are comfortable with and which they have not yet mastered (such as using dialogue in creative writing), and what environmental characteristics are preferable (p. 134)

Harris, Graham, Brindle y Sandmel (2009) consideran el tipo de tarea como el tipo de escrito a realizar, para ello es claro que el escritor debe contar con las estrategias y los conocimientos para escribir tal o cual tipo de texto, para imaginar una audiencia, mantener la comunicación, y respetar las convenciones etc. En consonancia, el conocimiento procedimental en escritura comprende el cómo llevar a cabo las estrategias para, por ejemplo, redactar un determinado tipo de texto o identificar el ambiente de trabajo más adecuado. Como se mencionó anteriormente, el conocimiento condicional identificaría el cuándo, cómo y dónde, para el caso de la escritura y según Harris et al. (2009), este conocimiento tiene que ver con la evaluación que hace el autor de la tarea de escritura para determinar y seleccionar las habilidades y estrategias más idóneas.

En los anteriores apartados, hemos dicho que la metacognición comprende una dimensión de control Harris et al. (2009) la regulación en el proceso de escritura es un asunto complejo pues comprende aspectos tales como la regulación del uso de las habilidades de escritura, de estrategias, la

*Lo declarativo,  
procedimental y  
condicional en  
escritura*

*La auto-  
regulación en  
escritura*

carga cognitiva, la memoria, las actitudes frente a la escritura etc. En palabras de Harris et al. (2009), Zimmerman & Reiserberg (1997) delimitaron tres clases de auto-regulación e identificaron diez procesos autoregulatorios. Dada la importancia y la oportunidad de hacer más específica la dimensión reguladora de la metacognición en escritura presentamos a continuación la propuesta de Zimmerman & Reiserberg (1997) como aparece en Harris, et al. (2009).

**Tabla 12. Proceso de auto-regulación de la escritura (Zimmerman & Reiserberg, 1997)**

I	Autoregulación ambiental. Procesos:	1	Estructuración ambiental (seleccionar, organizar y crear escenarios afectivos para escribir.
		2	Modelos que seleccionan los propios escritores y que sirven como fuentes del conocimiento de la escritura y de sus habilidades. Muchos autores reconocen la influencia de modelos de escritura en su proceso. Por ejemplo, hay autores que intentan aprender de un tipo de texto.
II	Procesos de comportamiento	3	el automonitoreo y autoregistro del desempeño (es decir, programar el número de páginas, secciones y objetivos)
		4	las consecuencias personales del desempeño (como por ejemplo, las recompensas o sanciones por el cumplimiento o no de objetivos)
		5	las verbalizaciones propias que se usan para mejorar el proceso de escritura (decir los diálogos en voz alta mientras se escribe, o leer los textos en voz alta para ayudar a su apreciación)
III	Procesos personales y ocultos	6	planeación y administración del tiempo (determinar el tiempo que se necesita para escribir un texto)
		7	planteamiento de objetivo (determinar los resultados a corto y largo plazo)
		8	Establecimiento de los parámetros de la autoevaluación de la escritura (determinar y acogerse a los propios parámetros de satisfacción. Como por ejemplo: determinar los criterios para valorar un párrafo como satisfactorio)
		9	Uso de estrategias cognitivas (métodos claros para organizar, producir y transformar el texto.
		10	Uso mental de las imágenes para evocar o crear contextos, actividades, y personajes para facilitar la descripción por escrito.

*Procesos de autoregulación de la escritura*

Adaptado de Zimmerman & Reiserberg, 1997 (como se citó en Harris, Graham, Brindle y Sandmel, 2009, p.137)

Harris et al. (2009) sugieren que se pueden referenciar tres propuestas de modelos de escritura para abordar la dimensión metacognitiva. Así, se pueden considerar las propuestas de Hayes y Flower (1980), (como se citó en Harris et al. 2009): Bereiter y Scardamalia (1987), y la Zimmerman y

*El Modelo de Hayes y Flower*

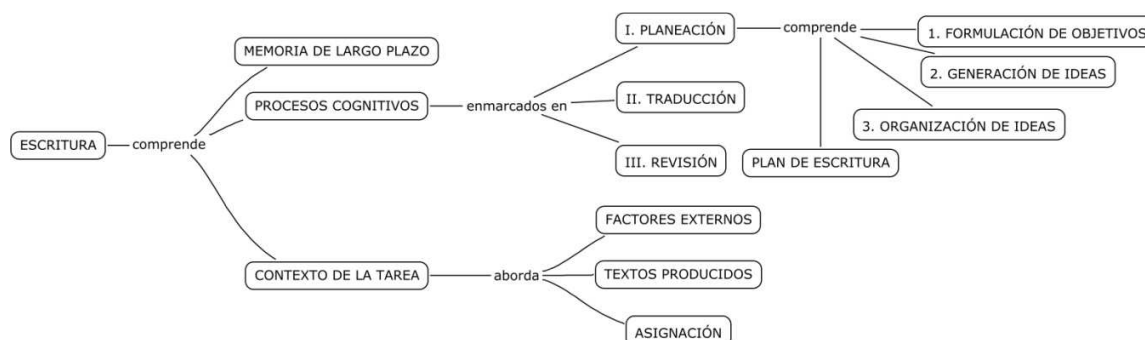
Reisenberg, presentada en la tabla anterior. En cuanto a la primera, Harris et al. (2009) recuerdan los tres componentes del modelo a saber: ambiente de trabajo, procesos cognitivos y la memoria de largo plazo del autor. Para cada uno de estos procesos se suponen una gama de otros subprocesos. Luego, en el ambiente de trabajo se deben considerar aspectos tales como la tarea de escritura, los textos producidos con anterioridad, entre otros. Los procesos cognitivos se entienden desde la **planeación, traducción y revisión**. Con esto, en la planeación se consideran aspectos tales como: la formulación de objetivos, la generación de ideas y su organización y el diseño del plan de escritura. Según Hayes y Flower (1980), (como se citó en Harris et al. 2009):

Hayes and Flower (1980) established several tenets that continue to impact research and instruction today. First, **writing is a goal-directed activity** (and thus, a **problem-solving activity**) that involves both major goals and subgoals. Second, effective writing requires a variety of mental operations necessary to reach the author's goals and subgoals. Third, the process of writing is not linear, but rather involves the complex interplay of interwoven or nested activities, and fourth, skilled writers must deal with a great many demands at once (p.136)

En cuanto a la memoria de largo plazo como otro de los componentes del modelo, Según Hayes y Flower (1980), (como se citó en Harris et al. 2009), de esta memoria depende en gran parte aspectos tales como el conocimiento del tema, la audiencia meta y el género textual.

Este modelo de Hayes y Flower (1980) (como se citó en Harris et al. 2009): fue actualizado por los mismos autores en 1996, en la nueva versión, Hayes y Flower (1996) (como se citó en Harris et al. 2009), identifican dos grandes componentes en la dimensión metacognitiva del proceso de escritura: el ambiente y el individuo. En este nuevo arreglo muchos de los elementos mencionados en el modelo del 80 son reubicados. Para una ilustración de este modelo se pueden observar la Figura siguiente.

Figura 8. Primer modelo de Hayes y Flower (como se citó en Harris et al. 2009) sobre la dimensión metacognitiva en escritura



El segundo modelo revisado por Harris et al. (2009), es el de Bereiter y Scandamalia, (como se citó en Harris et al. 2009) se predica de este modelo que es uno de los más recurrentes en investigación sobre escritura. Bereiter y Scandamalia, al indagar por las diferencias entre escritores novatos y expertos, manifiestan que la escritura consiste de cuatro procesos: “(a) *a mental representation of the task*, (b) *problem analysis and goal setting*, (c) *problem translation*, and (d) *resultant knowledge telling*. Writing was described as a recursive problem-solving process, allowing expert writers to think and write more effectively on a topic” (p. 137). De acuerdo a estos procesos una de las diferencias entre escritores novatos y expertos radica en la **expresión del conocimiento** (*Knowledge telling*). Para los escritores novatos, según Bereiter y Scandamalia, (como se citó en Harris et al. 2009) el proceso final de expresión de conocimiento consiste en recuperar información de la memoria de largo plazo y transcribirla. No así para los escritores experimentados quienes a diferencia del proceso de expresión del conocimiento, desarrollan el proceso de transformación del conocimiento (*knowledge transformation*).

*El Modelo de Bereiter y Scandamalia*

Harris et al. (2009) detallan el proceso de transformación del conocimiento propuesto por Bereiter y Scandamalia (como se citó en Harris et al. 2009) y reportan que en este enfoque la **planeación del contenido del texto**

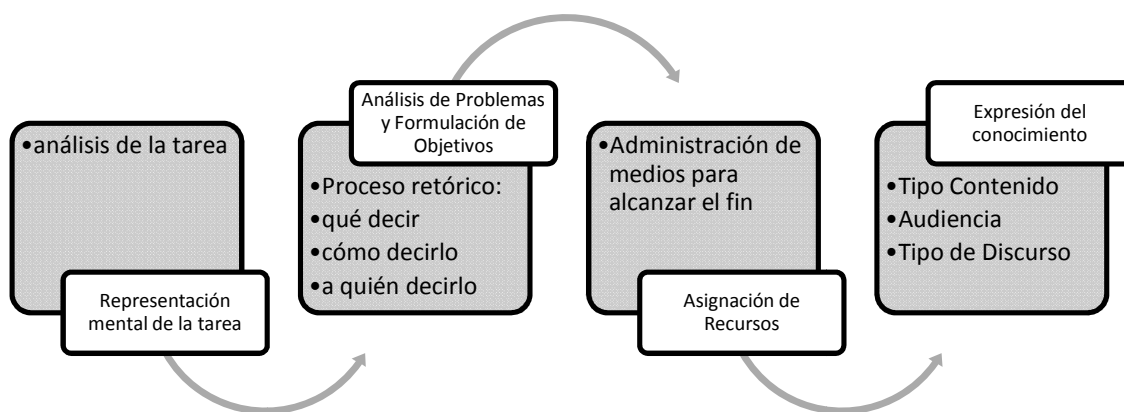
*Los escritores expertos*



se ve circunscrita por tres aspectos: el **retórico**, el **comunicativo** y el **pragmático**. La dimensión retórica comprende aspectos tales como el estilo y el efecto en lector; la dimensión comunicativa observa lo que se quiere decir, el alcance y la profundidad del contenido; la dimensión pragmática comprende entre otros el lugar y el momento para la escritura. Los escritores experimentados circulan por los procesos señalados anteriormente, pasan por una representación mental de la asignación o tarea, realizan el análisis de problemas y formulan objetivos, esto para decidir los recursos necesarios. Los escritores experimentados al parecer no solamente recuperan la información sino que realizan una transformación del conocimiento al reflexionar sobre lo que quieren decir, el contenido, y a quien se lo quieren decir la posible audiencia. El proceso para los escritores expertos tiende a ser más cíclico pues mientras que el autor se expresa en el acto de escribir el texto sigue siendo analizado y su resultado se retoma en los procesos de análisis de problemas y formulación de objetivos, lo cual, según Bereiter and Scandamalia (como se citó en Harris et al. 2009), proporciona otras oportunidades para continuar con la planeación retórica y de contenido teniendo en cuenta las intenciones y el texto. Una ilustración conceptual de este modelo se puede observar en la Figura siguiente.

Hemos revisado algunas de los enunciados teóricos en metacognición que consideramos fundamentales a incorporar y relacionar con nuestra propuesta didáctica en traducción, de la misma manera hemos ahondado en algunas de las hipótesis del uso de la metacognición en educación, nos queda entonces, ya en la propuesta misma dedicar un apartado para encontrar los anhelados puntos de encuentro entre formación en traducción y metacognición.

Figura 9. Modelo de Bereiter y Scandamalia (como se citó en Harris et al. 2009) sobre la dimensión metacognitiva en escritura.



## 10. Presentación de la Propuesta Didáctica: Propuesta Didáctica de Base Metacognitiva y Enfoque Funcional para El Desarrollo De La Subcompetencia Estratégica

### 10.1. Introducción

La presente propuesta didáctica está diseñada para la introducción de la traducción en los programas de licenciatura en lenguas extranjeras. Se parte de la premisa que la formación en traducción supone el desarrollo de una competencia traductora y que la investigación en este sentido ha reconocido su existencia aunque ha diferido en su estructuración (Pacte; Toury, 1974; Wills, 1982; Königs, 1986; Lowe, 1987; Bell, 1991; Nord, 1991; Hewson & Martin, 1991; Pym, 1992; Kiraly, 1995; Hurtado, 1996; Presas, 1996; Hatim y Mason, 1997; Neubert, 2000; Kelly, 2002; Galan, 2009; y PACTE, 2005). Así mismo, se entiende la existencia de una subcompetencia estratégica que PACTE (2005) determina como aquella que está formada por conocimientos operativos y la considera la subcompetencia más importante debido a que ayuda a resolver los problemas y a garantizar la eficacia del proceso. Sirve para **planificar** el proceso con relación al proyecto de traducción, **evaluar** el proceso y los resultados parciales obtenidos, activar las diferentes subcompetencias y **compensar** deficiencias, **identificar los problemas** de traducción y aplicar procedimientos para resolverlos.

Dado que ella está íntimamente vinculada a las habilidades de planificar y evaluar, se considera que una aproximación metacognitiva sería la forma más adecuada de promover dicho desarrollo. Desde el punto de vista didáctico, se considera que una educación basada en el estudiante está llamada a considerar las dimensiones metacognitivas para lograr el reconocimiento mismo. En cuanto a los Estudios de Traducción o traductológicos, se recurre al funcionalismo como un enfoque estrechamente vinculado al desarrollo metacognitivo y a la puesta en tensión de los obstáculos epistemológicos en traducción.

La presente propuesta se ha construido desde tres vertientes de pensamiento: la didáctica, los Estudios de Traducción y la metacognición, de ahí que en primera instancia se aborden las orientaciones teóricas que constituyen los supuestos guías de la acción didáctica. En las orientaciones teóricas se abordarán supuestos sobre la lengua, el método, el aprendizaje, la didáctica, los Estudios de Traducción, la Metacognición, y el funcionalismo. Como es de esperar, en toda propuesta didáctica se anotan sugerencias metodológicas, evaluativas y de contenido entre otras. En tanto es posible para los diferentes temas se articulan proposiciones que se podrían adoptar como principios de acción, se numeran así 41 proposiciones (P). Se insiste en que esta propuesta no es prescriptiva, en tanto son las proposiciones las que ayudarían a consolidar el proceder en la creación de ambientes de aprendizaje en traducción.

Tomando como base el concepto de Unidad Didáctica referenciado por Tamayo et al. (2011) se ha partido de considerar la Unidad Didáctica como “un proceso flexible de planificación de la enseñanza [aprendizaje] de los contenidos relacionados con un campo del saber específico” (p.104), para entender la Unidad Didáctica también como la visualización de escenarios de enseñanza-aprendizaje donde operan, entre otros, los supuestos de lengua, método, aprendizaje, didáctica, traducción y metacognición. En este sentido, la unidad didáctica se compone de proposiciones orientadoras sobre los supuestos que se articulan, para esta propuesta, objetivos traductológicos y metacognitivos.

Dado que la propuesta didáctica en sí constituye una hipótesis de aprendizaje, se presentan sugerencias sobre cómo la propuesta, al momento de la implementación, se podría articular a un proyecto de investigación. En este sentido, se hacen sugerencias metodológicas y de medida de la competencia traductora.

## **10.2. Las Orientaciones Teóricas de la Propuesta**

Se parte aquí de la consideración que esta propuesta didáctica no está llamada a determinar los comportamientos de profesores y estudiantes. Aún así, su fundamentación teórica orienta la enseñanza y ulterior aprendizaje, se espera que los comportamientos sean autónomos más que prescriptivos y predictivos. Es decir, la fundamentación teórica está

llamada a promover actuaciones que son susceptibles de ser sustentadas y contrastadas con la orientación teórica. En este orden de ideas, se propone un modelo donde no prime la precedencia de la teoría o la práctica, más bien donde a través de **un modelo de investigación formativa se teorice sobre la práctica**. Se sugiere entender la práctica como todas esas circunstancias y procesos involucrados en cualquier actividad que involucre la traducción como comunicación intercultural. Se opta por una investigación formativa en tanto (a) la traducción como ejercicio es una actividad de investigación; (b) la investigación formativa propone estrategias de enseñanza por descubrimiento; y, (c) el contexto colombiano es limitado en cuanto a los docentes educados formalmente en traducción.

Los programas de formación en lenguas extranjeras se han caracterizado por proyectar sobre sus estructuras curriculares el modelo de la ciencia aplicada<sup>41</sup> el cual según Bastidas (2009) consiste en “proporcionar una formación teórica con base en el conocimiento científico, teórico o filosófico disponible, para luego aplicar dicho conocimiento a una realidad práctica” (p. 276). La tendencia de las propuestas curriculares a reservar los últimos semestres para las prácticas son indicadores de este modelo. A la luz de este escenario, y teniendo en cuenta que una forma de promover el desarrollo de la subcompetencia estratégica es precisamente promover el desarrollo de la metacognición, se considera que el modelo más adecuado en este sentido lo constituye el **reflexivo**, pues se propone el desarrollo de una conciencia alrededor del proceso mediante el cual se abordan los problemas y las dificultades en la traducción.

P1. La investigación formativa, la teorización de la práctica y el modelo reflexivo promueven el desarrollo de la metacognición y la subsecuente subcompetencia estratégica.

---

<sup>41</sup> Bastidas (2009) refiriéndose a Wallace (1991) anota que son tres los modelos que han sustentado el sistema de profesionalización en las diferentes disciplinas: El Modelo Artesanal, Ciencia Aplicada y Reflexivo. El Modelo Artesanal, escribe, se basa en la idea de que el conocimiento y la experiencia residen en una persona experta en la práctica de una profesión u ocupación la cual es transmitida y demostrada al alumno, para que este observe, imite, repita y aprenda. El Modelo Reflexivo, agrega Bastidas, ha sido propuesto por Wallace con base en las propuestas de Schön (1983), éste se trata de considerar la reflexión que realizan los profesionales al momento de resolver problemas.

### 10.2.1. El supuesto sobre lengua

Se considera la reflexión sobre lengua una piedra angular en una propuesta didáctica de la traducción, pues la traducción es un encuentro de lenguas o quizás un desencuentro de las mismas, de los seres. Así por ejemplo, *La lengua como pensamiento* (Wittgenstein, 1988) plantea una relación entre hombre y pensamiento, el hombre es lenguaje; de aquí el hombre que se comunica y se construye simbólicamente en la interacción, en la cultura. La lengua para el hombre es vital se puede considerar como Freinet (1994) que: "El lenguaje (...) permite a cada individuo edificar su propia personalidad con el máximo de dignidad y de potencia" (p. 76).

Como se planteará en el apartado 5 (*Hacia una dimensión epistemológica y enseñable de la traducción*), la lengua es al hombre, y el hombre es a la lengua, ésta construye su mundo y el mundo del hombre se construye en la lengua, la conciencia del ser encuentra en la lengua la articulación de una voz que piensa, ama, odia, recuerda, se emancipa o se esclaviza; como lo diría Walter Benjamín, la lengua del hombre comunica lo espiritual. ¿Cómo entender el mundo sin una lengua? ¿Cómo se llega a ser un ser humano sin ella? ¿Cómo se aprende sin una comunicación en la lengua?; pues ¿qué somos sin nuestra voz interior que nos habla hasta en los sueños, que nos cuenta el mundo, que nos teje y desteje; qué somos sin nuestras creencias, mitos, cuentos? etc.; es inevitable el eterno monólogo de nuestra existencia, nuestra eterna conversación con nosotros mismos, así Derrida (1996) dice:

Soy monolingüe. Mi monolingüismo mora en mí y lo llamo mi morada; lo siento como tal, permanezco en él y lo habito. Me habita. El monolingüismo en el que respiro, incluso, es para mí el elemento. No un elemento natural, no la transparencia del éter, sino un medio absoluto (p. 13).

Esta apreciación de Derrida enfatiza el carácter constitutivo de la lengua para el ser humano situándonos en una posición en la cual la lengua es más que un instrumento.

De lo anterior se infiere que una propuesta didáctica para la promoción de traducción supone esfuerzos por desmantelar aproximaciones reduccionistas a la lengua; la superación de un primer obstáculo epistemológico consistiría en proponer un horizonte más

amplio para la comprensión de las culturas base y meta y su relación con sus lenguas. De aquí una proposición orientadora sería **considerar las lenguas como depositarias de las culturas**. Creemos que trascender el ejercicio de la traducción desde supuestos instrumentalistas introduce cuestionamientos de base, y son estos cuestionamientos la semilla de la actitud reflexiva frente a la traducción, luego es la reflexión el comportamiento característico de lo estratégico.

P2. Las lenguas son depositarias de las culturas.

### 10.2.2. El supuesto sobre el método

Es necesario establecer que una propuesta didáctica como promotora de un saber, de un conocimiento, ha de articular sus proposiciones desde lo que implícitamente considera como las formas de promover el conocimiento. En este sentido, y con base en el estudio de los métodos de enseñanza revisados por Not (1997), esta propuesta se circunscribe en las dimensiones **interestructurante**, y **autoestructurante**<sup>42</sup>. El camino interestructurante se fundamenta en perspectivas dialéctico materialistas donde se da relevancia a la interacción social y el interaprendizaje, en términos de Panqueva (2003) "su énfasis se orienta a la construcción de una comunidad de convivencia, donde las personas tengan posibilidad de desarrollar procesos de diálogo e interacción, donde el manejo de conflictos y la solución de problemas a través de procesos de negociación son parte de su formación". En esta tendencia la comunicación desempeña un papel importante pues ésta es al hombre y al mundo de la vida. La dimensión interestructurante está en consonancia con el mismo concepto de traducción, el cual implica al otro. Un cuestionamiento por la otredad que inevitablemente revelará algunos rasgos de la identidad. Dado que la traducción surge en el

---

<sup>42</sup> Los métodos de enseñanza identificados por Not (1997) son heteroestructurante, interestructurante y autoestructurantes. Los métodos de enseñanza heteroestructurantes consideran que el conocimiento es algo que se produce en otros lugares, y al final de lo que se trata es de moldear al estudiante. Así Not (1997) expone que Para la pedagogía clásica las transformaciones del alumno son efecto de una larga serie de huellas depositadas en su espíritu, el papel del alumno es prácticamente pasivo durante la fase de enseñanza; no se torna activo sino en las fases de puesta en obra o de aplicación de los conocimientos (Not, 1997:29).

momento de la comunicación intercultural mediada con el texto base (Ver Figura 5. La traducción como interacción comunicativa según Nord), el conocimiento que circula en la traducción se sitúa en la intercepción o contraste de las culturas, es decir en la interacción donde ya no necesariamente existen las equivalencias totales sino que se recurre a la negociación.

Los modelos autoestructurantes se centran en el sujeto y en su interioridad, éste es creador. Según Panqueva (2003) aquí se ponen en juego elementos tales como "deseo, pasión, instinto, imaginación privilegiando la individualidad y el desarrollo personal [...] rescata el concepto de persona y privilegia la autonomía, la libertad, la creatividad y la felicidad del sujeto como educador y como educando". El modelo autoestructurante es un modelo humanista y se ha asociado a la frase de Charles Pierce "ningún maestro podrá enseñar nada a sus estudiantes. Lo máximo que puede hacer un buen maestro por sus alumnos es aumentar en ellos el deseo de aprender, porque cada cual aprende en la medida de su deseo". Ya en la cotidianidad educativa el escenario autorestructurante se caracteriza por un profesor facilitador, una evaluación cualitativa y procesos de aprendizaje eminentemente inductivos. La dimensión autoestructurante involucra la propia identidad, el concepto de sí mismo, es decir la metacognición (Ver Apartado 9.1. La autogestión y las hipótesis metacognitivas). Desde la traducción el concepto de sí mismo contribuye, una vez más, a la identidad. Es decir, el ejercicio de la traducción aporta a la conciencia de la propia identidad. Desde los escenarios escolares, el concepto de sí mismo tiende a estar vinculado al desempeño como aprendiz.

P3. El proceso de construcción del conocimiento es consistente con una aproximación interestructurante y autoestructurante.

### 10.2.3. El supuesto del aprendizaje

Asumir un supuesto sobre el aprendizaje implica asumir una postura frente a interrogantes que Gutiérrez (2005) califica como de epistemológicos y ontogenéticos. Desde el punto de vista epistemológico es conveniente plantearse la pregunta: ¿cómo es posible el



conocimiento?; y desde el punto de vista ontogenético, el cuestionamiento que se propondría sería ¿cómo se adquiere y progresa el conocimiento? El siguiente esquema propuesto por Gutiérrez (2005) (Ver Figura 10) alrededor de estos interrogantes proporciona un mapa orientador a la hora de intentar ser coherentes con una visión frente al aprendizaje desde el enfoque funcional en traducción, la metacognición y por supuesto la subcompetencia estratégica.

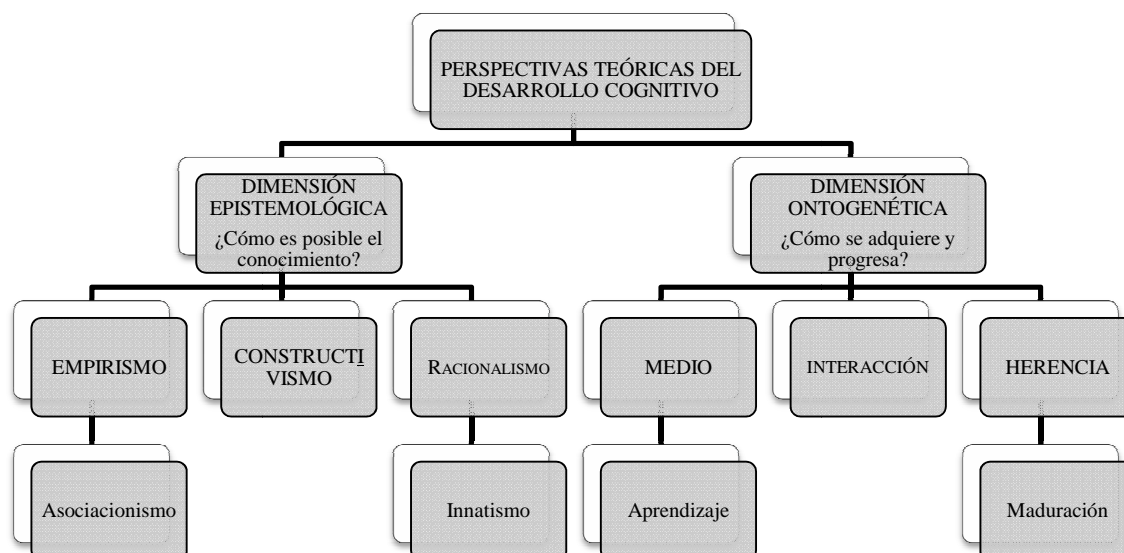
Se ha de recordar en primera instancia que desde la dimensión epistemológica y ontogenética se han identificado tradiciones polarizadas y mediadoras. Así en las discusiones sobre la naturaleza del conocimiento sus opuestos lo constituyen el racionalismo<sup>43</sup> y el empirismo, y su paradigma mediador el constructivismo. Por su parte en la dimensión ontogenética<sup>44</sup> la controversia se centra en “el papel de la herencia y el medio” (p.34) siendo la interacción su propuesta mediadora.

---

<sup>43</sup> Con el fin de recordar el concepto de racionalismo y empirismo se destacan los siguientes apartes de Gutiérrez (2005): “Platón argumentaba que el conocimiento verdadero no podía derivarse de algo tan cambiante e inseguro como las impresiones sensoriales, proponiendo que la mente dispone ya de ciertas ‘ideas puras’ e inmutables acerca de los objetos que experimentamos en las efímeras y variables impresiones sensoriales. (...) se considera que tanto el desarrollo físico como psicológico son esencialmente procesos de crecimiento o maduración de estructuras innatas” (p.20). “el movimiento antagónico al racionalismo es el empirismo, iniciado por Aristóteles (...) si el racionalismo supone meramente extraer un conocimiento ya presente independientemente de la experiencia sensorial, el empirismo toma esas experiencias como base de todo posible conocimiento” (p.24)

<sup>44</sup> Recordemos que en esta dimensión Gutiérrez (2005) anota que se intenta dar respuestas a inquietudes sobre ¿qué es lo que se desarrolla? ¿cuál es la naturaleza de los cambios que se producen? ¿en virtud de qué procesos tienen lugar tales cambios? ¿cuáles son las causas o los factores que intervienen?

Figura 10. Perspectivas teóricas del desarrollo cognitivo



Adaptado a partir de Gutiérrez (2005)

Con lo anterior en mente, esta propuesta, desde el punto de vista epistemológico se circunscribe en los postulados del constructivismo<sup>45</sup>, particularmente del socioconstructivismo. Desde el punto de vista ontogenético reconoce el papel de la interacción en la adquisición y desarrollo del conocimiento. El mismo concepto de constructivismo sugiere un conocimiento que es articulado por el sujeto en oposición a una idea heteroestructurante de reproducción del mismo, esto dada la misma naturaleza dinámica del conocimiento. La Rocca (2007) manifiesta que “el constructivismo permite explicar las formas en que los estudiantes construyen su percepción personal de las tareas que realizan, del contexto educativo, del rol del profesor y del propio proceso de aprendizaje. El concepto constructivista en que se basa el modelo, y que constituye su eje fundamental, es el de la centralidad del proceso de construcción de conocimientos llevado a

45 Anota Gutiérrez (2005) que en un “intento deliberado por resolver el antagonismo entre empirismo y racionalismo, Kant admite las dos fuentes de conocimiento: la *innata*, que le da ‘forma’ y la de la *experiencia*, que proporciona el ‘contenido’; y las combina y relaciona mediante un argumento aporreamente sencillo: es la propia mente humana la que *construye* el mundo que conocemos” (p.26).

cabo por los aprendientes” (p. 98). El socioconstructivismo, en cabeza de Vygotsky, hace referencia a una dimensión del desarrollo cognitivo de corte histórico y cultural, esto en la medida que el ser humano se va apropiando “de los conocimientos, metas, actividades y recursos culturales –de pensamiento y de conducta- que la sociedad o comunidad en que vive ha desarrollado para su supervivencia” (Gutiérrez, 2005: 91); es decir, el desarrollo cognitivo “se concibe como la adquisición y personalización de la cultura y de los patrones de interacción social mediante la relación del individuo con ese medio social y cultural, lo que implicará, por tanto, claras diferencias inter-culturales” (p. 92). Parece evidente esta relación entre la traducción como comunicación intercultural y el socioconstructivismo, en tanto es preocupación de la traducción la comprensión de lo cultural y de lo intercultural. Ahora bien, desde el punto de vista del aprendizaje mismo Vygotsky establece cómo las operaciones superiores de la mente tienen su origen en las relaciones, luego afirma que:

En el desarrollo cultural del niño toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos (Vygostky, 19878: p. 94) (como se citó en Gutiérrez, 2005: 95)

Desde el punto de vista de la didáctica de la traducción, vale la pena anotar lo planteado por La Rocca (2007) quien afirma que es a Don Kiraly (1999, 2000, 2001, 2005) a quien se debe la aplicación de las teorías socioconstructivistas del aprendizaje a la didáctica de la traducción. En este sentido y desde el punto de vista de los Estudios de Traducción, particularmente desde lo funcional, hemos resaltado la orientación a acoger una multiplicidad de opciones funcionales en la traducción, en otras palabras, la negativa a aceptar la existencia de un conocimiento único e inmutable. Además, al igual que La Rocca (2007), se considera que un enfoque socioconstructivista es el más adecuado ya que, primero: a nivel universitario se hace indispensable la promoción de profesionales autónomos y responsables, valores que pueden ser aportados por una aproximación

socioconstructivista pues se centra en el estudiante. Segundo: “en la producción y comprensión de los textos, los hablantes recurren a esquemas mentales que les permiten planificar e interpretar los textos respetando las convenciones socioculturales y, por tanto, cumpliendo con las normas de textualidad de una determinada lengua y cultura (Cf. Corno, 1994: 57; Van Dijk, 2005)” (como se citó en La Rocca, 2007:38). Por lo hasta aquí expuesto, la opción socioconstructivista es coherente con el desarrollo de la subcompetencia estratégica, la metacognición y el enfoque funcional en traducción, esto dado que el desarrollo de la subcompetencia estratégica requiere de habilidades para la resolución de problemas donde es fundamental el cuestionamiento de soluciones únicas, una dimensión interpsicológica de diálogo, una dimensión intrapsicológica de toma de decisión, una conciencia, una autonomía, y una autoevaluación.

P4. Los postulados socioconstructivistas constituyen la orientación teórica sobre el aprendizaje.

#### 10.2.4. Los supuestos didácticos

Esta propuesta didáctica se ha de entender como una hipótesis en la formación en traducción que propone una aproximación práctica, más no prescriptiva, para el desarrollo de la subcompetencia estratégica en traducción. Sobre las premisas teóricas de los Estudios de Traducción y la metacognición se espera alentar la construcción de múltiples ambientes de aprendizaje socioconstructivistas. Así las cosas, se consideran y abordan los siguientes elementos cuyos conceptos se recuerdan a continuación (Ver apartado 6.1. Los elementos de la didáctica): **obstáculo epistemológico**, **transposición didáctica**, **contrato didáctico**, y **situación didáctica**. En primer lugar, el **obstáculo epistemológico** “orienta el trabajo de enseñanza aprendizaje” (Zambrano, 2005, p. 47), en la medida en que se trata de “organizar los obstáculos en términos de objetivos a superar” (Zambrano, 2005, p. 48), de ahí que un obstáculo es “una concepción, un conocimiento, jamás una dificultad o una falta de conocimiento” (Zambrano, 2002, p. 47). En segundo lugar, la **transposición didáctica**,

según Chevallard (1985) citado por Zambrano (2002), tiene que ver con la forma como el conocimiento científico es enseñable en términos de transposición; de ahí que la labor de la didáctica sea “comprender cómo los sujetos aprehenden los saberes, qué estrategias intelectuales aplican y ante qué medios y sistemas de información están expuestos” (Zambrano, 2005, p. 51). El tercer concepto es el de **contrato didáctico**, el cual Zambrano, apoyado en Guy Brusseau, expone como “el conjunto de comportamientos y actitudes que un alumno espera de su profesor y viceversa” (Zambrano, 2005, p. 55). Finalmente, el concepto de **situación didáctica** se considera como “la organización racional o espontánea de los hechos, intencionalmente válidos, objetos de enseñanza” (Zambrano, 2005, p. 57).

#### **10.2.4.1. La identificación de obstáculos epistemológicos**

Siguiendo a Bachelard (1987) en el apartado 6.3 anotamos que “(...) se conoce en contra de un conocimiento anterior, destruyendo conocimientos mal adquiridos o superando aquello que, en el espíritu mismo, obstaculiza a la espiritualización” (p. 15). Esto, para el desarrollo del conocimiento, supone la existencia de unos obstáculos de carácter epistemológico que son “(...) causas de estancamiento y hasta de retroceso (...) causas de inercia (...)” (p. 15), los cuales aparecen en el “acto mismo de conocer”. En este sentido, se ha hablado de cuatro obstáculos epistemológicos a saber: la experiencia básica, el conocimiento general, el conocimiento unitario y pragmático, y el obstáculo sustancialista. Esta propuesta didáctica se referirá a algunos de los posibles obstáculos epistemológicos que podrían estar presentes al intentar construir los conocimientos de traducción por parte de los estudiantes, algunos de ellos se desprenden de nuestra propia experiencia como licenciados en lenguas y estudiantes de la Maestría en Traducción. Hemos proposicionalizado los obstáculos para describirlos y ulteriormente transformarlos en objetivos a superar.

Es muy probable que en a un primer contacto a los Estudios de Traducción el estudiante crea que:

1. En la traducción únicamente existen relaciones uno a uno.
2. Existen expresiones intraducibles.
3. La traducción es una actividad accesoria al conocimiento de dos lenguas.

4. El papel de la traducción en la enseñanza de las lenguas se reduce a la comprensión del método de gramática traducción para la enseñanza de las mismas.
5. El ejercicio de traducción a lenguas de comunidades numerosas mayoritarias o tecnológicamente más desarrolladas es de mayor prestigio.
6. La traducción no debe estar presente en los cursos de lenguas.
7. Dado que la traducción es accesoria al aprendizaje de las lenguas su ejercicio no tiene porque estar significativamente reconocido desde el punto de vista económico.

Se podría decir que los enunciados se circunscriben dentro de los obstáculos de experiencia básica, es decir, “aquella experiencia colocada por delante y por encima de la crítica” (Bachelard, 1987, p. 27). Esta experiencia se caracteriza por imbuir una sensación de seguridad, pues, como lo dice Bachelard, ella no ha sido objeto de crítica. Estos ejemplos de posibles obstáculos sugieren el abordaje de dos dimensiones: En primera instancia la **teleológica y en segunda la metodológica**. En cuanto a la teleológica, es indispensable considerar un fin de la propuesta desde el cuestionamiento de los obstáculos. Así, un fin de esta propuesta, que igualmente se articula al objetivo general, es que el estudiante pueda:

- Asumir la cientificidad de la traducción como una disciplina social.

Dado que los Programas de lenguas, como se observó en el planteamiento del problema, no escapan a las tensiones y discusiones sobre la prevalencia y/o inclusión de cursos en cada uno de sus planes de estudio, el posible tiempo dedicado a una propuesta de traducción no superaría las cuatro horas semanales o las sesenta horas semestrales. Con este posible escenario es necesario proponerse obstáculos epistemológicos a superar a través de objetivos reales. Una redefinición de lo que es la traducción parte de la revisión de las creencias sobre traducción, para esto metodológicamente es indispensable:

1. Realizar una revisión de las **ideas previas** de los estudiantes alrededor del concepto de traducción;

2. Indagar por la concepción de tipos textuales;
3. Indagar por la concepción de las funciones textuales;
4. Analizar la **dimensión metacognitiva** en cuanto lo que creerían saber los estudiantes sobre los temas y las preocupaciones investigativas en traducción;
5. Analizar el dimensión metacognitiva en cuanto lo que **piensan los estudiantes de sí mismos** frente a sus habilidades para la traducción.

Los puntos 1 a 5 permitirían hacer manifiestas algunas de las representaciones que circulan alrededor de la traducción, una vez se logra tener una conciencia de las mismas en el propio hecho de la expresión se establecería un espacio de comunicación compartido por todos los estudiantes entre lo intersubjetivo y lo intrasubjetivo. Es decir, el dialogar sobre lo que se piensa de la traducción haría evidente la convergencia o divergencia de ideas creando, bien sea por afinidad o diferencia, el ambiente de comunicación o, en términos de Vigotsky, una **zona de desarrollo próximo**. Por otro lado, al lograr una **conciencia de la representación** sobre traducción es posible orientar el trabajo de tensión de la representación, en otras palabras, podría ser más claro identificar los discursos de contraste que ayuden a poner en tensión la representación.

P5. La representación sobre traducción influencia el desarrollo de la subcompetencia estratégica.

#### **10.2.4.2. La transposición didáctica**

Se ha anotado antes que la transposición didáctica se preocupa por hacer enseñable el conocimiento científico, de ahí que ésta aborde los siguientes interrogantes: (a) ¿cómo los sujetos aprehenden los saberes? (b) ¿Qué estrategias usan? y, (c) ¿a qué medios y sistemas de información están expuestos?. Para abordar el primer interrogante es indispensable retomar las reflexiones del apartado 10.2.3 (El supuesto del aprendizaje) de este capítulo sobre los supuestos del aprendizaje. En ella se ha ilustrado cómo esta propuesta tiene una orientación **socioconstructivista**. Para el caso de la transposición didáctica se supone que el proceso de aprehensión de saberes está estrechamente ligado a la interacción, de hecho el

conocimiento en traducción emerge del contacto intercultural. De la misma manera, el carácter **razonable** de la traducción en la medida que se centra en una perspectiva funcional supone la necesidad de un diálogo. Promover la comprensión de la traducción como razonable implica orientar esfuerzos a desarrollar habilidades argumentativas que sustenten la toma de decisión. Se ha anotado igualmente que un principio de trabajo de la propuesta es la **investigación formativa**, se supone entonces que; si la traducción como ejercicio es eminentemente investigativa, son los ejercicios de naturaleza investigativa los que les permitirán a los estudiantes su educabilidad en traducción. Con esto presente, en cuanto a la transposición didáctica se sugiere tener en cuenta los siguientes enunciados.

#### 10.2.4.2.1. Propositiones de la transposición didáctica

P6. La transposición didáctica como escenario de negociación entre el discurso científico de la traducción y su enseñabilidad podría:

- a. Generar espacios para el desarrollo de argumentos que cuestionen las concepciones tradicionales de:
  - i. La concepción de traducción;
  - ii. La concepción de función;
  - iii. La concepción de dificultad en la traducción;
  - iv. La concepción de problema de traducción;
  - v. La concepción de comunicación intercultural;
  - vi. La concepción de estrategia;
- b. Desarrollar estrategias metacognitivas sobre:
  - i. Planeación
  - ii. Control
  - iii. Evaluación

Para la materialización de (a) y (b) y en consonancia con lo esbozado antes se proponen **proyectos de clase orientados por la investigación formativa**, los proyectos y su metodología se explicarán en el apartado 10.3 dedicado a la metodología donde igualmente

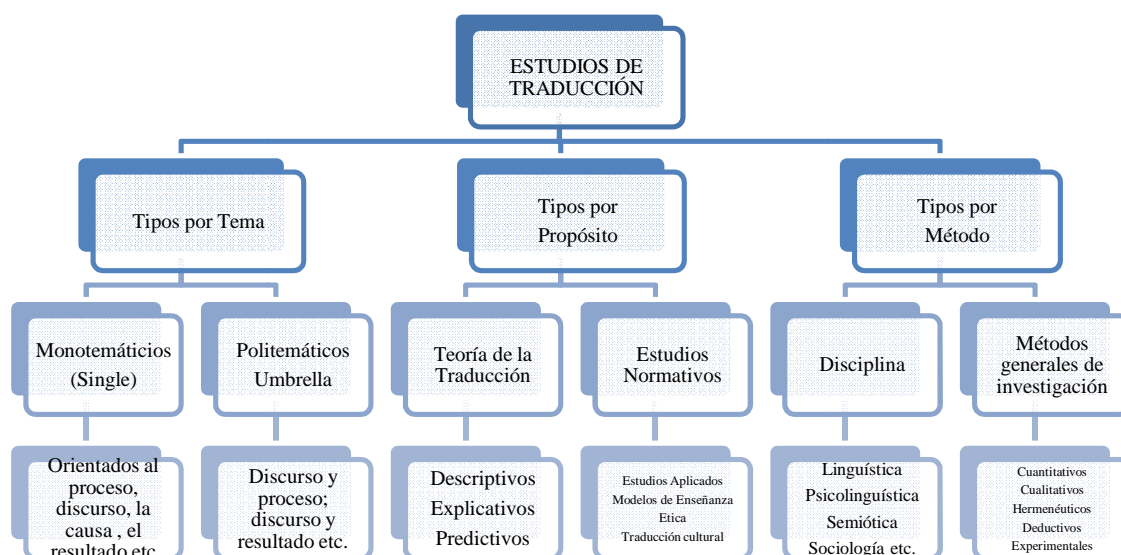


se abordará la **situación didáctica**, es decir, “la organización racional o espontánea de los hechos, intencionalmente válidos, objetos de enseñanza” (Zambrano, 2005, p. 57).

#### 10.2.5. Los supuestos desde los Estudios de Traducción

Ya en el apartado 8.1. “Los Estudios de Traducción, hacia un mapa orientador”, se había establecido que era la aproximación ontológica a la comprensión de los Estudios de Traducción la más apropiada para localizar la presente propuesta, pues no desconoce el carácter multidimensional y multidisciplinar de la didáctica. En este mismo sentido, dada la oportunidad investigativa de la intervención didáctica, esta propuesta es un estudio en el panorama de los Estudios de Traducción o estudios en comunicación intercultural que se localiza dentro de una **tipología basada en el propósito**, en tanto se espera la construcción colectiva de un conocimiento sobre traducción con los participantes; una **tipología basada en el método**, en tanto en la experiencia didáctica son recurrentes los interrogantes sobre cómo abordar la traducción; una **tipología temática** pues las propuestas didácticas son integrales y deben establecer y referenciar aspectos relacionados con el proceso, el discurso, las causas y los resultados del proceso de traducción; una **tipología basada en el sujeto**, dado que es con los participantes con lo que se puede indagar sobre el proceso de traducción, donde se pueden articular propuestas para la comprensión de desarrollo de la competencia traductora, las estrategias, el diseño curricular y la enseñanza. Resumiendo las generalidades de la propuesta de Vandepitte (2008) se tendría el siguiente esquema:

Figura 11. Generalidades de la propuesta de Vandepitte para una aproximación ontológica a los Estudios de Traducción



Adaptado a partir de Vandepitte (2008)

Por otro lado, en el apartado 8.2. “Equivalencia y teoría de la traducción”, recurrimos a Pym (2010) para introducir siete aproximaciones paradigmáticas a la comprensión de las teorías de la traducción, tales como de la equivalencia natural, la equivalencia direccional, el paradigma del *skopos*, el paradigma descriptivo, la incertidumbre, la localización como paradigma, y finalmente la traducción cultural como un posible paradigma emergente, esta propuesta se circunscribía en los postulados del funcionalismo.

#### 10.2.6. El supuesto del funcionalismo

Cómo se anunciara en el apartado 8.3. “Los fundamentos del funcionalismo”, esta propuesta se acoge a sus postulados dado que se ha dicho de este enfoque que ha “liberado” a los traductores, pues su ámbito de acción e inclusive de formación ya no está circunscrito

por el texto de origen. El traductor, aparte del texto origen, ha de consultar dimensiones que lo impulsan a trascender las estructuras para observar y concentrarse en aspectos interculturales, sociológicos, o antropológicos entre otros. Luego, es precisamente esta reflexión que promueve el desarrollo de la metacognición.

#### **10.2.5.1. Proposiciones del trabajo funcional**

Considerar esta propuesta desde el funcionalismo implica articular un conjunto de proposiciones orientadoras que desde una aproximación deductiva contemplan una visión de lenguaje, cultura, comunicación, interculturalidad, traducción, texto, y problema de traducción. El lenguaje concebido como una facultad está llamado a ser usado con diferentes propósitos, es decir, con intenciones y funciones. La cultura, por su parte, hoy es objeto de múltiples reflexiones que han llevado a enfatizar su diversidad utilizando la expresión “lo cultural” como en un intento por dar cuenta de su carácter dinámico; con todo y esto, según García (2004), la cultura es necesario abordarla desde la significación.

A continuación se presentan aquellas proposiciones que orientarían el trabajo educativo en esta propuesta, esto a partir de los aportes de Nord (1991, 1994, 1997, 1998, 2002, 2011); García (2004), Appadurai (1996):

P7. Las funciones del lenguaje determinan su uso.

P8. “la cultura abarca el conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social” (García, 2004, 34).

P9. La comunicación se caracteriza por ser un comportamiento teleológico circunscrito a un contexto.

P10. Los textos en la comunicación intracultural cumplen funciones circunscritas a sus situaciones de producción y recepción.

P11. Las situaciones de producción y recepción de un texto en una cultura son únicas e irrepetibles.

P12. Los textos cumplen funciones.

P13. Los textos son esencialmente multifuncionales.

- P14. La traducción es un comportamiento comunicativo, intencional, intercultural y mediado.
- P15. El texto base y su traducción difieren en el tiempo.
- P16. El encargo de traducción determina el tipo de traducción y la forma de traducción.
- P17. El encargo de traducción orienta la estrategia traductora.
- P18. Los problemas surgen de la reflexión intercultural sobre funciones.
- P19. La traducción como comunicación intercultural no puede suponer ingenuamente la horizontalidad de las culturas

El enfoque funcional es congruente con una perspectiva metacognitiva en tanto se propone interrogantes alrededor del texto base y del texto meta que en primera instancia podrían hacer conscientes y promover el control de la planeación del proceso de traducción. En este mismo sentido, una aproximación funcional generaría rupturas epistemológicas y representacionales sobre el ejercicio de la traducción en tanto despolariza la univocidad entre texto de origen y meta al asumir que lo equifuncional es una de tantas opciones.

### **10.2.7. Los supuestos sobre Metacognición**

Desde el apartado 9 sobre metacognición, sostenemos que es necesario el desarrollo de unas habilidades para aprender y gestionar nuestros propios procesos de conocimiento. De la misma manera, asumimos la metacognición como un proceso de autogestión del conocimiento y el pensamiento donde la autoconciencia, autodeterminación y autodirección sustentan los procesos de planeación, control y evaluación del aprendizaje. En este orden de ideas, de un lado, el aprendizaje está íntimamente relacionado a la autogestión y al concepto de sí mismo, para el caso del aprendizaje enseñanza de la traducción como comunicación intercultural, intencional y mediada; la autogestión y su anclaje en el concepto de sí contribuyen a la identificación del obstáculo epistemológico.

#### **10.2.6.1. Las proposiciones del trabajo metacognitivo**

Con base en los referentes teóricos del apartado 9, se sugieren las proposiciones del trabajo metacognitivo.

- P20. El aprendizaje comprende el desarrollo de habilidades de autogestión del conocimiento.
- P21. El aprendizaje no sólo se trata del conocimiento, también incluye el pensamiento.
- P22. El concepto de sí mismo subyace en la representación.
- P23. Los enunciados declarativos, procedimentales y condicionales del propio conocimiento constituyen la dimensión metacognitiva.
- P24. La planeación, el control y la evaluación constituyen parte de la experiencia metacognitiva.
- P25. La lectura es metacognitiva en tanto requiere la conciencia y el control de actividades cognitivas cuando se aborda desde un enfoque orientado a la resolución de problemas.
- P26. En el desarrollo de la metacognición a nivel de lectura influye dirigir la atención a los contenidos y sus relaciones.
- P27. La escritura es metacognitiva en tanto es una actividad orientada a un objetivo, luego a la resolución de problemas

#### **10.2.8. La implicación de las proposiciones del trabajo didáctico, funcional y metacognitivo**

Hasta el momento se han articulado proposiciones en cada uno de los frentes de la propuesta, es necesario ahora articular proposiciones igualmente orientadoras que en forma nodal estructuren un esquema coherente de los frentes.

- P28. La propuesta didáctica es un ejercicio investigativo que permite construir un conocimiento sobre la traducción misma.

- P29. La propuesta didáctica orientada al proceso promueve el desarrollo metacognitivo y la subsecuente subcompetencia estratégica en tanto la reflexión sobre el proceso implica la promoción de la conciencia de sí mismo.
- P30. La teorización de la práctica desde una reflexión de lo funcional promueve el desarrollo metacognitivo y la subsecuente subcompetencia estratégica en tanto esta última se sirve de la experiencia significativa para mejorar sus procesos de regulación.
- P31. La reflexión sobre la comunicación intercultural desde el funcionalismo promueve el desarrollo metacognitivo y la subsecuente subcompetencia estratégica en tanto cuestiona la identidad en el concepto de sí mismo.
- P32. Los procesos metacognitivos propenden por el desarrollo de la subcompetencia estratégica en tanto convoca la planeación, el control y la evaluación.
- P33. Los cuestionamientos sugeridos por la funcionalidad son de corte metacognitivo y son promotores de reflexiones interculturales, en la medida en que la preocupación por el concepto de sí es un antecedente en la construcción de identidad y su subsecuente negociación en la traducción

### **10.3. Metodología**

Se ha caracterizado esta propuesta como fundamentada en una teoría del aprendizaje que se acoge a los postulados del socioconstructivismo, en el cual el conocimiento se construye en la interacción social. Así mismo, se han planteado proposiciones orientadoras del trabajo a nivel didáctico, de traducción, de funcionalismo y de metacognición. En este sentido, la

metodología se entiende como cualquier “como” coherente con las proposiciones antes establecidas.

De lo anterior se infiere que ni la propuesta ni la metodología pueden ser prescriptivistas. Pues esta propuesta didáctica intenta promover esfuerzos de formación en traducción que intervengan la dimensión ideológica y generen rupturas epistemológicas que produzcan necesarios caminos divergentes para promover la enseñanza-aprendizaje de la traducción, ya que a nivel educativo no existen métodos universales ni infalibles de enseñanza - aprendizaje.

### 10.3.1. Propositiones metodológicas

- P34. El profesor es un constructor de ambientes de aprendizaje coherentes con las proposiciones de trabajo didáctico, funcional y metacognitivo (Ver Apartado Anterior).
- i. Ante todo el profesor haciendo uso de la transposición didáctica construye y visualiza (pero no predice) los ambientes de aprendizaje, se encarga así de la identificación de pre-textos para el aprendizaje.
- P35. El conocimiento se construye en la interacción, en la discusión.
- i. Para el caso de la traducción es obligatorio el diálogo, pues ésta es de naturaleza comunicativa y negociada.
- P36. Dado que la traducción implica la construcción de un discurso razonable su enseñanza promueve el desarrollo de habilidades argumentativas.
- i. La traducción como comunicación intercultural, intencional y mediada depende de discursos sobre lo cultural, es decir, en su desarrollo se analizan aspectos de la significación de lo social, en este sentido la traducción responde a circunstancias de tiempo y lugar.
- P37. Dado que la traducción es una actividad investigativa su enseñanza-aprendizaje propende por el desarrollo del espíritu investigativo.

P38. Toda actividad de aprendizaje es susceptible de ser meta-analizada con el fin de desarrollar habilidades para aprender.

P39. Las definiciones son razonables, son un punto de llegada y no de partida.

Las anteriores proposiciones metodológicas apuntan al desarrollo de la subcompetencia estratégica en tanto su dimensión metacognitiva contribuye al desarrollo de conocimientos operativos sobre traducción, en otras palabras, promueven una reflexión científica sobre la traducción cuestionando las representaciones y los obstáculos epistemológicos de los estudiantes. Es el matiz científico social de la traducción como disciplina el que pretende promover el conjunto de proposiciones hasta aquí expuesto; **en la medida en que el estudiante trascienda su representación empírica de la traducción y le adjudique visos de ciencia social desarrollará sus subcompetencia estratégica.**

Cómo se planteara en el apartado 10.2.4.1 sobre los obstáculos epistemológicos, una redefinición de lo que es la traducción parte de la revisión de las creencias sobre traducción, para esto metodológicamente es indispensable:

- Realizar una revisión de las **ideas previas** de los estudiantes alrededor del concepto de traducción;
- Indagar por la concepción de tipos textuales;
- Indagar por la concepción de las funciones textuales;
- Analizar la **dimensión metacognitiva** en cuanto lo que creerían saber los estudiantes sobre los temas y las preocupaciones investigativas en traducción;
- Analizar la dimensión metacognitiva en cuanto lo que **piensan los estudiantes de sí mismos** frente a sus habilidades para la traducción.

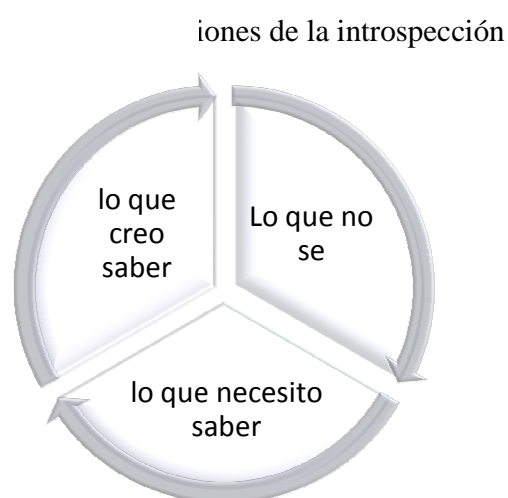


### **10.3.2. Los instrumentos y las actividades del ejercicio metacognitivo.**

Se consideran a continuación algunos instrumentos y sus actividades que pueden ser utilizados para promover la reflexión a nivel metacognitivo. Estos instrumentos también podrían constituir un insumo para la recolección de información en la implementación de esta propuesta en un proyecto de investigación como se sugiere en el apartado 11. Algunos de los procesos de la reflexión metacognitiva ya se consideran en el apartado dedicado a este tema en el apartado 9. Es claro que en el escenario educativo son variados los momentos y cada uno de ellos requieren diferentes instrumentos, así para la dimensión reflexiva se explica el registro introspectivo y el preguntario; para el abordaje de conceptos se sugiere el mentefacto; y, para los ejercicios aplicados de traducción se sugiere el taller de traducción.

#### **10.3.2.1. El registro introspectivo**

Se ha insistido en que la metacognición está estrechamente vinculada al aprendizaje, en primera instancia a lo que se piensa o siente de lo que se ha aprendido. En este sentido, Tobias & Everson (2009) anotan que es pertinente que el estudiante establezca la diferencia entre lo que sabe o ha aprendido, lo que no sabe y lo que necesita aprender (profundizar o volver a aprender), esto para asumir procesos autoevaluativos y el desarrollo de sus estrategias de aprendizaje. Establecer la diferencia entre lo que se sabe o no se sabe implica un ejercicio introspectivo, un reconocimiento, un análisis, una valoración. En este orden de ideas, se sugiere la implementación de un registro introspectivo donde el estudiante escriba sus percepciones y demás alrededor de tres frentes: lo que creo saber, lo que no creo saber, y lo que necesito saber. Sería igualmente recomendable que el estudiante desarrolle una consciencia de lo que es su conocimiento metacognitivo y la experiencia metacognitiva y que pueda expresar sus apreciaciones desde los sentimientos de dificultad, seguridad, satisfacción, y familiaridad. Esto último para considerar un marco común de reflexión y lograr una ulterior relación de las percepciones.



En el apartado 10.5.1.4.1 “Proyecto instrospectivo”, se propone la implementación de este registro introspectivo, se sugiere que esta actividad sea incorporada durante todo el curso, pues su acervo constituye un indicador del fenómeno de conscientización de los procesos, así como un insumo a la hora de intentar valorar o “medir” el desarrollo de la dimensión metacognitiva.

### 10.3.2.2. Preguntario

Bachelard planteaba cómo “llega el momento en que el espíritu prefiere lo que confirma su saber a lo que lo contradice, en el que prefiere las respuestas a las preguntas. Entonces el espíritu conservativo domina, y el crecimiento espiritual se detiene” ( p.17). La promoción del cuestionamiento es una de las actividades esenciales en el desarrollo metacognitivo, así Otero (2009), con base en Gavelek y Raphael (1985), afirma que la pregunta es un recurso metacognitivo, pues a través de ella el estudiante acrecienta su propia comprensión. Anota Otero que “*The questioning activity involves monitoring, controlling, and specifically regulating comprehension by looking for information relevant to a reader’s comprehension goal.*” (p. 47). La revisión sobre la investigación en el campo de la generación de preguntas conducida por Otero (2009), sustentada en Baker (1985), y Miyake y Norman (1979), introduce reformulaciones a la idea que las preguntas surgen únicamente cuando hay ausencia de conocimiento. De hecho, dice Otero, la generación de preguntas parece estar estrechamente vinculada a la inconsistencia o incompatibilidades entre la información externa y el conocimiento pre-existente de quien hace la pregunta, luego:

This hypothesis leads to the prediction that readers with more knowledge will ask more questions because there is a greater probability of inconsistencies between knowledge and the external information (...)According to this hypothesis, question

generation is driven by a recognition of obstacles when attempting to attain a particular goal. (Otero, 2009, p. 48-49).

Para esta propuesta, el promocionar y recuperar la generación de preguntas constituye uno de sus preocupaciones transversales. La generación de preguntas es una actividad presente en el reconocimiento de las ideas previas, en la introspección, en la planeación, en la regulación, en la evaluación, y en el enfoque funcional. De la misma manera, el tipo de pregunta constituye un indicador del aprendizaje, dado que la pregunta depende de la dimensión epistemológica.

A la luz de lo anterior, se sugiere implementar un *preguntario*, es decir, un documento donde el estudiante consigna las preguntas que le surgen sobre los temas tratados. De aquí que sea indispensable dedicar espacios en las diferentes sesiones para que los estudiantes se cuestionen no solamente sobre lo aprendido, sino que cuestionen lo aprendido y a los autores. Las preguntas consignadas en el *preguntario* son tanto útiles para los estudiantes como para el profesor investigador. Se busca también que el estudiante elabore cada vez más sus preguntas. Cabe anotar que las preguntas que se propone generar no apuntan a verificar lo aprendido, si no a trascender la frontera de lo aprendido, de ahí que la mayoría de preguntas no tendrían ni una solución inmedidata ni soluciones únicas.

### **10.3.2.3. La conceptualización**

Para promover un camino metacognitivo hacia la asimilación de conceptos relacionados con la traducción funcional y la metacognición, se sugiere el trabajo del concepto desde el diseño colectivo de mentefactos. El mentefacto es una propuesta de representación del conocimiento que se fundamenta en la proposicionalización de conceptos. Así, De Zubiria (2001) para ejemplificar la idea de concepto usa el concepto de Solidaridad, y explica como antiguamente todo partió de la idea de nombrar un acto en el cual alguien en circunstancias particulares ayuda a alguien más, la noción. Con los años se predicó sobre este acto construyendo proposiciones, finalmente -afirma De Zubiria- en "los albores de la civilización griega, a las mentes filosóficas les atrajo el comprender, qué era y en qué consistía aquella herramienta cognitiva usada durante milenios por sus antepasados para

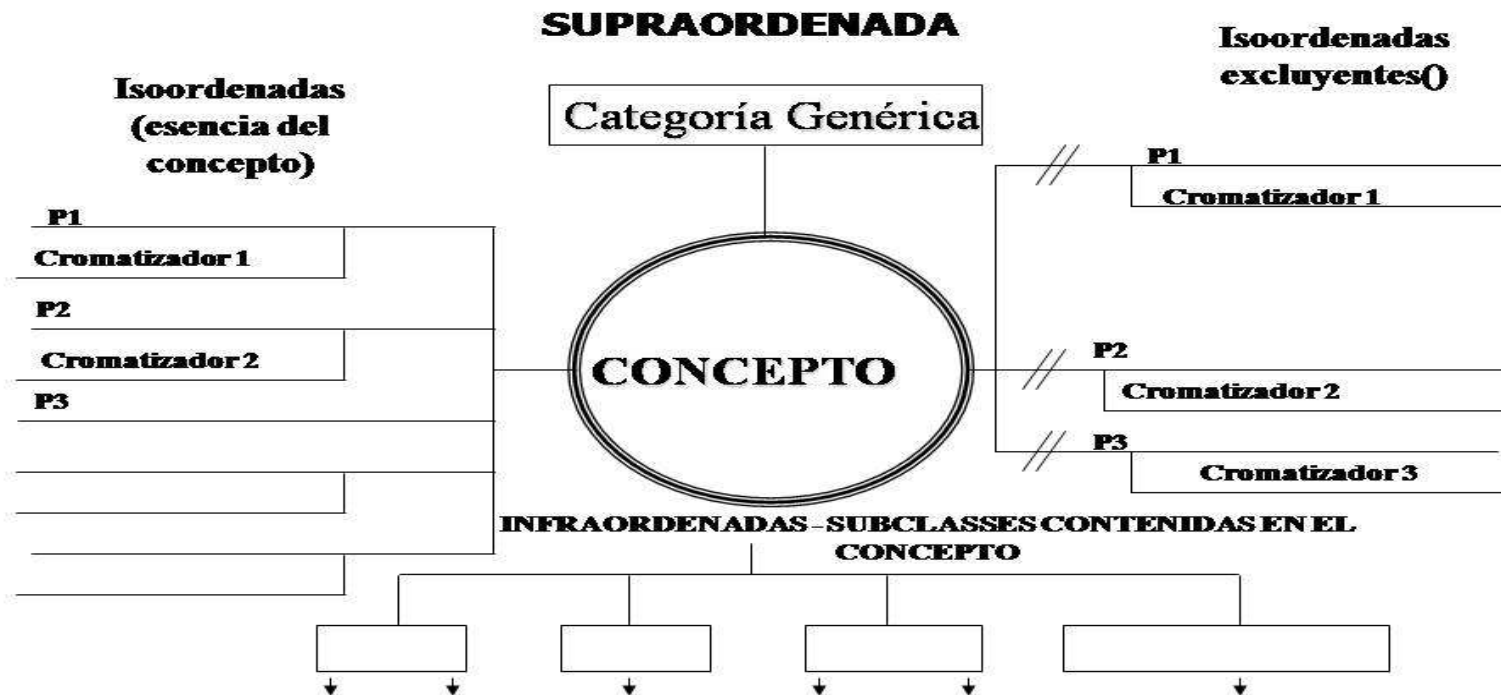
predicar y calificar unos tipos particulares de actos, los altruistas" (De Zubiria, 2001, p.164). Como vemos, los conceptos son constructos históricos y cognitivos casi vinculados a la evolución filogenética de la especie humana. Hoy la Solidaridad haya su conceptualización a partir no de los actos solidarios, sino de las "cualidades compartidas por todos los actos solidarios" (De Zubiria, 2001, p. 165). Para De Zubiría entender el concepto de solidaridad implica indagar por cuatro dimensiones:

1. A qué grupo de actos generales corresponde (el género)
2. Qué actos semejantes no son solidarios
3. Propiedades o cualidades cercanas
4. Diversas versiones del concepto solidaridad (De Zubiria, 2001, p.165)

De modo que, acercarse a la comprensión de un concepto - como el de Solidaridad - implica ubicarlo en un sistema cognitivo de coordenadas de clase para los cuales la dimensión 1 corresponde a la clase supraordinada, la dimensión 2 corresponde a las clases excluidas, la dimensión 3 corresponde a las clases isoordinadas, finalmente, la dimensión 4 corresponde a las clases infraordinadas. En términos gráficos De Zubiría propone el esquema de la página siguiente.

Se asume que la construcción colectiva de la representación de los conceptos a trabajar desborda la escueta definición y permite el desarrollo de una conciencia, control y evaluación de lo aprendido. Cabe anotar también que la dimensión del concepto está relacionada con la dimensión terminológica, en tanto, según Fedor (2003) la terminología cuenta con un potencial metacognitivo, esto dada la necesidad de categorizar e interrelacionar conceptos en el trabajo terminológico.

Figura 13. Modelo de construcción conceptual desde el mentefacto



Graficado a partir de De Zubiria (2001)

#### 10.3.2.4. El taller de traducción

Para la dimensión aplicada de la propuesta que tiene que ver con el ejercicio de la traducción como tal se propone una adaptación del taller de traducción. Partiendo de la necesidad didáctica de crear espacios de aprendizaje centrados en el aprendiz, La Rocca (2007) decide contribuir en la elaboración, aplicación y observación de una metodología didáctica innovadora en el área de la traducción llamada, *el taller de traducción*. Dicha propuesta “es pensada para la enseñanza de la traducción en diferentes situaciones de aprendizaje a nivel universitario desde diversos ámbitos en la formación de traductores”. (La Rocca, 2007, p. 6). Para el diseño de la propuesta, la autora se inscribe en el mismo campo de las recientes propuestas de Don Kiraly (2000) quien propuso un enfoque constructivista para la enseñanza de la traducción, basado en el trabajo en grupos sobre proyectos auténticos de traducción; María González Davies (2004) y bajo el marco epistemológico del modelo socioconstructivista y humanista del proceso de enseñanza aprendizaje propuesto por Williams y Burden (1997), quienes integran instancias constructivistas, interaccionistas y humanistas.

El anclaje teórico propuesto por La Rocca (2007) es congruente con los supuestos de esta propuesta en tanto se considera que:

el profesor deja de ser el transmisor de conocimientos, para pasar a ser guía y facilitador en el proceso constructivo del estudiante, que asume un rol central y se hace cargo de responsabilidades crecientes sobre su mismo proceso de aprendizaje (...) El formato del Taller permite pasar de la situación muy poco comunicativa del aula como lugar donde se escucha o, en la mejor hipótesis, se participa en una clase proyectada e impartida por el profesor, a un lugar en el que se interactúa, se proyecta, se programa, se toman decisiones, se evalúa y se construye activamente la propia comprensión del mundo en una comunidad de aprendizaje. (p. 208)

En esta propuesta la adaptación del taller de traducción consiste en la construcción de proyectos pilotos de traducción (Ver Apartado 10.5.3.4) con los cuales se llevan los pasos de la estrategia traductora (Ver Figura 15) en ambientes de discusión grupal y de clase.

#### 10.4. Evaluación

La evaluación de un proceso educativo es una de las preocupaciones que mayor claridad requieren, aún así, el indagar por los aprendizajes es una tarea igualmente desafiante y compleja. Sin duda en nuestro sistema educativo, la evaluación es un momento neurálgico del proceso de formación, ella define la promoción, y su fracaso tiene consecuencias punitivas cual es la de la repitencia escolar. Las prácticas evaluativas parecen clasificarse entre aquellas que indagan por el resultado y aquellas que se centran en el proceso. La presente propuesta para ser coherente con las proposiciones aquí consignadas requiere una aproximación a la evaluación como proceso; es decir, la reflexión constante del proceso de aprendizaje, que en esencia es la misma postura metacognitiva.

Esta propuesta, se caracteriza igualmente por modelos de evaluación alternativa, pues si el conocimiento se construye en la interacción y la traducción se caracteriza por ser razonable son precisamente aspectos tales como la participación, el cuestionamiento, y la argumentación dimensiones susceptibles de ser objeto de heteroevaluación, co-evaluación y autoevaluación. La participación es entendida como un ejercicio de toma de conciencia en tanto refleja la disposición, como lo diría Marx, “a asumir con conciencia una parte de ese algo, tomar parte consciente en dicho algo”. Ser parte de un esfuerzo colectivo de aprendizaje, tomar parte de la discusión, y hacer parte de lo que colectivamente se pueda construir. El cuestionamiento rescata la naturaleza inquisitiva del ser humano que quiere saber; la pregunta como ejercicio de la intimidad de la conciencia está llamada a ser respetada, a ser valorada, y a ser estimulada; ella es el elemento catalizador de la reflexión funcional y metacognitiva. La argumentación, en tanto razonable, sustenta la historicidad de una toma de decisión frente al problema.

El estudio de la traducción ha de conducir a los cuestionamientos identitarios, luego no se pueden usar modelos evaluativos de poderío absoluto por parte del profesor pues esto apoyaría la reproducción de la verticalidad en lo *intercultural*.

#### 10.4.1. Proposiciones de la evaluación

- P40. La evaluación está centrada en el proceso y su insumo es la reflexión metacognitiva.
- P41. La participación, el cuestionamiento y la argumentación son dimensiones susceptibles de heteroevaluación, co-evaluación y autoevaluación.
- P42. El propósito de la evaluación es el desarrollo de la autogestión.

#### 10.5. Contenidos

El carácter dinámico del conocimiento en un mundo de constante interacción y construcción colectiva del mismo, conducen a mantener un constante cuestionamiento y actualización de los contenidos de cualquier propuesta educativa, una actitud de-constructora<sup>46</sup>. Se consignan aquí contenidos que se consideran viables dentro del esquema de las Licenciaturas y sus tiempos. De la misma manera, se hace énfasis en aquellos contenidos que promocionan el aprender a aprender, la investigación y la autoreflexión. Cabe anotar que los contenidos se organizan por Unidades con sus respectivas sugerencias metodológicas y conceptuales. Cada Unidad se constituye en Unidad didáctica en tanto se conjuga con las orientaciones teóricas, metodológicas, evaluativas y sus 41 proposiciones. De la misma manera dado el carácter dialógico de la propuesta los contenidos se formulan no desde nominalizaciones sino desde preguntas. Se ha llamado aquí el “objetivo traductológico” al objetivo de la formación en traducción de esta propuesta.

---

<sup>46</sup> Se considera la de-construcción una actitud que promueve la metacognición en tanto la de-construcción se puede entender como “el proceso que permite desestructurar o descomponer, incluso dislocar las estructuras que sostienen la arquitectura conceptual de un determinado sistema o de una secuencia histórica; también, des-sedimentar los estratos de sentido que ocultan la constitución genética de un proceso significativo bajo la objetividad constituida y, en suma, solicitar o inquietar, haciendo temblar su suelo, la herencia no pensada de la tradición metafísica” (Derrida, 1996, p. 17) (como se citó en Jiménez, 2001, p. 23)



## **10.5.1. Unidad 1: ¿Un traductor nace o se hace?**

### **10.5.1.1. Introducción**

En esta Unidad se iniciaría el proceso de reflexión metacognitiva y de indagación de ideas previas sobre el concepto de traducción. La Unidad cuenta con un objetivo metacognitivo y otro traductológico. La discusión sobre si el traductor nace o se hace permitiría hacer evidentes las representaciones sobre el concepto de traducción, a la vez que se investiga sobre el ejercicio de la traducción en el medio. Alrededor del cuestionamiento de esta Unidad se espera que los estudiantes exploren sus zonas de desarrollo próximo y desencadenen más interrogantes tales como ¿Pueden traducir los licenciados? ¿Saber dos lenguas es suficiente para traducir? ¿Es diferente traducir hacia la lengua materna o extranjera? El desarrollo de esta Unidad podría tomar seis sesiones de dos horas cada una,

### **10.5.1.2. Objetivo Traductológico**

Construir un concepto razonable de traducción.

### **10.5.1.3 Objetivo Metacognitivo**

Asumir actitudes autoreflexivas sobre sus propias concepciones.

### **10.5.1.4. Orientaciones metodológicas**

Esta Unidad pretende que los estudiantes construyan un concepto razonable de traducción, es decir, que cuestionen sus propias representaciones y obstáculos epistemológicos, para ello se podrían considerar tres ámbitos de reflexión intrapersonal, interpersonal, y de discusión con sus correspondientes momentos que pueden transformarse en proyectos de clase:

#### 10.5.1.4.1. Proyecto Instrospectivo (PI)

Objetivo metacognitivo y traductológico	Autoevaluar el alcance de mi concepción de traducción.
Objetivos secundarios	Identificar mis obstáculos epistemológicos
Metodología	<p>A través del auto informe el profesor sugiere el reporte sobre interrogantes tales como:</p> <p>¿Qué cree usted que es la traducción?</p> <p>¿Considera que cuenta con el conocimiento para ser un traductor?</p> <p>¿Hasta dónde cree usted que su concepción de traducción es generalizable?</p> <p>¿Cómo se ha sentido usted frente a los ejercicios de traducción?</p> <p>Se espera que el estudiante reporte sus reflexiones, y luego las pueda compartir y contrastar con la de sus compañeros y con las reflexiones del Proyecto Unidad Investigativo.</p>

#### 10.5.1.4.2. Proyecto de Unidad Investigativo (PUI)

Objetivo metacognitivo y traductológico	Indagar por el ejercicio de la traducción y sus concepciones
Objetivos secundarios	<p>Familiarizarse con la concepción de traducción de traductores expertos, empíricos, y/o oficiales.</p> <p>Familiarizarse con los factores de la competencia traductora</p>
Metodología	Se sugiere organizar grupos de estudiantes que contacten diferentes poblaciones de personas involucradas con la traducción y recolecten información sobre el ejercicio de la traducción y su concepción. Dado

que la información será analizada para aportar a la reflexión de otras Unidades se recomienda adaptar para los estudiantes el instrumento para la medida de la competencia traductora de Orozco (2000) (Ver Anexo 4.), en este sentido se recomienda que el profesor oriente a los estudiantes para que en su trabajo de campo recolecten información sobre los siguientes frentes:

Tabla 13. Elementos y factores de la concepción de traducción

Elementos	Factores	
Concepción de Traducción	1	<b>Definición</b> de la Traducción
	2	<b>Elementos</b> que intervienen en la Traducción
	3	Concepción de los <b>Problemas de Traducción</b>
	4	Concepción de la Unidad de Traducción
	5	Concepción de la Equivalencia de Traducción
	6	Concepción de la Función de Traducción
Concepción De Competencia Traductora	1	Concepción de la <b>Competencia Traductora</b>
	2	Concepción de la Subcompetencia Instrumental
	3	Concepción de la Subcompetencia Lingüística
	4	Concepción de la Subcompetencia Extralingüística
	5	Concepción de la <b>Subcompetencia Estratégica</b>

Graficado a partir de Orozco,2000, p. 122

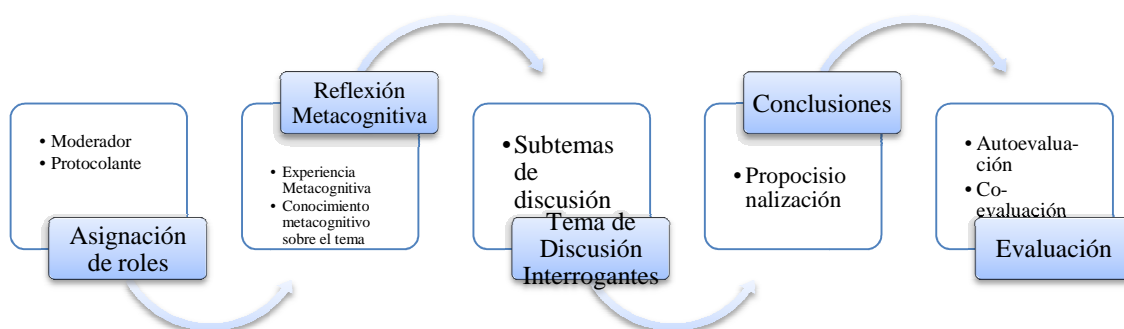
Es claro que al iniciar el curso no se espera que el estudiante conozca la terminología de la traducción, de allí que una de las labores del profesor es orientar el diseño de los instrumentos de recolección de información. Cabe anotar que este es uno de los instrumentos que se sugiere que el profesor aplique a los estudiantes como parte de su rol como investigador en esa propuesta (Ver Apartado 11.).

#### 10.5.1.4.3. El Seminario

Para este tercer momento se espera que los estudiantes de forma colectiva aborden una serie de discusiones sobre el ejercicio de la traducción, sus concepciones y sus obstáculos

epistemológicos. El insumo de la discusión lo constituyen el proyecto introspectivo y el proyecto investigativo. Para el desarrollo de estas actividades se recomienda la adaptación del seminario Alemán en tanto se pretende consolidar un diálogo sobre concepciones que podrían ser divergentes. En este sentido se recomiendan los siguientes espacios:

Figura 14. Adaptación del Seminario



Al final de esta Unidad el estudiante se habrá introducido en la reflexión metacognitiva, habrá podido contrastar y evaluar su concepción de traducción y empezará a reformular sus proposiciones para conceptualizarla. De la misma manera, se habrán hecho conscientes algunos obstáculos epistemológicos como los referenciados en el apartado 10.2.4.1, y habrá iniciado su cuestionamiento.

## 10.5.2. Unidad 2. ¿Es la traducción una ciencia?

### 10.5.2.1. Introducción

En esta Unidad se motivaría a los estudiantes a asumir la traducción como una disciplina científica, particularmente como una disciplina social, y se promovería la comprensión y crítica de la funcionalidad. El estatus de científicidad de la traducción puede ser introducido a través de la ontología del apartado 8.1; de la misma manera, para una aproximación a las discusiones teóricas se podría utilizar el análisis paradigmático del apartado 8.2. Aún así, es

la manera como se abordarían los temas lo que apoya la dimensión metacognitiva. Se ha planteado que uno de los aspectos fundamentales es el desarrollo de habilidades, de ahí que en la Unidad anterior, por ejemplo, se introducían proyectos de investigación formativa que implican acciones de planeación y conciencia; en esta Unidad la dimensión metacognitiva igualmente parte del ejercicio de introspección; además, se proponen estrategias metacognitivas a nivel de lectura y cuestionamiento.

#### 10.5.2.2. Objetivo Traductológico.

Proposicionalizar la traducción como disciplina social.

#### 10.5.2.3. Objetivo Metacognitivo.

Asumir la metacompreensión como un comportamiento deliberado, planeado y controlado.

#### 10.5.2.4. Orientaciones metodológicas

Dado que esta es una Unidad de referentes teóricos y que los Estudios de Traducción en este sentido se caracterizan por la diversidad terminológica y el debate, se recomienda seguir utilizando la adaptación del seminario Alemán para las discusiones, además de abordar la comprensión lectora desde la indagación por el contenido y la crítica a través del cuestionamiento al autor, así como la construcción de mapas conceptuales, particularmente la construcción de mentefactos.

#### 10.5.2.4. Los principales temas y sus tipos de conocimientos.

Tema	Conocimiento			Técnica instrumentos <sup>e</sup>
	Declarativo	Procedimental	Condiciona	
Instrucción sobre metacompreensión	Estrategias de metacompreensión	Aplicación metacompreensión	Uso oportuno de la metacompreensión	PI, Mapa Conceptual Preguntario
Tipos de estudios en traducción	Tipos de estudios desde el propósito, sus métodos, los sujetos intervinientes.	Clasificación de estudios, Jerarquización, Planeación,	Estrategia de lectura priorización de contenido,	
El objeto de la	La traducción como			

traducción	comunicación intercultural		contraste, cuestionamiento al autor, seis lecturas	
Teorías de traducción	Paradigmas en traducción, equivalencia natural, direccional, paradigma descriptivo, <i>skopos</i> , incertidumbre, localización, estudios culturales			

### 10.5.3. Unidad 3. ¿Es suficiente saber dos lenguas para traducir?

#### 10.5.3.1. Introducción

El apartado 8.3 *Los fundamentos del enfoque funcional*, uno de los campos de conocimiento esenciales de esta propuesta es precisamente la funcionalidad. Se ha considerado que el iniciar los estudios de traducción desde la perspectiva funcional permite el cuestionamiento de los obstáculos epistemológicos, la subsecuente representación, el desarrollo de las habilidades metacognitivas y por consiguiente la subcompetencia estratégica. Se ha considerado en esta propuesta el planteamiento funcionalista de Christiane Nord (1997-2011) con su articulado conceptual. Se insiste en que la propuesta funcional podría ser gestora de tensiones representacionales en tanto que introduce, aparte de la equifuncionalidad, opciones heterofuncionales en la traducción; de la misma manera, los cuestionamientos pre-traslativos propuestos para el texto base y el texto de llegada son de carácter metacognitivo pues inician y orientan la planeación.

#### 10.5.3.2. Objetivo Traductológico

Relacionar los conceptos fundamentales del funcionalismo.

#### 10.5.3.3. Objetivo Metacognitivo

Promover un comportamiento deliberado de orientación funcional sobre la planeación, el control y la evaluación de la traducción.

#### 10.5.3.4. Orientaciones metodológicas

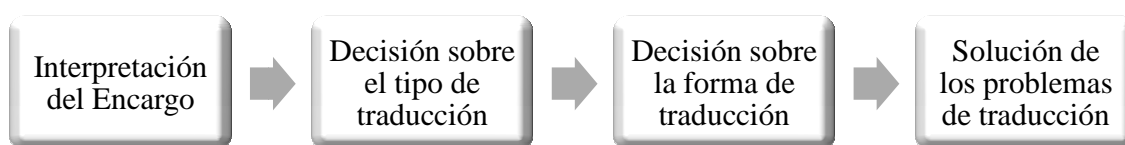
Esta Unidad comprende la asimilación de un significativo compendio teórico y la necesidad de un espacio práctico apropiado, pero un principio orientador de la metodología es el de teorizar la práctica, de allí que los ambientes de aprendizaje que construya el profesor estarían diseñados para promover la reflexión metacognitiva y partir de prácticas y teorizar o inferir los postulados de la funcionalidad. Se trata nuevamente de asumir la definición como un punto de llegada. Es obvio que los postulados de la funcionalidad fueron articulados en una larga historia y siguen siendo actualizados; aún así es precisamente la transposición didáctica la llamada a organizar el pre-texto que permita la aproximación al saber de la traducción. Para aquellos temas que pudieran ser abordados desde la práctica a la teorización (perspectiva igualmente metacognitiva) se sugiere la adaptación del taller de traducción (Ver apartado 10.3.2.4), con todo y esto no se pueden descartar los debates con la adaptación del seminario Alemán, y los mentefactos.

Con el fin de establecer un estado de influencia pre-funcional y post-funcional se sugiere:

- Solicitar a los estudiantes realizar un ejercicio de traducción de los que cotidianamente se les solicita por ser estudiantes de lenguas. Se espera que en este primer ejercicio el estudiante asuma la traducción sin mayores cuestionamientos intralingüísticos y extralingüísticos. Se instruirá al estudiante que simultáneamente haga el ejercicio, registre sin censura los pensamientos, interrogante, y/o sentimientos. Un instrumento para este ejercicio se observa en el Anexo 5. Se espera obtener de este ejercicio aparte de la valoración del estado pre-funcional, información sobre la experiencia metacognitiva cuyos indicadores son los sentimientos de confianza, familiaridad, satisfacción y dificultad.
- Diseñar ambientes de aprendizaje para proponer ejercicios contrastivos donde se puedan analizar diferentes traducciones del mismo texto. Es útil aquí considerar aquellos textos que son orientados para cubrir audiencias de experto a experto, experto a lego, y experto aprendiz.

- Diseñar ambientes de aprendizaje para proponer ejercicios de traducción donde se analicen diferentes encargos de traducción y sus diferentes traducciones. Se espera que el profesor (a) genere interrogantes alrededor de la funcionalidad de las diferentes traducciones. De la misma manera, se puede introducir un análisis textual *post facto* de lo que fue la estrategia traductora como reflexión metacognitiva sobre la planeación. En este sentido, se recomiendan discusiones alrededor de los cuatro pasos de planeación sugeridos por Nord (Ver apartado 8.3), a saber:

Figura 15. La estrategia traductora según Nord



Un ejercicio adoptado de Nord (1998) se puede analizar en el Anexo 3.

- Finalmente, y desde un ámbito más práctico en cuanto a lo funcional, se proponen ejercicios controlados de traducción con enfoque funcionalista. Intentar simular situaciones reales de traducción y hacer conscientes dichos procesos constituiría una de las propiedades de significación del desarrollo de la metacognición y de la subcompetencia estratégica. Así, es indispensable articular cortos y concisos proyectos piloto de traducción desde necesidades reales. Para esto sería necesario:
  - Identificar en el mercado de bienes y servicios local necesidades de traducción. El profesor(a) es el llamado a aclararle al simulado cliente el carácter formador de los proyectos piloto. Tanto el profesor como los estudiantes no sólo analizan los productos que requerirían traducción, sino que también abordan temáticas relacionadas con la hegemonía en las



relaciones interculturales con base en las necesidades de traducción. En grupos, los estudiantes asumirán diferentes proyectos piloto de traducción, con el fin de generar las discusiones en los diferentes momentos de la planeación y el control de la estrategia.

- Solicitar a los simulados clientes encargos de traducción. Se harían discusiones sobre las características de los encargos, y la correspondiente reflexión metacognitiva en cuanto al grado de dificultad.
- Reflexionar sobre el proceso de toma de decisión y los argumentos para asumir determinado tipo de traducción (traducción instrumento o traducción documento) (Ver tabla 2, apartado 8.33 tipología funcional de las traducciones). Como instrumento metacognitivo aquí se podrían utilizar los interrogantes propuestos por Nord, a saber:

Extralingüísticos		Intralingüísticos	
Texto Base	Texto Meta	Texto Base	Texto Meta
¿Quién transmite o transmitió?	¿Quién transmitirá?	¿Sobre qué tema se transmite?	¿Sobre qué tema se transmitirá?
¿A quién?	¿A quién?	¿Qué información	¿Qué información
¿Para qué finalidad?	¿Para qué finalidad?	¿Presuponiendo qué?	¿Presuponiendo qué?
¿Por qué medio?	¿Por qué medio?	¿Por qué orden?	¿Por qué orden?
¿Dónde? (producción o recepción)	¿Dónde? (producción o recepción)	¿Usando qué elementos no verbales?	¿Usando qué elementos no verbales?
¿Cuándo? (producción/recepción)	¿Cuándo? (producción/recepción)	¿Qué palabras?	¿Qué palabras?
¿Por qué motivo?	¿Por qué motivo?	¿Qué estructuras sintácticas?	¿Qué estructuras sintácticas?
¿Con qué función?	¿Con qué función?	¿Qué tono?	¿Qué tono?
		¿Qué efecto logra, ha logrado?	¿Qué efecto deberá lograr?

Adaptado de Nord (2011)

- Reflexionar sobre el proceso de toma de decisión y argumentos para asumir las formas de traducción (Interlineal, literal, filológica, exotizante; equifuncional, heterofuncional, homóloga) (Ver tabla 2, apartado 8.33 tipología funcional de las traducciones).

- Reflexionar sobre el proceso de toma de decisión y argumentos para la resolución de problemas. Este podría considerarse uno de los frentes más aplicados, pues se ubica en la acción misma de escritura del texto meta después de la lectura. Es indispensable, luego, con base en Nord, anotar las sugerencias para la planeación de la lectura y la escritura:
  - Reflexionar sobre el proceso de lectura fundada en los contenidos y funciones de los textos.
  - Reflexionar sobre el proceso de toma de decisión en identificación de unidades funcionales.
  - Reflexionar sobre el proceso de toma de decisión en identificación de problemas.
  - Dado que la traducción como actividad involucra la lectura y la escritura, se sugiere desde el punto de vista metacognitivo que la primera se asuma orientada a la indagación de contenidos, y la segunda sea planeada de acuerdo al esquema de la Figura 3. Modelo de Bereiter y Scandamalia sobre la dimensión metacognitiva en escritura, expuesto en Harris et al. (2009)
- Para terminar se sugiere una sesión final donde los estudiantes, junto con el profesor y los clientes presenten su trabajo y compartan su vivencia en el curso, esto con el fin también de contribuir a que la comunidad se sensibilice frente a la responsabilidad de la traducción.

#### 10.5.3.5. Los principales temas y sus tipos de conocimientos.

Tema	Conocimiento			Técnica instrumentos <sup>e</sup>
	Declarativo	Procedimental	Condicional	
Lectura, escritura y metacognición	Tipos de estrategia metacognitiva de lectura y escritura	Desarrollo de estrategias	Uso de estrategias	PI, Mapa Conceptual Preguntario
Evolución del funcionalismo	Función, modelo de Jakobson y Bühler, tipos de funciones	Identificación de funciones	El uso de la función en la comprensión	

El modelo cuatrfuncional	Función y subfunciones referencial, apelativa, expresiva, y fática	Identificación de funciones y subfunciones	El uso de la función en la comprensión
Tipología funcional de las traducciones	Traducción instrumento, documento.	Toma de decisión sobre el tipo de traducción y la forma.	Principios para la toma de decisión.
Estrategia traductora	Análisis pre-traslativo, dificultades de traducción, problemas de traducción	Interpretación de encargo, identificación de problemas, dificultades y sus soluciones.	Principios para identificar problemas de traducción.
Unidad de traducción funcional	Unidad de traducción vertical, marcadores funcionales	Identificar unidades de traducción verticales y marcadores funcionales	Principios para la toma de decisión respecto a la unidad de traducción vertical y los marcadores

## 10.6. La dimensión de las tecnologías de la información y la comunicación

Se sugieren igualmente temáticas relacionadas con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en los estudios de traducción, familiarización con redes y sitios web especializados en traducción, manejo de corpus en línea, gestión de textos y extracción terminológica. La posibilidad de construcción colectiva del conocimiento a través de la tecnología Web 2.0<sup>47</sup> es un escenario que empieza a cuestionar los modelos tradicionales de formación. Los llamados *digital natives* que son ya un gran número de estudiantes que redefinen los modelos de interacción y por ende de circulación del conocimiento, propuesta que no puede ser ajena a esta situación, luego tiene que reconocer que en el mundo de hoy se configuran otros terrenos de interacción, de expresión. Vincular los aspectos aquí recomendados a un escenario de sofisticación tecnológica permitiría encontrar a muchos estudiantes en uno de sus elementos de acción, a la vez que los proyectos de investigación, y proyectos de traducción pilotos se convertirían en espacios virtuales de producción de un conocimiento local.

<sup>47</sup> Se considera la tecnología Web 2.0 aquellos desarrollos Web que permiten la interacción entre usuarios. Esto a diferencia de la tecnología Web 1.0 que se caracteriza por permitir únicamente el despliegue que información para consulta.

### **10.7. Para el facilitador(a), profesor(a), investigador (a)**

Una vez más, se insiste que esta propuesta por principio no puede ser prescriptiva. Luego, uno de los interrogantes recurrentes sería la identificación del educador (a) idóneo para orientarla. En el apartado dedicado al planteamiento del problema se analizó cómo en Colombia había pocas ofertas en los estudios de traducción a nivel universitario. De aquí que se sugiera que quien (es) decidan implementarla compartan una actitud propositiva alrededor de la traducción.

El orientador(a) de la propuesta es tanto un facilitador y creador de ambientes de aprendizaje que valora las proposiciones didácticas, traductológicas, metacognitivas y metodológicas aquí referenciadas, como un investigador educativo que asume su labor didáctica como oportunidad investigativa en educación, para este caso en formación en traducción. Así las cosas, esta propuesta es un tratamiento en un proceso de investigación cuasi experimental cuya pregunta sería:

¿Cómo influye una propuesta didáctica de base metacognitiva y enfoque funcional para la enseñanza-aprendizaje de la traducción en el desarrollo de la subcompetencia estratégica en los estudiantes de licenciatura en lenguas?

### **11. Sugerencias para la implementación de la propuesta como un tratamiento en un proyecto de investigación: Orientaciones metodológicas e instrumentos de medida de la competencia traductora y la metacognición.**

El objetivo del proyecto de investigación estudiaría la influencia de una propuesta didáctica de base metacognitiva y enfoque funcional para la enseñanza-aprendizaje de la traducción en el desarrollo de la subcompetencia estratégica en los estudiantes de licenciatura en lenguas. Se ha considerado

pertinente una aproximación cualitativa, ya que el estudio de la resolución de problemas y la formación en traducción comprende dimensiones interpretativas. Específicamente, se anota que una propuesta didáctica es una forma de resolver situaciones problemáticas del campo educativo, de ahí que se puede considerar el proyecto como perteneciente al campo de la investigación-acción. Desde el punto de vista de los Estudios de Traducción, este proyecto se concentraría en el sujeto; de ahí que se podría clasificar como dentro de los estudios orientados al proceso, particularmente aquellos que indagan por el desarrollo de la competencia traductora; esto de acuerdo con la clasificación propuesta por Williams y Chesterman (2002). Con todo y ello, es necesario reconocer que el trabajo con seres humanos supone la influencia de una gran cantidad de factores que no es posible controlar, a la vez que aun el horizonte del entendimiento de la mente no le ha dejado a la ciencia más que suponer su inmensidad.

Dado que el trabajo de Orozco (2000) consistió en la construcción y validación de instrumentos de medida de la adquisición de la competencia traductora, y cuyos resultados proporcionan instrumentos validados y confiables, se adaptarían dichos instrumentos (Anexo 4) para afrontar parte de la preocupación por las exigencias del rigor que este estudio empírico exige. Se tiene entonces que los elementos de la investigación de este proyecto se discriminarían así:

**Tabla 14. Elementos del posible proyecto de investigación.**

Elemento		Descripción
1	Constructo	Propuesta didáctica de base metacognitiva y enfoque funcional para la enseñanza-aprendizaje de la traducción
2	Variables Independientes	a) La propuesta didáctica.
3	Variable Dependiente	Subcompetencia estratégica Caracterización. a. La actuación frente a los problemas de traducción. b. Caracterización de la experiencia metacognitiva
4	Muestra	Estudiantes universitarios de Programas de Licenciatura en Lenguas Modernas de octavo semestre interesados en tomar un curso de iniciación a la traducción.
5	Instrumentos de Medida	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Adaptación del <b>Instrumento sobre la Actuación frente a los Problemas de Traducción</b> desarrollado por la Dra. Mariana Orozco.</li> <li>2. Adaptación del <b>Instrumento sobre la Concepción de la Traducción</b> desarrollado por la Dra. Orozco.</li> <li>3. Informes de los procesos de toma de decisiones en los ejercicios de Traducción.</li> <li>4. Grupos focales sobre los problemas y dificultades de los ejercicios de traducción.</li> <li>5. Registros de Introspección</li> <li>6. Instrumentos metacognitivos (ver apartado 10.3.2)</li> </ol>
6	Supuestos de Partida	<ol style="list-style-type: none"> <li>a. Para la formación en traducción de estudiantes de lenguas modernas es indispensable el desarrollo de la subcompetencia estratégica</li> <li>b. Un enfoque didáctico centrado en el proceso que promueva las experiencias metacognitivas y el conocimiento metacognitivo es el más pertinente para el desarrollo de la subcompetencia estratégica</li> </ol>

*Los elementos de la investigación*

Si bien los instrumentos sugeridos parecen copiosos el investigador puede escoger los que más considere pertinentes. Aún así, se recalca que es necesario caracterizar de entrada la población con la que se va a investigar. De ahí que la caracterización de la población podría comprender un análisis de las representaciones que tienen los estudiantes sobre la traducción y el análisis de un estado inicial de su subcompetencia estratégica. Para la recolección de información sobre estos dos frentes se utilizarán instrumentos que exploren tanto la experiencia metacognitiva como el conocimiento metacognitivo. Koriat y Shitzer-Reichert (como se citó en Chambres, Izaute y Marescaux, 2002) “en la conceptualización de Flavel la metacognición comprende el conocimiento metacognitivo y la experiencia metacognitiva”. Desde esta aproximación, se propone el análisis del conocimiento metacognitivo sobre temas tales como lengua materna, lengua extranjera (inglés), traducción; de la misma manera, se propone el análisis de la subcompetencia estratégica a través del juicio metacognitivo (*metacognitive judgement*) de la experiencia metacognitiva en la actuación frente a los problemas de traducción.

### 11.1. El análisis del conocimiento metacognitivo de la lengua materna y la extranjera

Dado que se supone una relación estrecha entre la conciencia de los procesos llevados a cabo en la traducción y el desarrollo de la subcompetencia estratégica, se podría considerar construir un instrumento con una escala de estimación sumatoria que proporcione información sobre la percepción del desempeño en lengua materna y en lengua extranjera de los sujetos. Una escala de estimación “puede definirse como un agrupamiento de palabras, afirmaciones o símbolos en los que juicios relativos a la intensidad de un rasgo, actitud o emoción particular es indicada por quien responde la prueba” (Cohen, 2001, p. 230). Para este efecto, se podría utilizar una escala de Likert, pues ésta, según Cohen (2001) se usa por lo general en escala de actitudes. En una escala de Likert “cada reactivo presenta a quien responde la prueba cinco respuestas alternativas, por lo general en un tipo de continuo entre acuerdo y desacuerdo o aprobación y desaprobación” (Cohen, 2001, p. 231). Por tanto, el uso de un instrumento con escala de estimación sumatoria tipo Likert podría proporcionar datos a nivel ordinal de la autopercepción del conocimiento de la lengua materna y extranjera de los sujetos. La apreciación del conocimiento metacognitivo con el uso de una escala de estimación permite explorar el Juicio de Aprendizaje (*Judgement of Learning*) de los estudiantes respecto a sus creencias o metamemoria desde su sensación de saber (*feeling of knowing*). Esta sensación de saber se exploraría desde dos habilidades utilizadas en el proceso de traducción, la lectura y la escritura tanto en lengua materna como en lengua extranjera. (Ver Anexo 6).



## 11.2. La valoración inicial de la concepción de traducción

Como se dijo anteriormente, para garantizar instrumentos válidos y confiables que reclama el trabajo empírico, se ha utilizado el trabajo de Orozco (2000), pues con *rigor científico* ha diseñado y validado un instrumento para valorar la concepción general de la traducción; instrumento que se adaptaría para hacer las referencias a Colombia. De la misma manera, la representación (concepción) de traducción se valoraría a través de instrumentos tales como informes y grupos focales que brindarán información cualitativa.

*Lo Cuantitativo y  
Cualitativo de la  
Representación*

## 11.3. Descripción del instrumento de medida de la concepción de traducción (ICGT)

Orozco (2000) plantea que la historia de los Instrumentos para medir la Concepción General de Traducción (de aquí en adelante ICGT) y la Actuación frente a los Problemas de Traducción (de aquí en adelante IPT) se caracteriza por varios ejercicios pilotos que obligaron a la elaboración de diferentes versiones de los instrumentos hasta llegar a una versión definitiva. Esta versión definitiva es la que sería adoptada para el presente proyecto.

*ICGT, IPT, IET*

Es de esperar que la valoración de la concepción general de traducción parta de su definición y de los elementos que la conforman. En este sentido, Orozco (2000) se refiere a la concepción general de la traducción como “la idea abstracta que se tiene de lo que es y de lo que implica la traducción” (p. 272); propone igualmente que una noción de traducción se compone de las partes y factores que se anotaron en la tabla 13 y que se recuerdan a continuación:

*Qué es y que  
implica la  
Traducción*

Elementos	Factores
-----------	----------

CONCEPCIÓN DE TRADUCCIÓN	1	<b>Definición</b> de la Traducción
	2	<b>Elementos</b> que intervienen en la Traducción
	3	Concepción de los <b>Problemas de Traducción</b>
	4	Concepción de la Unidad de Traducción
	5	Concepción de la Equivalencia de Traducción
	6	Concepción de la Función de Traducción
CONCEPCIÓN DE COMPETENCIA TRADUCTORA	1	Concepción de la <b>Competencia Traductora</b>
	2	Concepción de la Subcompetencia Instrumental
	3	Concepción de la Subcompetencia Lingüística
	4	Concepción de la Subcompetencia Extralingüística
	5	Concepción de la <b>Subcompetencia Estratégica</b>

Graficado a partir de Orozco,2000, p. 122

Con base en la concepción de traducción y competencia traductora, Orozco diseñó un cuestionario referido al criterio, multidimensional, pues existen varios elementos que influyen la concepción de traducción, y sensible al cambio para poder valorar la evolución del concepto. Aclara, igualmente Orozco (2000), que en el instrumento se incluyeron “dos preguntas para indagar sobre las estrategias utilizadas para la resolución de problemas de comprensión en la lengua extranjera y de reexpresión en la lengua materna durante el acto de traducción” (p. 122). Esta última información se considera particularmente fundamental en este proyecto. Si bien el instrumento identifica puntos particulares a evaluar, estos no se presentan de manera continua en el instrumento a aplicar, ya que Orozco (2000) afirma que esto puede afectar la respuesta. (Para el ICGT adaptado véase Anexo 4. Instrumento de medida de la concepción de Traducción).

#### 11.4. Caracterización de la subcompetencia estratégica desde el análisis de la experiencia metacognitiva en la actuación frente a los problemas de traducción (IPT)

De acuerdo con Eflides (2002) la experiencia metacognitiva comprende “the ideas, feelings and judgements (...) during problem solving” (p. 20). En este

sentido, el instrumento diseñado por Orozco (2000) puede ser adaptado para valorar dicha experiencia. Para el diseño del instrumento, Orozco (2000) toma sendos posicionamientos con relación a tres aspectos tales como una **teoría de resolución de problemas, la definición de problema de traducción** y la forma de **cómo medir la actuación** frente a los problemas de traducción. En cuanto a la teoría de resolución de problemas, Orozco (2000), después de revisar la literatura en este sentido, afirma que no hay estudios concluyentes sobre el desarrollo de la habilidad o habilidades para la resolución de problemas. Por tanto, comparte la visión de Sternberg (1996, pp. 346-350) (como se citó en Orozco, 2000) que existen, en la resolución de problemas “siete etapas: (a) identificación del problema, (b) definición del problema, (c) formulación de una estrategia, (d) organización de la información, (e) distribución de recursos, (f) supervisión del proceso y (g) evaluación” (p. 124). Luego, Orozco asume en el diseño del instrumento, las fases en la resolución de problemas.

El posicionamiento de Orozco (2000) frente a la definición de problema de traducción se establece después de repasar la ausencia de un concepto universal de problema de traducción y por ende de una clasificación de problemas. No obstante, se identifica con Nord (como se citó en Orozco 2000) al plantear que "*an objective problem which every translator (irrespective of his level of competence and of the technical conditions of his work) has to solve during a particular translation task*" (p. 151). La distinción entre problemas y dificultades de traducción propuesta por Nord y evocada por Orozco presenta una taxonomía que nos orienta en la posibilidad de estudio de la subcompetencia estratégica. Aún cuando Nord (1991) (como se citó en Orozco 2000) nos advierte que:

Translation difficulties, on the other hand, are subjective and have to do with the translator himself and his specific working conditions. A particular translation problem which seems very

difficult to the beginner will remain a translation problem, even when the student has learned to cope with it. It can turn into a difficulty again, though, if the translator has to solve it without the necessary technical resources. (p. 125).

Orozco (2000) aclara que para el diseño del instrumento IPT, no retoma perfectamente la clasificación de problemas de Nord, sino que prescinde de los problemas textuales pues “el problema textual se solapa con el lingüístico” (p. 126), a su vez, se refiere a un tipo de problema no cubierto por los tres restantes que es el problema de transferencia. De aquí, Orozco (2000) enuncia el problema de transferencia como aquel que:

(...) viene causado por alguna unidad o segmento del TO que requiere una equivalencia funcional y dinámica, ya que no existe una equivalencia preestablecida o, en caso de existir, no se puede utilizar en esa situación en concreto; el problema de transferencia puede derivarse de las interferencias entre las dos lenguas de trabajo, y en cualquier caso no está marcado por las dificultades lingüísticas ni extralingüísticas (p. 126).

*Problema  
Textual por de  
Transferencia*

En este mismo sentido, Orozco (2000) aclara haber extendido el concepto de problema cultural al de extralingüístico pues,

Los problemas extralingüísticos pueden ser culturales, temáticos o enciclopédicos, dado que todos ellos exigen las mismas habilidades por parte del traductor: razonamiento lógico, creatividad (en ocasiones) y conocimiento del mundo, de las dos culturas y del tema tratado por el texto.” (p. 127).

En conclusión, el IPT evalúa los problemas lingüísticos, pragmáticos, culturales y de transferencia que se pueden encontrar en los textos.

Para la valoración del instrumento, Orozco (2000) establece que es necesario determinar el proceso de resolución de problemas que “consta de tres pasos: (a) detectar el problema, (b) aplicar las estrategias necesarias para resolverlo, (c) resolverlo.” (p. 130). De lo anterior, Orozco otorga los siguientes puntos a la escala:

Tabla 15. Valoración de instrumentos de medida de los problemas de traducción

Proceso de  
Resolución de  
Problemas y  
Puntaje

Valor→	0 PUNTOS	1 PUNTO	2 PUNTOS
Situación→	El sujeto no ha detectado el Problema	El sujeto ha detectado el Problema pero no ha sabido resolverlo	El sujeto ha resuelto bien el Problema

Nota: (para el IPT adaptado véase Anexo 4.A: Instrumento de medida de los Problemas de Traducción)

En el instrumento IPT de Orozco (2000) se pueden valorar igualmente aspectos relacionados con la experiencia metacognitiva. Desde este enfoque, se pueden distinguir elementos tales como la sensación de dificultad (*Feeling of Difficulty FOD*), la sensación de seguridad (*Feeling of Confidence, FOC*), y la sensación de satisfacción (*Feeling of Satisfaction, FOS*), los cuales dan cuenta de la experiencia metacognitiva en cuanto al monitoreo, es decir, “the subjective assessment of one’s own knowledge” (Koriat, A. y Shitzer-Reichert, R. 2002). El punto 10 del IPT (Ver Anexo 4A) pide al estudiante identificar los cinco problemas más importantes especificando su naturaleza y método de resolución. La identificación del problema y su reflexión alrededor de su solución permiten analizar la sensación de dificultad, de seguridad y de satisfacción en cuanto a la resolución del mismo. De la misma manera, el punto 14 del IPT (Ver Anexo 4.A) indaga por el nivel de dificultad solicitando al estudiante expresar dicha dificultad en una escala y explicar el origen de la misma. Son precisamente estos aspectos los que arrojan indicios de la subcompetencia estratégica de los estudiantes desde el punto de vista metacognitivo.

IPT y la  
Experiencia  
Metacognitiva

### 11.5. Caracterización de los ICGT del IPT

Orozco (2000) enfatiza la necesidad al haber creado estos instrumentos bajo las premisas de validez y confiabilidad. Para ello recurrió a la psicometría, pues según Martínez 1991 (como se citó en Orozco, 2000):

La meta de la Psicología, como de las otras ciencias empíricas, es la descripción, predicción y explicación de los fenómenos empíricos de su área de interés (...) Para lograr este objetivo, como señala Torgerson (1958), las ciencias deben recoger y comparar datos para establecer correlaciones, ecuaciones, etc. que permitan fundamentar las teorías. La medida es un componente fundamental de este proceso y es la que permite que los instrumentos de las matemáticas puedan aplicarse a la ciencia (Torgerson 1958:1) Esta afirmación acerca del papel fundamental de la medida es aplicable tanto a la Psicología como a otras ciencias empíricas y no es extraño pues que una materia importante en esta ciencia sea la **Psicometría**. Esta denominación aglutina todo el conjunto de modelos formales que posibilitan la medición de variables psicológicas, centrándose en las condiciones que permiten llevar a cabo todo proceso de medición en Psicología y en establecer las bases para que estos procesos se realicen de forma adecuada." (p. 136)

*El rol de la  
Psicometría*

En este orden de ideas, Orozco plantea como la posibilidad de medir la competencia traductora y sus variables cognitivas se puede auxiliar de los constructos de la psicometría. El discurso de la psicometría se refiere a los instrumentos diseñados como *tests* en cuya conceptualización se considera que:

En general, podemos considerar el test como un reactivo que, aplicado a un sujeto, revela y da testimonio del tipo o grado de su aptitud, de su forma de ser o del grado de instrucción que posee. Estos reactivos o tests constan de preguntas, tareas, estímulos, situaciones, etc. que intentan poner de relieve una muestra de las conductas del sujeto, representativa de la característica que se quiere apreciar o medir." (Martínez 1995)

(Como se citó en Orozco, 2000, p. 137).

Al amparo de este discurso, Orozco caracteriza los instrumentos diseñados y los clasifica bajo ciertos parámetros. De aquí, los instrumentos diseñados tienen las siguientes propiedades:

Tabla 16. Caracterización técnica del ICGT y IPT

Aspecto	Característica	Descripción
Método →	Test Psicométrico	Se siguen normas e instrumentos estandarizados.
Finalidad →	Test de Investigación	Se busca obtener medidas, estadísticas grupales en diferentes momentos. (Orozco, 2000, p. 138)
Planteamiento del Problema →	Test de ejecución máxima	Se pretende poner en alto grado la capacidad de ejecución del sujeto. (Orozco, 2000, p. 138)
Área de Comportamiento acotada →	Test de Rendimiento	Se busca medir la adquisición de un aprendizaje, adquisición de la competencia traductora. (Orozco, 2000, p. 138))
Tipo de demanda realizada al sujeto	Test de Potencia o Dificultad	Se controla el tiempo pero no es determinante en el resultado, sino la calidad de ejecución que determina las diferencias individuales. (Orozco, 2000, p. 138)
Modelo Conceptual	Test referido al Criterio	Acento definido sobre un dominio previamente definido. Competencia traductora. (Orozco, 2000, p. 138)
Tipo de Aplicación	Test de Aplicación Colectiva	

*Características de los ICGT, IPT e IET*

Nota: Graficado a partir de Orozco, 2000, p. 139

En cuanto a los instrumentos descritos, Orozco (2000) advierte que según la Psicometría, en los *tests* se presentan errores que afectan la medición de aspectos psicológicos tales como la variabilidad de los datos. Se concluye, según Orozco (2000) que los instrumentos antes descritos (ICGT, IPT) “modelo estadístico de la Teoría de la Generalizabilidad, basada en el Modelo Lineal, ya que lo que mide el test son conceptos que varían a lo largo del tiempo y se trata de tres instrumentos que deben ser sensibles al cambio para poder observar los progresos efectuados por los estudiantes” (p. 139).

*Teoría de la Generalizabilidad y Modelo Lineal fundamento de los Instrumentos*

### 11.6. Rejilla de auto-observación del proceso traductor

Este instrumento pretende introducir la concientización del proceso cognitivo como una forma de identificar y desarrollar habilidades metacognitivas. Este instrumento es igualmente susceptible al cambio, pues se espera que el seguimiento de los procesos que se ejecutan al traducir registren diferentes cambios a medida que se adquiere conocimiento operativo y declarativo. Una muestra de este registro se puede observar en el Anexo 5.

*Hacer  
conscientes los  
procesos*



## 12. Conclusión

El presente proyecto se propuso abordar la problemática de la formación en traducción en los programas de licenciatura en lenguas, y de contribuir a la necesidad de articular propuestas didácticas para la formación en traducción. En consecuencia, se articuló una propuesta didáctica para la introducción de los estudios de traducción en las licenciaturas en lenguas que promueva el desarrollo de la subcompetencia estratégica. Se optó por el desarrollo de la subcompetencia estratégica debido a que los estudios en este sentido sugieren en primera instancia la existencia de la misma y su carácter constitutivo en la competencia traductora; y en segunda instancia, el desarrollo de la subcompetencia estratégica es una de las diferencias entre traductores y no traductores. La indagación teórica sobre didáctica, Estudios de Traducción y metacognición permitió establecer relaciones entre subcompetencia estratégica y metacognición dado que sus campos de acción comprenden aspectos tales como la planeación, el control y la evaluación; en esta misma línea, se encontraron relaciones estrechas entre metacognición y traducción funcional debido a que la propuesta funcional aborda cuestionamientos orientados a promover la conciencia, la planeación y el control del proceso de traducción. La propuesta didáctica es la que conjuga los elementos teóricos y supuestos para erigirse como una sugerencia del trabajo en los programas de lenguas. Después de este tránsito requerido, una posible forma de enfrentar la problemática descrita para la introducción de los estudios de traducción en las licenciaturas se concibió a través del diseño de una propuesta didáctica de base metacognitiva y enfoque funcional para el desarrollo de la subcompetencia estratégica.

*Metacognición,  
funcionalidad y  
subcompetencia  
estratégica*

Una de las observaciones más significativas para la enseñanza en

*Traducción en  
Colombia*

ciencias sociales, según Camilloni (2012), la constituye el tiempo de transferencia entre las investigaciones en la disciplina misma y su aplicación en la formación, de hecho en ciencias sociales las aplicaciones rara vez son inmediatas, como ocurre en la ciencias naturales. Para el caso de la formación en traducción esta situación es mucho más preocupante, particularmente en Colombia donde, según la revisión aquí realizada, a nivel de pregrado sólo existe un programa de traducción activo y componentes aislados de traducción al interior de 3 programas de licenciatura en inglés de los 38 registrados en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior. Esta situación merece consideración ya que la traducción como comunicación intercultural debería constituir un frente de estudio a nivel universitario tanto en sus implicaciones internacionales como nacionales, esto último no sólo por el carácter multicultural de Colombia, sino también por la oportunidad de crítica social connatural a estudios de traducción que investiguen, entre otros, la influencia de los textos traducidos en la formación científica, social y política de los colombianos, y la direccionalidad en la traducción y las relaciones de poder.

**Era necesario antes de construir una propuesta didáctica indagar por la dimensión epistemológica de la traducción.** En la traducción como comunicación intercultural se reconocieron procesos de negociación de epistemes depositadas en las lenguas donde la toma de decisión se instaura en la comprensión de la significación y la función. En este sentido, y teniendo en cuenta que la traducción es un proceso que nos invita a traspasar las fronteras del pensamiento en diferentes lenguas y epistemes, a través de una comunicación intercultural que comprenda la identidad del otro, creemos que la enseñabilidad de la traducción debe propender por generar espacios de sensibilización identitaria a través de una crítica argumentativa razonable, es decir, donde exista una explicación de la interpretación apoyada en el contexto y la historia, donde se tomen decisiones aplicando el principio de reciprocidad.

La trasposición didáctica está llamada a comprender al otro desde una base argumentativa que favorezca las relaciones interculturales y permita al traductor una autogestión en su ejercicio traslaticio.

**Desde las revisiones teóricas sobre didáctica, Estudios de Traducción y metacognición más que conclusiones se vislumbran discusiones.** En cuanto a la didáctica, y como lo han anunciado otros autores, son indispensables los esfuerzos por hallar canales de comunicación con la investigación en traducción y en metacognición, así como con otras disciplinas estrechamente asociadas al aprendizaje. En los Estudios de traducción se hace necesario, en primera instancia, promover acuerdos conceptuales y terminológicos que permitan construir comunidades con una posibilidad de diálogo con muchos más acuerdos terminológicos de base; de la misma manera, para el caso de Colombia podría ser conveniente a la vez que se aprende sobre los Estudios de Traducción en otros lugares, particularmente Europa, desarrollar posturas frente a la traducción que no necesariamente tienen porque hacer del eurocentrismo su principio y fin. Dado que la preocupación por la traducción a nivel universitario puede empezar a tener acogida, se podría aprovechar esta oportunidad para articular nuestros propios constructos sobre el tema de la traducción. Desde la parte metacognitiva emergen igualmente más que certezas, interrogantes sobre ya no por decir lo que se cree saber y reconocer lo que no se cree saber, sino por reflexionar acerca de los factores históricos que impulsan a creer lo que creo saber y a indagar por lo que no queda dicho en lo dicho.

*El horizonte*

Para terminar, esta propuesta didáctica también constituye una hipótesis prometedora sobre el papel de la traducción en la visibilización de lo identitario, más que como estado como red dinámica y rizomática. Luego, aunque la “esperanza” sea un sustantivo proscrito en este tipo de textos, esperamos que la promoción de un espíritu crítico y reflexivo a través de esta aproximación a la traducción permita sembrar en los estudiantes de lenguas un

*La esperanza*

respeto, aprecio y redefinición de la misma, esto mientras se piensan en medio de una Colombia con más acuerdos esenciales y más identidades entramadas; y aún así, con una inminente necesidad de comunicación, de comprensión, de lecturas elevadas y escrituras compartidas, tal y como se espera de un proceso de Traducción.

### 13. Bibliografía

- Ammann, M. (1994). “Von Schleiermacher bis Sartre. Translatologische Interpretationen”. Mary Snell-Hornby & Klaus Kaidl (eds) *Translation Studies. An Interdiscipline*. Ámsterdam & Philadelphia: Benjamins.
- Appadurai, A. (1996). *Modernity at large: Cultural dimensions of globalization*. Londres: University of Minnesota press.
- Arencibia, L. (1976), *¿Traducción científica o traducción intuitiva?*, La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Bachelard, G. (1987). *La formación del espíritu científico*. México: Siglo veintinuno editores.
- Baker, L. & Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. In P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil, & P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of Reading Research* (pp. 353–394). New York: Longman.
- Barresi, J. & Juckes, T. J. (1997). Personology and the narrative interpretation of lives. *Journal of Personality*, 65, 693–719.
- Bastidas, A. Fundamentación teórico-práctica de los programas de educación en idiomas extranjeros. En: *Rhec* Vol. 12.
- Fals, O. (1971). *Ciencia propia y colonialismo intelectual*. Bogotá: Oveja negra.
- Camilloni, A. (1997). *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*. Barcelona: Gedisa editorial.
- Cohen, J. y Swerdlik, M. (2001). *Pruebas y Evaluación Psicológicas: Introducción a las pruebas y la medición*. México: McGraw-Hill.
- Conway, M. A. (2005). Memory and the self. *Journal of Memory and Language*, 53, 594–628.

- De Zubiria, M. (2001). Tratado de pedagogía conceptual. Mentefactos I. Santafé de Bogotá: Fondo de publicaciones Bernardo Herrera Merino.
- Dennett, D. C. (1989). The origins of selves. *Cogito*, 3, 163–173.
- Derrida, J. (1992). La deconstrucción en las fronteras de la filosofía. *Pensamiento contemporáneo II*. Barcelona: Paidós/ICE-UAB.
- Derrida, J. (1996). El monolingüismo del otro o la prótesis de origen. Argentina: Galilée.
- Diéguez, M. y Mizón, M. (1996). Tres aportes de la Psicolingüística a la ciencia de la traducción. *Onomazein*, 1, 195-208
- Efklides, A. (2002). The systematic nature of metacognitive experiences. Feelings, judgments and their interrelations. En Chambres, P. Izaute, M. Marescaux. *Metacognition, Process, Function and Use*. Massachusetts: Kluwer Academic Publisher
- Falzoi, M. (2005). Aproximación a la metodología didáctica de la traducción Jurídica. Teoría y práctica. Tesis doctoral. Las Palmas Gran canaria.
- Fedor de Diego, A. (2003) «Sobre las propiedades metacognitivas y constructivistas de la terminología y sus consecuencias didácticas». En Muñoz, M, Ricardo [ed.] *I AIETI. Actas del I Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación. Granada 12-14 de Febrero de 2003*. Granada: AIETI. Vol. n.º 2.
- Flavell, J. (1985). El desarrollo cognitivo. Madrid: Visor. 1985
- Freinet, C. (1994). Los métodos naturales. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Galán, A. (2009). La Enseñanza de la traducción en la modalidad semipresencial. Tesis Doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Gambier, Y. (2009). Stratégie et tactiques en traduction e interprétation. En: *Efforts and Models in Interpreting and Translation Research*. Philadelphia: Jhon Benjamins.
- García, N. (2004). Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad. Barcelona: Gedisa.
- Gil, A. (2009). Procedures, techniques, strategies: translation process operators.

- Gnecco, C. *Multivocalidd Histórica: hacia una cartografía postcolonial de la Arqueología*. Bogotá: Departamento de Antropología Universidad de los Andes. 1999.
- González, M. (2004). *Multiple voices in the translation classroom. Activities, tasks and projects*. Amsterdam: John Benjamins.
- \_\_\_\_\_ (2002) *Profession: traducteur. Alias ingénieur en communication multilingue (et) multimedia*. París: La Maison du Dictionnaire.
- \_\_\_\_\_ (2007) *Translation as a Profession*. Ámsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Gouadec, D. (1989). *Le traducteur, la traduction et l'entreprise*. Paris: AFNOR Gestion.
- Gutiérrez, F. (2005). *Teorías del desarrollo cognitivo*. Madrid: MacGrawHill.
- Hacker, D. Dunlosky, J. & Graesser, A. (2009). A growing sense of “Agency”. En: *Handbook of metacognition in education*. New York: Routledge.
- Hacker, D. Dunlosky, J. & Graesser, A. (2009). *Handbook of metacognition in education*. New York: Routledge.
- Harris, K. Graham, S. Brindle, M & Sandmel, K. (2009). *Metacognition and children's writing*. En: *Handbook of metacognition in education*. New York: Routledge
- Hatim, B. (2001). *Teaching and researching Translation*. Londres: Pearson educational limited.
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, Pilar. (2006). *Metodología de la investigación*. México: MacGraw-hill.
- Hoyos, G. y Vargas, G.. (1995). *La Teoría de la Acción Comunicativa como nuevo paradigma de la investigación en las Ciencias Sociales*, En: *Las Ciencias de la Discusión*. ASCUN ICFES Bogotá.
- Hurtado Albir, A. (1996). *La enseñanza de la traducción directa general. Objetivos de aprendizaje y metodología*. En A. Hurtado Albir (ed.) *La enseñanza de la traducción*, Castellón: Universitat Jaume I, 224.

- Ibañez, T. (2001). *Psicología Social Construccionalista*. México: Universidad de Guadalajara.
- Ibañez, T. (2001). *Psicología Social Construccionalista*. Universidad de Guadalajara.
- Jameson, F. (1993). Conflictos interdisciplinarios en la investigación sobre la cultura. *Alteridades*, núm 5. México.
- Jarque, V. (1992). *Imagen y Metáfora. La estética de Walter Benjamin*. Cuenca: Servicio de publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Jiménez, N. (2001). *La de-construcción curricular*. Bogotá: Cooperativa editorial magisterio.
- Kelly, D. (2002) Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular. *Puentes*, 1, 9-20.
- Kirally, D. (2000). *A social constructivist approach to translator education. Empowerment from theory to practice*. Manchester: St Jerome.
- Kluwe, R. H. (1982). Cognitive knowledge and executive control: Metacognition. In D. R. Griffin. (Ed.), *Animal mind—human mind* (pp. 201–224). New York: Springer-Verlag.
- Koriat, A. y Shitzer-Reichert, R. (2002). Metacognitive judgement and their accuracy, insights from the process underlying judgement of learning in children. En Chambres, P. Izaute, M. Marescaux. *Metacognition, process, function and use*. Massachussets: Kluwer Academic Publisher.
- Kreutzer, M. A., Leonard, C., & Flavell, J. H. (1975). An interview study of children's knowledge about memory. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 40, 1–60.
- Kuhn, D. (2000). Theory of mind, metacognition, and reasoning: A life-span perspective. In
- Kussmaul, P. (1995). *Training the translator*. Amsterdam: John Benjamins BV.
- La Rocca, M. (2007). *El Taller de Traducción: una Metodología Integradora para la Enseñanza Universitaria de la Traducción*. Tesis de Doctorado. Departamento de Traducción e Interpretación. Universitat de Vic. España.



- León, A. (2001). Seis lecciones sobre teoría de la Argumentación. Cali: Alego.
- Llácer, E. (2004). Sobre la traducción. Ideas tradicionales y teorías contemporáneas. Universitat de Valencia.
- Lockl, K. & Schneider, W. (2006). Precursors of metamemory in young children: The role of theory of mind and metacognitive vocabulary. *Metacognition and Learning, 1*, 15–31.
- López, N. (2001). La de-construcción curricular. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- MacArthur, C., Graham, S., & Fitzgerald, J. (2006). Handbook of research on writing. New York: Guilford.
- MacKeown, M. & Beck, I. (2009). The role of metacognition in understanding and supporting reading comprehension. En: Handbook of metacognition in education. New York: Routledge.
- Malone, J. (1988). The science of linguistics in the art of translation. New York: State University of New York Press.
- Marco, J. (2004). ¿Tareas o proyectos? ¿Senderos que se bifurcan en el desarrollo de la competencia traductora? Universitat Jaume I, sección 75-88.
- Martin, B. (1983), Acción e Ideología, Psicología Social desde Centroamérica: UCA Editores.
- McCormick, C. B. (2003). Metacognition and learning. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology* (Vol. 7, pp. 79–102).
- Newmark, P. (1988). A textbook of translation: Prentice-Hall.
- Nord, C. (1991). *Text analysis in translation. theory, methodology and didactic application of a model for translation-oriented text analysis*. Amsterdam: Rodopi, 250.
- \_\_\_\_\_ (1991). Text Analysis in Translation. Amsterdam: Rodofi.
- \_\_\_\_\_ (1994). Traduciendo funciones. En: En: Amparo Hurtado Albir (ed.) (1994): *Estudis sobre la traducció*. Castelló: Universitat Jaume I.

- \_\_\_\_\_ (1997). A functional typology of translations. En. Ana Trosborg (ed.), Text typology and translation. Amsterdam,, Philadelphia: Jhon Benjamins
- \_\_\_\_\_ (1998). La unidad de traducción en el enfoque funcionalista. En. Quaderns. Revista de traducció: Barcelona.
- \_\_\_\_\_ (2002). La traducción como actividad intencional. En. Elena Sánchez Trigo, *Traducción y Comunicación*, V. 3, Vigo: servicio de publicaciones.
- Not, L. (1997). Las Pedagogías del Conocimiento. Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 9-23
- Orozco, M. (2000). Instrumentos de Medida de la Adquisición de la competencia Traductora: Construcción y Validación. Tesis Doctoral. Departament de Traducció i d'Interpretació. Universitat Autònoma de Barcelona.
- P. Mitchell & K. J. Riggs (Eds.), Children's reasoning and the mind (pp. 301–326). Hove:
- Pacte. (2000). Acquiring Translation Competence: Hypotheses and Methodological Problems of a Research Project. En A. Beeby, D. Ensinger, M. Presas (eds.). *Investigating Translation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. xiv+296.
- Palincsar, A. S. & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 2, 117–175.
- Panqueva, J. (2003). Teorías y tendencias pedagógicas y curriculares. En Documento de trabajo Maestría en Educación y Desarrollo Humano. Universidad de *Sanbuenaventura*.
- Panqueva, J. (2003) Teorías y tendencias pedagógicas y curriculares. En: Maestría en Educación y Desarrollo Humano. Universidad de Sanbuenaventura.
- Pinilla, C. (1996) Condiciones sociales y culturales para la enseñanza del derecho. En: La enseñanza del derecho laboral hoy, retos y perspectivas. Bogotá: Universidad Nacional. 1996
- Pym, A. (2010). Exploring translation theories. New York: Routledge

- \_\_\_\_\_ (2011). Teorías contemporáneas de la traducción. Material para un curso universitario. Tarragona: Intercultural studies group.
- Rababah, G. (2001). *An Investigation into the Strategic Competence of Arab Learners of English at Jordanian Universities*. PhD Dissertation. University of Newcastle upon Tyne.UK, 470.
- Ramírez, L. (1999), Del carácter al contexto: teoría y práctica de la traducción del chino moderno. Universitat Autònoma de Barcelona: Facultat de traducció i d'Interpretació.
- Rodríguez, E. (2005) Didáctica de la traducción y la terminología. Santiago de Cali: Universidad del Valle.
- Santoyo, J. (1983). A propósito del término “traslema”, Actas del 1er. Congreso Nacional de Lingüística Aplicada. Madrid: SGEL.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Soto, A. (2005). Metacognición, cambio conceptual y enseñanza de las ciencias. Bogotá: Editorial Magisterio
- Wallerstein, I. (1996). Abrir las ciencias sociales. México: Siglo XXI.
- Sternberg, R. (1996). Cognitive psychology. Forth worth: Harcourt brace collage publishers.
- Tamayo, O. Vasco, C. Suárez, M. Quiceno, C. García, L. Giraldo, A. (2011). La clase multimodal. Manizales: Artes gráficas tizan.
- Tobias, S & Everson, H. The importance of knowing what you know. En: Handbook of metacognition in education. New York: Routledge.
- Tobias, S. & Everson, H. T. (2002). Knowing what you know and what you don't: Further research on metacognitive knowledge monitoring (College Board Rep. No. 2002–03). New York: College Board.
- Torregrosa & Garrido, Alvaro,J.A. (1998). Psicología Social Aplicada. Madrid: McGraw-Hill. 1998

- Vandepitte, S. (2008). Remapping translation studies: towards a translation studies ontology. *Translators' journal*, vol. 53, no 3
- Vygotsky, L. *Pensamiento y Lenguaje, Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*, Buenos Aires: Ediciones Fausto.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University press. (Trad. Cast. Barcelona: Crítica 1979).
- Wallace, M. (1991). *Training foreign language teachers: A reflective approach*. Cambridge: Cambridge university press.
- Williams, J. and A. Chesterman (2002): *The Map. A Beginner's Guide to Doing Research in Translation Studies*, Manchester, St. Jerome Publishing.
- Williams, J. Grant, A. (2009). The role of metacognition in teaching reading comprehension to primary students. En: *Handbook of metacognition in education*. New York: Routledge.
- Williams, M. & Burden, R. (1997). *Psychology for language teachers. A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge university press.
- Wittgenstein, L. (1989). *Los cuadernos azul y marrón*. Madrid: Tecnos.
- \_\_\_\_\_ (1922). *Tractatus lógico-philosophicus*. New York: Harcourt, Brace.
- \_\_\_\_\_ (1998). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Yañez, C. (1997) Aproximaciones al concepto de identidad. En: *Revista Colombiana de Sociología - Nueva Serie - Vol III, No. 2, 1997. P 27*
- Zambrano, L. (2002) *Pedagogía, educabilidad y formación de docentes*. Santiago de Cali: Nueva biblioteca pedagógica.
- Zambrano, L. (2005) *Didáctica, pedagogía y saber*. Bogotá: Cooperativa editorial magisterio.
- Zimmerman, B. & Reiserberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 73–101.
- Zuleta, E. (2004). *Arte y filosofía*. Medellín: Hombre nuevo editores.



## 14. Anexos

## Anexo 1. Programas de Lenguas activos y con registro calificado en Julio de 2011

Institución (IES)	Carácter IES	Sector IES	Nombre Programa	Área	Municipio	Nivel de Formación	Metodología	Título otorgado	Número Créditos	Número Periodos
UNIDAD CENTRAL DEL VALLE DEL CAUCA	Institución Universitaria/Escuela Tecnológica	Ofic.	LICENCIATURA EN EDUCACION BASICA CON ENFASIS EN LENGUAS EXTRANJERAS	Ciencias de la educación	TULUA	U	Presencial	LICENCIADO EN EDUCACION BASICA CON ENFASIS EN LENGUAS EXTRANJERAS	170	10
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA	Universidad	Ofic.	LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS	Ciencias de la educación	MEDELLIN	U	Presencial	LICENCIADO(A) EN LENGUAS EXTRANJERAS	157	10
UNIVERSIDAD DEL VALLE	Universidad	Ofic.	LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS INGLES-FRANCES	Ciencias de la educación	CARTAGO	U	Presencial	LICENCIADO (A) EN LENGUAS EXTRANJERAS: INGLES-FRANCES	171	10
UNIVERSIDAD DEL VALLE	Universidad	Ofic.	LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS INGLES-FRANCES	Ciencias de la educación	ZARZAL	U	Presencial	LICENCIADO (A) EN LENGUAS EXTRANJERAS: INGLES-FRANCES	171	10
UNIVERSIDAD DEL CAUCA	Universidad	Ofic.	LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS INGLES-FRANCES	Ciencias de la educación	POPAYAN	U	Presencial	LICENCIADO(A) EN LENGUAS MODERNAS INGLES - FRANCES	160	10
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL	Universidad	Ofic.	LICENCIATURA EN EDUCACION BASICA CON ENFASIS EN HUMANIDADES,ESPAÑOL Y LENGUAS EXTRANJERAS	Ciencias de la educación	SANTAFE DE BOGOTA	U	Presencial	LICENCIADO EN EDUCACION BASICA CON ENFASIS EN HUMANIDADES,ESPAÑOL Y LENGUAS EXTRANJERAS	160	10
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA	Universidad	Ofic.	LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS	Ciencias de la educación	CARMEN DE VIBORAL	U	Presencial	LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS	157	10
UNIVERSIDAD DEL VALLE	Universidad	Ofic.	LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS INGLES-FRANCES	Ciencias de la educación	PALMIRA	U	Presencial	LICENCIADO EN LENGUAS EXTRANJERAS: INGLES-FRANCES	171	10
UNIVERSIDAD DE CALDAS	Universidad	Ofic.	LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS	Ciencias de la educación	MANIZALES	U	Presencial	LICENCIADO EN LENGUAS MODERNAS	160	9
UNIVERSIDAD DEL VALLE	Universidad	Ofic.	LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS INGLES-FRANCES	Ciencias de la educación	CALI	U	Presencial	LICENCIADO(A) EN LENGUAS EXTRANJERAS: INGLES- FRANCES	171	10
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA Y TECNOLOGICA DE COLOMBIA -	Universidad	Ofic.	LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS	Ciencias de la educación	TUNJA	U	Presencial	LICENCIADO EN LENGUAS EXTRANJERAS	169	10

UPTC										
UNIVERSIDAD DEL QUINDIO	Universidad	Ofic.	LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS	Ciencias de la educación	ARMENIA	U	Presencial	LICENCIADO(A) EN LENGUAS MODERNAS	160	10
UNIVERSIDAD DE PAMPLONA	Universidad	Ofic.1	LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS: INGLES-FRANCES	Ciencias de la educación	PAMPLONA	U	Presencial	LICENCIADO(A) EN LENGUAS EXTRANJERAS:INGLES-FRANCES	164	10
FUNDACION UNIVERSITARIA LUIS AMIGO FUNLAM	Institución Universitaria/Escuela Tecnológica	Priv.	LICENCIATURA EN EDUCACION BASICA CON ENFASIS EN HUMANIDADES Y LENGUAS EXTRANJERA-INGLES	Ciencias de la educación	MEDELLIN	U	Presencial	LICENCIADO(A) EN EDUCACION BASICA CON ENFASIS EN HUMANIDADES Y LENGUA EXTRANJERA - INGLES	144	9
ESCUELA COLOMBIANA DE CARRERAS INDUSTRIALES	Institución Universitaria/Escuela Tecnológica	Priv.	TECNICO PROFESIONAL EN LENGUAS MODERNAS	Ciencias sociales y humanas	SANTAFE DE BOGOTA	Form. técnica prof	Presencial	TECNICO PROFESIONAL EN LENGUAS MODERNAS	80	5
ESCUELA COLOMBIANA DE CARRERAS INDUSTRIALES	Institución Universitaria/Escuela Tecnológica	Priv.	PROFESIONAL EN LENGUAS MODERNAS	Ciencias sociales y humanas	SANTAFE DE BOGOTA	U	Presencial	PROFESIONAL EN LENGUAS MODERNAS	160	10
UNIVERSIDAD EAN	Universidad	Priv.	LENGUAS MODERNAS	Ciencias sociales y humanas	SANTAFE DE BOGOTA	U	Distancia (virtual)	PROFESIONAL EN LENGUAS MODERNAS	144	9
UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA	Universidad	Priv.	LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS CON ENFASIS EN INGLES Y FRANCES	Ciencias de la educación	CARTAGENA	U	Presencial	LICENCIADO EN LENGUAS MODERNAS CON ENFASIS EN INGLES Y FRANCES	170	10
UNIVERSIDAD CATOLICA DE ORIENTE	Universidad	Priv.	LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS	Ciencias de la educación	RIONEGRO	U	Presencial	LICENCIADO EN LENGUAS EXTRANJERAS	154	8
UNIVERSIDAD LIBRE	Universidad	Priv.	LICENCIATURA EN EDUCACION BASICA CON ENFASIS EN HUMANIDADES Y LENGUAS	Ciencias de la educación	SOCORRO	U	Presencial	LICENCIADO(A) EN EDUCACION BASICA CON ENFASIS EN HUMANIDADES Y LENGUAS	160	10
UNIVERSIDAD SANTIAGO DE CALI	Universidad	Priv.	LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS INGLES - FRANCES	Ciencias de la educación	CALI	U	Presencial	LICENCIADO EN LENGUAS EXTRANJERAS INGLES-FRANCES	174	10
PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA	Universidad	Priva.	LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS	Ciencias de la educación	SANTAFE DE BOGOTA	U	Presencial	LICENCIADO EN LENGUAS MODERNAS	180	10

UNIVERSIDAD EAN	Universidad	Priv.	LENGUAS MODERNAS	Ciencias sociales y humanas	SANTAFE DE BOGOTA	U	Presencial	PROFESIONAL EN LENGUAS MODERNAS	160	10
--------------------	-------------	-------	------------------	-----------------------------------	----------------------	---	------------	------------------------------------	-----	----



1

2 **Anexo 2. Ontología de los Estudios de Traducción propuesta por Vandepitte (2008)**3 **APPENDIX**

4 LT = Lead Term

5 BT = Broad Term

6 NT = Narrow Term

7 RT = Related Term

8 UF = used for (a synonym with a lower frequency)

9 Translation studies

10 UF translatology

11 BT: intercultural communication studies

12 BT: multi-lingual communication studies

13 •NT: translation studies bibliography

14 •NT: studies of translation studies research methodology

15 NT: studies of the metaphor of translation

16 RT: gender metaphors

17 •NT: studies of translation studies research training

18 •*Types by purpose*

19 NT: Translation theory

20 UF: 'pure translation studies'

21 UF: translatology

22 UF: models of translation

23 NT: descriptive translation studies

24 NT: explanatory translation studies

25 NT: predictive translation studies

26 NT: Normative studies

27 UF: 'Applied translation studies'

28 NT: translation teaching models

29 NT: translation ethics

30 NT: cultural translation

31 •*Types by method*32 *Types by general research methods*

33 NT: inductive translation studies

34 NT: corpus(-based) translation studies

35 NT: qualitative approaches

36 NT: quantitative approaches

37 NT: hermeneutic approaches

38 NT: deductive translation studies

39 NT: experimental translation studies

40 RT: think-aloud protocol studies

41 UF: TAP studies

42 NT: speculative approaches

43 *Types by field-related research methods*

- 1 NT: linguistic approaches  
 2 NT: neurolinguistic approaches  
 3 NT: psycholinguistic / Cognitive approaches  
 4 NT: behavioural translation studies  
 5 NT: communicative / Functional approaches  
 6 NT: semiotic approaches  
 7 NT: sociological approaches  
 8 •Types by subject  
 9 NT: single-focus translation studies  
 10 NT: process-oriented translation studies (incl. cognitive processes)  
 11 NT: studies of translation competence  
 12 NT: translation commentaries focussing on the  
 13 process  
 14 NT: studies of decision making in translation  
 15 NT: studies of translation strategies  
 16 RT: adaptation  
 17 RT: domestication  
 18 RT: equivalence  
 19 RT: explicitation  
 20 RT: foreignization  
 21 RT: free translation  
 22 RT: imitation  
 23 RT: literal translation  
 24 UF: word-for-word translation  
 25 UF: metaphrase  
 26 RT: paraphrase  
 27 RT: sense-for-sense translation  
 28 NT: studies of linguistic translation techniques  
 29 NT: compensation  
 30 RT: shifts of translation  
 31 NT: studies of translation and technology  
 32 NT: machine translation studies  
 33 NT: machine(-aided) translation studies  
 34 NT: studies of evaluating software  
 35 NT: software localization studies  
 36 NT: studies of effects of technology  
 37 NT: website translation studies  
 38 RT: directionality in translation  
 39 RT: translatability  
 40 RT: unit of translation  
 41 RT: game theory  
 42 RT: pure language  
 43 NT: studies of translation teaching  
 44 UF: studies of translation training

1	UF: studies of translation didactics
2	RT: language teaching studies
3	RT: curriculum design
4	RT: curriculum implementation
5	RT: translation assessment
6	UF: translation evaluation
7	RT: translator-training institutions
8	RT: place of technology in translator training
9	NT: translation profession studies
10	NT: workplace studies
11	RT: professional development
12	RT: codes of practice
13	RT: translators' organizations
14	NT: AIIC
15	NT: FIT
16	RT: translation quality
17	UF: translation quality assessment
18	NT: discourse-oriented translation studies
19	NT: comparative discourse-oriented translation studies
20	NT: source-oriented translation quality assessment
21	studies
22	RT: multilingualism in translation
23	NT: target-oriented translation quality assessment
24	studies
25	RT: comparable texts
26	RT: translation universals
27	RT: contrastive linguistics
28	RT: contrastive pragmalinguistics
29	RT: contrastive pragmatics
30	RT: contrastive discourse analysis
31	RT: comparative linguistics
32	RT: contrastive area studies
33	RT: analytical philosophy
34	NT: non-comparative discourse-oriented translation studies
35	RT: anthologies of translation
36	RT: script in translation
37	RT: applied linguistics
38	RT: textology
39	RT: linguistics
40	NT: Semantics
41	NT: syntax
42	NT: phonology
43	RT: text linguistics
44	UF: textology

- 1 RT: sociolinguistics  
 2 RT: critical linguistics  
 3 RT: stylistics  
 4 RT: discourse studies  
 5 RT: dialogue language  
 6 RT: critical discourse analysis  
 7 RT: technical writing  
 8 RT: translation of humour  
 9 RT: translation of wordplay  
 10 RT: translation of metaphor  
 11 RT: lexicography  
 12 RT: lexicology  
 13 RT: terminology  
 14 RT: term banks  
 15 RT: glossaries  
 16 RT: terminography  
 17 RT: terminotics  
 18 RT: thesaurus building  
 19 RT: ontology building  
 20 RT: semiotics  
 21 RT: automatic content retrieval  
 22 NT: Cause-oriented translation studies  
 23 RT: publishing strategies  
 24 RT: translation politics  
 25 RT: ethnocentric violence of translation  
 26 RT: the cultural turn in translation studies  
 27 NT: Result-oriented translation studies  
 28 NT: effect-oriented translation quality assessment studies  
 29 RT: action theory  
 30 RT: skopos theory  
 31 RT: theory of translatorial action  
 32 RT: polysystem theory  
 33 RT: the translator's invisibility  
 34 RT: translation and cultural identity  
 35 RT: translation and ethics  
 36 NT: Multi-focus translation studies  
 37 NT: Umbrella translation studies  
 38 NT: Interpreting studies  
 39 RT: community interpreting  
 40 RT: court interpreting  
 41 RT: simultaneous interpreting  
 42 RT: conference interpreting  
 43 RT: chuchotage  
 44 RT: liaison interpreting

1	RT: sign language interpreting
2	UF: signed language interpreting
3	RT: sight translation
4	RT: interpreting for the blind
5	RT: audiovisual translation
6	UF: media translation
7	UF: multi-media translation
8	NT: revoicing
9	NT: dubbing
10	UF: lip-sync dubbing
11	NT: voice-over
12	NT: narration
13	RT: narrator
14	NT: free commentary
15	NT: subtitling
16	NT: surtitling
17	<u>NT: Register translation studies</u>
18	RT: religious translation
19	NT: Bible translation
20	NT: Koran translation
21	NT: Torah translation
22	RT: translation of political texts
23	RT: translation and politics
24	RT: LSP translation
25	UF: specialized translation
26	NT: academic translation
27	UF: scientific translation
28	NT: translation of tourism texts
29	NT: translation of business communication
30	UF: economic translation
31	NT: translation of advertising
32	RT: business communication studies
33	NT: legal translation
34	NT: court interpreting
35	NT: technical translation
36	RT: literary translation
37	UF: translation and literature
38	NT: genre translation
39	NT: drama translation
40	NT: theatre translation
41	NT: opera translation
42	NT: poetry translation
43	NT: prose translation
44	UF: fiction translation

1	NT: Shakespeare translation
2	RT: children's literature and translation
3	RT: literary studies
4	RT: comparative literature studies
5	NT: translation criticism
6	RT: auto-translation
7	RT: translation and gender
8	RT: feminist translation
9	RT: history of translation
10	RT: intertemporal translation
11	RT: ideology and translation
12	RT: socio-political aspects of translation
13	RT: pragmatics of translation
14	<i>Examples of multi-focus subject studies</i>
15	<b><i>Discourse and process</i></b>
16	RT: hermeneutic motion
17	RT: direction of translation
18	RT: translation commentaries relating the target text to the process
19	<b><i>Discourse and result</i></b>
20	RT: translation reviewing and criticism
21	RT: quality assessment
22	UF: translation evaluation
23	<b><i>Cause and result</i></b>
24	RT: translation ethics
25	RT: personal vs. professional ethics
26	RT: norms
27	RT: image of the Other
28	RT: untranslatability
29	RT: cultural and intercultural studies
30	RT: postcolonialism
31	RT: postmodern theories
32	RT: translation and cultural identity
33	<b><i>Cause, discourse and result</i></b>
34	RT: poetics of translation
35	<b><i>Process, discourse and result</i></b>
36	RT: localization
37	
38	
39	

1

2 Anexo 3. Ejemplo de análisis de unidades de traducción vertical y problemas de traducción  
3 tomado de Nord (1998).

#### 4 Identificación de unidades de traducción Vertical

5 Nord (1998). Excerpt from the article "Meltdown of the Mind in a Language Class" by Ted Gup,  
6 staff writer for the Washington Post, published in The Guardian on August 18, [1985], before Ted  
7 Gup went to the People's Republic of China as a Fulbright Scholar to teach journalism (in English).

#### 8 Meltdown of the Mind in a Language Class

9 The potential for insult is infinite. That is the first lesson in learning Chinese. The teacher walks to  
10 the blackboard and writes in chalk the word *ma*. Any carpet-bound one-year-old can master that  
11 word, I say to myself. But in Chinese, things are rarely as simple as they seem. *Ma* can mean  
12 "mother", or it can mean "horse", or "hemp" or "to swear". It all depends on the tone or inflection  
13 with which the word is spoken. Here is an early warning that the best of intentions can spark an  
14 international accident.

15 The class is dumbfounded. My wife and I are scribbling in our notebooks, eying the clock for the  
16 next three hours and feeling like the victims of a cruel linguistic prank. During the break we wander  
17 the halls shellshocked. Staggered by the unfamiliarity of it all. Weeks pass and the class shrinks  
18 from nine to a more intimate foursome. There is no one to hide behind.

19 "How hard can it be," I ask myself, "if a billion people already have it down pat?" That's one in four  
20 on the planet: as many as speak English, Spanish, French, German combined. It doesn't seem to  
21 help.

22 I am reminded that I have a tin ear. Between *Ja* and *Cha* is a world of sounds to which I'm not yet  
23 privy. When called on in class, my tongue plays possum. The sounds I'm supposed to say remind  
24 me of childhood games - whistling with a mouthful of saltines or reciting the Pledge of Allegiance  
25 with a jawbreaker roundly pressed against the palate.

26 Mandarin, the dialect I am wrestling with, has four tones. The first is spoken as if one were  
27 castrated, with a highpitched sound. The second tone rises. I think of calling to shore while wading  
28 into the waters of Maine. The third tone dips and rises. The fourth is like the shuttlecock in  
29 badminton, struck midair and driven downward. Chinese is less like studying a language than  
30 learning to sing a capella.

No.	Unidad de Traducción vertical	Nombre
1		Control del canal comunicativo
2		Desarrollo de la relación emisor-receptor
3		Descripción de la situación en clase
4		La lengua china
5		Expresión de emociones fuertes
6		Ideología
7		Referencias a la cultura de origen
8		Aviso

#### Identificación de problemas de traducción

PROBLEMAS DE TRADUCCIÓN	Tipo de Problema	Contraste entre TB y TM	Ejemplos
	Pragmático PPT	Situación	Tiempo, lugar, medio, bagaje de los destinatarios, cambio de función etc
			Deixis temporal, local, personal, en traducción instrumento
			Referencias culturales (Realia)
	Culturales PCT	Normas y Convenciones	Convenciones de medida
			Convenciones de comportamiento fáptico: formas de tratamiento
			Convenciones de género: recetas, cartas comerciales etc.
	Lingüísticos PLT	Estructuras	Sintaxis: gerundio en castellano vs oraciones subordinadas en alemán
			Léxico: variedad de diminutivos en castellano vs pocos diminutivos en inglés
			Prosodia
Específicos del TB	Sólo en TB	Juego de palabras, usos lingüísticos creativos de un autor determinado, desviaciones de las normas lingüísticas	

Adaptado de Nord (2011)



Línea	Muestra	Dimensión	Problema	Observación
7	Meltdown of the Mind in a Language Class	función	PPT	título
8	potential	lexical	PLT	falso amigo
8	in learning Chinese	sintaxis	PLT	gerundio
9	ma	marca	PCT	metalenguaje
9	carpet-bound one-year-old	función	PET-PPT	uso creativo del lenguaje
11	Ma can mean "mother", or it can mean "horse", or "hemp" or "to swear"	marca significados	PCT	metalenguaje
12	tone or inflection	función	PPT	terminología
12	with which the word is spoken	estilo	PCT	oración de relativo
12	Here is an early warning	función	PPT	acto performativo
14	dumbfounded	intención	PPT	expresividad
14	My wife and I are scribbling in our notebooks, eying the clock for the next three hours and feeling like the	sintaxis	PLT	presente continuo
15	linguistic	lexical	PLT	falso amigo
16	shellshocked	destinatario	PPT	expresividad
16	Staggered by the unfamiliarity of it all	estilo	PCT	elipsis
17	the class shrinks from nine to a more intimate foursome	función	PPT	ironía
19	if a billion people	tiempo	PPT	realidad
19	have it down pat?	fatica	PLT-lexical-PPT	fraseologismo coloquial
19	That's	fática	PLT-gramatical-PPT	contracción

21	It doesn't	fática	PLT-gramatical-PPT	contracción
22	I have a tin ear	fático	PLT-lexical-PPT	fraseologismo coloquial
22	Between Ja and Cha	transcripción	PCT	metalenguaje
22	a world of sounds to which I'm not yet privy	función	PET-PPT	metáfora
23	my tongue plays possum	fático	PLT-lexical-PPT	fraseologismo coloquial
23	I'm supposed to say	estilo	PCT	oración de relativo
24	whistling with a mouthful of saltines	destinatario-función	PPT	referencia cultural
25	Pledge of Allegiance	destinatario	PPT	referencia cultural
25	jawbreaker roundly pressed against the palate	CHECK	PET-PPT	onomatopoesía
26	the dialect I am wrestling with	función	PPT	metáfora
27	as if one were castrated	estilo	PCT	metáfora
27	highpitched sound	función	PPT	terminología
27	second tone rises	función	PPT	metáfora convencional, terminología
27	. I think of calling to shore	estilo	PCT	comparación
28	waters of Maine	destinatario	PPT	referencia cultural
28	dips and rises	función	PPT	metáforas convencionales
29	The fourth is like the shuttlecock in badminton	estilo	PCT	comparación
29	struck midair and driven downward	sintaxis	PLT	participio perfecto pasivo
30	Chinese is less like studying a	sintaxis	PPT-función-	conclusión

language than learning to sing a capella
---

PLT
-----

#### Anexo 4. Adaptación del instrumento de medida de la concepción de traducción

Adaptado a partir de A.Hurtado, M Orozco, MC, Viladrich, 1998

### CUESTIONARIO SOBRE TRADUCCIÓN

Código:			
Fecha de nacimiento:	Día:	Mes:	Año:

A continuación te proponemos una serie de ejercicios que debes realizar en el orden en que los encontrarás. Tus respuestas no serán tenidas en cuenta para ninguna nota del curso. Por lo tanto, te pedimos que contestes a todas las preguntas de forma sincera y espontánea. Es importante que contestes las preguntas y realices los ejercicios en el orden establecido y no vuelvas hacia atrás una vez ya hayas contestado una pregunta. Si tienes cualquier duda, levanta la mano y te ayudaremos.

#### 1- CUESTIONARIO SOBRE CONCEPTOS GENERALES DE TRADUCCIÓN

(30 minutos)

En este cuestionario encontrarás preguntas de varios tipos. Aquí tienes ejemplos de los tres tipos de preguntas más comunes:

A	<p>Preguntas de selección múltiple. Contéstalas rodeando la respuesta que consideres más acertada tal como muestra el siguiente ejemplo en que a) es la respuesta correcta:</p> <p style="text-align: center;"> <input checked="" type="radio"/> A)                                      B)                                      C)         </p>
B	<p>Preguntas de verdadero (V)/ falso (F). Contéstalas rodeando "V" (verdadero) si crees que la afirmación es cierta o "F" (falso) si crees que no es cierta, tal como muestra el siguiente ejemplo en que la afirmación es verdadera:</p> <p style="text-align: center;"> <input type="radio"/> </p>

	V)	F)
C	Preguntas abiertas. Contéstalas escribiendo tu respuesta en las líneas de puntos que hay debajo. .....	

**Cuando quieras, puedes empezar.**

1	¿Qué es para ti la traducción? Defínela en una frase.
2	¿Qué conocimientos debe poseer un buen traductor? Enumera los que consideres más importantes.

3	¿De qué herramientas puede ayudarse el traductor a la hora de traducir? Indica todas las que conozcas:
4	Indica todas las variedades de traducción que puede desempeñar un traductor profesional:

5	<p>Si te encuentras con una expresión en inglés de la que desconoces el significado, ¿Qué haces primero? Ordena las siguientes opciones, poniendo un 1 al lado de lo que harías primero y un 3 al lado de lo que harías como último recurso.</p> <table border="1"> <tr> <td></td> <td>Consultar el diccionario bilingüe</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Intentar expresar la misma idea de diversas maneras en español</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Consultar el diccionario monolingüe español</td> </tr> </table>		Consultar el diccionario bilingüe		Intentar expresar la misma idea de diversas maneras en español		Consultar el diccionario monolingüe español						
	Consultar el diccionario bilingüe												
	Intentar expresar la misma idea de diversas maneras en español												
	Consultar el diccionario monolingüe español												
6	<p>Si al traducir encuentras una unidad que comprendes en inglés pero tu traducción no la expresa con suficiente claridad o exactitud, ¿qué haces primero para encontrar la equivalencia correcta? Ordena las siguientes opciones, poniendo un 1 al lado de lo que harías primero y un 3 al lado de lo que harías como último recurso.</p> <table border="1"> <tr> <td></td> <td>Consultar el diccionario bilingüe</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Intentar expresar la misma idea de diversas maneras en español</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Consultar el diccionario monolingüe español</td> </tr> </table>		Consultar el diccionario bilingüe		Intentar expresar la misma idea de diversas maneras en español		Consultar el diccionario monolingüe español						
	Consultar el diccionario bilingüe												
	Intentar expresar la misma idea de diversas maneras en español												
	Consultar el diccionario monolingüe español												
7	<p>Cuando se traduce un texto se considera como unidad de partida:</p> <table border="1"> <tr> <td>a)</td> <td>La palabra</td> </tr> <tr> <td>b)</td> <td>La frase</td> </tr> <tr> <td>c)</td> <td>Otra, cual?</td> </tr> </table>	a)	La palabra	b)	La frase	c)	Otra, cual?						
a)	La palabra												
b)	La frase												
c)	Otra, cual?												
8	<p>Subraya los elementos que crees que intervienen en una traducción:</p> <table border="0"> <tr> <td>cliente</td> <td>autor original</td> <td>medio sociocultural de partida</td> </tr> <tr> <td>época del texto original</td> <td>lector original</td> <td>medio sociocultural de llegada</td> </tr> <tr> <td>época de la traducción</td> <td>lector final</td> <td>función del texto original</td> </tr> <tr> <td>función de la traducción</td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	cliente	autor original	medio sociocultural de partida	época del texto original	lector original	medio sociocultural de llegada	época de la traducción	lector final	función del texto original	función de la traducción		
cliente	autor original	medio sociocultural de partida											
época del texto original	lector original	medio sociocultural de llegada											
época de la traducción	lector final	función del texto original											
función de la traducción													

9	Los principales problemas que se encuentran a la hora de traducir son de vocabulario: V)                      F)
10	Tu traducción de un contrato de compraventa de la empresa británica "WHL Inc." sería diferente para un bufete de abogados que quiere presentarlo como prueba en un juicio que para una empresa española, filial de "WHL Inc." que lo necesita para firmar acuerdos con otras empresas españolas. V)                      F)
11	Todo traductor ha de ser capaz de traducir con la misma eficiencia hacia su lengua materna y hacia su primera lengua extranjera. V)                      F)
12	Un buen traductor ha de ser capaz de traducir con la misma eficiencia todo tipo de texto V)                      F)
13	Cuando un traductor lee el texto que va a traducir, lo hace igual que lo haría cualquier lector. V)                      F)
14	El diccionario bilingüe es la principal herramienta para encontrar la equivalencia adecuada en la lengua de llegada. V)                      F)

## Anexo 5. A. Adaptación del instrumento de medida de los problemas de traducción

Adaptado a partir de ©A.Hurtado, M.Orozco, MC Viladricli, 1998.

### 2- TRADUCCIÓN DE UN TEXTO DEL INGLÉS AL CASTELLANO (1 hora)

A continuación debes traducir el siguiente texto de acuerdo con el encargo de traducción. Puedes utilizar las hojas blancas sueltas como borrador y debes escribir tu traducción definitiva en la hoja número 2. Para traducir, puedes utilizar todas las obras de consulta que verás en las mesas; por favor, escribe en las columnas que hay debajo del texto el nombre de la obra y su editorial (por ejemplo "bilingüe Collins" o "monolingüe Real Academia Española") y el término que has consultado. Para no tener que repetir nombres, puedes poner comillas (") si la obra consultada es la misma que en la línea superior. Si necesitas más espacio, puedes anotar el resto de obras por detrás de la hoja, lo mismo puedes hacer para las respuestas que requieren redacción.

#### Encargo de traducción:

Una compañía colombiana ha decidido abrir una empresa similar a "*The Writers Bureau*", con sede en Bogotá, para enseñar a escribir en español, y le pide que traduzcas el siguiente anuncio (ver página 4 de este cuadernillo), extraído de la primera página de *The Guardian*, para publicarlo en el periódico *El Tiempo*. Tu texto será publicado tal como lo entregues en este periódico colombiano.

#### TEXTO ORIGINAL:

Advertisement			
Would you like to be a writer?			
by NICK DAWS			
1	Freelance writing can be creative,	12	The Writers Bureau runs a
2	fulfilling and a lot of fun, with	13	comprehensive correspondence
3	excellent money to be made as well.	14	course covering every aspect of
4	What's more, anyone can become a	15	fiction and non-fiction writing. The
5	writer. No special qualifications or	16	140,000 word course is written by
6	experience are required. The	17	professional writers and has been
7	market for writers is huge. In Britain	18	acclaimed by experts
8	alone there are around 1,000 daily,		
9	Sunday and weekly papers, and		



10	more than 8,000 magazines.
11	
-----	
<b>Why not be a writer?</b>	
19	First-class home study course gets you a flying start. Earn while you learn. Expert
20	tutors, personal guidance, help to sell your writing, and much more! It's ideal for
21	beginners. Details free. No cost. No obligation. Send the coupon.
22	Name:.....
23	Address:.....
24	Telephone:.....Potscode.....

OBRA CONSULTADA	EDITORIAL	TÉRMINO CONSULTADO

<b>Código</b>	
---------------	--

**ESPACIO PARA ESCRIBIR TU TRADUCCIÓN:**

Adaptado a partir de ©A.Hurtado, M.Orozco, MC Viladrieli, 1998

**3- CUESTIONARIO ACERCA DEL TEXTO TRADUCIDO (30 minutos)**

Código

Contesta a las siguientes preguntas acerca del texto que acabas de traducir. Si no tienes bastante espacio debajo de la pregunta, copia el número de la pregunta al final de la hoja o en la cara posterior y escribe allí la respuesta; puedes utilizar todo el espacio que desees. Puedes consultar el texto original (pág. 1 de este cuestionario) y tu traducción del texto (pág. 2 de este cuestionario) para responder a las preguntas siguientes, pero recuerda que debes contestar este cuestionario en el orden establecido, sin volver a preguntas anteriores.

1	¿Cuál es la función o finalidad del texto que has traducido?
2	¿A qué género pertenece el texto por las convenciones formales que presenta? (por ejemplo: receta de cocina, instrucciones de uso, carta al director, etc.)
3	Antes de empezar a traducir, ¿te has planteado cuál era la idea principal del texto? No Si → ¿Cuál es la idea principal del texto?
4	¿Existen ideas secundarias en el texto? No Si → ¿Qué ideas secundarias hay en el texto?
5	Antes de empezar a traducir, ¿has leído el texto entero? Sí → ¿Cuántas veces lo has leído? _____ No → ¿Hasta qué línea has leído antes de empezar a traducir?

6	¿Qué diccionario has utilizado con mayor frecuencia?
7	¿Este diccionario ha resuelto todas tus dudas? Sí                      No
8	¿Qué otra/otras obras has utilizado? (anótalas por orden de frecuencia de uso, de mayor a menor) 1 2 3
9	Si no hubieras estado en la clase, ¿crees que algún otro tipo de "herramienta" o ayuda te habría sido útil? No Sí → ¿Cuál / cuáles?
10	¿Con qué problemas te has encontrado a la hora de traducir el texto? Elige los cinco más importantes y contesta a las siguientes preguntas sobre ellos, especificando su naturaleza y el método de resolución: <b>Problema I</b> (especifica el fragmento que ha causado el problema. ..... <b>Resolución:</b> ¿Piensas que has resuelto el problema? Sí → ¿Qué has hecho para resolverlo? ..... ..... ..... No → ¿Has hecho algo para intentar resolverlo? No

Sí —————> ¿Qué has hecho?.....

.....

**Problema II** (especifica el fragmento que ha causado el problema.

.....

**Resolución:** ¿Piensas que has resuelto el problema?

Sí —————> ¿Qué has hecho para resolverlo? .....

.....

No —————> ¿Has hecho algo para intentar resolverlo?

No

Sí —————> ¿Qué has hecho?.....

.....

**Problema III** (especifica el fragmento que ha causado el problema.

.....

**Resolución:** ¿Piensas que has resuelto el problema?

Sí —————> ¿Qué has hecho para resolverlo? .....

.....

No —————> ¿Has hecho algo para intentar resolverlo?

No

Sí —————> ¿Qué has hecho?.....

.....

**Problema IV** (especifica el fragmento que ha causado el problema.

.....

**Resolución:** ¿Piensas que has resuelto el problema?

Sí —————> ¿Qué has hecho para resolverlo? .....

.....

.....

	No —→ ¿Has hecho algo para intentar resolverlo? No Sí —→ ¿Qué has hecho?..... .....
--	--

	<b>Problema V</b> (especifica el fragmento que ha causado el problema. ..... <b>Resolución:</b> ¿Piensas que has resuelto el problema? Sí —→ ¿Qué has hecho para resolverlo? ..... ..... ..... No —→ ¿Has hecho algo para intentar resolverlo? No Sí —→ ¿Qué has hecho?..... .....
11	¿Consideras que los siguientes segmentos del texto constituyen un problema de traducción (no para ti en concreto, sino en general)? A: "flying" (línea 19) a. Sí                      b. No
	B: "Sunday and weekly papers" (línea 9) a. Sí                      b. No
	C: "It's ideal for beginners. Details free. No cost. No obligation. Send the coupon." (líneas 20-21) a. Sí                      b. No
	D: "Britain" (línea 7) a. Sí                      b. No

12	<p>¿Te ha resultado problemático traducir los siguientes segmentos del texto?</p> <p>A: "<i>flying</i>" (línea 19)  a. sí, me ha resultado problemático.      b. no, no me ha resultado problemático.</p> <hr/> <p>B: "<i>Sunday and weekly papers</i>" (línea 9)  a. sí, me ha resultado problemático.      b. no, no me ha resultado problemático.</p> <hr/> <p>C: "<i>It's ideal for beginners. Details free. No cost. No obligation. Send the coupon.</i>" (líneas 20-21)  a. sí, me ha resultado problemático.      b. no, no me ha resultado problemático.</p> <hr/> <p>D: "<i>Britain</i>" (línea 7)  a. sí, me ha resultado problemático.      b. no, no me ha resultado problemático.</p>
13	<p>¿Has releído tu traducción en español antes de entregarla?</p> <p>No</p> <p>Si → ¿Cuántas veces? _____</p> <p>→ ¿Qué cambios has realizado?</p>
14	<p>Marca en la siguiente escala el nivel de dificultad del texto que has traducido (rodea el número que creas adecuado, "0" es muy fácil y "10" es muy difícil).</p> <p>Muy Fácil   0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10   Muy Dificil</p> <p>En caso de que lo consideres difícil, ¿a qué se debe la dificultad?</p>

### Anexo 6. Rejilla de auto-observación del proceso traductor

Código		Fecha	
--------	--	-------	--

Estimado Estudiante,

A continuación encontrará usted un texto en inglés para ser traducido al castellano, le solicitamos realizar la traducción teniendo en cuenta las siguientes consideraciones:

1. Lea el encargo de traducción
2. Relate las actividades de acuerdo a lo solicitado en cada uno de los títulos de las tablas. Escriba de forma abierta y sin censura los pensamientos que se le ocurran durante el proceso de traducción. Por favor, tenga en cuenta que son tres momentos generales, a saber: antes de iniciar la traducción, durante la traducción, y después de la traducción

#### Encargo de Traducción:

Pin Lin, Profesor de Economía de la Universidad de Lingnan en Hong Kong, desea traducir al castellano el *abstract* de su proyecto de investigación “*Strategic spin-offs of input divisions*” en la revista de investigaciones de la Universidad del Cauca, esto con el fin que los estudiantes y el público en general de la Universidad se interesen por el tema y estén llamados a leerse todo el artículo publicado en *the European Economic Review* disponible a través *ScienceDirect* en internet. Luego, usted es llamada a traducir dicho abstract que dice así:

Texto a traducir: (por favor, traduzca el siguiente texto a castellano)

<i>Strategic spin-offs of input divisions</i>
---

*Ping Lin*

*Department of Economics, Lingnan University, Tuen Mun, N.T., Hong Kong*

*Available online 2 March 2005*

*Abstract*

*When a downstream producer enters backward into the input market, a “helping the rivals effect” exists: Such entry hurts the firm’s downstream business as it increases upstream competition and thus benefits its rival downstream firms. This negative externality prevents the newly-created upstream unit from expanding. A spin-off enables the firm to credibly expand in the input market, thereby forcing its upstream competitors to behave less aggressively. Spinoffs occur in equilibrium if and only if the number of downstream firms exceeds a threshold level. When there is more than one integrated firm, a spin-off by a firm can trigger spin-offs by others that would not occur otherwise.*

*2005 Elsevier B.V. All rights reserved.*

## I. DESCRIPCIÓN DEL PROCESO ANTES DE INICIAR LA TRADUCCIÓN

Momento	Descripción
1	
2	
3	

## II. DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DURANTE LA TRADUCCIÓN

Usted puede estirar las celdas y escribir cuanto quiera, no se preocupe por la presentación. Se valorará su narrativa.



Actividad	Segmento a Traducir	Describa la actividad y preguntas que le van surgiendo	Identifique las principales dificultades	¿Qué ha hecho para tomar la decisión de dejar tal o cual término?	¿Liste los recursos utilizados?	Escriba la traducción definitiva del segmento
1						
2						
3						
4						
5						
6						

Puede aumentar las líneas si lo necesita

### III. DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DESPUÉS DE TERMINAR LA TRADUCCIÓN

Momento	Descripción
1	
2	
3	





## TEST DE AUTOEVALUACIÓN EN COMPETENCIA LECTORA EN LENGUA MATERNA Y LENGUA EXTRANJERA INGLÉS

<b>Código</b>		<b>Fecha</b>	
---------------	--	--------------	--

Instrucciones para diligenciar el test de autoevaluación:

1. Diligencie la autoevaluación de manera sincera e individual, completando cada una de las casillas contenidas en el test.
2. Marque con una X la casilla que más se adecue a su desempeño en la competencia escrita en su Lengua Materna y Extranjera Inglés.

<b>EXPRESION ESCRITA EN GENERAL</b>		<b>Lengua Materna</b>					<b>Lengua Extranjera Inglés</b>				
		Siempre	Casi Siempre	A veces	Casi Nunca	Nunca	Siempre	Casi Siempre	A veces	Casi Nunca	Nunca
A	Escribo textos complejos con claridad y fluidez y con un estilo apropiado y eficaz y una estructura lógica que ayuda al lector a encontrar las ideas significativas.										
B	Escribo textos claros y bien estructurados sobre temas complejos resaltando las ideas principales, ampliando con cierta extensión y defendiendo mis puntos de vista con ideas complementarias, motivos y ejemplos adecuados, y terminando con una conclusión apropiada.										
C	Escribo textos claros y detallados sobre una variedad de temas relacionados con mi especialidad, sintetizando y evaluando información y argumentos precedentes de varias fuentes.										
D	Escribo textos sencillos y cohesionados sobre una serie de temas cotidianos dentro de mis campos de interés enlazando una serie de distintos elementos breves en una secuencia lineal.										
E	Escribo una serie de frases y oraciones sencillas y enlazadas con conectores sencillo tales como “y”,										

