ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS DE REGULACIÓN EN TRADUCTORES EN FORMACIÓN DURANTE UN ENCARGO DE TRADUCCIÓN.

MÓNICA ADRIANA MARTÍNEZ CÓRDOBA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MANIZALES-UAM

FACULTAD DE ESTUDIOS SOCIALES Y EMPRESARIALES

MAESTRÍA EN TRADUCCIÓN (IV COHORTE)

MANIZALES

2015

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS DE REGULACIÓN EN TRADUCTORES EN FORMACIÓN DURANTE UN ENCARGO DE TRADUCCIÓN.

MÓNICA ADRIANA MARTÍNEZ CÓRDOBA

Trabajo de Grado presentando como requisito para optar el título de Magíster en Traducción

Tutor

MG. ÓSCAR ANDRÉS CALVACHE DULCE.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MANIZALES-UAM

FACULTAD DE ESTUDIOS SOCIALES Y EMPRESARIALES

MAESTRÍA EN TRADUCCIÓN (IV COHORTE)

MANIZALES

2015

Acta de calificación y aprobación

Trabajo de grado

El suscrito jurado ha leído y evaluado con base en los criterios científicos y éticos que se han establecido para el efecto el trabajo de grado, presentado por la aspirante al título de Magíster en Traducción Mónica Adriana Martínez Córdoba.

Estrategias Metacognitivas de Regulación en traductores en formación durante un encargo de traducción.

PROBATUS

En constancia de lo anterior, el jurado firma la presente acta en Manizales a los ___ días del mes de _____ de 2015.

SOLICITUD DEL GRADO

Los suscritos decano y directora del Centro de Investigaciones de la Facultad, acogen el concepto aprobatorio del jurado y le recomienda al Consejo de la Facultad y al Consejo Directivo de la Universidad, se sirvan proceder en lo pertinente para conceder a la graduanda MÓNICA ADRIANA MARTÍNEZ CÓRDOBA el título de Magister en Traducción, a nombre del Ministerio de Educación Nacional.

_____ _____

Decano **Director del Centro de Investigaciones**

Dedicatoria

A Dios Padre de Misericordias quien me sostuvo en las noches más difíciles y en los días más oscuros, a Él sea toda la gloria, la honra y la alabanza.

Agradecimientos

A mi Padre Dios de Misericordias por sustentarme con su amor y bendiciones.

A mi madre María Eugenia Córdoba quien es mi motor, mi fuerza y mi ejemplo a seguir, gracias por apoyarme, fortalecerme y guiarme en este arduo proceso.

A mis hermanos, sobrinos y cuñada por esta presente en mi vida y motivarme a seguir adelante.

A Diego Bastidas, por estar conmigo en las buenas y en las malas, apoyándome constantemente.

A Julián Andrés Meneses Moreno, por trabajar a mi lado para desarrollar gran parte de esta tesis.

A Yanetd Muñoz quien me acompaño durante horas de viaje, en momentos de angustia y desesperación durante este proceso.

A mi tutor Óscar Andrés Calvache por ser un constante apoyo quien siempre confío en mi y me animó alcanzar los mejores resultados.

Al Doctor Carlos Man Ospina por permitirme ser ponente de mi proyecto en las dos conferencias orientadas por el Cambridge y por su inmensa colaboración.

A mis familiares y amigos que me apoyaron en esta travesía.

Abreviaturas

EMR: Estrategias Metacognitivas de Regulación

EMP: Estrategias Metacognitivas de Planeación

EMM: Estrategias Metacognitivas de Monitoreo

EME: Estrategias Metacognitivas de Evaluación

TM: Texto Meta

TO: Texto Origen

TAP: Protocolos de pensamiento en voz alta – (*Thinking Aloud Protocol*)

SORS: Survey of Reading Strategies

Tabla de contenido

Introducción.....14
1. Planteamiento del Problema.....17
1.1 Descripción de Problema.....17
1.2. Formulación del Problema: 20
2. **Justificación 21**
3. Antecedentes 24
3.1 Medición del uso de estrategias metacognitivas de regulación en traducción 24
3.1.1 Medición del uso de estrategias metacognitivas de regulación en la didáctica, específicamente relacionada con la lectura.....26
3.1.2 Medición del uso de estrategias metacognitivas de regulación en la escritura..29
3.1.3 Conclusiones de los antecedentes 30
4. Objetivos 31
4.1 Objetivo general.....31
4.1.2. Objetivos específicos 31
5. Marco Teórico 32
5.1 Definición del Concepto de Traducción desde la Didáctica.....32
5.2 Definición del Concepto de Traducción como Actividad Cognitiva 33
5.2.1 Traducción desde la perspectiva de resolución de problemas y toma de decisiones..... **¡Error! Marcador no definido.**34
5.3 Metacognición 37
5.3.1 Definición del término metacognición.....37
5.3.1.1 Flavell. 37
5.3.1.2 Ann Brown.....39
5.3.1.3 Otras perspectivas. 40

5. 3.2 Estrategias metacognitivas de regulación: planeación, monitoreo y evaluación. 41

5.4 Evaluación de la metacognición 43

5.4.1 La observación 44

5.4.2 Informes verbales 44

5.4.2.1 TAPS 45

6. Diseño Metodológico 46

6.1 Marco metodológico 46

6.1.1 Descripción de la población de análisis ..... 49**¡Error! Marcador no definido.**

6.1.2 Elaboración y validación del instrumento 51

6.1.2.1 Elaboración del instrumento 51

6.2 Validación del Instrumento 52

6.2.1 Confiabilidad del Instrumento 53

6.2.2 Descripción del proceso de elaboración del instrumento 53

6.2.3 Versiones del instrumento 59

6.2.3.1 Versión1: diseño del instrumento (categorización) 59

6.2.3.2 Validez de contenido 72

6.2.3.4 Versión 2: Instrumento final 81

6.3 Metodología de Análisis 82

6.3.1 Metodología de análisis 82

6.3.2 Análisis cuantitativo 82

7. Análisis y Evaluación de Resultados 83

7.1 Análisis cuantitativo 83

7.1.1 Estrategia metacognitiva de planeación (planificación). 86

7.1.2 Estrategia metacognitiva de monitoreo (regulación) 97

7.1.3 Estrategia metacognitiva de evaluación. 113

8. Conclusiones y Futuras Investigaciones 128
9. Recomendaciones.....131
10. Referencias Bibliográficas 132
11. Anexos 139

Lista de tablas

Tabla 1. Descripción sociodemográfica 50
Tabla 2. Descripción de las categorías. 60
Tabla 3. Categorización - A 64
Tabla 4. Categorización – B 65
Tabla 5. Total de Categorías 66
Tabla 6. Correspondencia EMR e instrumento - Escala Likert. 84
Tabla 7. Planificación 87
Tabla 8. Planificación de acciones antes de la resolución de una tarea 88
Tabla 9. Lista de pasos, planes, rutinas para facilitar la obtención, almacenamiento, recuperación, y uso de información 90
Tabla 10. Planear y tener en cuenta los procedimientos 92
Tabla 11. Toma de decisiones para la identificación del problema 94
Tabla 12. Proceso reflexivo para la solución de un problema 96
Tabla 13. Evaluación del encargo de traducción y cumplimiento del objetivo 98
Tabla 14. Selección de algunas acciones o procedimientos específicos 100
Tabla 15. Identificación las características intrínsecas de la tarea y su dificultad. 102
Tabla 16. Determinación del proceso que se sigue antes, durante y después. 104
Tabla 17. Modificación, verificación, comprensión, autoevaluación y rectificación durante el transcurso de la tarea 106
Tabla 18. Revisión de los criterios establecidos para verificación 108
Tabla 19. Resolución de problemas y la toma de decisiones. 109
Tabla 20. Análisis y síntesis de carácter sintáctico, semántico y pragmático 111
Tabla 21. Reflexiones antes, durante y después del proceso de traducción 114
Tabla 22. Evaluación de los resultados de las estrategias 116
Tabla 23. Evaluación en términos de la validez y los objetivos cumplidos 118
Tabla 24. Anticipación, de ejecución y de verificación y evaluación de los resultados 120
Tabla 25. Monitoreo del desempeño Final 122
Tabla 26. Procesos mentales durante la traducción 124
Tabla 27. Codificación estratégica de la información 126

Lista de Figuras

Figura 1. Modelo de Flavell 38
Figura 2. Diseño metodológico 47
Figura 3. Creación del Instrumento 48
Figura 4. Categorización 56
Figura 5. Formato prueba piloto 75
Figura 6. Planificación 88
Figura 7. Planificación de acciones antes de la resolución de una tarea 89
Figura 8. Lista de pasos, planes, rutinas para facilitar la obtención, almacenamiento, recuperación, y uso de información 91
Figura 9. Planeación y procedimientos 93
Figura 10. Toma de decisiones para la identificación del problema 95
Figura 11. Proceso reflexivo para la solución de un problema 97
Figura 12. Evaluación del encargo de traducción y cumplimiento del objetivo 99
Figura 13. Selección de algunas acciones o procedimientos específicos.....101
Figura 14. Identificación las características intrínsecas de la tarea y su dificultad.....103
Figura 15. Determinación del proceso que se sigue antes, durante y después 105
Figura 16. Modificación, verificación, comprensión, autoevaluación y rectificación durante el transcurso de la tarea 107
Figura 17. Revisión de los criterios establecidos para verificación 109
Figura 18. Resolución de problemas y la toma de decisiones.....110
Figura 19. Análisis y síntesis de carácter sintáctico, semántico y pragmático 112
Figura 20. Reflexiones antes, durante y después del proceso de traducción 115
Figura 21. Evaluación de los resultados de las estrategias 117
Figura 22. Evaluación en términos de la validez y los objetivos cumplidos 119
Figura 23. Anticipación, de ejecución y de verificación y evaluación de los resultados.....121
Figura 24. Monitoreo del desempeño Final 123
Figura 25. Procesos mentales durante la traducción 125
Figura 26. Codificación estratégica de la información 127

Lista de Anexos

Anexo 1. Encargo de traducción 139
Anexo 2. Encargo de traducción SI1.....141
Anexo 3. Encargo de traducción SI2 142
Anexo 4. Encargo de traducción SI3.....143
Anexo 5. Encargo de traducción SI4 144
Anexo 6. Encargo de traducción SI5.....145
Anexo 7. Encargo de traducción SI6 146
Anexo 8. Instrumento de Evaluación del Uso de las EMR 147
Anexo 9. Creación del Instrumento 153

Resumen

En esta investigación se caracterizaron las Estrategias Metacognitivas de Regulación (EMR) en traductores en formación durante un encargo de traducción. Para tal fin, se precisó el estado de la investigación sobre estrategias metacognitivas de regulación, de igual manera se revisó y analizó críticamente los cuestionarios existentes de evaluación del uso de las EMR y a partir de esta revisión, se elaboró un cuestionario que sirvió para la medición del uso de las EMR de los estudiantes traducción de la UAM y se validó con otra población de estudio.

Este instrumento evalúo el conocimiento metacognitivo en relación a las estrategias de regulación en estudiantes de Traducción, al hacer un encargo de traducción directa (Inglés-Español). Este instrumento fue conformado por tres escalas de estrategias de regulación: la planificación, el monitoreo y la evaluación. La muestra se constituyó por estudiantes de segundo semestre en la Maestría en Traducción de la Universidad Autónoma de Manizales. Una vez adaptado el instrumento a las características de la población descrita, se estudió la validez de contenido a través de juicio de expertos y de constructo, comparando el nuevo instrumento con un patrón de referencia.

Para realizar el análisis cuantitativo, se tomaron las categorías macro (Planeación, monitoreo y evaluación) y a cada una de ellas, según las diferentes afirmaciones, se analizó una a una por medio de gráficos teniendo en cuenta las opciones que brindaba la escala likert, haciendo comparación, relación y evaluación de cada uno de los ítems. Después de hacer la caracterización, se sacaron algunas conclusiones (no generales) de las estrategias utilizadas por los estudiantes.

Palabras clave

Conocimiento Metacognitivo, Estrategias Metacognitivas de Regulación (EMR), Planeación, Monitoreo, Evaluación, Didáctica de la Traducción.

Introducción

El presente trabajo se circunscribe en la línea de didáctica de la traducción de la Maestría en Traducción de la Universidad Autónoma de Manizales, aquí, además del proceso de construcción de un instrumento de medición de las estrategias metacognitivas de regulación, se intenta dar un aporte a la didáctica y a la línea de la cognición, haciendo un trabajo que intenta analizar teorías, instrumentos y más que eso, brindar un supuesto de partida que mire la importancia de crear una nueva propuesta de enseñanza de la traducción a través del uso de las estrategias metacognitivas de regulación.

En este trabajo, la metacognición es destacada por los enfoques cognitivos actuales, donde el enfoque cognitivo se concentra en las actividades mentales del estudiante que conducen a una respuesta y reconocen los procesos de planificación mental, la formulación de metas y la organización de estrategias (Shuell, 1986), pues en este proceso la metacognición implica ¨aprender a aprender¨ y facilita la conciencia y el control de los procedimientos que se desarrollan a través de la misma, la adquisición y conocimiento de estas habilidades (la valoración, el control activo y el monitoreo), de esta forma, es importante también para la optimización y control de los procesos de aprendizaje.

Sin embargo, la metacognición al ser un tema de investigación novedos, tiene como referencia pocos estudios que midan el uso de las estrategias metacognitivas de regulación (EMR) en especial en la traducción. Por lo tanto, una investigación que se enfoque en la búsqueda de una respuesta a este interrogante es acertada. Akturk & Sahin (2011), afirman: ‘‘Measurement of metacognition is naturally difficult because metacognition is not an explicit behavior. Metacognition is not internal process only; on the contrary, individuals are not aware of these processes”. (p.4).

Ahora bien, ya que la metacognición es un tema que está adquiriendo auge, se puede tomar la posibilidad de medir el uso de las EMR a través de un instrumento y para esto se plantearon unos objetivos de base, que apuntan a diseñar este instrumento que permitan recolectar los datos para analizar el comportamiento traductor de 16 traductores con respecto al uso de las estrategias durante un encargo de traducción, así como plantear hipótesis acerca del uso de las mismas.

Para tal fin, se planteó el objetivo general que busca caracterizar las Estrategias metacognitivas de regulación en traductores en formación durante un encargo de traducción. Para lograr este objetivo, se precisó el estado de la investigación sobre estrategias metacognitivas de regulación, de igual manera se obtuvo información sobre los cuestionarios existentes de evaluación del uso de las EMR, tomando cada uno de ellos, mirando cuales estaban aprobados, que escalan usaban, entre ellos se revisaron cuestionarios de lectura, escritura y traducción que se especificarán más adelante en detalle y a partir de esta revisión, se elaboró un cuestionario que sirvió para la medición del uso de las EMR de los estudiantes traducción de la UAM y se validó con otra población de estudio. Por último, lo que busca esta tesis es brindar un aporte a profesores y otros profesionales, información específica sobre el uso del instrumento para precisar cómo los estudiantes afrontan su proceso de aprendizaje y de traducción, de modo que puedan intervenir de la manera adecuada para mejorarlo.

Estructura de la tesis.

El presente trabajo de investigación está organizado en 11 apartados:

- En el primer apartado se introduce el tema de investigación, el planteamiento del problema, su descripción y formulación del mismo, en el que se establece la necesidad de investigación en la didáctica de la traducción, tomando como base el uso de las EMR en los estudiantes de traducción.
- En el segundo apartado se tiene en cuenta la justificación donde se plantean las razones del para qué y el porqué de la realización de esta investigación de traducción. De igual manera, se determina la importancia del instrumento creado y como puede aportar a la evaluación del uso de las EMR.
- En el tercero se desarrollan los antecedentes teniendo como referencia el proceso, el producto y los autores más representativos en la traducción, en la creación de instrumentos, Estrategias Metacognitivas de Regulación, entre otros.
- De la misma forma en el cuarto apartado se da a conocer el objeto de estudio, se formulan los objetivos (general y específicos) que apuntan a la descripción y caracterización del uso de las EMR en un encargo de traducción.
- En el siguiente apartado se presenta el Marco teórico (marco referencial y conceptual), el cual guía esta investigación, ya que integra la traducción como actividad cognitiva,

la resolución de problemas, la Metacognición, los componentes de la Metacognición, las EMR, el diseño de instrumentos y todo esto guiado a partir de una perspectiva cognitivista.

- En el sexto apartado se presenta el diseño metodológico, donde se describe el tipo de investigación, metodología, participantes, instrumentos, procedimientos y estrategias de análisis desde una perspectiva cuantitativa. En este mismo apartado se presenta la elaboración y validación del instrumento, las versiones del mismo y la metodología de análisis.
- El séptimo apartado se presenta el análisis y la evaluación de los resultados que provee el instrumento con respecto a las EMR.
- En el octavo apartado, se exponen las conclusiones de la investigación, las necesidades del estudio y las futuras investigaciones para el trabajo futuro sobre este tema.
- Y finalmente en el noveno apartado se presentan las recomendaciones que pueden ser de gran utilidad para continuar desarrollando este estudio.

1. Planteamiento del Problema

1.1 Descripción de Problema.

La investigación en traducción ha sido fundamental para su desarrollo, ya que contribuye a la aplicación de conocimientos descubiertos y nuevas estrategias para la adecuada forma de realizar esta tarea. Sin embargo, la investigación en el área de la didáctica de la traducción que tenga un impacto hacia la Metacognición no ha sido muy amplia; Ribas (2009), expone que la didáctica de la traducción es un fenómeno relativamente joven, y que la investigación en este ámbito se halla todavía lejos de la que se ha efectuado en otros campos pero que poco a poco y dado que no tenemos todavía acceso al conocimiento de los procesos mentales del traductor, ya se están haciendo muchos estudios en esa dirección, teniendo no solo en cuenta el producto sino el proceso.

Igualmente, se puede notar que dentro de la didáctica de la traducción, se han realizado muchos estudios e investigaciones que pretenden que el traductor sea formado académicamente y todas las contribuciones que se han hecho desde diferentes perspectivas: La Rocca (2007), da propuestas teóricas donde los principios teóricos explicados son aplicados y se incluye la metodología de la traducción para traductores (Baker, 1992; Hervey et al., 1995); también se han realizado estudios guiados a los docentes de traducción donde se integran enfoques traductológicos, teorías pedagógicas, propuestas de unidades didácticas, actividades, tareas para la clase de traducción (Beeby, 1996; Colina, 2003; González Davies, 2003, 2004; Hurtado, 1999, Nord, 1988/1991) y finalmente, la recopilación de obras teóricas, que aportan principios didácticos y traductológicos para la enseñanza de la traducción, dirigidas a docentes de traducción (Gile, 1995; Kelly, 2005; Kiraly, 2000).

Sin embargo, con respecto a los estudios de metacognición en la didáctica de la traducción, son muy pocos los que se han desarrollado, debido a que la metacognición es muy difícil de medir; Akturk & Sahin (2011), afirman: "Measurement of metacognition is naturally difficult because metacognition is not an explicit behavior. Metacognition is not internal process only; on the contrary, individuals are not aware of these processes". (p.4).

A pesar de esto, algunos estudios han estudiado la metacognición desde otros campos como la lectura (Ramírez & Pereira, 2006), la escritura (Castrillón, 2011), y el estudio de la metacognición para la resolución de problemas (Meijer & Veenman, 2005), pero el estudio de

la didáctica de la traducción visto desde la metacognición es un campo novedoso que apenas se está indagando y se conoce muy poco sobre el mismo.

Como recoge Hurtado Albir (1999), el vacío pedagógico existente en la didáctica de la traducción da pie a que se incluyan de manera directa y mecánica investigaciones desarrolladas en la lingüística o la traductología, sin pasar por una aplicación pedagógica; también tener en cuenta la parte metacognitiva pues la competencia traductora es la competencia que capacita al traductor a efectuar las operaciones cognitivas necesarias para desarrollar el proceso traductor.

Ahora bien, es importante mencionar que el proceso traductor tiene en cuenta las operaciones cognitivas, y de esta forma vale la pena preguntarse sobre la situación actual respecto a lo que se está trabajando para que los estudiantes y traductores utilicen estrategias para desarrollar la traducción de una manera facilitadora. Teniendo en cuenta que esta investigación está enfocada desde la didáctica de la traducción, se hace relevante mirar el panorama general con respecto a la didáctica; Elosua (2003), afirma que en el panorama actual de reforma educativa y perfeccionamiento del profesorado y más concretamente en el marco de técnicas facilitadoras del proceso de aprendizaje llama la atención la cantidad de referencias que se hacen al tema "estrategias de enseñar a pensar". Aunque el profesorado en general se ha preocupado de enseñar a pensar, el momento actual presenta algunas circunstancias nuevas que influyen en la necesidad de formar mejor e informarnos acera de este tema.

Teniendo en cuenta la necesidad de implementar nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje, es importante notar la necesidad de un aprendizaje continuo para poder vivir en unas sociedades que presentan constantemente y de forma rápida cambios culturales, tecnológicos, políticos, científicos, económicos, geográficos, generacional, King y Schneider (2011), afirman que necesitamos una educación que desarrolle la capacidad de pensar y la capacidad de aprender, situando en primer plano la exigencia de un aprendizaje continuo, o el aprender a aprender, como se le denomina otras veces.

El estudio respecto al uso de las estrategias cognitivas y metacognitivas ha sido arduo, sin embargo en el campo de la traducción se requiere trabajar un poco más para fortalecer la didáctica de la traducción y contribuir con nuevos enfoques; Flavell (1979) y Wenden (1998), consideran el conocimiento metacognitivo como la comprensión o las creencias que los aprendices tienen sobre los factores y variables que actúan e interactúan afectando el desenvolvimiento y la producción de las actividades cognitivas; esto es, la información que el

aprendiz adquiere sobre el aprendizaje de lenguas o, simplemente, el conocimiento sobre su aprendizaje.

En definitiva, pareciera que los aprendices muchas veces no están conscientes de las estrategias que emplean, como es la metacognición. Es decir, se podría aseverar que éstos si bien emplean las estrategias lo hacen de forma un tanto arbitraria y sin orientarlas a la tarea específica y es para esto que se enfoca esta investigación para evaluar el uso de las EMR y notar si hay necesidad de incluirlas en el currículo de la enseñanza de la traducción.

Por lo tanto, después de haber hecho un rastreo surge en la presente investigación el interés por la caracterización del uso de las EMR en los estudiantes de traducción y para eso se necesita de un instrumento que permita medir su uso.

Unas de las posibilidades para empezar a medir el uso de las EMR, podría ser la creación de un instrumento, de esta manera, la necesidad de articular la investigación en traducción con la didáctica de la traducción, incorporando un instrumento de medición del uso de las EMR en los estudiantes de la maestría en traducción, puede brindar herramientas para la formación de traductores, ya que la metacognición es un campo de estudio muy amplio que ligado a la didáctica de la traducción podría generar aportes significativos; Flavell (1979), expresó una visión clara al respecto:

> It is at least conceivable that the ideas currently brewing in this area could someday be parlayed into a method teaching children (and adults) to make wise and thoughtful life decisions as well as to comprehend and learn better in formal educational settings. (p.910).

Lo expuesto anteriormente, demuestra la necesidad de evaluar estas estrategias metacognitivas a través de un instrumento de medición del uso de las mismas en los estudiantes de la maestría en traducción mientras realizan un encargo de traducción, lo que permitiría analizar muchos factores que pueden ser significativos para la didáctica de la traducción.

1.2. Pregunta de investigación.

¿Cuáles son las características de las Estrategias metacognitivas de regulación en traductores en formación durante un encargo de traducción?

2. Justificación

Tradicionalmente, las estrategias metacognitivas han sido utilizadas para el proceso de enseñanza y aprendizaje, pues la metacognición, como la define Flavell (2000), o el conocimiento del propio conocimiento ha permitido ser utilizado como una estrategia eficaz que permite que el traductor pueda controlar su propia cognición, con el objetivo de mejorar su rendimiento; ésta es una de las razones por la que los métodos de autocontrol, autoaprendizaje y autorregulación deberían tener una mayor presencia como parte integral de los currículos de formación de traductores.

Autores como Suárez (2004), afirman que el aprendizaje es un proceso cognitivo, sociocultural y emocional de carácter continuo y el cual necesita ser examinado teniendo en cuenta el contexto educativo y los niveles específicos de aprendizaje.

En este mismo sentido, se ha tratado de incorporar algunas estrategias de enseñanza, pero de forma inefectiva, ya que algunas nuevas propuestas para solucionar el tema de la desarticulación de los niveles educativos, específicamente, la falta de estrategias de lectura y traducción, por parte de los aprendices, se han enfocado en la implementación de talleres, tutorías, y demás técnicas tradicionales de apoyo a la enseñanza, ya probados anteriormente sin resultados significativos (Suárez, Op.cit).

Martínez - Otero (2002) afirman que existen algunos factores que influencian el aprendizaje, entre ellos reconocen la parte cognitiva, metacognitiva y afectiva, la actitud y los métodos o estrategias que utilizas los aprendices para desarrollar una tarea. En consonancia con lo anterior, el hecho de utilizar las EMR en la parte de la traducción impulsa hacer un análisis sobre el currículo de la enseñanza en este campo, pues se podría decir que los aprendices en su gran mayoría, no analizan cómo aprenden, qué estilos de aprendizaje prefieren y qué estrategias les brindan mejores resultados y esto puede evitarse al hacerlos conscientes de su propio conocimiento.

Es por todo lo expuesto anteriormente, que es importante conocer y recurrir al uso de un amplio rango de estrategias, no sólo las cognitivas, sino también las metacognitivas; para que mediante su uso el traductor logre establecer la efectividad de las estrategias particulares que emplea y analizar cuáles son más útiles para el tipo de tarea traslativa que está desarrollando.

Ahora bien, a pesar de las evidencias sobre el uso de las EMR en la traducción están expuestas, aun se necesita más estudio que apoye el uso de estas estrategias para poder iniciar un trabajo desde la parte curricular y metodológica y poder crear una consciencia en el traductor aprendiz sobre el proceso que lleva a cabo, de esta forma se necesitan de instrumentos que permitan afirmar lo que se está trabajando, teniendo como relevancia la creación de los mismos que puedan medir el uso de las EMR en los estudiantes en traducción

Ahora bien, el conocer el uso de las EMR de los estudiantes en formación de la Maestría en traducción, contribuirá al interés primordial de la didáctica de la traducción: resolver los problemas que tienen que ver con la enseñanza-aprendizaje de la traducción, lo que permitiría identificar si es necesario que las EMR sean parte del currículo de la enseñanza de la traducción.

Lachat (2008), afirma que la relación entre cognición y aprendizaje demuestra que un aprendizaje puede ser exitoso o no, y que estas diferencias se deben a variaciones en las destrezas o estrategias metacognitivas. La metacognición permite elegir las estrategias cognitivas más adecuadas o relevantes para realizar la tarea asignada y obtener éxito en la misma. El problema aparece cuando los estudiantes no son conscientes de estas estrategias, es decir, las estrategias existen y puede ser que los estudiantes las utilicen, pero es bueno preguntarse si hay consciencia sobre este proceso y además puede ser que el hecho de utilizarlas les facilite el proceso de traducción que se quiere efectuar.

De esta forma, para conocer si existe un uso de las EMR, es necesaria la creación de un instrumento de medición de las mismas que permita observar, analizar y describir el uso de las estrategias metacognitivas, mirados desde el proceso, y con esto en conjunto, se contribuiría a que los futuros estudiantes de traducción sean conscientes de la importancia del uso de las mismas y las utilicen para la solución de problemas.

Con base en lo anterior, se puede resaltar que si los estudiantes se hacen consientes de la importancia del uso de estas estrategias, pueden realizar una resolución de problemas más efectiva; Davinson & Sternberg (1998), afirman que el tener un conocimiento sobre los procesos cognitivos en particular y conocimiento acerca de la resolución de problemas, permite que el traductor resuelva más fácilmente la dificultad y estos ayuden a codificar estratégicamente la naturaleza del problema para obtener una representación mental de sus elementos, seleccionar las estrategias adecuadas para la consecución del objetivo e identificar los obstáculos que impiden el proceso.

Es imposible saber a ciencia cierta lo que pasa por la mente del traductor debido a que la metacognición es imposible de medir y son procesos inconscientes, como lo afirman Akturk & Sahin (2011), "Measurement of metacognition is naturally difficult because metacognition is not an explicit behavior. Metacognition is not internal process only; on the contrary, individuals are not aware of these processes" (p.4); de esta forma, la observación, análisis y descripción del uso de las estrategias metacognitivas daría pautas importantes para el estudio e implementación de las mismas.

Teniendo en cuenta lo anterior, la intención de observar, describir y analizar el uso de las estrategias metacognitivas en traductores permitiría abrir nuevos campos de investigación, además con esto en mente, esta investigación puede brindar aportes importantes también a la línea de cognición de la Universidad Autónoma de Manizales, porque se podría estudiar procesos cognitivos en la traducción a través de la aplicación de los instrumentos.

Finalmente, haciendo una mirada desde la didáctica, se podría concluir que el traductor debe llevar a cabo un proceso metacognitivo que le permita desarrollar las estrategias adecuadas en un proceso de traducción y ser consciente de la importancia y los resultados que puede lograr con las mismas; por lo tanto en el proceso de aprendizaje de la traducción se debe dedicar una atención especial al desarrollo de estrategias metacognitivas de regulación relacionadas con la identificación y representación de problemas y hacer propuestas que impulsen el proceso enseñanza- aprendizaje de la traducción hacia una nueva etapa, teniendo en cuenta instrumentos que ayudarían a la identificación de las mismas para así poder aplicar nuevos métodos de enseñanza.

3. Antecedentes

En este apartado se discuten los antecedentes de esta investigación los cuales consisten en la presentación de la información más relevante y directamente relacionada con el tema de investigación (instrumentos de medición y estrategias metacognitivas de regulación) y aportes en referencia a éste, también se tienen en cuenta algunas investigaciones de enfoque similar que aunque no sean aplicadas al campo de la traducción, si hacen aportes metodológicos significativos.

Durante las últimas décadas se han realizado esfuerzos importantes, sobre el análisis del uso de las estrategias metacognitivas de regulación con el fin de poder determinar cuáles son las variables que inciden para que los estudiantes puedan tener éxito, y más aún, cuáles son las características que hacen que el uso de las mismas lleve a al estudiante a tener éxito en el aspecto académico.

A partir de este razonamiento, y en vista de la gran importancia que tiene la metacognición hoy en día, tanto a nivel educativo como cognitivo, se hace pertinente preguntarse sobre las características de las personas que conocen y utilizan las estrategias metacognitivas y así desarrollar una nueva metodología que parta desde la metacognición; para esto se necesitan de instrumentos que apoyen y demuestren la eficacia de las mismas, por lo cual, se muestran aquí diferentes aportes para la medida del uso de las estrategias metacognitivas desde diferentes campos como la traducción, lectura y escritura.

3.1 Medición del uso de estrategias metacognitivas de regulación en traducción.

En el 2011, García Álvarez realizó un trabajo con estudiantes de traducción. A su investigación la llamó "evaluando la metacognición sobre la traducción en el aula: diseño de un cuestionario de preguntas abiertas" y, su objetivo principal era evaluar el conocimiento declarativo y procedimental de los estudiantes sobre los cambios producidos en sus creencias sobre el signo lingüístico a través de la aplicación de un cuestionario.

Para esto, Álvarez orientó 4 horas de contenido sobre el signo lingüístico y de esta manera, guió a los estudiantes a realizar una comparación de un TO alemán con su traducción al español realizada por un traductor profesional y sobre la que los estudiantes reflexionaban acerca de su calidad teniendo en cuenta algunos principios teóricos de la lingüística cognitiva

aplicados a la traducción y aprendidos previamente en el aula; la reflexión se hizo a través de un cuestionario que se caracterizaba principalmente por el planteamiento y secuenciación de los contenidos de preguntas abiertas relacionadas con la evaluación del proceso de traducción en relación con el signo lingüístico.

En este estudio se observó que algunas de las argumentaciones se caracterizaban, en primer lugar, por el uso preciso del metalenguaje teórico aprendido en el aula, también que existía una interacción del conocimiento declarativo con el procedimental y finalmente la capacidad crítica del grupo sobre los procesos mentales traslativos del traductor profesional.

Los resultados mostraron que hay mayor toma de consciencia de la importancia del conocimiento declarativo para argumentar las estrategias de un modo menos especulativo y más riguroso, cuya viabilidad conduce a la adquisición de la metacognición y mejora, de esta forma, el conocimiento procedimental; todo esto evidenciado a través de un instrumento de medición y evaluación como el cuestionario de preguntas abiertas: también este instrumento aporta datos muy relevantes sobre la metacognición y los cambios que van teniendo lugar en las mentes del estudiantado sobre la traducción pues se halló secuenciación estructurada de los contenidos de las preguntas al considerar la interacción mental de los conocimientos previos y nuevos del estudiantado.

Este trabajo además aporta a esta investigación algunos tipos de preguntas guía para desarrollar el instrumento que permite hacer la caracterización de las EMR que utilizan los traductores; la primera pregunta trabajada en este cuestionario pretende encaminar al estudiantado a la conciencia metacognitiva, lo cual indica que ya existen formas de plantear preguntas para observar si la hay conciencia, la segunda pregunta tiene en cuenta la estrategia metacognitiva de planeación pues guía al estudiante a la consulta de fuentes documentales, diccionarios, etc. también el cuestionario cuenta con un sin número de preguntas que pretenden evaluar y establecer hipótesis sobre el aprendizaje en grupo e individual, lo cual muestra que se está evaluando la estrategia metacognitiva de monitoreo; como conclusión final se puede decir que el cuestionario de preguntas abiertas constituye un método de investigación viable para analizar y evaluar los pensamientos de los estudiantes cuando traducen.

3.1.1 Medición del uso de estrategias metacognitivas *de regulación en la didáctica, específicamente relacionada con la lectura.*

En esta parte de los antecedentes se hace una breve descripción de algunos instrumentos creados para la medición del uso de las estrategias metacognitivas enfocados en la lectura y aunque no se da una descripción profunda sobre cada uno de ellos, lo que se busca es dilucidar la importancia de los mismos, las falencias y los aportes que pueden hacer para esta investigación.

El tema sobre la creación de instrumentos no es nueva, en 1987, Jacobs y Paris crearon una escala llamada "Index of Reading Awareness", la cual contiene 22 ítems de selección múltiple y mide cuatro aspectos fundamentales de la metacognición como la planificación, el monitoreo, la regulación y el conocimiento condicional.

Esta escala está diseñada para niños de escuela primaria, entre 3 y 5 grado y evalúa el proceso de lectura que tiene los estudiantes y la forma en la que solucionan los problemas; en este estudio, se desarrolló un modelo de entrevista para evaluar la conciencia lectora y se tomaron en cuenta tres categorías: 1) la evaluación de la tarea y habilidades cognitivas implicadas, b) la planificación mediante la selección de las acciones que garanticen el objetivo de lectura y 3) la regulación y control del esfuerzo cognitivo; se puede notar que esta escala hace un aporte significativo, pues permite tomar elementos útiles de la entrevista que pueden guiar hacia la evaluación de las estrategias metacognitivas mientras que un traductor trabaja en un encargo.

Sin embargo, aunque este estudio permitió obtener el índice del desarrollo del nivel lector de un estudiante, se detectaron una serie de problemas que tenían que ver con la competencia lingüística, de esta forma, se puede afirmar que este instrumento permite obtener un índice del nivel lector en función de su desarrollo y además permite obtener de forma objetiva una estimación de las habilidades cognitivas aplicadas a procesos y tareas de lectura como por ejemplo la atención, comprensión, memorización pues son facilitadoras del conocimiento y operan directamente sobre la información.

De la misma forma, en 1997, Pereira- Lair y Deane desarrollaron la escala Reading Strategy Use (RSU) para evaluar el uso de las estrategias metacognitivas y cognitivas de los adolescentes y niños de escuela mientras leen un texto narrativo y expositivo; esta escala aporta elementos para la validación y fiabilidad de un instrumento pues evalúa individualmente los

componentes de la metacognición y estrategia cognitiva, mostrando un análisis de factor confirmatorio con una muestra independiente de 139 estudiantes confirmando la naturaleza dimensional de esta escala.

Esta escala también evaluó algunos factores relacionados con la lectura como el logro, ansiedad, percepción, auto eficacia y persistencia, lo cual provee evidencia de que es un instrumento útil y valido con un resultado alto con 0.97: a través de este instrumento se puede comprobar las propiedades de las estrategias metacognitivas y las implicaciones que tienen en el aprendizaje de los adolescentes, además demostró que el conocimiento metacognitivo, el uso de las estrategias metacognitivas y el uso de las estrategias metacognitivas representas distintos constructos

En el curso de esta búsqueda, en 1991, Schmitt, creó una escala de selección múltiple con 12 ítems y su objetivo era evaluar la conciencia estratégica de los lectores de escuela elementales, estudiantes de grados 6 a 12, de zonas urbanas, sub urbanas y rurales. El estudio realizado guiaba a los estudiantes a escoger entre varias alternativas y era un poco confuso porque las opciones brindadas eran muy ambiguas, además no existía una respuesta "correcta", ya que en el cuestionario todas eran válidas, lo que guiaba a los estudiantes a escoger al azar.

Para la fiabilidad, el estudio se trabajó en varias escuelas elementales (escuelas de los distritos que indicara que los participantes compartieran casi el mismo conocimiento lingüístico, cultural y socioeconómico) y se obtuvo un resultado confiable pues permitía medir el conocimiento de las estrategias de lectura Metacognitiva como la predicción, verificación, el establecimiento de fines, el auto cuestionamiento basándose en el conocimiento previo, además como conclusión se obtuvo que el instrumento está estrictamente orientado a la metacognición y excluye medidas de otro tipo, se confirmó a través del Alfa de Cronbach con rangos de 0.89 y 0.93 y la confiabilidad tuvo un total de 0.93, indicando una medida confiable.

En 1994, Miholic creó otro instrumento con el objetivo de estimular las estrategias metacognitivas de lectura de estudiantes de colegio y universidad, para ello diseñó un inventario que contiene 10 ítems de selección múltiple y la conclusión después de realizado el estudio es que es una escala que sirve para ayudar a docentes y estudiantes para tomar conciencia de la importancia de la metacognición, pero no es un instrumento de medición de la estrategias metacognitivas en la lectura y aunque ha sido utilizada en varios estudios, no hay ningún dato acerca de su validez y confiabilidad.

Teniendo en cuenta el estudio anterior, en el 2002, Mokharti y Reichard diseñaron un inventario que trata de corregir las falencias del instrumento ya expuesto; el inventario MARSI (Inventario de Conciencia Metacognitiva) está diseñado para medir el nivel de conciencia y la percepción de los estudiantes de 6 a 12 grado, mientras leen material académico.

El objetivo de este estudio fue construir un instrumento que permitiera determinar el grado en que un estudiante es consciente de los procesos que ocurren cuando leen, así como aprender de los propósitos e intenciones mientras leen materiales escolares. El instrumento tiene una estructura factorial que incluye los siguientes aspectos: estrategias de lectura global, estrategias de resolución de problemas en la lectura y además tiene que ver con el análisis global del texto.

Como conclusión el instrumento es confiable pues los resultados demuestran existen diferencias significativas en las estrategias de uso global y las estrategias de resolución de problemas y además puede incluirse en currículos para ayudar a los estudiantes a incrementar su conciencia metacognitiva y el uso de estrategias lectoras.

También en el 2006, Ramírez y Pereira, crearon un instrumento llamado "Survey of Reading Strategies" (SORS), el cual puede ser utilizado para complementar las diferentes medidas de evaluación existente para la comprensión de lectura de textos en inglés. Las propiedades del instrumento favorecen su utilización en las actividades docentes y de investigación psicológicas- lingüísticas educativas. Se trabajó con estudiantes entre 9 y 13 años de edad.

Finalmente, se puede encontrar la escala Escola (Escala de Conciencia Lectora), Jiménez & Alvarado (2009), crearon esta escala que permite recoger información rápida y precisa del grado del nivel y conciencia lectora. Los objetivos principales de este instrumento fueron medir procesos metacognitivos durante la lectura y evaluar cómo los participantes se perciben a sí mismos como lectores y cuáles creen que son las mejores estrategias para sobrepasar las dificultades. La prueba incluye 56 ítems con tres alternativas, ante los cuales el lector debe tomar partido.

Los resultados de este estudio indican que éste es un instrumento que permite recoger información rápida y precisa del grado o nivel de conciencia de los estudiantes y apunta a que los estudiantes de menor edad poseen un nivel de conciencia lectora menor a los de mayor edad;

además es un estudio que ofrece un sin número de instrumentos para trabajar con la metacognición y aspectos relacionados a la misma.

3.1.2 Medición del uso de estrategias metacognitivas de regulación en la escritura.

Por otro lado, los instrumentos para medir el uso de las estrategias metacognitivas de regulación también se han enfocado en la escritura y es así como se ha podido notar la gran necesidad de implementar las estrategias metacognitivas en los estudios en general.

En el año 2009, Difabio creó la Escala de Competencia Autorregulatoria de la escritura académica, la cual evaluó los valores psicométricos de una prueba y una escala para medir la autorregulación en el proceso escritural en estudiantes universitarios. Se comprobó que la escala es efectiva para la evaluación de autorregulación en escritura en estudiantes universitarios, pues evidencia adecuada homogeneidad de los ítems, evaluada a través del índice de correlación ítem-instrumento, en el 92 % del instrumento: 46 enunciados (de 50) parecen diferenciarse en el mismo sentido que la escala en su totalidad.

Como resultado se obtuvo la validación de la Escala de competencia autorregulatoria de la escritura académica y esta escala manifiesta una confiabilidad de 0.8975 según el alpha de Cronbach; como conclusión, esta escala es efectiva para la evaluación de autoregulación en escritura en estudiantes universitarios, la cual tiene elementos importantes para tomar para este trabajo.

También en el 2006, Castrillón C, propuso "la Rejilla de observación de metacognición", la cual tenía dos rejillas de observación de metacognición, una para obtener información sobre prácticas metacognitivas en estudiantes y otra para revisar las prácticas metacognitivas que motiva un docente en la enseñanza de la composición escrita. La investigación permitió a los investigadores generar una serie de recomendaciones para el desarrollo de procesos didácticos intencionados a desarrollar metacognición.

De la misma forma, en el 2006, Chávez realizó un estudio para probar un instrumento que permite el registro de indicadores de metacognición durante la escritura. Los resultados de este estudio permitieron generar una serie de recomendaciones para el desarrollo de procesos didácticos intencionados a desarrollar metacognición. Su objetivo principal fue la construcción o la validación de instrumentos para medir el desempeño metacognitivo durante el ejercicio escritural.

3.1.3 Conclusiones de los antecedentes

La importancia de este grupo de investigaciones para este estudio, radica en la explicitación de indicadores de instrumentos de medición del uso de las EM y aunque la mayoría de instrumentos expuestos anteriormente no se enfoquen en la medición del uso de las EMR en la traducción, si permiten dilucidar sobre las medidas realizadas, además de ofrecer métodos, resultados que fueron indicio del instrumento que se creó en este estudio.

Desde la traducción se puede concluir que los resultados que brindan los antecedentes aquí señalados mostraron qué si se utiliza un instrumento confiable se puede evaluar el uso de las EMR y si hay mayor toma de consciencia de la importancia del conocimiento declarativo y el uso de las estrategias de un modo, todo esto evidenciado a través de un instrumento de medición y evaluación.

Desde la didáctica relacionada con la lectura se puede concluir que los instrumentos aquí desarrollados permiten recoger información rápida y precisa del grado o nivel de conciencia de los estudiantes y al mismo tiempo sirven para guiar la forma en la que se ha evaluado la lectura desde la metacognición.

Finalmente desde la escritura se puede tomar que la construcción y validación de los instrumentos aquí analizados permitieron medir el desempeño metacognitivo durante los ejercicios escriturales, permitiendo el desarrollo de procesos didácticos intencionados a desarrollar metacognición, de esta forma, se pueden tomar elementos para medir el desempeño metacognitivo durante el ejercicio de traducción.

4. Objetivos

4.1. Objetivo general.

Caracterizar las Estrategias metacognitivas de regulación en traductores en formación durante un encargo de traducción.

4.1.2. Objetivos específicos.

- Describir la Estrategia Metacognitiva de planeación en un encargo de traducción.
- Describir la Estrategia Metacognitiva del monitoreo en un encargo de traducción.
- Describir la Estrategia Metacognitiva de la evaluación en un encargo de traducción.

5. Marco Teórico

En esta parte del trabajo se enunciarán algunas de las teorías relativas a la traducción, metacognición, estrategias metacognitivas de regulación e instrumentos de medición del uso de las EMR con el fin de enmarcar teóricamente y fundamentar el tema de estudio en el que me he centrado.

5*.1 Definición del Concepto de Traducción desde la Didáctica.*

La traducción puede ser definida desde muchos puntos de vista por ser una disciplina que tiene en cuenta a muchas otras; desde la didáctica puede ser vista desde el proceso y el producto. La Rocca (2007), afirma:

> La primera (traducción como producto) es el resultado de la segunda (traducción como proceso): es el texto que resulta de la operación de traducción y, en un contexto institucional, es el que se utiliza generalmente para evaluar la competencia traductora del estudiante. (p.29).

Teniendo en cuenta lo anterior, esta investigación está basada también en el concepto de traducción de Hurtado (1996), quien ve la traducción como una práctica, un saber hacer; Hurtado (1996), afirma: "la traducción es básicamente un "saber cómo", un conocimiento operativo y como todo conocimiento operativo se adquiere fundamentalmente desde la práctica". (p.1).

De la misma forma, Hurtado (2001), define el proceso de la traducción como: "A complex cognitive process which has an interactive and non-linear nature encompasses controlled and uncontrolled processes, and requires processes of problem- solving, decision-making and the use of strategies". (p.365).

Proceso en el cual, como la autora lo indica, se necesita del uso de estrategias debido a su complejidad y estas estrategias son las que vamos a identificar a través de la creación de un instrumento de medición.

Finalmente, en esta investigación se va a tomar también el concepto de traducción de Wilss (1996), quien considera este un comportamiento cognitivo que tiene en cuenta dos

aspectos: el conocimiento y las destrezas, donde hay una cadena de operaciones mentales que tienen procesos de planificación, solución de problemas, interpretación y análisis.

Por otro lado y, como fue mencionado anteriormente por Hurtado (1996), al referirse sobre los procesos de resolución de problemas, toma de decisiones y uso de estrategias para el proceso de traducción, quiero tomar como referencia a Flavell, quien fue pionero en la proposición de las estrategias metacognitivas como reflexión del proceso cognitivo.

5.2 Definición del Concepto de Traducción como Actividad Cognitiva.

Wilss (1996), constata que "la reproducción en una lengua es sólo el estado final de una cadena de operaciones mentales en las cuales interactúan los procesos de análisis, interpretación, comparación, planificación, solución de problemas" (Citado por Hurtado, 2007), lo cual demuestra que la traducción, es un comportamiento cognitivo que tiene en cuenta el conocimiento y las destrezas para procesar la información.

También Bell (1998), expone que la traducción al hacer transferencia de sentido de un texto en una lengua a un texto en otra lengua, integra un proceso mental, el cual tiene en cuenta habilidades de procesamiento de la información.

Hurtado y Alves (2007), afirman que la traducción es el resultado del procesamiento cognitivo realizado por traductores e intérpretes. Por lo tanto, se tiene que tener en cuenta los procesos mentales implicados en el curso de una tarea de traducción, así como las capacidades que los traductores e intérpretes deben poseer para hacer esta tarea adecuadamente.

Hurtado (2007), también afirma que la traducción requiere de un proceso cognitivo de comprensión de la información, el cual tiene en cuenta tres características importantes: una fase de análisis, de comprensión e interpretación, por lo que se debe prestar gran atención al análisis y la observación de los mecanismos mentales que acontecen al traducir un texto (1996, p.13), así como al proceso traductor ya que es complejo, no se puede observar ni medir y se desarrolla en diferentes períodos.

Hurtado (2007), asevera que algunos investigadores han propuesto varios modelos de análisis sobre los procesos mentales llevados a cabo por los traductores e intérpretes, entre los cuales están: la teoría interpretativa de la traducción, la cual es pionera en el enfoque cognitivo de la traducción (Seleskovitch 1968, 1975; Lederer 1981,1994/2003; Seleskovitch and Lederer 1984; Delisle 1980); otro modelo es el lingüístico y psicolingüístico (Bell 1991), el modelo

sociolingüístico y psicológico (kiraly 1995), la traducción como proceso de toma de decisiones (Wills 1996), el enfoque teoría de la relevancia de traducción (Gutt 1991), y el modelo del esfuerzo (Giles 1995a, 1995b). Todos estos modelos toman la traducción como proceso cognitivo.

5.2.1 Traducción desde la perspectiva de resolución de problemas y toma de decisiones.

En este apartado, se hace mención a la resolución de problemas y toma de decisiones, ya que son importantes a la hora de evaluar la traducción; en el encargo, los estudiantes se encuentran con varios problemas de traducción y en el instrumento aquí presente, estas dos variables ayudan a la medición del uso de las estrategias metacognitivas de regulación.

Unos de los pioneros en la investigación sobre la temática de resolución de problemas y toma de decisiones fue Wilss (1983), este autor desde la perspectiva cognitiva tiene en cuenta los procesos mentales del traductor para llegar a una traducción adecuada; Wills (1989), también busca describir e indagar sobre el contexto, la cultura, la originalidad y la automatización, la velocidad y componentes procedimentales como interferencia, esquematización, planificación, comparación, evaluación, resolución de problemas, decisión, intuición y constitución de reglas y de estrategias para cambiar la concepción de las nociones de estrategia, método y técnica.

Por lo tanto, Wilss (1994), define la resolución de problemas y la toma de decisiones como:

> For translational problem-solving, just as for translational decision making, a distinction must be made between macrocontext and microcontext. For macrocontextual problem-solving, the translator needs a strategy that is oriented to the totality of the text-to-be translated and avoids strategic inconsistency [...] In contrast, the handling of microcontextual problems often necessitates timeconsuming efforts, even for the experienced translator. These include, among others, singular phenomena of the text-to-be translated, such as semantic vagueness, syntactic complexity [...] and syntactic ellipses [...] (pp. 134-135).

De la misma manera, como afirma Wilss (1994), "la toma de decisiones es una interacción entre el sistema cognitivo del traductor, sus conocimientos, las especificaciones de

la tarea y el espacio del problema. Estos cuatro factores, juntos, permiten al traductor construir una representación interna del problema que influye en la toma de decisiones". (p, 148).

Este mismo autor, Wilss (1996), recalca que la traducción es un tipo de comportamiento que se debe tener en cuenta desde la perspectiva de resolución de problemas y toma de decisiones, ya que los dos tienen relación y la toma de decisiones siendo una actividad compleja, requiere de elección y caracterización, sin embargo Wilss (1994), distingue entre estrategias de resolución de problemas (problem-solving strategies) y estrategias de toma de decisión (decision-making strategies), ya que ambas están involucradas en el proceso de resolución de problemas.

Ahora bien, con respecto a la toma de decisiones, Wilss (1994), constata que forma parte de un proceso complejo en el que intervienen varios factores o variables, ya que:

> La toma de decisiones es una interacción entre el sistema cognitivo del traductor, sus conocimientos, las especificaciones de la tarea y el espacio del problema. Estos cuatro factores, juntos, permiten al traductor construir una representación interna del problema que influye en la toma de decisiones. (p, 148).

Así mismo, Wilss (1998), confirma que la toma de decisiones, el elegir, y pensar en tomar un rumbo es de gran importancia en la práctica traductora ya que orienta en definitiva a una respuesta definida.

Siguiendo la línea, Hurtado (2001), define los problemas de traducción como "las dificultades de carácter objetivo con que puede encontrarse el traductor a la hora de realizar una tarea traductora" (p, 286).

Según Hurtado (2001), teniendo en cuenta la definición sobre los problemas de traducción, propone una clasificación de estos, en cuatro categorías: (p.288).

- Problemas lingüísticos de carácter normativo que recogen las discrepancias entre las dos lenguas.
- Extralingüísticos que remiten a cuestiones de tipo temático, cultural o enciclopédico.
- Instrumentales que derivan de la dificultad en la documentación y en el uso de las herramientas informáticas.

- Pragmáticos relacionados con los actos de habla, y los derivados del encargo, del destinatario y del contexto.

Como conclusión a lo anterior, Lachat (2003), afirma que la resolución de problemas es un proceso reflexivo, que tiene en cuenta la función comunicativa junto con los destinatarios, para resolver problemas macrocontextuales y Microcontextuales.

Teniendo en cuenta lo anterior, y conociendo el concepto de problemas de traducción, es importante recalcar que estas dos actividades (resolución de problemas y toma de decisiones) no se pueden desligar, no obstante Hurtado (2007), afirma que:

> La resolución de problemas es un concepto más complejo y de mayor alcance. Los procesos de toma de decisiones no comienzan hasta que se define la toma de decisión dentro de una estructura de una operación de resolución de problemas que se encarga de preparar el camino para tomar dichas decisiones. (p. 349).

Ryle (1949), indica que el proceso de toma de decisiones está estrictamente conectado con el proceso de resolución de problemas y que para resolverlos necesita dos tipos de conocimientos: el procedimental y el declarativo.

Con respecto a la toma de decisiones, Huber (1980), también la define como un proceso de resolución de problemas y toma como referencia el siguiente concepto de Iglesias-Parro et al. (1999):

> El procesamiento de información en la toma de decisión es altamente contingente a las demandas de la tarea, del contexto de decisión y a las características del propio sujeto que decide [...] Las variables de la tarea asociadas con las características generales del problema de decisión son el modo de respuesta, el número de alternativas, el número de atributos, las limitaciones de tiempo, el modo de presentación de la información o el orden de presentación. (p.17).

Finalmente, la metacognición al tener en cuenta el proceso reflexivo, permite que la resolución de problemas se haga efectiva; Davinson & Sternberg (1998), afirman que el tener un conocimiento sobre los procesos cognitivos en particular y conocimiento acerca de la resolución de problemas, permite que el traductor resuelva más fácilmente la dificultad y estos ayuden a codificar estratégicamente la naturaleza del problema para obtener una representación mental de sus elementos, seleccionar las estrategias adecuadas para la consecución del objetivo e identificar los obstáculos que impiden el proceso.

5.3 Metacognición.

La bibliografía sobre metacognición y las investigaciones sobre este concepto registran actualmente un elevado crecimiento, es por esto que tomaremos a los autores más representativos y que se toman como referencia para esta investigación.

5.3.1 Definición del término metacognición.

5.3.1.1 Flavell. El término de metacognición es introducido por John H. Flavell en los años 70 partiendo de sus estudios a la memoria (Flavell, 1970; Flavell, 1971). Flavell (1976), afirma:

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

Aquí se puede notar como el término de metacognición empezó a tomar fuerza y fue inicio para los estudios de psicología y disciplinas como la lingüística donde el conocer los procesos cognitivos y la regulación de los mismos podía dar solución a muchas inquietudes constantes.

Flavell (citado por Gonzales, 1996), a su vez, hace una clasificación de la metacognición en tres componentes diferentes: la planeación de la información, el monitoreo del pensamiento y la evaluación del producto final. Teniendo en cuenta, que estas estrategias regulan nuestra

actividad cognitiva, es decir, sobre como aprendemos, comprendemos, percibimos, recordamos y pensamos.

Flavel (1981), desarrolló un modelo que tiene en cuenta las interacciones entre el conocimiento metacognitivo, las experiencias metacognitivas, las metas cognitivas y las estrategias y como estas establecen el control que una persona puede ejercer sobre su propia actividad cognitiva (Mateos, 2001).

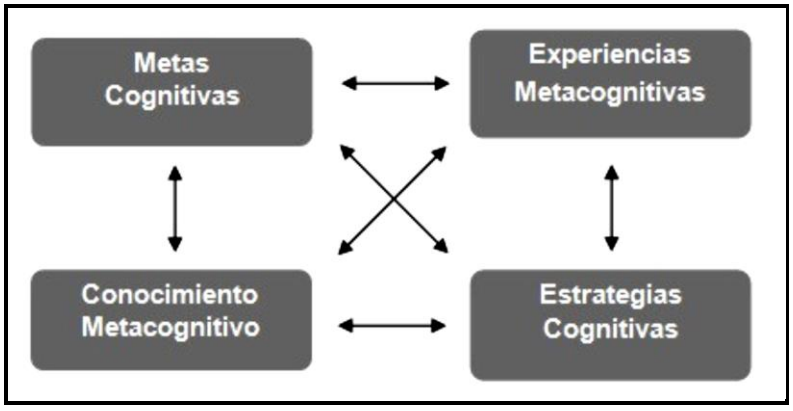

Figura 1. Modelo de Flavell (1981).
Adaptado de Nisbet y Shunckmith (1987).

Teniendo en cuenta la gráfica anterior Flavell (1981), afirma que hay una conexión importante, donde el conocimiento metacognitivo tiene como referencia a los conocimientos sobre los propios procesos cognitivos, organizados en tres categorías: persona, tarea y estrategias. En la categoría de persona, se tienen en cuentan los conocimientos y creencias sobre las características de los sujetos involucrados; en la tarea prima el saber sobre la naturaleza y demandas de la tarea para de esta forma se pueda hacer una ejecución y solución de los problemas que se puedan encontrar; y en las estrategias se toma el conocimiento sobre las posibilidades de abordar el control de la ejecución de la tarea para conseguir las metas que esta implica.

Ahora, Flavell (1981), también resaltó las experiencias metacognitivas pues son aquellas experiencias que pueden llegar a ser interpretadas conscientemente, que acompañan la ejecución de una actividad cognitiva; las metas cognitivas: son los objetivos explícitos o

implícitos para realizar y controlar una actividad cognitiva; las estrategias son todas aquellas prácticas que el sujeto utiliza para llegar a sus objetivos de manera adecuada.

El modelo de Flavell (1981), diferencia dos tipos de estrategias: las cognitivas y las metacognitivas. Las estrategias cognitivas se emplean para hacer progresar la actividad cognitiva hacia la meta, mientras que las metacognitivas funcionan para supervisar ese progreso.

5.3.1.2 Ann Brown. Por otro lado, en la década de los 70, aparece también una definición de metacognición hecha por Ann Brown (1977, 1978, 1980), ella afirma que la metacognición es la forma en que controlamos la propia actividad cognitiva de una forma reflexiva y consciente y afirma (1977), que en la metacognición, la planificación, regulación de los procesos y resultados del aprendizaje, juegan el papel más importante.

Brown (1977), también afirma que las raíces de la metacognición se encuentran divididas en cuatro aspectos: en los análisis de los informes verbales; de los mecanismos ejecutivos del sistema de procesamiento de la información; de los problemas que plantea el aprendizaje y desarrollo de la autorregulación y la reorganización conceptual; del tópico de la heterorregulación.

Brown (1978, citado en Mateos 2001), señala que los procesos de control se hacen necesarios para el sujeto cuando éste se enfrenta a tareas novedosas, toda vez que se automatizan los elementos rutinarios de una tarea, de manera tal que los procesos controlados sólo son necesarios frente a aquellos elementos desconocidos.

En trabajos posteriores, Brown (1987; Brown et al. 1983), hace una distinción entre dos tipos de fenómenos metacognitivos: conocimiento de la cognición y regulación de la cognición, estrechamente relacionados entre sí pero con características particulares:

Sobre el conocimiento de la cognición, Brown (1987), resalta que es un conocimiento explícito y verbalizable, que es estable y falible en la medida que se posean ideas erróneas ya que surge de manera tardía en el desarrollo. Mientras que la regulación de la cognición pasa todo lo contrario, pues es difícilmente verbalizable, tiene una mayor inestabilidad y dependientes del contexto y de la tarea, teniendo como clave que es independiente de la edad.

5.3.1.3 Otras perspectivas. Estudios que se mencionaron anteriormente en los antecedentes han marcado también el componente metacognitivo del conocimiento (Paris, Lipson y Wixson, 1983; Jacobs y Paris, 1987), que diferencian tres tipos de conocimientos metacognitivos los cuales son el declarativo, el procedimental y el condicional.

El conocimiento declarativo hace referencia a "saber qué" acciones pueden realizarse para cumplir una tarea de aprendizaje; el conocimiento procedimental se refiere al "saber cómo" aplicar las acciones correspondientes para desarrollar una tarea; y el conocimiento condicional es saber "cuándo" y "por qué" utilizar una estrategia.

En este trabajo de investigación se tiene en cuenta el saber cómo, pues aquí se tiene en cuenta como conocemos, pensamos y actuamos frente a una situación determinada, en nuestro caso, como los estudiantes en formación de la maestría en traducción se comportan frente a un encargo de traducción y cuáles son las reacciones metacognitivas que se activan en ellos y es aquí donde se supone que las estrategias metacognitivas de planeación, monitoreo y evaluación están presentes y que cada estudiante debe tener para realizar la tarea de manera efectiva.

Otros conceptos importantes son los de Gunstone & Mitchel (1998), quienes afirman que el estudio de la metacognición tiene en cuenta tres aspectos importantes: conocimiento, conciencia y control. El conocimiento metacognitivo es el conocimiento que tienen las personas sobre sus propios procesos cognitivos.

Finalmente, llegamos a la conclusión que hay diversas definiciones sobre metacognición y podemos ver que la mayor parte de ellas coincide en afirmar que la metacognición es un conocimiento sobre los propios procesos cognitivos; ahora bien, teniendo en cuenta los autores representativos de la metacognición queremos tomar como referente para el siguiente trabajo a Mateos (2001), quien afirma que la metacognición es:

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

5.3.2 Estrategias metacognitivas de regulación: planeación, monitoreo y evaluación.

Flavell (1976), indica que la metacognición hace referencia a la supervisión activa y consecuente regulación de los procesos en relación con los objetos o datos cognitivos sobre los que actúan normalmente al servicio de alguna meta u objeto concreto y hace una clasificación construyendo un modelo de metacognición que incluye cuatro componentes: conocimiento metacognitivo (la persona, la tarea y las estrategias); experiencia metacognitiva; metas cognitivas; finalmente estrategias donde hace las diferenciación entre estrategias cognitivas (se emplean para hacer progresar la actividad intelectual para llegar a la meta) y metacognitivas (supervisar el proceso).

Brown (1978), también creó un modelo donde define la metacognición como el control deliberado y consiente de la propia actividad cognitiva; además, Brown (1987), hace dos clasificaciones: conocimiento de la cognición y regulación de la cognición. En el primero, se tiene en cuenta el conocimiento declarativo y el segundo aspecto tiene en cuenta la regulación de la cognición donde aparecen las estrategias metacognitivas de planificación, control y evaluación.

A continuación se hará una breve descripción de las estrategias metacognitivas de regulación, las cuales se tendrán en cuenta en este estudio. Flavell (1981), asegura que la planeación es una estrategia fundamental para tener en cuenta antes de comprender y solucionar un problema donde el personaje piensa en el tiempo que dudará la tarea, los procedimientos y recursos necesarios para la realización de la misma, el espacio donde se realizará, etc. en este proceso de planificación se debe determinar las metas y los medios para alcanzarlas, incluso antes de empezar la tarea.

De esta forma, cuando el traductor se encuentra con un problema o una situación nueva a enfrentar, pueden organizan un plan que guie su actividad cognitiva y así regular la ejecución de la tarea.

También Brown (1987), asevera que la planeación tiene en cuenta la clasificación de estrategias adecuadas, y el ser consciente de los factores que puedan perturbar el rendimiento de la tarea (predicción, distribución de tiempo, secuenciación, atención selectiva); es decir, esta estrategia permite anticipar las actividades, enumerar pasos, prever resultados y mirar que necesidades se tienen para realizar la tarea.

Rodríguez (2004), pone como punto de partida que la planificación supone elaborar un modo de proceder, detallando las tareas a realizar para alcanzar la meta del aprendizaje, donde el sujeto controla su aprendizaje estableciendo objetivos claros, tiempo, solución de problemas entre otros.

Soro (2011), afirma que la estrategia Metacognitiva de planificación es la encargada del reparto del esfuerzo y el tiempo con el propósito de optimizar la resolución de las tareas; de la misma Brown (citado por Beven (2008), afirma que la planeación es el entender un saber cómo proceder: "Activities that assist the learner plan the use of strategies and the processing of information. These assist the learner to activate relevant aspects of prior knowledge that may make the organizing and comprehending of the material easier". (p.2).

Otra estrategia metacognitiva de regulación es el monitoreo; Brown (1987), también asevera que es una posibilidad de modificar, verificar, comprender, autoevaluar, rectificar durante el transcurso de la tarea, lo que se está haciendo y cambiar de rumbo si es necesario.

Hacker, Dunlosky, & Graesser (1998), afirman: "the abilities to monitor and regulate one's knowledge, processes, and affective states in a deliberate and conscious fashion are construed as important facets of metacognition as well". (p.5).

Es decir, la metacognición no solo tienen en cuenta el conocimiento pasivo, sino que tiene en cuenta el monitoreo y control activo del traductor. Ahora bien, la última estrategia de regulación es la evaluación; Brown (1987), resuelve que esta estrategia evalúa los resultados de las estrategias seguidas, también las acciones, decisiones y se hace al final de la tarea para evaluar la eficacia.

Labatut (2004), afirma que esta estrategia se utiliza durante el aprendizaje, como la revisión y la verificación de los temas. También implica la posibilidad de reflexionar sobre las operaciones mentales que están en marcha y examinar sus consecuencias. Es el proceso de estar evaluando continuamente de cerca la meta u objetivos planeados. La supervisión o regulación contribuye a que las actividades se realicen de forma flexible y se adapten a las exigencias de cada tarea.

Jiménez Rodríguez (2004), concluye que cuando el sujeto se encuentra durante la realización de una actividad cognitiva, va controlando lo que está haciendo; este proceso lo llamamos supervisión, donde el actor puede continuar la tarea de la misma forma o tomar decisiones que le permitan replantear su proceso.

Finalmente, Labatut (2004), afirma que la estrategia de evaluación es tomada como una estrategia de control de los resultados y tiene lugar al final del proceso de regulación del aprendizaje; es necesario hacer una evaluación de los resultados alcanzados para verificar si las metas u objetivos fijados al inicio del proceso fueron obtenidos.

Jiménez Rodríguez (2004), aduce que en la evaluación, el sujeto en acción evalúa su propio proceso al final de la tarea y verifica si hay cumplimiento de metas, como así también el proceso llevado a cabo para alcanzar ese producto.

Como conclusión haciendo alusión a lo anterior, la metacognición al tener en cuenta el proceso reflexivo, permite que la resolución de problemas se haga efectiva, Davinson & Sternberg (1998), afirman que el tener un conocimiento sobre los procesos cognitivos en particular y conocimiento acerca de la resolución de problemas, permite que el traductor resuelva más fácilmente la dificultad y estos ayuden a codificar estratégicamente la naturaleza del problema para obtener una representación mental de sus elementos, seleccionar las estrategias adecuadas para la consecución del objetivo e identificar los obstáculos que impiden el proceso.

5.4 Evaluación de la Metacognición.

Se ha buscado de forma constante tratar de conocer el proceso que tiene una persona con respecto a su proceso de pensamiento y que elementos utiliza para realizarlo, que estrategias usa para formular soluciones y que decisiones toma cuando se encuentra con un problema; lo complicado de este asunto es que la metacognición no se puede operacionalizar y no se traduce en una respuesta observable. Sin embargo, se ha recurrido a diferentes formas y procedimientos de medir el uso de las estrategias metacognitivas.

A continuación, se hace una breve descripción de algunos de los métodos más frecuentes empleados para evaluar la metacognición y medir el uso de las estrategias metacognitivas, instrumentos que han sido utilizados desde varios enfoques y que han traído aportes significativos a la cognición, didáctica y ciencias afines.

5.4.1 La observación.

De la misma forma, existe otro método de observación que ha contribuido con aportes importantes; este es llamado “observación de la ejecución de la tarea”. Con este método, se

infiere el uso de las estrategias metacognitivas a partir de la ejecución de las tareas; este permite observar si los estudiantes conocen la importancia de hacer asociaciones, de clasificar los materiales por categorías y si las pueden representar y recordar fácilmente. Si es positiva su respuesta, se podrá indagar cual es la estrategia utilizada, si no es así, se tendrá que indagar con otro método.

5.4.2 Informes verbales

La observación es una de las formas en la que se puede evaluar la metacognición. A través del pensamiento en voz alta (TAPs) se puede analizar lo que puede estar pasando por la mente del estudiante mientras realizan una tarea concreta. En este método se pide a los sujetos que digan en voz alta todo lo que piensan mientras realizan la tarea. Las verbalizaciones se van transcribiendo a la vez que se observa lo que está haciendo en la fase de la ejecución y los gestos que las acompañaban.

Simón y Kaplan (1989), consideran que los protocolos verbales ayudan a inferir los procesos a través de las verbalizaciones, además aportan información explicita y esta ayuda a identificar los procesos usados; con la observación y las palabras empleadas se encuentran claves de lo que está pasando por la mente del ejecutor de la tarea, así como su procesamiento. Así pues, se puede concluir que si hay observación mientras se realizan los protocolos verbales, se puede encontrar una mejor descripción del proceso.

De la misma forma, existe otro método de ¨observación¨ que ha contribuido con aportes importantes; este es llamado "observación de la ejecución de la tarea". Con este método, se infiere el uso de las estrategias metacognitivas a partir de la ejecución de las tareas; este permite observar si los estudiantes conocen la importancia de hacer asociaciones, de clasificar los materiales por categorías y si las pueden representar y recordar fácilmente. Si es positiva su respuesta, se podrá indagar cual es la estrategia utilizada, si no es así, se tendrá que indagar con otro método.

5.4.2.1 TAPS. Aunque se mencionó anteriormente, en este apartado se especifica un poco más sobre esta tarea que implica observación pero más que eso un proceso de verificación de procesos.

Las estrategias metacognitivas de regulación son usadas a la hora de ejecutar una tarea compleja, donde se necesita de la planificación, regulación y evaluación de la misma; es así como el proceso de la verbalización juega un papel fundamental para conocerlas. Este proceso a su vez tiene unas fases donde las tareas deben tener un grado de complejidad que permita la intervención de procesos conscientes.

Para que la verbalización sea efectiva se necesita que se haga inmediatamente después de haber terminado la tarea, pedirle a la población de estudio que sea sincera sobre las estrategias que utilizó y como aconseja Garner (1988), pedirles que describan sus pensamientos y lo que hicieron durante la tarea y no preguntarles si usaron alguna estrategia.

Para que la verbalización sea un proceso completo, algunos autores afirman que debe hacerse una entrevista que en tres diferentes momentos: antes de la tarea, durante la tarea y después de la tarea. El instrumento (entrevistas) puede ser de tipo registro abierto, cerrado o paralelo; lo que realmente interesa es no pedir información acerca de situaciones imaginarias.

6. Diseño Metodológico

La investigación que se llevó a cabo es de carácter empírico-descriptiva con información predominantemente cuantitativa, cuya población de análisis fueron los estudiantes en formación de la maestría en traducción de la Universidad Autónoma de Manizales (VI cohorte), de lengua materna española y lengua extranjera inglés. A continuación se hace la descripción del proceso:

A continuación se describe el proceso llevado a cabo; primero se planteó la pregunta de investigación: ¿Cuáles son las características de las Estrategias metacognitivas de regulación en traductores en formación durante un encargo de traducción?; la cual se planteó desde los antecedentes.

De la misma forma, se seleccionó la población de análisis: estudiantes en formación de la Maestría en traducción de la VI cohorte, que tuvieran conocimiento en el idioma inglés, entre un rango de edad entre los 25 a 35 años de edad, de género femenino y masculino.

Se utilizó un encargo de traducción en lengua fuente en inglés, en el dominio político (Derecho Internacional). Se diseñó un instrumento de recolección de datos que tiene como objetivo conocer cuáles son las estrategias metacognitivas de regulación.

Se utilizaron procedimientos para la validación de contenido, así como la estimación de propiedades psicométricas del instrumento propuesto: validación por jueces, prueba piloto y técnicas para análisis de ítems.

Finalmente se diseñó el modelo de análisis de datos bajo un esquema cuantitativo, cuyo resultado proporcionó la caracterización de las estrategias.

A continuación se muestra el diseño metodológico general a través de una figura 2 que explica el proceso que se llevó a cabo y la forma en la que se creó el instrumento (figura 3) pues a través del mismo se pudo caracterizar las EMR utilizadas por los estudiantes.

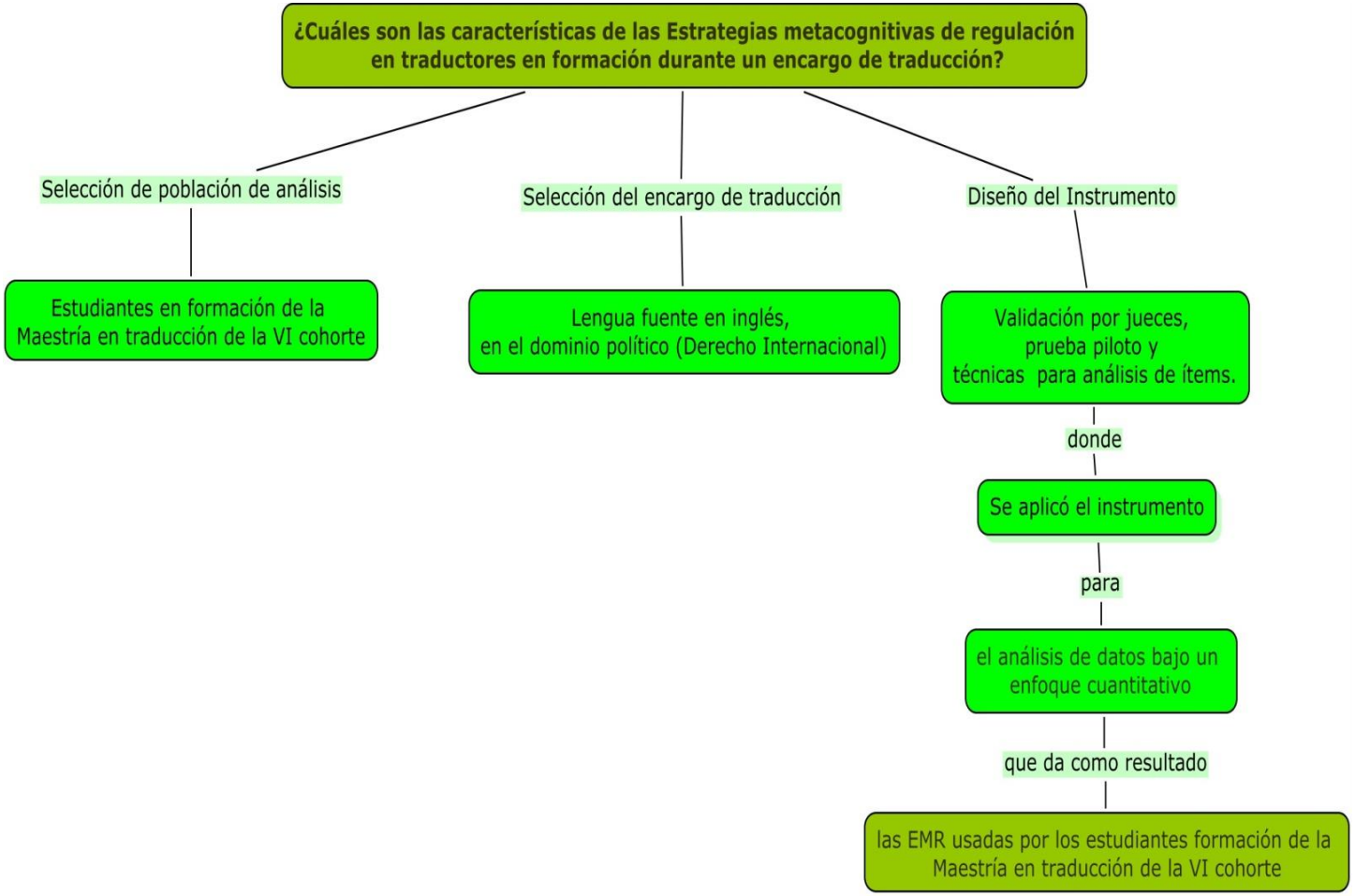

Figura 2. Diseño Metodológico.

Fuente: La Autora.

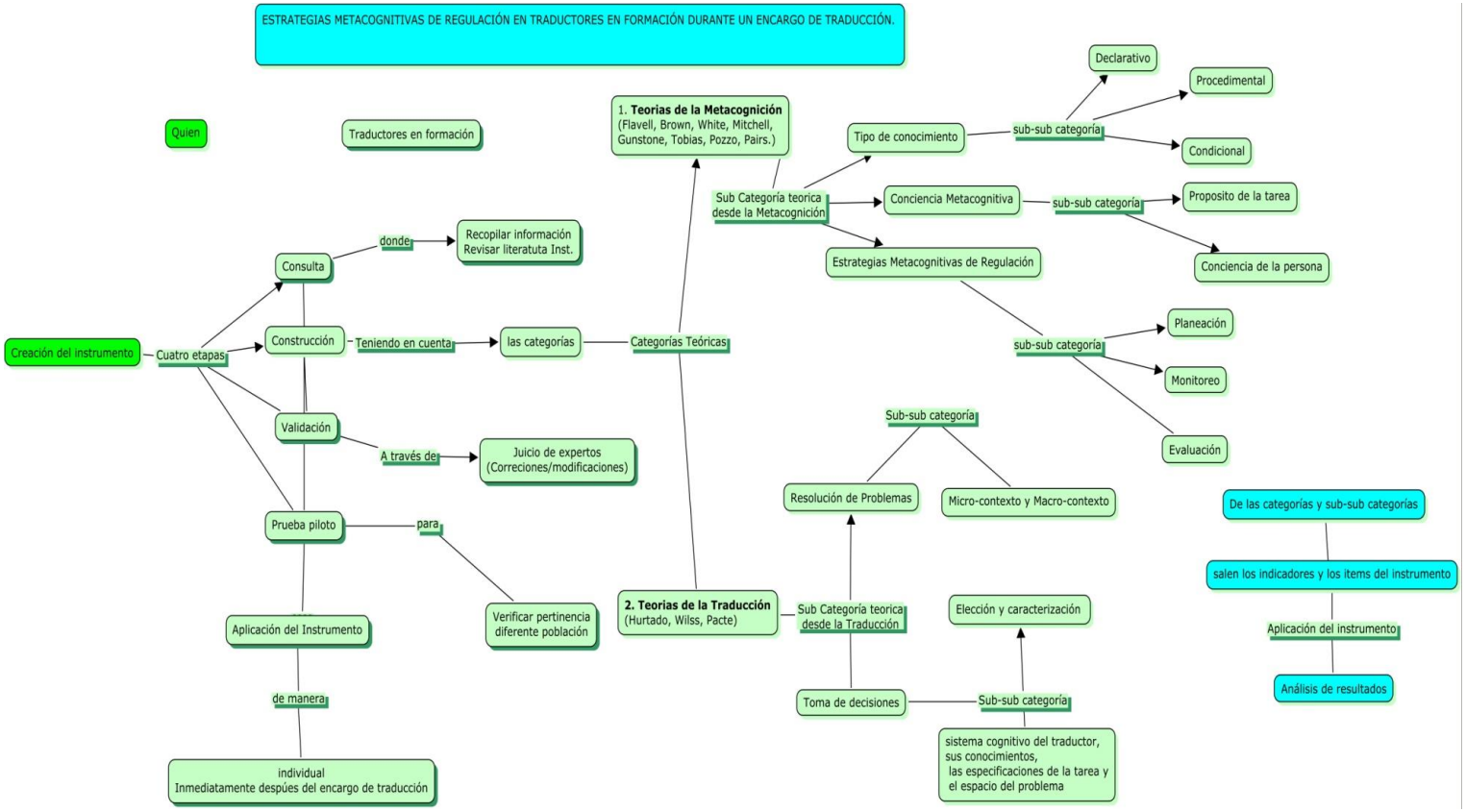

Figura 3. Creación del Instrumento.

Fuente: La Autora.

6.1 Descripción de la población de análisis.

La población de análisis se determinó en 6 estudiantes en formación, cuyos criterios de selección fueron el español como lengua materna y el inglés como segunda lengua, el grado de escolaridad, la experiencia, el género y la edad.

Los traductores en formación se definieron como individuos sin formación académica en traducción a nivel de pregrado, especialización o maestría, y que además estuvieran cursando la Maestría en traducción de la UAM.

Los estudiantes de la maestría en traducción se caracterizaron por ser de género femenino (50%) y masculino (50%), entre los 20 a 39 años de edad; con respecto al nivel educativo, el 25% son licenciados, el 63% tiene estudios de maestría y el 13% tiene una especialización. Con respecto a la experiencia en traducción en años, el 50% afirma que tiene un año haciendo traducción, el 17% que tiene como experiencia de 2 a 3 años, también un 17% asevera que no tiene ninguna experiencia y finalmente el otro 17% de la población que solo ha desarrollado encargos de traducción orientados desde la maestría.

Con apoyo del instrumento de información sociodemográfica, presentado en el (Anexo A), se obtuvo la información de la población.

El anonimato del participante traductor se mantuvo mediante un código de identificación que corresponde a la S de Sujeto, la I de instrumento, y el número en el que realizó el encargo, ejemplo: SI1.

Para el proceso de selección de la población, 14 traductores fueron contactados a través de la plataforma de la UAM, de los cuales sólo seis cumplieron con el perfil requerido, pues algunos de ellos ya tenían experiencia como traductores, o los idiomas que manejaban eran el francés, portugués, italiano.

De la misma forma, al tratarse de una maestría semi-presencial, se eligieron los estudiantes de la sexta cohorte de los cuales se disponía el e-mail y se procedió a convocarles en un seminario y por correo la importancia del estudio y los objetivos del mismo; también se les informó sobre el anonimato, la participación voluntaria y la confidencialidad de la información.

Se les explicó que el instrumento y el encargo se les enviaría por e-mail y que se tomarían su tiempo para contestar todo el instrumento después de haber realizado el encargo. El propio programa una vez finalizado el cuestionario reenvió el instrumento completo.

El instrumento se respondió en forma individual, a través de la web, ya que el instrumento se desarrolló en google Docs.

Tabla 1.
Descripción sociodemográfica
Fuente: Resultados de la investigación.

Nombres y apellidos	Género	Nivel educativo	Experiencia en traducción en años	Fecha de nacimiento	Horas semanales dedicadas a la traducción	Combinaciones de lengua a las que más traduce	Ha vivido en un país de habla inglesa
SI1	Masculino	Especialista	2 a 3 años	3/12/1975	Ninguna de las anteriores	Del español al inglés	Si
SI2	Masculino	Estudiante de Maestría	1 año	20/06/1987	1 hora	Del inglés al español	No
SI3	Femenino	Estudiante de Maestría	1 año	27/01/1986	1 hora	Del español al inglés	No
SI4	Femenino	Estudiante de Maestría	No tengo experiencia	2/11/1982	Ninguna de las anteriores	Del inglés al español	Si
SI5	Femenino	Licenciado, Estudiante de Maestría	encargos de traducción en la maestría y trabajos cortos en mi trabajo	22/07/1988	1 hora	Del inglés al español	Si
SI6	Masculino	Licenciado, Estudiante de Maestría	1 año	21/09/1988	1 hora	Del inglés al español	Si

Las combinaciones de lengua con las cuales la población de estudio trabaja, está caracterizada así: del español al inglés un 33% y un 67% del inglés al español, afirmando también que las horas dedicadas a la traducción son 1 hora semanal (67%) y ninguna hora a la semana un 33% de la población.

Finalmente, se revisó si los estudiantes habían vivido en un país de habla inglesa con el objetivo de conocer si conocen de primera mano la cultura meta, lo cual puede influir en el encargo de traducción y el 67% respondió que sí ha habitado en otro país y un 33% afirmo que no lo ha hecho.

6.1.2 Elaboración y validación del instrumento.

6.1.2.1. Elaboración del instrumento. Como se mencionó anteriormente, Hernández, Fernández y Baptista (2011), definen el instrumento como "aquel que registra datos observables que representan verdaderamente a los conceptos o variables que el investigador tiene en mente". (p. 242).

Para que se cumpla este propósito, es importante tener en cuenta algunos factores que determinan el tipo de instrumento, es decir si es un cuestionario o una escala, de esta forma, esta investigación toma como referente la escala tipo Likert, ya que la variable a medir con este instrumento es el uso de las estrategias metacognitivas de regulación utilizadas por los traductores en formación al hacer un encargo.

La escala de Likert, tiene cinco elementos que llevan a la persona a escoger entre el que mejor se adecue a su situación; ejemplo: T.A.= totalmente de acuerdo, A.= de acuerdo en ciertos aspectos, I.= indeciso, D.= en desacuerdo en ciertos aspectos, T. D. = totalmente en desacuerdo.

Para calcular los resultados, considerando que la escala de Likert puede contener ítems positivos y negativos, se puede proceder de la siguiente manera:

a) A los ítems positivos se podría asignar las puntuaciones 5 para Totalmente de acuerdo, 4 para de acuerdo en ciertos aspectos, 3 para indeciso.

b) Para los ítems negativos, se invierten las puntuaciones, por lo tanto, se asignan los valores 2 para en desacuerdo en ciertos aspectos y 1 para totalmente en desacuerdo.

Ahora bien, como el objetivo es evaluar las EMR en traductores en formación durante un encargo, se tienen en cuenta las mencionadas anteriormente: la planeación, la regulación y la evaluación, para cada una de ellas se hizo una seria de ítems que tienen como objetivo expresar una idea positiva o negativa respecto al fenómeno que nos interesa conocer.

Para el diseño de los ítems, se tiene en cuenta la teoría, es decir cada estrategia y que se debe evaluar para cada una de ellas, por lo tanto se ha estimado crear 30 ítems por cada estrategia que representen el comportamiento del traductor al enfrentarse al encargo, sin embargo, se presentan muchos más ítems, ya que es posible que algunos de ellos no se tengan en cuenta al final.

A continuación se trabajó el instrumento teniendo en cuenta la primera etapa metacognitiva que es la planeación. Flavell (1981), asegura que la planeación es una estrategia fundamental para tener en cuenta antes de comprender y solucionar un problema donde el personaje piensa en el tiempo que dudará la tarea, los procedimientos y recursos necesarios para la realización de la misma, el espacio donde se realizará, etc. en este proceso de planificación se debe determinar las metas y los medios para alcanzarlas, incluso antes de empezar la tarea.

Teniendo en cuenta lo anterior, los ítems evalúan cuando el traductor se encuentra con un problema o una situación nueva a enfrentar y si él es capaz de organizar un plan que guie su actividad cognitiva y así regular la ejecución de la tarea.

6.2 Validación del Instrumento.

Se sabe que hay dos tipos de validación de un instrumento, entre éstas se encuentran la validez de: a) criterio, b) constructo, y c) contenido. Para esta investigación se trabajó con la validez de contenido y constructo.

Dooley (1995), afirma: "esta validez se refiere al grado en que un instrumento representa el universo o la totalidad de los contenidos del fenómeno que se pretende medir, apunta por tanto, a cuán bien la muestra de preguntas del cuestionario representa el concepto bajo estudio". (p. 14).

La validación se hace a través de la técnica del juicio del experto, donde intervienen profesionales en diseños de instrumentos y expertos en la metacognición, quienes evalúan a través de una pauta elaborada por el investigador, si los contenidos de un test son pertinentes y adecuados. Los criterios de selección para los expertos son los siguientes:

- Expertos en metacognición y estrategias metacognitivas de regulación, con conocimiento mínimo de cinco años de la temática.
- Profesionales que hayan hecho algún estudio o investigación basados en metacognición.

Ahora bien, es importante conocer que la validez de constructo tiene como objetivo corroborar la teoría que fundamenta la utilización de un test, más que el test en sí mismo; como afirma Cronbach (1984), la validez de constructo tiene en cuenta cuán bien la medición refleja la naturaleza del concepto o "constructo" que se pretende medir.

Ya que la validez de constructo tiene dos alternativas: validez convergente y validez concurrente, en esta investigación se trabaja con la última, ya que el objetivo de esta es comparar los resultados de un test con otro que mide un constructo diferente, en este caso comparar el nuevo instrumento con un patrón de referencia.

6.2.1 Confiabilidad del instrumento.

Es importante conocer que existen tres formas de estimar la confiabilidad de los datos:

- Análisis de consistencia interna,
- Test-retest, y
- Confiabilidad interobservador.

Para evaluar la confiabilidad en esta investigación, se tuvo en cuenta la confiabilidad por análisis de consistencia interna, que tiene como objetivo determinar cuán bien los ítems de una escala correlacionan unos con otros a través de diversos procedimientos estadísticos.

6.2.2. Descripción del proceso de elaboración del instrumento.

La creación del instrumento se realizó tomando como base cuatro etapas generales: la indagación, construcción del instrumento, someter el instrumento a una validación y construcción del instrumento.

6.2.2.1 Primera etapa: recopilación de la información.

La primera etapa consistió en recopilar información primaria y secundaria relevante para el desarrollo del instrumento, por medio de revisión bibliográfica sobre estrategias metacognitivas de regulación con el fin de integrar los conocimientos teóricos que permitieran definir los principales aspectos a buscar con el instrumento, según la relación uso de estrategias metacognitivas/calidad del encargo de traducción metacognitivo (Álvarez (2011), diseño de un cuestionario de preguntas abiertas; Jacobs y París (1987), Index of Reading Awareness; Pereira- Lair y Deane (1997); Reading Strategy Use (RSU); Schmitt (1991),escala de selección; Miholic (1994), inventario; Mokharti y Reichard (2002), inventario Marsi; Ramírez y Pereira (2006) Survey of Reading Strategies (SORS). Los cuales están ya especificados en los antecedentes.

Con la información obtenida se buscó conocer y aclarar conceptos relacionados con la metacognición y el uso de las estrategias metacognitivas de regulación, también se revisó literatura acerca de los instrumentos de medición del uso de las estrategias metacognitivas en el campo de la lectura y la escritura.

Hernández, Fernández y Baptista (2011), definen el instrumento como "aquel que registra datos observables que representan verdaderamente a los conceptos o variables que el investigador tiene en mente". (p. 242).

Esto quiere decir que el instrumento debe ayudar al investigador a la realidad de la población, en este caso, a identificar el uso de las estrategias metacognitivas de regulación durante un encargo de traducción. Además, dicho instrumento debe poseer una serie de condiciones para que sea adecuado para recoger la información necesaria del estudio, y cumpla con las exigencias requeridas, tales como:

- Definición estricta y concreta de los objetivos elegidos.
- Indicación de las condiciones en los que se recogerá la información.
- Posibilidad de un tratamiento cuantitativo.
- Validez y fiabilidad.

6.2.2.3 Segunda etapa: construcción del instrumento.

La segunda etapa fue la construcción del instrumento, para esto se desarrollaron una serie de categorías y sub-categorías (teorías de la metacognición, teorías de la traducción) para llegar a unos indicadores los cuales nos permitieron sacar los ítems previamente trabajados. Para ver el desarrollo de las categorías, se debe ir al anexo que se encuentra en Excel llamado Categorización, ya que el documento es muy extenso no se puede trabajar aquí; a continuación se menciona algunos autores trabajados.

Las primeras categorías tienen en cuenta el elemento teórico, el cual se subdivide en dos categorías: teorías de la metacognición (Flavell (1976); Brown (1977, 1978, 1987); Paris (1984) y teorías de la traducción (Hurtado y Alves (2007); Bell (1998); Wilss (1983), 1989, 1996, 1994)), estas acompañadas de los autores más relevantes y representativos. Al trabajar el elemento teórico y analizar cada una de sus implicaciones y aportes para crear los indicadores, se desprenden dos sub categorías teóricas (tipo de conocimiento, conciencia metacognitiva y EMR), que a su vez analizan unas sub-categorías tales como:

- En el elemento sub-categoría teórica de la metacognición se desglosan tres más: tipo de conocimiento, conciencia metacognitiva y estrategias metacognitivas de regulación

y estas a su vez, analizan unas sub-sub categorías que van ligadas; ejemplo: la sub-categoría de tipo de conocimiento tendrá en cuenta el conocimiento declarativo (Garner (1990); Flavell (1987), el procedimental (Garner (1990); Brown y sus colaboradores (1987); Paris (1984) y condicional (Paris (1984); Garner (1990); la sub categoría de conciencia metacognitiva/el conocimiento metacognitivo tiene en cuenta el conocimiento sobre la persona (Flavell (1993); Díaz Barriga (2002), el conocimiento sobre la tarea (Flavell (1993); Díaz Barriga (2002) y el conocimiento sobre las estrategias (Flavell (1993); Díaz Barriga (2002).

- También se tienen en cuenta las experiencias metacognoscitivas (cognoscitivas y afectivas (Peronard (1996); Flavell (1993); Ausubel (1983); de la misma forma aparece la regulación (Tamayo (2006) y esta a su vez tiene en cuenta las estrategias metacognitivas de planeación (Flavell (1981); Brown (1987); Soro (2011); Schraw y Moshman (1995); monitoreo (Brown (1987); Labatut (2004); Hacker, Dunlosky, & Graesser (1998); Schraw y Moshman (1995) y evaluación Brown (1987); Labatut (2004); Argüelles (2007); Schraw y Moshman (1995).

A continuación se presenta parte del proceso en un diagrama:

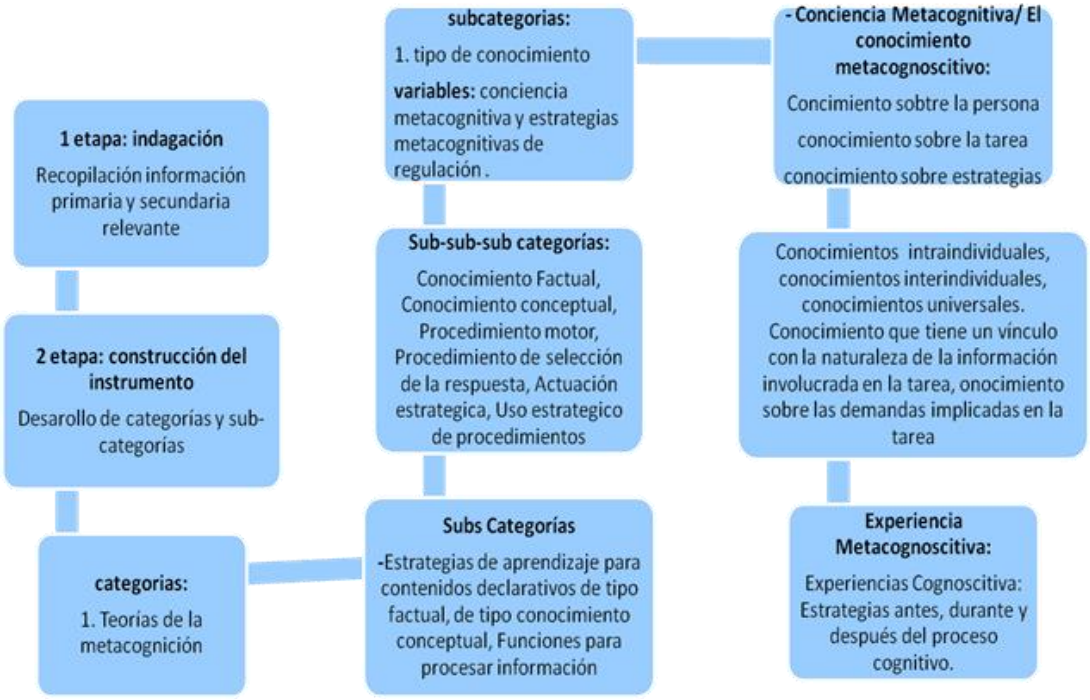

Figura 4. Categorización.

Fuente: La Autora.

- En el elemento sub-categoría teórica de la traducción como actividad cognitiva (Hurtado y Alves (2007); Hurtado (2007); Bell (1998); Wilss (1996), se desglosan dos más: la traducción desde la perspectiva de la resolución de problemas y la toma de decisiones (Wilss (1983, 1989, 1994, 1996)); se tuvieron en cuenta estos dos elementos porque son los que más se conectan a la metacognición. Estas dos sub-sub categorías van de la mano, ya que cómo afirma Hurtado (2007), no se pueden desligar:

> La resolución de problemas es un concepto más complejo y de mayor alcance. Los procesos de toma de decisiones no comienzan hasta que se define la toma de decisión dentro de una estructura de una operación de resolución de problemas que se encarga de preparar el camino para tomar dichas decisiones. (p. 349).

Estas sub-sub categorías se dividen así: la resolución de problemas ((Lachat (2003), Hurtado (2001)), toma y analiza los factores que inciden en la representación y, por tanto, en la resolución de problemas, las estrategias traductoras, los tipos de problemas, las estrategias, las etapas de organización de acciones y en la toma de decisiones se guía con la elección y la caracterización y cuatro elementos que juegan un rol importante: el sistema cognitivo del traductor, sus conocimientos, las especificaciones de la tarea y el espacio del problema.

De las categorías, sub categorías y sub-sub categorías salen los indicadores que después de la revisión se convierten en los ítems que evalúan el uso de las estrategias metacognitivas de regulación en los estudiantes de traducción al realizar un encargo.

6.2.2.4 Tercera etapa: evaluación del instrumento (validación)

La tercera etapa fue la de someter el instrumento a una validación, a través de la técnica del juicio del experto, donde intervinieron profesionales en diseños de instrumentos y expertos en la metacognición. A partir de sus indicaciones se hizo un conjunto de correcciones y modificaciones que dieron lugar a la primera versión del instrumento.

6.2.2.5 Cuarta etapa: prueba piloto

En la cuarta fase de la investigación, con ítems previamente validados por los jueces, se construyó el instrumento y se aplicaron dos pruebas pilotos para verificar la pertinencia del mismo. La primera prueba piloto se realizó en el I simposio Nacional de traducción oficial e interpretación simultánea de conferencias, en el Evento organizado por el Cambridge para estudiantes, y traductores, realizado en Santa Marta Colombia en Mayo del año 2014; en este lugar, se aplicó el instrumento a una muestra de 13 personas; la segunda prueba piloto se aplicó con algunos estudiantes de la maestría en traducción de la IV cohorte, se enviaron los ítems vía e-mail y ellos reenviaron la retroalimentación. Con ello, se probó el instrumento, pues se debe administrar a personas de diferentes medios y culturas, y luego en una pequeña población.

Estas pruebas pilotos consistieron en pasar el instrumento a un grupo de personas a quienes se les preguntó sobre sus dificultades para responder el instrumento, si el lenguaje utilizado es el más adecuado y acerca de cualquier otra inquietud que ellos percibieran fuera de lugar en él, también ellos dieron su opinión sobre los ítems, si existían afirmaciones ambiguas y que opinaban de cada una de ellas, que creían que evaluaban y el propósito de las mismas.

Una vez superada la prueba piloto, se procedió a su aplicación a la muestra seleccionada para tal fin.

6.3. Aplicación del instrumento.

El instrumento se aplicó de manera individual a estudiantes de traducción (VI Cohorte) inmediatamente después de haber realizado un encargo de traducción con las instrucciones que se describen en el mismo.

Para este trabajo se seleccionó un encargo de traducción con los siguientes criterios:

- Se escogió un texto paralelo relacionado con la Conferencia de la Haya de Derecho Internacional Privado, la cual es una organización intergubernamental de carácter mundial. La Conferencia, crisol de diversas tradiciones jurídicas, elabora instrumentos jurídicos multilaterales que responden a necesidades mundiales, al tiempo que garantiza su seguimiento.

- Nivel de especialidad: el nivel es medio-alto; este texto se seleccionó de un corpus de convenios sobre resoluciones que se toman en la Conferencia de la Haya, que tiene un nivel de especialización alto; este texto fue hecho en La Haya, el 2 de octubre de 1973, en francés y en inglés, siendo ambos textos igualmente auténticos, en un solo ejemplar.

- Este texto, está dirigido a los Estados miembros para el desarrollo y la implementación de reglas de Derecho internacional privado comunes con la finalidad de coordinar las relaciones entre los diferentes sistemas de Derecho internacional privado en las situaciones internacionales; también a Estados miembros y a los Estados Partes de los Convenios de La Haya, los funcionarios de sus Gobiernos, los jueces, los operadores jurídicos y al público en general que desee conocer sobre las decisiones tomadas en esta conferencia.

- Longitud del texto: el texto tiene un rango de 268 palabras que permiten analizar el uso de las estrategias metacognitivas. Este texto fue tomado de la página web HCCH (Hague Conference on Private International Law), en esta página se publican textos especializados del campo de la comunidad internacional, las actividades de la Conferencia están coordinadas por una Secretaría multinacional (la Oficina Permanente) que tiene su sede en La Haya. Las lenguas de trabajo de la Conferencia son el francés y el inglés.

- La Secretaría prepara las Sesiones Plenarias y las Comisiones Especiales y lleva a cabo las investigaciones fundamentales exigidas por cualquier materia que sea objeto de la atención de la Conferencia. Además, contribuye a favorecer una implementación y un funcionamiento efectivo de los Convenios. El encargo tendrá algunas instrucciones que le dará al traductor opciones de consultar en la red y navegar libremente, utilizar las herramientas que ellos consideren necesarias para desarrollarlo de la mejor manera.

- Para la población se tuvieron en cuenta 6 traductores en formación, cuyos criterios de selección fueron el español como lengua materna y el inglés como lengua extranjera, el grado de escolaridad, es decir que fueran estudiantes de primer o segundo semestre de la maestría en traducción de la Universidad Autónoma de Manizales, sin formación académica en traducción a nivel de pregrado, especialización o maestría, la experiencia, es decir que no tuvieran más de 2 años de práctica en traducción, el género y la edad.

6.2.3. Versiones del Instrumento.

Para la creación de este instrumento final se pasó por dos versiones; la primera versión tenía como totalidad de 87 ítems, cada uno con la categoría correspondiente.

6.2.3.1 Versión 1. Diseño del instrumento (categorización). Como fue mencionado anteriormente, se hizo una investigación exhaustiva sobre las EMR con respecto a la traducción, teniendo como puntos fundamentales la toma de decisiones y la resolución de problemas. A

continuación la descripción de algunas categorías y como aparece la teoría implícita, las categorías y sub-categorías, hasta llegar a los ítems finales. Esto se puede encontrar en el anexo de Excell.

Tabla 2.
Descripción de las categorías.

			Sub categoría / **Tipo de Conocimiento**	**Variables**
CATEGORÍA TEÓRICA: Teorías de la Metacognición	**Flavell**	Flavell (1976), La metacognición se refiere al conocimiento que uno tiene sobre los propios procesos y productos cognitivos, o cualquier otro asunto relacionado con ellos (...) también se refiere, entre otras cosas a la supervisión activa y consecuente regulación y organización de estos procesos en relación con los objetivos cognitivos sobre los que actúan, normalmente al servicio de una meta u objetivo concreto.¨ (p.3)	**Conocimiento declarativo**	Garner (1990), considera que el conocimiento declarativo hace referencia a lo que sabemos de las cosas, es decir el conocimiento de nosotros mismos, de la forma en la que nos comportamos durante un problema o tarea a realizar. Flavell (1987), supone un conocimiento de tipo factual y declarativo, proponiendo una taxonomía para la comprensión de su dominio. Las diversas fuentes de este conocimiento se encuentran en la variabilidad y diversidad de los datos que proporcionan los comportamientos inteligentes inter e intraindividuales, en las actividades que ejecutamos y en las estrategias con que abordamos dichas actividades. Según Brown (1987), este tipo de conocimiento tendría las siguientes características: 1º. Es estable, permanece con el paso del tiempo. 2º. Es reflexionable, puede comunicarse a otros. 3º. Es falible, puede creerse como cierto sin serlo objetivamente. 4º. Es tardío, se manifiesta en las últimas etapas del desarrollo evolutivo.

Fuente: Marco teórico de la Investigación.

Tabla 2.
Descripción de las categorías - Continuación

			Sub categoría Tipo de Conocimiento	Variables
		Flavell (1976), indica que la metacognición hace referencia a la supervisión activa y consecuente regulación de los procesos en relación con los objetos o datos cognitivos sobre los que actúan normalmente al servicio de alguna meta u objeto concreto y hace una clasificación construyendo un modelo de metacognición que incluye cuatro componentes: conocimiento metacognitivo (la persona, la tarea y las estrategias); experiencia metacognitiva; metas cognitivas; finalmente estrategias donde hace las diferenciación entre estrategias cognitivas (se emplean para hacer progresar la actividad intelectual para llegar a la meta) y metacognitivas (supervisar el proceso).	**Conocimiento Procedimental**	Garner (1990) afirma que el conocimiento procedimental se refiere al cómo hacemos las cosas, es decir, donde se tiene claro el proceso para la solución de un problema. Brown y sus colaboradores (1987) consideran la existencia de un conocimiento procedimental que se reflejaría en las actividades utilizadas para regular y revisar el conocimiento. Se trata de actividades de planificación que se realizan antes de comprender y solucionar un problema (predicción de los resultados, programación del tiempo, determinación de los procedimientos y recursos a utilizar en la realización de una tarea, etc.), actividades de supervisión (monitoring) durante el aprendizaje (verificación, revisión, etc.) y actividades de control sobre los resultados (evaluación de resultados y retroalimentación). Estas actividades se caracterizan por ser: 1º. Relativamente estables. 2º. No necesariamente comunicables. 3º. Más dependientes de la tarea y la situación que de la edad (madurez y desarrollo evolutivo) de los sujetos. El conocimiento procedimental ejerce funciones parecidas a las de un procesador central, tales como: a) Predecir las limitaciones de capacidad del sistema. b) Identificar y caracterizar el problema a solucionar. c) Determinar el repertorio de rutinas heurísticas apropiadas al problema. d) Planificar y programar las estrategias adecuadas de solución. e) Controlar y supervisar la eficacia de las rutinas que se han utilizado. f) Evaluar dinámicamente esas operaciones en relación con el éxito o fracaso en la tarea, de manera que las actividades puedan ser medidas estratégicamente (Brown, 1978). Paris (1984), afirma que el conocimiento procedimental se refiere a la Regulación o modificación de planes y estrategias después del control del propio rendimiento. El conocimiento procedimental ejerce funciones parecidas a las de un procesador central, tales como: a) Predecir las limitaciones de capacidad del sistema. b) Identificar y caracterizar el problema a solucionar. c) Determinar el repertorio de rutinas heurísticas apropiadas al problema. d) Planificar y programar las estrategias adecuadas de solución. e) Controlar y supervisar la eficacia de las rutinas que se han utilizado. f) Evaluar dinámicamente esas operaciones en relación con el éxito o fracaso en la tarea, de manera que las actividades puedan ser medidas estratégicamente (Brown, 1978).

Fuente: Marco teórico de la Investigación.

Tabla 2.

Descripción de las categorías - Continuación

		Sub categoría Tipo de Conocimiento	Variables	
			Conocimiento Condicional	Garner (1990), afirma que el conocimiento condicional tiene en cuenta el saber el porqué y el cuándo de la metacognición, cuando y porque aplicar diferentes acciones metacognitivas. Paris (1984), afirma que este conocimiento permite la evaluación o análisis cuantitativo y cualitativo de los logros conseguidos. El conocimiento condicional se refiere a saber "por qué" esta estrategia funciona, y saber cuándo utilizar una estrategia en lugar de otra. Para poder ejercitar control metacognitivo sobre un proceso los estudiantes deberían saber qué hechos y conceptos son necesarios para la tarea; cuáles estrategias, heurísticas o procedimientos son apropiados (conocimiento condicional); y cómo aplicar la estrategia elegida, procedimiento o heurística.
			Conciencia Metacognitiva/ El conocimiento metacognoscitivo. El conocimiento metacognitivo, Auto-valoración o conciencia metacognitiva: se refiere al conocimiento del individuo acerca de sus propios recursos cognitivos, de las demandas de la tarea y de las estrategias que se usan para llevar a cabo un trabajo cognitivo con efectividad. (Crespo, 2004; Flavell, 1979; Garner, 1992; Pintrich, 2002; Veenman et al., 2006; y Wenden 2001) especifican que existen tres tipos de conocimiento cognitivo los cuales son el de la persona, el de la tarea y el estratégico.	Conocimiento sobre la persona: Flavell (1993), afirma que las variables personales incluyen todo lo que uno debería saber acerca de uno mismo en relación a cómo aprende y también cómo lo hacen los otros sujetos. Díaz Barriga (2002) define que este conocimiento en las personas son las creencias que ella tiene sobre sus propios conocimientos, capacidades o limitaciones y su relación comparativa con los demás. Conocimiento sobre la tarea: Flavell (1993), afirma que la tarea se vincula al conocimiento de las actividades cognitivas que deben emplearse para resolver una actividad determinada. Díaz Barriga (2002) en la tarea se tiene en cuenta la percepción que la persona tiene sobre las características intrínsecas de la tarea, su dificultad y como se relacionan con la persona. Conocimiento sobre estrategias: Flavell (1993), las estrategias remiten al conocimiento de la efectividad de los distintos procedimientos para la resolución de una tarea. Díaz Barriga (2002) afirma que los conocimientos sobre las estrategias que se pueden aplicar a los diferentes procesos cognitivos.

Fuente: Marco teórico de la Investigación.

Tabla 2.
Descripción de las categorías - Continuación

			Sub categoría Tipo de Conocimiento	Variables
			Experiencia Metacognoscitiva Las experiencias metacognoscitivas son experiencias conscientes que son cognoscitivas y afectivas. Lo que las hace experiencias metacognoscitivas en vez de experiencias de otro tipo es que tienen que ver con ciertos esfuerzos e iniciativas cognoscitivas, más frecuentemente una corriente, en curso	Experiencias Cognoscitiva Alude a reacciones o reflexiones relativamente espontáneas que ocurren antes, durante y después del proceso cognitivo. Garner (1993), las describe como "tomas de consciencia", "darse cuenta" o "ahás", que ocurren en la línea del acto cognitivo. Algunas pueden verbalizarse con facilidad. Así, Peronard (1996), se refirió a sujetos que durante la lectura eran conscientes de "perder el hilo de las ideas" que estaban leyendo o de sentirse confusos o molestos. Otras experiencias no son verbalizadas por el sujeto y no queda claro la percepción que tienen de ellas. Flavell (1993), considera que ellas están determinadas por el conocimiento metacognitivo que posea un sujeto. Es decir, tanto su vivencia de una experiencia metacognitiva como su interpretación, están sujetas a lo que él sabe sobre su actuar cognitivo.

Fuente: Marco teórico de la Investigación.

Como se vio anteriormente, y como fue descrito en el anterior apartado, de la teoría fueron saliendo las categorías, sub-categorías, variables e indicadores hasta llegar a los ítems que hacen parte del instrumento.

A continuación en la tabla 3 y 4 se muestra una parte de la categorización ya que es bastante amplia y se toma la categoría de metacognición, la teoría al respecto, las variables de la misma, las convenciones, los indicadores y finalmente los ítems que muestran las afirmaciones que tiene el instrumento.

Con respecto a los indicadores se puede decir que son los que salen después de analizar la teoría y son los que permiten crear las afirmaciones que evalúan el uso de las EMR.

Tabla 3.

Categorización - A

Sub-sub-sub categoría		Subs Categorías	
Conocimiento Factual	afirman que el conocimiento factual es	**declarativos de tipo factual**	simple, parcial, acumulativa
	el conocimiento factual se logra por una	.	
Conocimiento conceptual	afirman que el conocimiento	**declarativos**	conceptuales .
	Ocurre una asimilación sobre el		Resumir textos
			Elaboración conceptual
Procedimiento motor	Acción técnico-táctica hay que hacer en	**Funciones para procesar información**	sistema.
	Abertheny, Neal y Knonig (1994)La ejecu	.	
.		.	
Procedimiento de selección de la respuesta	La selección de la respuesta como a su e	.	
	Thomas (1994) movimientoque se		
Actuación estrategica	Toma de decisiones y regulacion de la ac	.	
.	Poseer el conocimiento de la estrategia:	.	

Fuente: Marco teórico de la Investigación.

Tabla 4.
Categorización– B
Fuente: Marco teórico de la Investigación

	In	Item	Convenciones
acumulativa para aprender términos que se han de	Conocimiento Metacognitivo	**Categoría 1: Metacognición**	M; Metacognición
conjuntos de nombres en un orden cualquiera..	Experiencia metacognitiva	1. Soy consciente del conocimier	C.D: conocimiento declarativo
palabras que han de usarse asociadas a un	Estrategias cognitivas	2. Regulo mi propio conocimient	C.F conocimiento factual
	Estrategias metacognitivas	3. Hago una traducción que vaya	C.P; conocimiento procedimental
	Conocimiento de tipo factual.	**Categoría 2: Conocimiento Declarativo**	C.C: conocimiento condicional
información de un texto en una representación única	Conocimiento de tipo declarativo,	1. Antes de empezar el encargo c	C. PE conocimiento sobre la persona
Especialmente útil cuando se necesita expresar en	Conocimiento conceptual	**Categoría 3: Conocimiento Factual**	C.T: conomimiento sobre la tarea
Es fundamental cuando el objetivo es asimilar los	Conocimiento de la cognición.	1. Hago uso del conocimiento fa	C.E conocimiento de estrategias
	Regulación de la cognición.	**Categoría 4: Conocimiento Procedimental**	EX.M: experiencia metacognitiva
	Conocimiento Procedimental	1. Conozco los pasos que debo	RE; regulación
	Procedimiento motor	2. Tengo en cuenta actividades d	MO: Monitoreo
	Conocimiento Condicional	3. Hago modificación de planes	EV; evaluación.
	Actuación estrategica	4. Evaluó constantemente el enca	TAC: traducción como actividad cognitiva
	La organización de estrategias en funció	**Categoría 5: Conocimiento Condiciona**	TD: toma de decisiones
	El ajuste de esfuerzos (a fin de modifica	1. Sé el por qué y cuándo debo	RP: resolución de problemas
	Estrategias o acciones comprobando dis	2. Tengo plena seguridad de las e	.
	El control de factores perturbadores pr	3. Creo poseer el conocimiento c	.
	Uso estrategico de procedimientos	4. Selecciono algunas acciones o	.

Después de haber trabajado en la categorización, salieron en total 16 categorías que están especificadas a continuación; Estas categorías salen desde el marco teórico, pues se analiza cada uno de los elementos necesarios para hacer una evaluación del uso de las EMR.

Por ejemplo en la categoría teórica, Flavell (1976) Brown (1977), Paris (1984), dan diferentes tipos de teorías y a partir de la lectura de las mismas, se empiezan a sacar cada una de las sub-categorías; esto esta explicado de forma completa en el documento de Excel mencionado anteriormente.

Tabla 5.

Total de Categorías

Categoría 1: Metacognición 1. Soy consciente del conocimiento que tengo sobre mis propios procesos y productos cognitivos y los pongo en práctica al realizar la traducción. 2. Regulo mi propio conocimiento y tengo presente las estrategias metacognitivas para desarrollar el encargo de traducción. 3. Hago una traducción que vaya del conocimiento a la acción, es decir aplico lo que conozco y lo pongo en práctica en la traducción.
Categoría 2: Conocimiento Declarativo 1. Antes de empezar el encargo de traducción, tengo conocimiento de la forma en la que me comporto durante un problema o tarea a realizar.
Categoría 3: Conocimiento Factual 1. Hago uso del conocimiento factual (datos memorísticos) para hacer la traducción, pues a veces no consulto la palabra ni la aplico en el contexto porque se cual es.
Categoría 4: Conocimiento Procedimental 1. Conozco los pasos que debo seguir para la solución de un problema de traducción. 2. Tengo en cuenta actividades de planificación como la predicción de los resultados, programación del tiempo, determinación de los procedimientos y recursos a utilizar en la traducción. 3. Hago modificación de planes y estrategias después del control del propio rendimiento de la traducción. 4. Evaluó constantemente el encargo de traducción, en relación con el éxito o fracaso en la tarea, de manera que pueda mirar si se está cumpliendo con el objetivo.

Fuente: Marco teórico de la Investigación.

Tabla 5.
Total de Categorías – Continuación.

Categoría 5: Conocimiento Condicional 1. Sé el por qué y cuándo debo realizar el encargo de traducción, y por qué aplicar diferentes acciones metacognitivas. 2. Tengo plena seguridad de las estrategias que debo utilizar y por qué éstas funcionan en vez de otras. 3. Creo poseer el conocimiento de las estrategias más adecuadas para poderlas aplicar en el encargo de traducción. 4. Selecciono algunas acciones o procedimientos específicos para afrontar algún problema presente en el encargo de traducción.
Categoría 6: Conocimiento sobre la Persona 1. Soy consciente de la forma en la que aprendo y cómo lo aplico a la traducción. 2. Estoy seguro de mis propios conocimientos, capacidades o limitaciones cuando realizo un encargo de traducción. 3. Soy consciente de la forma en la que aprendo y como lo aplico a la traducción.
Categoría 7: Conocimiento sobre la Tarea 1. Cuando leo un encargo de traducción, identifico las características intrínsecas de la tarea y su dificultad.
Categoría 8: Conocimiento sobre la Estrategia 1. Hago uso de diferentes procedimientos para la resolución de una tarea. 2. Cuando aplico estrategias cognitivas, me es más fácil alcanzar el objetivo de la traducción.
Categoría 9: Experiencia Metacognitiva 1. Hago reflexiones relativamente espontáneas que ocurren antes, durante y después del proceso de traducción. 2. Tomo conciencia de lo que pasa mientras realizo el encargo de traducción, teniendo como eje principal la intencionalidad.

Fuente: Marco teórico de la Investigación.

Tabla 5.
Total de Categorías – Continuación.

Categoría 10: Regulación 1. Regulo mi aprendizaje teniendo en cuenta la atención, comprensión y diseño de estrategias. 2. Determino el proceso que sigue antes, durante y después de la resolución de un problema de traducción. 3. Planifico acciones antes de la resolución de una tarea. 4. Leo el encargo de traducción el tiempo suficiente para que pueda ser recordado y entendido y así poder realizar la traducción. 5. Evalúo los resultados de las estrategias empleadas al finalizar una tarea.
Categoría 11: Estrategia Metacognitiva de Planeación 1. Defino las estrategias que voy a usar antes de empezar el encargo de traducción. 2. Hago una lista de pasos, planes, rutinas para facilitar la obtención, almacenamiento, recuperación, y uso de información que voy a usar en la traducción. 3. Pienso en el tiempo que dudará la traducción, los procedimientos y recursos necesarios para la realización de la misma, el espacio donde se realizará. 4. Soy consciente de los factores que puedan perturbar el rendimiento de la traducción (predicción, distribución de tiempo, secuenciación, atención selectiva). 5. Hago predicciones antes de la lectura, secuencio las actividades, pienso en los objetivos de la traducción y asigno el tiempo requerido. 6. Leo el texto completo para comprender el propósito de la traducción. 7. Me documento en la web, libros y otras traducciones realizadas. 8. Llevo al lugar de trabajo mis diccionarios, computador y elementos necesarios para empezar con el encargo de traducción. 9. Mientras leo el encargo de traducción, voy visualizando los materiales bibliográficos, físicos y tecnológicos que necesitaré y considero que los tengo listos. 10. Considero el tiempo que voy a emplear para realizar el encargo de traducción. 11. Evalúo de forma crítica las estrategias de traducción que utilizaré para hacer el encargo. 12. Leo el título del encargo de traducción y me documento antes de hacer la misma. 13. Trabajo en un lugar donde no hayan demasiados estímulos visuales, auditivos, olfativos, entre otros que puedan afectar mi rendimiento.

Fuente: Marco teórico de la Investigación.

Tabla 5.
Total de Categorías – Continuación.

Categoría 12: Estrategia Metacognitiva de Monitoreo
1. Modifico, verifico, comprendo, autoevalúo, rectifico durante el transcurso de la tarea, lo que se está haciendo y cambio de rumbo si es necesario. 2. Hago revisión durante el encargo de traducción y autoevaluación durante la ejecución. 3. Considero sobre cómo se está ejecutando la tarea, la variación de las estrategias que no están dando resultado y las cambio si es necesario. 4. Mientras leo el encargo de traducción, reflexiono del conocimiento que tengo sobre el tema para ponerlo en práctica durante la traducción. 5. Cuando se hace la traducción del texto original, me aseguro que la función del texto origen este reflejada en el texto meta. 6. Cuando pierdo la concentración o no entiendo la idea principal de la traducción, doy un espacio de tiempo y la retomo para mejorarla. 7. Hago pequeñas pausas y reflexiono sobre lo que acabo de traducir, sacando pequeñas conclusiones. 8. Reviso los criterios establecidos previamente para verificar que los estoy cumpliendo. 9. Cuando me encuentro con una palabra, oración o párrafo complicado de traducir, me detengo ante el problema y pienso en la manera de solucionarlo.
Categoría 12: Estrategia Metacognitiva de Evaluación
1. Evalúo de forma crítica las estrategias de traducción que utilice para hacer el encargo. 2. Cuando termine la traducción, hice cambios significativos de la misma. 3. Evalúo los resultados de las estrategias seguidas, también las acciones, decisiones que tome para hacer el encargo y verifico la eficacia. 4. Realizo una evaluación de los resultados alcanzados para verificar si las metas u objetivos fijados al inicio del proceso de traducción fueron obtenidos. 5. Determino el grado de eficacia y eficiencia, con que han sido empleados los recursos destinados a alcanzar los objetivos previstos en la traducción y tomo medidas correctivas que garanticen el cumplimiento adecuado de las metas presupuestadas. 6. Considero que existe correspondencia entre los objetivos propuestos y los resultados alcanzados. 7. Leo una y otra vez mi traducción, la comparo con el original y hago cambios significativos. 8. Al terminar mi encargo de traducción, reflexioné sobre los puntos o momentos en que se me sentí seguro, sobre las dudas que se me presentaron y cómo las resolví y sobre los errores que he corregido, después de proponer la solución. 9. Considero que desde la planeación de las estrategias, el monitoreo de mi desempeño y el resultado final, debo replantear algunas de ellas para tener mejores resultados. 10. El nivel de confianza con respecto a mi traducción es prueba de que las estrategias utilizadas fueron adecuadas.

Fuente: Marco teórico de la Investigación.

Tabla 5.
Total de Categorías – Continuación.

Categoría 13: La Traducción como Actividad Cognitiva

1. Al realizar el encargo de traducción, hago análisis del texto, soy consciente que lo comprendo y lo interpreto, después de estas fases hago la traducción.
2. Para realizar el encargo de traducción, atiendo, percibo, recuerdo y pienso sobre el texto que leo y después realizo la traducción.
3. Soy consciente del proceso que llevo a cabo mientras realizo el encargo de traducción.
4. En la traducción considero que mis objetivos se definen y restringen de acuerdo con los aspectos textuales y contextuales.
5. Interpreto el texto para poder comprender su sentido.
6. Mis habilidades se definen de acuerdo a la competencia comunicativa.
7. En la traducción hago análisis y síntesis donde se llevan a cabo operaciones de carácter sintáctico, semántico y pragmático.
8. Tengo en cuenta el contexto en la traducción y lo asocio a la cultura meta.
9. Tengo en cuenta fuentes de información como el input del texto origen y los recursos externos, el espacio de trabajo intuitivo y el centro de procesamiento controlado para realizar mi encargo de traducción.
10. Durante la traducción debo hacer toma de decisiones para superar las dificultades.
11. Pongo en práctica mi conocimiento y las destrezas para procesar la información y aplicarla en la traducción.
12. Cuando realizo el encargo de traducción, considero que interactúan los procesos de análisis, interpretación, comparación, analogía, inferencia, evaluación de posibilidades, planificación y solución de problemas.
13. Aplico en la traducción el saber qué (conocimiento declarativo) y el saber cómo (conocimiento operativo).

Fuente: Marco teórico de la Investigación.

Tabla 5.
Total de Categorías – Continuación.

Categoría 14: La Toma de Decisión 1. Durante el encargo de traducción, sigo algunos pasos para tomar decisiones como la identificación del problema; la clarificación del mismo, también hago búsqueda y recogida de información previa, delibero sobre cómo proceder, teniendo en cuenta lo anterior, tomo una elección y finalmente evalúo los resultados de la traducción. 2. Considero que el contexto me permite hacer una mejor toma de decisiones. 3. La experiencia en la tarea de traducción y la actitud ante el riesgo me permiten hacer toma de decisiones. 4. Considero que cuando no me funcionan las estrategias de toma de decisión, practico decisiones personales (escoger el término que suelo utilizar más a menudo).
Categoría 15: La Resolución de Problemas 1. Antes de tomar una decisión, hago un proceso reflexivo para solucionar los problemas que puedo encontrar en el encargo de traducción. 2. Soy consciente cuando encuentro dificultades de carácter objetivo a la hora de realizar una tarea traductora y encuentro solución a las mismas. 3. Se identificar entre los diferentes tipos de problemas que me puedo encontrar en la traducción y hayo la solución dependiendo de los mismos. 4. Utilizo diferentes estrategias traductoras para la resolución de problemas. 5. Conozco y aplico las diferentes estrategias traductoras para la resolución de problemas. 6. Cuando me encuentro con problemas de tipo textual, pragmático y semiótico, los dejo para el final de la traducción, dejando espacios en blanco. 7. Puedo solucionar un problema cuando estos mismos se originan en los datos textuales y en los factores externos a mí. 8. Para la resolución de problemas, creo macroestrategias, haciendo una integración de la información. 9. Hago una planificación de medidas y toma de decisión cuando me enfrento a un problema de traducción.

Fuente: Marco teórico de la Investigación.

Tabla 5.
Total de Categorías – Continuación.

Categoría 16: La Resolución de Problemas y Toma de Decisiones
1. Creo que cuando tomo una decisión dentro de una estructura de operación de resolución de problemas, puedo encontrar el camino para tomar dichas decisiones.
2. Considero que el proceso de toma de decisiones está estrictamente conectado con el proceso de resolución de problemas y que para resolverlos necesito utilizar el conocimiento procedimental y el declarativo.
3. Pienso que tener un conocimiento sobre los procesos cognitivos y conocimiento acerca de la resolución de problemas, me permite resolver más fácilmente la dificultad.
4. Pienso que tener un conocimiento sobre los procesos cognitivos y conocimiento acerca de la resolución de problemas, me permite codificar estratégicamente la naturaleza del problema para seleccionar las estrategias adecuadas para la consecución del objetivo e identificar los obstáculos que impiden el proceso.

Fuente: Marco teórico de la Investigación.

6.2.3.2 Validez de contenido.

Las recomendaciones tomadas por las personas que participaron en la prueba piloto fueron:

- Después de haber realizado el encargo la siguiente escala. Se esperaría encontrar una instrucción o algo.
- Siento ambigüedad en la instrucción "Escoja una opción en el cuadro que usted considere" es decir no es claro si se refiere a un cuadro o a la opción a escoger.
- La afirmación número 16 causa dificultades de comprensión.
- La afirmación número 19 creo que quedaría mejor si se escribe de manera diferente el siguiente enunciado ¨ con el fin de tomar una elección…¨
- En algunos enunciados es importante revisar puntuación que facilite la lectura y comprensión. Es decir, en ocasiones fue necesario leer varias veces el enunciado.

A continuación se mostrará el formato inicial que trabajaron los jueces y la población de la prueba piloto y las 89 afirmaciones trabajadas.

Evaluando Las Estrategias Metacognitivas De Regulación En Traductores

(Versión 1.0)

Mónica A. Martínez Córdoba (2014)

INSTRUCCIONES:

A continuación encontrará una lista de afirmaciones, debe contestar la escala con mucha sinceridad e indicar con qué frecuencia se identifica con estos enunciados.

Especifique su respuesta con una equis (X) en el cuadro que corresponda. Recuerde que no hay respuestas correctas o incorrectas.

Nombre: _____ *edad:* _____

Género: _____ *nivel educativo:* _____

		Totalmente de acuerdo	De acuerdo en ciertos aspectos	Indeciso	En desacuerdo en ciertos aspectos	Totalmente en desacuerdo
1						
2						
3						
4						
5						

Figura 5. Formato prueba piloto.

Fuente. Desarrollo de la Investigación.

1. Soy consciente del conocimiento que tengo sobre mis propios procesos y productos cognitivos y los pongo en práctica al realizar la traducción.
2. Antes de empezar el encargo de traducción, tengo conocimiento de la forma en la que me comporto durante un problema o tarea a realizar.
3. Hago uso del conocimiento factual (datos memorísticos) para hacer la traducción, pues a veces no consulto la palabra ni la aplico en el contexto porque se cual es.
4. Regulo mi propio conocimiento y tengo presente las estrategias metacognitivas para desarrollar el encargo de traducción.
5. Conozco los pasos que debo seguir para la solución de un problema de traducción.

6. Tengo en cuenta actividades de planificación como la predicción de los resultados, programación del tiempo, determinación de los procedimientos y recursos a utilizar en la traducción.
7. Hago modificación de planes y estrategias después del control del propio rendimiento de la traducción.
8. Evaluó constantemente mi trabajo translativo (cambiar el termino), en relación con el éxito o fracaso en la tarea, de manera que pueda mirar si se está cumpliendo con el objetivo.
9. Sé el por qué y cuándo debo realizar el encargo de traducción, cuándo y por qué aplicar diferentes acciones metacognitivas.
10. Tengo plena seguridad de las estrategias que debo utilizar y por qué éstas funcionan en vez de otras
11. Creo poseer el conocimiento de las estrategias más adecuadas para poderlas aplicar en el encargo de traducción.
12. Selecciono algunas acciones o procedimientos específicos para afrontar algún problema presente en el encargo de traducción.
13. Hago traslación (cambiar el termino) del conocimiento a la acción, es decir aplico lo que conozco y lo pongo en práctica en la traducción.
14. Estoy seguro de mis propios conocimientos, capacidades o limitaciones cuando realizo un encargo de traducción.
15. Cuando leo un encargo de traducción, identifico las características intrínsecas de la tarea y su dificultad.
16. Hago uso de diferentes procedimientos para la resolución de una tarea.
17. Cuando aplico estrategias cognitivas, me es más fácil alcanzar la meta translativa.
18. Hago reflexiones relativamente espontáneas que ocurren antes, durante y después del proceso de traducción.
19. Tomo conciencia de lo que pasa mientras realizo el encargo de traducción, teniendo como eje principal la intencionalidad.
20. Regulo mi aprendizaje teniendo en cuenta la atención, comprensión y diseño de estrategias.

21. Determino el proceso que sigue antes, durante y después de la resolución de un problema de traducción.
22. Planifico acciones antes de la resolución de una tarea.
23. Leo el encargo el tiempo suficiente para que pueda ser recordado y entendido y así poder realizar la traducción.
24. Evalúo los resultados de las estrategias empleadas al finalizar una tarea.
25. Defino las estrategias que voy a usar antes de empezar el encargo de traducción.
26. Hago una lista de pasos, planes, rutinas para facilitar la obtención, almacenamiento, recuperación, y uso de información que voy a usar en la traducción.
27. Pienso en el tiempo que dudará la traducción, los procedimientos y recursos necesarios para la realización de la misma, el espacio donde se realizará.
28. Soy consciente de los factores que puedan perturbar el rendimiento de la traducción (predicción, distribución de tiempo, secuenciación, atención selectiva).
29. Hago predicciones antes de la lectura, secuencio las actividades, pienso en los objetivos de la traducción y asigno el tiempo requerido.
30. Leo el texto completo para comprender el propósito de la traducción.
31. Me documento en la web, libros y otras traducciones realizadas.
32. Mientras leo el encargo de traducción, voy visualizando los materiales bibliográficos, físicos y tecnológicos que necesitaré y considero que los tengo listos.
33. Considero el tiempo que voy a emplear para realizar el encargo de traducción.
34. Evalúo de forma crítica las estrategias de traducción que utilizaré para hacer el encargo.
35. Leo el texto completo para comprender el propósito de la traducción.
36. Me documento en la web, libros y otras traducciones realizadas.
37. Llevo al lugar de trabajo mis diccionarios, computador y elementos necesarios para empezar con el encargo de traducción.
38. Mientras leo el encargo de traducción, voy visualizando los materiales bibliográficos, físicos y tecnológicos que necesitaré y considero que los tengo listos.
39. Considero el tiempo que voy a emplear para realizar el encargo de traducción.
40. Evalúo de forma crítica las estrategias de traducción que utilizaré para hacer el encargo.
41. Leo el título del encargo de traducción y me documento antes de hacer la misma.

42. Trabajo en un lugar donde no hayan demasiados estímulos visuales, auditivos, olfativos, entre otros que puedan afectar mi rendimiento.
43. Modifico, verifico, comprendo, autoevalúo, rectifico durante el transcurso de la tarea, lo que se está haciendo y cambio de rumbo si es necesario.
44. Hago revisión durante la tarea translativa y autoevaluación durante la ejecución.
45. Considero sobre cómo se está ejecutando la tarea, la variación de las estrategias que no están dando resultado y las cambio si es necesario.
46. Mientras leo el encargo de traducción, reflexiono del conocimiento que tengo sobre el tema para ponerlo en práctica durante la traducción.
47. Cuando se hace la traducción del texto original, me aseguro que la función del texto origen este reflejada en el texto meta.
48. Cuando pierdo la concentración o no entiendo la idea principal de la traducción, doy un espacio de tiempo y la retomo para mejorarla
49. Hago pequeñas pausas y reflexiono sobre lo que acabo de traducir, sacando pequeñas conclusiones.
50. Cuando me encuentro con una palabra, oración o párrafo complicado de traducir, me detengo ante el problema y pienso en la manera de solucionarlo.
51. Evalúo de forma crítica las estrategias de traducción que utilice para hacer el encargo.
52. Cuando termine la traducción, hice cambios significativos de la misma.
53. Evalúo los resultados de las estrategias seguidas, también las acciones, decisiones que tome para hacer el encargo y verifico la eficacia.
54. Realizo una evaluación de los resultados alcanzados para verificar si las metas u objetivos fijados al inicio del proceso de traducción fueron obtenidos.
55. Determino el grado de eficacia y eficiencia, con que han sido empleados los recursos destinados a alcanzar los objetivos previstos en la traducción y tomo medidas correctivas que garanticen el cumplimiento adecuado de las metas presupuestadas.
56. Considero que existe correspondencia entre los objetivos propuestos y los resultados alcanzados.
57. Leo una y otra vez mi traducción, la comparo con el original y hago cambios significativos.

58. Al terminar mi encargo de traducción, reflexioné sobre los puntos o momentos en que se me sentí seguro, sobre las dudas que se me presentaron y cómo las resolví y sobre los errores que he corregido, después de proponer la solución.
59. Considero que desde la planeación de las estrategias, el monitoreo de mi desempeño y el resultado final, debo replantear algunas de ellas para tener mejores resultados.
60. El nivel de confianza con respecto a mi traducción es prueba de que las estrategias utilizadas fueron adecuadas.
61. Al realizar el encargo de traducción, hago análisis del texto, soy consciente que lo comprendo y lo interpreto, después de estas fases hago la traducción.
62. Para realizar el encargo de traducción, atiendo, percibo, recuerdo y pienso sobre el texto que leo y después realizo la traducción.
63. Soy consciente del proceso que llevo a cabo mientras realizo el encargo de traducción.
64. En la traducción considero que mis objetivos se definen y restringen de acuerdo con los aspectos textuales y contextuales.
65. Interpreto el texto para poder comprender su sentido.
66. Mis habilidades se definen de acuerdo a la competencia comunicativa.
67. En la traducción que hago análisis y síntesis donde se llevan a cabo operaciones de carácter sintáctico, semántico y pragmático.
68. Tengo en cuenta el contexto en la traducción y lo asocio a la cultura meta.
69. Tengo en cuenta fuentes de información como el input del texto origen y los recursos externos, el espacio de trabajo intuitivo y el centro de procesamiento controlado para realizar mi encargo de traducción.
70. Durante la traducción debo hacer toma de decisiones para superar las dificultades.
71. Pongo en práctica mi conocimiento y las destrezas para procesar la información y aplicarla en la traducción.
72. Cuando realizo el encargo de traducción, considero que interactúan los procesos de análisis, interpretación, comparación, analogía, inferencia, evaluación de posibilidades, planificación y solución de problemas.
73. Aplico en la traducción el saber qué (conocimiento declarativo) y el saber cómo (conocimiento operativo).

74. Durante el encargo de traducción, sigo algunos pasos para tomar decisiones como la identificación del problema; la clarificación del mismo, también hago búsqueda y recogida de información previa, delibero sobre cómo proceder, teniendo en cuenta lo anterior, tomo una elección y finalmente evalúo los resultados de la traducción.
75. Considero que el contexto me permite hacer una mejor toma de decisiones.
76. La experiencia en la tarea de traducción y la actitud ante el riesgo me permiten hacer toma de decisiones.
77. Considero que cuando no me funcionan las estrategias de toma de decisión, practico decisiones personales (escoger el término que suelo utilizar más a menudo).
78. Antes de tomar una decisión, hago un proceso reflexivo para solucionar los problemas que puedo encontrar en el encargo de traducción.
79. Soy consciente cuando encuentro dificultades de carácter objetivo a la hora de realizar una tarea traductora y encuentro solución a las mismas.
80. Se identificar entre los diferentes tipos de problemas que me puedo encontrar en la traducción y hayo la solución dependiendo de los mismos.
81. Utilizo diferentes estrategias traductoras para la resolución de problemas.
82. Conozco y aplico las diferentes estrategias traductoras para la resolución de problemas.
83. Cuando me encuentro con problemas de tipo textuales, pragmáticos y semióticos, los dejo para el final de la traducción, dejando espacios en blanco.
84. Puedo solucionar un problema cuando estos mismos se originan en los datos textuales y en los factores externos a mí.
85. Para la resolución de problemas, creo macroestrategias, haciendo una integración de la información.
86. Hago una planificación de medidas y toma de decisión cuando me enfrento a un problema de traducción.
87. Creo que cuando tomo una decisión dentro de una estructura de operación de resolución de problemas, puedo encontrar el camino para tomar dichas decisiones.
88. Considero que el proceso de toma de decisiones está estrictamente conectado con el proceso de resolución de problemas y que para resolverlos necesito utilizar el conocimiento procedimental y el declarativo.

89. Pienso que tener un conocimiento sobre los procesos cognitivos y conocimiento acerca de la resolución de problemas, me permite codificar estratégicamente la naturaleza del problema para seleccionar las estrategias adecuadas para la consecución del objetivo e identificar los obstáculos que impiden el proceso.

Realizada la aplicación piloto, se procedió a elaborar la base de datos con la información obtenida y se desarrolló el instrumento final.

6.2.3.4. Versión 2: Instrumento final. Teniendo en cuenta las recomendaciones dadas por los jueces y las dos pruebas pilotos, se procedió a realizar el análisis de los ítems a partir de los resultados arrojados en la fase anterior. Posteriormente, se hizo el ajuste de los mismos, proceso en el cual se excluyeron o cambiaron aquellos que no obtuvieron los niveles de confiabilidad y validez requeridos, para finalizar con la conformación del instrumento final.

Debido a que la población de estudio vive en diferentes partes del país, se realizó el instrumento en google docs ya que permite subir a la red documentos que queramos compartir y editar con otras personas. También se les envío el encargo de traducción junto con las instrucciones a seguir; a continuación se presenta el encargo de traducción y el formato web del instrumento.

Encargo de traducción. Se enviaron las instrucciones sobre el encargo y se les pidió que inmediatamente después de finalizar el encargo debían completar el instrumento siguiendo un enlace; no se les dio ninguna guía sobre el encargo, es decir, no se les entrego ni destinatario, fuentes o especificaciones del mismo, ellos debían de hacerlo a su conveniencia**. Realice el siguiente encargo de traducción. Ver Anexo 1.**

Después de finalizar el encargo, los estudiantes debían ir a un enlace dado previamente. Posteriormente, se presenta el instrumento, donde en la primera parte se pide información personal como fecha de nacimiento, genero, nivel educativo, experiencia en traducción en años, horas semanales dedicadas a la traducción, lenguas en la que traduce y si ha viajado a un país de habla inglesa.

En la segunda parte ya se empieza a trabajar con las afirmaciones y se dan cinco opciones de respuesta: totalmente de acuerdo, de acuerdo en ciertos aspectos, indeciso, en desacuerdo en ciertos aspectos y totalmente en desacuerdo. **Ver Anexo 8.**

6.3 Metodología de Análisis.

6.3.1 Metodología de análisis.

A partir de la información recolectada a través del instrumento, se elaboró el análisis cuantitativo.

6.3.2 Análisis cuantitativo.

La investigación es de tipo empírico-descriptiva, con información eminentemente cuantitativa y se realizó una descripción detallada de las EMR respecto a los datos que arrojó el instrumento.

De esta manera se agruparon las EMR en tres variables: planificación, monitoreo y evaluación, todo esto mediado por la teoría inmersa en el marco teórico y teniendo en cuenta el proceso de traducción.

La representación de la información se realizó a través de gráficos de barra, que permiten establecer las frecuencias en la cual ocurre un evento y se está midiendo la cantidad de veces que responde una persona ante una afirmación.

Para complementar el análisis a cada una de las variables se le realiza su correspondiente tabla de frecuencias ya que la observación de comportamientos por frecuencia de ocurrencias, permite analizar el comportamiento de cada individúo y así realizar la caracterización de las EMR.

7. Análisis y Resultados

A continuación se presentan los resultados y comentarios de acuerdo con las categorías de análisis contempladas para este estudio a saber: planeación, monitoreo y evaluación. Los resultados se analizaron y evaluaron con respecto al diseño y aplicación del instrumento seguidos del análisis cuantitativo de los datos obtenidos a través del mismo.

7.1 Análisis cuantitativo.

Se tomaron tres variables fundamentales para la caracterización, es importante recordar que las EMR se dividieron en tres y en este estudio están ligadas con la traducción y el proceso cognitivo que se lleva a cabo en la mente del traductor.

Para realizar el análisis cuantitativo, se tomaron las categorías macro (Planeación, monitoreo y evaluación) y a cada una de ellas, según las diferentes afirmaciones, se analizó una a una por medio de gráficos teniendo en cuenta las opciones que brinda la escala likert, haciendo comparación, relación y evaluación de cada uno de los ítems.

Para lo anterior se tomó en cuenta en razón a lo estadístico, el valor modal de las respuestas (la respuesta que más se repite) y también se agregaron los datos acumulados (frecuencia absoluta, frecuencia absoluta acumulada, frecuencia relativa, frecuencia relativa acumulada, frecuencia porcentual, frecuencia porcentual acumulada) que dan soporte que el trabajo se realizó con el total de datos.

Después de hacer la caracterización, se brindan algunas conclusiones (no generales) de las estrategias utilizadas por los estudiantes.

En la siguiente tabla, se hace la clasificación de las estrategias y la explicación de cada una de ellas, ubicada en el grupo correspondiente.

Tabla 6.

Correspondencia EMR e instrumento - Escala Likert.

Estrategia Metacognitiva de Planeación	Estrategia Metacognitiva de Monitoreo	Estrategia Metacognitiva de Evaluación
Tengo en cuenta actividades de planificación como la predicción de los resultados, la programación del tiempo, la determinación de los procedimientos y los recursos a utilizar en la traducción. **(**Conocimiento procedimental)	Evaluó constantemente el encargo de traducción, con relación al desempeño de la tarea, de manera que se pueda constatar si se está cumpliendo con el objetivo.(Conocimiento procedimental)	Hago reflexiones relativamente espontáneas que ocurren antes, durante y después del proceso de traducción.(Experiencia Metacognitiva)
Planifico acciones antes de la resolución de una tarea. (Planificación)	Selecciono algunas acciones o procedimientos específicos para afrontar algún problema presente en el encargo de traducción. (Conocimiento condicional)	Evalúo los resultados de las estrategias de traducción que utilizo, también las acciones, decisiones que tome para hacer el encargo y verifico su eficacia. (Estrategia Metacognitiva de Evaluación)
Hago una lista de pasos, planes, rutinas para facilitar la obtención, almacenamiento, recuperación, y uso de información que voy a usar en la traducción. (Estrategia Metacognitiva de Planeación)	Cuando leo un encargo de traducción, identifico las características intrínsecas de la tarea y su dificultad. (Conocimiento sobre la Tarea)	Determino el grado de eficacia y eficiencia, con que han sido empleados los recursos destinados a alcanzar los objetivos previstos en la traducción. (Estrategia Metacognitiva de Evaluación)
Soy consciente de los factores que puedan perturbar el rendimiento de la traducción (predicción, distribución de tiempo, secuenciación, atención selectiva). (Estrategia Metacognitiva de Planeación)	Determino el proceso que se sigue antes, durante y después de la resolución de un problema de traducción. (Monitoreo)	Tomo medidas correctivas que garanticen el cumplimiento adecuado de las metas presupuestadas. (Estrategia Metacognitiva de Evaluación)
Tengo en cuenta fuentes de información como el texto origen y los recursos externos, el espacio de trabajo intuitivo y el centro de procesamiento controlado para realizar mi encargo de traducción. (La Traducción como Actividad Cognitiva)	Modifico, verifico, comprendo, autoevalúo y rectifico durante el transcurso de la tarea, lo que se está haciendo y cambio de rumbo si es necesario. (Estrategia Metacognitiva de Monitoreo)	Considero que desde la planeación de las estrategias: el monitoreo de mi desempeño y su resultado final, debo replantear algunas de ellas para tener mejores resultados. (Estrategia Metacognitiva de Evaluación.)

Fuente. Desarrollo de la Investigación - La autora.

Tabla 6.

Afirmaciones del instrumento-Escala Likert- Continuación

Estrategia Metacognitiva de Planeación	**Estrategia Metacognitiva de Monitoreo**	**Estrategia Metacognitiva de Evaluación**
Durante el encargo de traducción, sigo algunos pasos para tomar decisiones como la identificación del problema, la clarificación del mismo. (La Toma de Decisión)	Reviso los criterios establecidos previamente para verificar que los estoy cumpliendo. (Estrategia Metacognitiva de Monitoreo	Cuando realizo el encargo de traducción, considero que interactúan los procesos de análisis, interpretación, comparación, analogía, inferencia, evaluación de posibilidades, planificación y solución de problemas. (La Traducción como Actividad Cognitiva)
Antes de tomar una decisión, hago un proceso reflexivo para solucionar los problemas que puedo encontrar en el encargo de traducción. **(**La Resolución de Problemas**)**	Cuando me encuentro con una palabra, una oración o párrafo difícil de traducir, me detengo ante el problema y pienso en la manera de solucionarlo. (Estrategia Metacognitiva de Monitoreo)	Pienso que tener un conocimiento sobre los procesos cognitivos y conocimientos acerca de la resolución de problemas, me permite codificar estratégicamente la naturaleza del problema, para seleccionar las estrategias adecuadas para la consecución del objetivo e identificar los obstáculos que impiden el proceso. (La Resolución de Problemas y Toma de Decisiones)
	Hago una planificación de medidas y toma de decisiones cuando me enfrento a un problema de traducción. (La Resolución de Problemas)	
	En la traducción hago análisis y síntesis donde se llevan a cabo operaciones de carácter sintáctico, semántico y pragmático. (Monitoreo: La Traducción como Actividad Cognitiva)	
Hago búsqueda y recogida de información previa y delibero sobre cómo proceder, teniendo en cuenta lo anterior, tomo una elección y finalmente evalúo los resultados de la traducción. (planificación, monitoreo y evaluación: La Toma de Decisión)		

Fuente. Desarrollo de la Investigación - La autora.

Teniendo en cuenta la clasificación anterior, las EMR quedaron dividas de la siguiente forma:

La EM de planificación quedo con siete ítems, la de monitoreo con nueve ítems y la de evaluación con sietes ítems y una que tiene las tres estrategias en el mismo estamento las cuales evalúan el uso de las mismas durante un encargo de traducción.

7.1.1 Estrategia metacognitiva de planeación (planificación).

La estrategia metacognitiva de planeación es la que permite hacer la selección de estrategias apropiadas y al mismo tiempo tener en cuenta que factores pueden contribuir o afectar en el rendimiento de las tareas que se desarrollarán; con esta estrategia el estudiante puede anticipar las actividades, predecir resultados, enumerar pasos, y distribuir el tiempo en el que se piensa desarrollar la tarea. (Brown, 1987).

Ahora bien, teniendo en cuenta el instrumento desarrollado, se tomaron algunas afirmaciones que permiten conocer si el estudiante tuvo esta estrategia en cuenta y si fue consciente de la necesidad de hacer planificación antes del encargo de traducción.

Después de esta clasificación, se empezó por tomar la primera afirmación: a. "Tengo en cuenta actividades de planificación como la predicción de los resultados, la programación del tiempo, la determinación de los procedimientos y los recursos a utilizar en la traducción": En esta afirmación se tuvo en cuenta el conocimiento procedimental que es aquel que permite planificar y programar las estrategias adecuadas de solución, nos permite elegir estrategias antes de ejecutar la tarea y ayuda a preparar el tiempo, el lugar y el espacio para desarrollarla. (Brown, 1978).

En la siguiente tabla se pueden ver las respuestas de los seis traductores en formación miradas desde la frecuencia; dos traductores, es decir el 33 % de la muestra, estuvieron de acuerdo al decir que ellos tuvieron en cuenta la estrategia de planeación para hacer el encargo de traducción, mientras que 4 traductores, es decir el 67% afirmaron que estaban de acuerdo en ciertos aspectos.

Tabla 7.

Planificación

Variable	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Absoluta Acumulada	Frecuencia Relativa	Frecuencia Relativa Acumulada	Frecuencia Porcentual	Frecuencia Porcentual Acumulada
Totalmente de acuerdo	2	2	0,33	0,33	33,33	33
De acuerdo en Ciertos Aspectos	4	6	0,67	1,00	66,67	100
Indeciso	0	6	0,00	1,00	0,00	100
En Desacuerdo en Ciertos Aspectos	0	6	0,00	1,00	0,00	100
Totalmente en Desacuerdo	0	6	0,00	1,00	0,00	100
Total	6	6	1,00	1,00	100,00	100

Fuente. Resultados de la Investigación - La autora.

En esta afirmación, se puede ver que la respuesta por la cual los traductores se inclinaron más o con mayor frecuencia de respuesta (moda) fue 4 traductores, los cuales afirmaron que están de acuerdo en ciertos aspectos, mientras que la menor frecuencia relativa 33% equivalente a 2 traductores que están de acuerdo al decir que ellos tuvieron en cuenta la estrategia de planeación para hacer el encargo de traducción.

Como se puede notar anteriormente, los traductores en formación utilizaron de cierta manera la EMP pero desde el punto de vista de la metacognición no podría afirmarse con certeza que los sujetos hicieron o no hicieron planeación pues, como afirma el modelo cognitivo de producción de Flower & Hayes (1981), un plan puede consistir de una imagen mental, una palabra clave que represente una red de ideas, una imagen visual; y puede no estar completamente desarrollado ni ser forzosamente de naturaleza verbal.

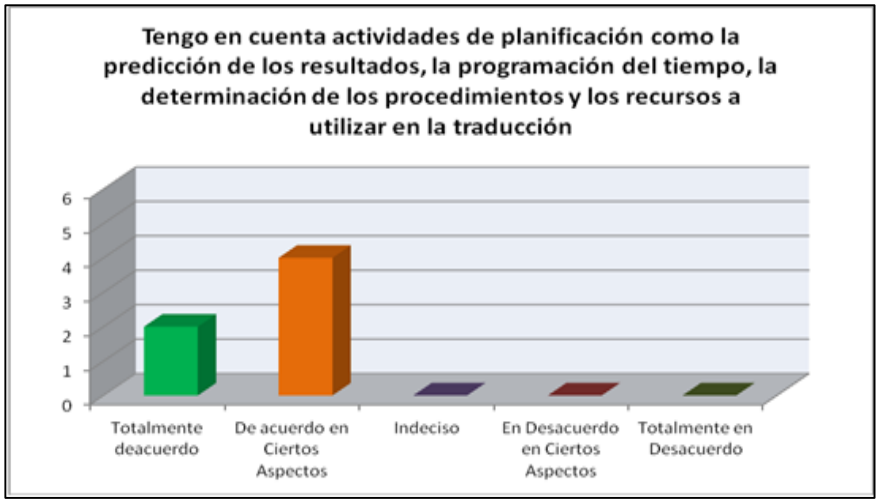

Figura 6. Planificación.
Fuente. Resultados de la investigación.

La siguiente afirmación indica: b. *"Planifico acciones antes de la resolución de una tarea*"**:** Existe gran variedad de las respuestas; de los seis traductores, solo uno que representa el 17 % está totalmente de acuerdo en que utilizo la estrategia de planeación, mientras que uno de ellos afirma que está en desacuerdo en ciertos aspectos (17%), dos traductores aseveran que no tienen muy bien definido este aspecto, es decir que están indecisos (33%) y dos más que están de acuerdo en ciertos aspectos también con un porcentaje del 33%.

Tabla 8.
Planificación de acciones antes de la resolución de una tarea.

Variable	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Absoluta Acumulada	Frecuencia Relativa	Frecuencia Relativa Acumulada	Frecuencia Porcentual	Frecuencia Porcentual Acumulada
Totalmente de acuerdo	1	1	0,17	0,17	16,67	17
De acuerdo en Ciertos Aspectos	1	2	0,17	0,33	16,67	33
Indeciso	2	4	0,33	0,67	33,33	67
En Desacuerdo en Ciertos Aspectos	2	6	0,33	1,00	33,33	100
Totalmente en Desacuerdo	0	6	0,00	1,00	0,00	100
Total	6	6	1,00	1,00	100,00	100

Fuente. Resultados de la investigación.

En esta afirmación, se puede notar que existen dos respuestas por las cuales los traductores se inclinaron más, es decir que se caracteriza por ser una afirmación bimodal o con dos modas, la primera moda equivalente a 2 traductores (33%) que están indecisos, mientras que la segunda moda equivalente también a 2 traductores que están de acuerdo en ciertos aspectos.

Por otra parte, las afirmaciones por las cuales los traductores se inclinaron menos o con menor frecuencia fueron: 1 traductor equivalente a 17% que está totalmente de acuerdo en que utilizo la estrategia de planeación y finalmente también 1 traductor con menor frecuencia que se inclinó en que está en desacuerdo en ciertos aspectos. Brown et al (1982), afirman que las actividades de planeación, antes de identificar un problema, son la programación de diferentes estrategias; es decir, la planeación permite al traductor establecer algunas estrategias que lo pueden guiar a resolver todo tipo de problemas.

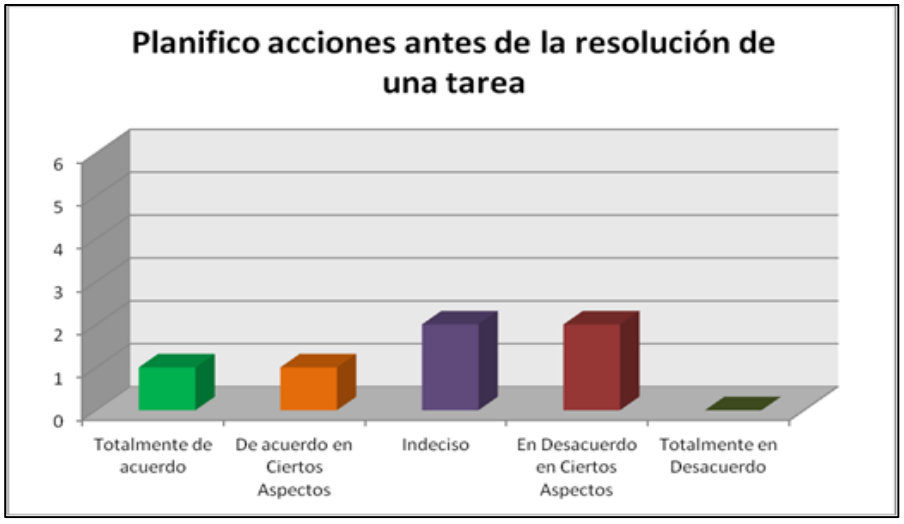

Figura 7. Planificación de acciones antes de la resolución de una tarea.
Fuente. Resultados de la investigación.

Pressley, Borbowski, y Schneider (1987), ratifican que las personas que tienen el conocimiento y la aplicación de las estrategias metacognitivas se diferencian entre los buenos y malos aprendices, pues al planificar hacen un acercamiento más flexible a los problemas, pues se automonitorean, plantean soluciones antes de enfrentarse a los mismos y controlan su propio

proceso. De aquí el hecho de que la EMP permite hacer resolución de problemas y puede guiar al traductor hacer un proceso más completo y sencillo.

Ahora bien, la afirmación número 8 asevera: c. "*Hago una lista de pasos, planes, rutinas para facilitar la obtención, almacenamiento, recuperación, y uso de información que voy a usar en la traducción":*. Se puede percibir que la muestra se subdivide así: el 17% afirma que está totalmente de acuerdo, el 33% constata que está de acuerdo en ciertos aspectos y el 50% que se encuentra en desacuerdo en ciertos aspectos.

Tabla 9.

Lista de pasos, planes, rutinas para facilitar la obtención, almacenamiento, recuperación, y uso de información.

Variable	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Absoluta Acumulada	Frecuencia Relativa	Frecuencia Relativa Acumulada	Frecuencia Porcentual	Frecuencia Porcentual Acumulada
Totalmente de acuerdo	1	1	0,17	0,17	16,67	17
De acuerdo en Ciertos Aspectos	2	3	0,33	0,50	33,33	50
Indeciso	0	3	0,00	0,50	0,00	50
En Desacuerdo en Ciertos Aspectos	3	6	0,50	1,00	50,00	100
Totalmente en Desacuerdo	0	6	0,00	1,00	0,00	100
Total	6	6	1,00	2,00	100,00	100

Fuente. Resultados de la investigación.

En esta afirmación, se puede notar que la respuesta por la cual los traductores se inclinaron más o con mayor frecuencia de respuesta (moda) fue de 3 traductores equivalente a 50% que se encuentran en desacuerdo en ciertos aspectos, mientras que la menor frecuencia relativa o la afirmación por la que menos se inclinaron los traductores fue totalmente de acuerdo con el 17% equivalente a un traductor.

Se puede observar que existe poca anticipación de acciones en la planeación pues el 50% de la población no previó diferentes actividades que podría realizar, para obtener resultados óptimos en la traducción; en el grafico se percibe aún más estas diferencias, pues al ver que la mitad de la población no conoce estos pasos, invita a que se debe desarrollar un

proceso de concienciación en los programas de formación de traductores donde estén implicadas las EMR y así poder hacerlas parte del currículo.

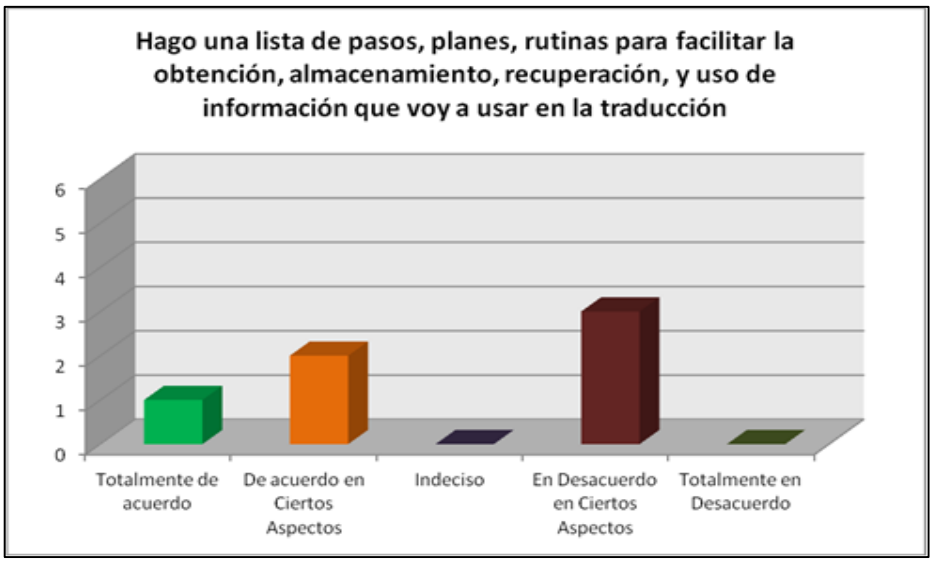

Figura 8. Lista de pasos, planes, rutinas para facilitar la obtención, almacenamiento, recuperación, y uso de información
Fuente. Resultados de la investigación.

En este sentido, investigadores como Jausovec (1994), afirman que el desempeño de los estudiantes promedio puede ser incrementado significativamente a través de entrenamiento metacognitivo acerca de tipos de problemas, estrategias y situaciones en las que pueden ser aplicadas las estrategias; si esto es posible, porque no pensar en enseñar a manejarlas y que sean puestas en práctica para desarrollar traducciones de calidad.

De esta forma, la siguiente aseveración apunta a descubrir si los estudiantes tienen en cuenta cada uno de los espacios para desarrollar una traducción de calidad, esta afirmación dice: **c.** *"Tengo en cuenta fuentes de información como el texto origen y los recursos externos, el espacio de trabajo intuitivo y el centro de procesamiento controlado para realizar mi encargo de traducción".* En esta aseveración se tiene en cuenta la traducción como actividad cognitiva donde la planeación hace parte fundamental, pues como lo afirman Hurtado y Alves (2007), la traducción aparte de ser un acto de comunicación y una operación textual, es también el resultado del procesamiento cognitivo realizado por traductores e intérpretes.

En la siguiente tabla se observa que el 33% está totalmente de acuerdo con lo que implica planear y tener en cuenta los procedimientos, pero el 67% está de acuerdo en ciertos aspectos, mostrando una diferenciación significativa.

Tabla 10.

Planear y tener en cuenta los procedimientos.

Variable	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Absoluta Acumulada	Frecuencia Relativa	Frecuencia Relativa Acumulada	Frecuencia Porcentual	Frecuencia Porcentual Acumulada
Totalmente de acuerdo	2	2	0,33	0,33	33	33
De acuerdo en Ciertos Aspectos	4	6	0,67	1,00	67	100
Indeciso	0	6	0,00	1,00	0	100
En Desacuerdo en Ciertos Aspectos	0	6	0,00	1,00	0	100
Totalmente en Desacuerdo	0	6	0,00	1,00	0	100
Total	6	6	1,00	1,00	100	100

Fuente. Resultados de la investigación.

En esta afirmación, se puede notar que la respuesta por la cual los traductores se inclinaron más o con mayor frecuencia de respuesta (moda) fue de 4 traductores equivalente a 67% los cuales están de acuerdo en ciertos aspectos, mostrando una diferenciación significativa, mientras que la menor frecuencia relativa 33% equivalente a 2 traductores que están totalmente de acuerdo con lo que implica planear y tener en cuenta los procedimientos.

Ahora bien, si se analiza esta situación se puede deducir que los traductores que tienen en cuenta la planeación son capaces de planear los recursos externos del texto, las necesidades que se pueden presentar durante la traducción, el texto origen; como afirma Flavell (1981), la planeación es una estrategia fundamental para tener en cuenta antes de comprender y solucionar un problema donde el personaje piensa en el tiempo que dudará la tarea, los procedimientos y recursos necesarios para la realización de la misma, el espacio donde se realizará, etc.

Es importante reconocer que en este proceso de planificación se debe determinar las metas y los medios para alcanzarlas, incluso antes de empezar la tarea.

De esta forma, cuando el traductor se encuentra con un problema o una situación nueva a enfrentar, pueden organizan un plan que guie su actividad cognitiva y así regular la ejecución de la tarea.

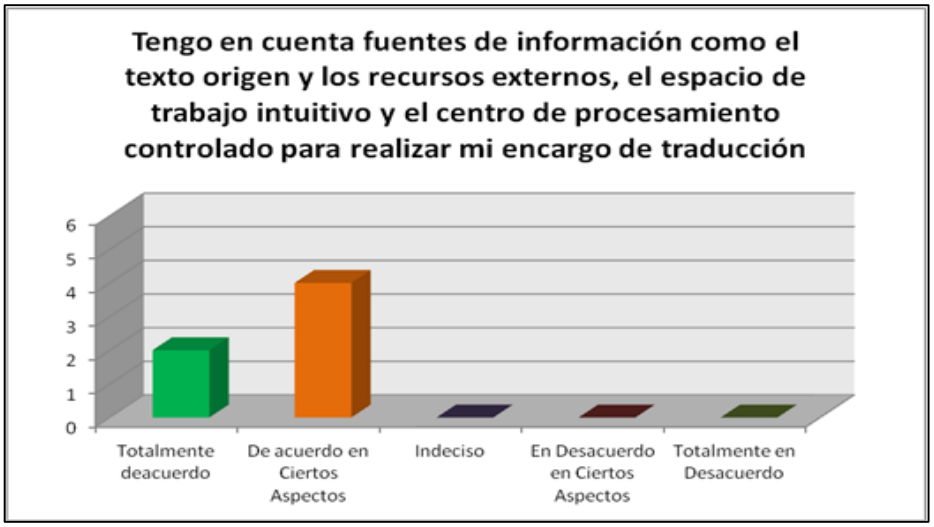

Figura 9. Planeación y procedimientos

Fuente. Resultados de la investigación.

Es importante reconocer también, que la planeación va de la mano con la resolución de problemas y la toma de decisiones; en la siguiente afirmación los estudiantes de traducción se enfrentan a la toma de decisión y esta afirma: d. *"Durante el encargo de traducción, sigo algunos pasos para tomar decisiones como la identificación del problema, la clarificación del mismo":* La muestra afirmó que están totalmente de acuerdo con un 67% lo que representa a cuatro traductores en formación, un traductor en formación que representa un 17% el cual afirmó que estaba de acuerdo en ciertos aspectos y uno indeciso que representa el 17% de la muestra.

Tabla 11.
Toma de decisiones para la identificación del problema.

Variable	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Absoluta Acumulada	Frecuencia Relativa	Frecuencia Relativa Acumulada	Frecuencia Porcentual	Frecuencia Porcentual Acumulada
Totalmente de acuerdo	4	4	0,67	0,67	67	67
De acuerdo en Ciertos Aspectos	1	5	0,17	0,83	17	83
Indeciso	1	6	0,17	1,00	17	100
En Desacuerdo en Ciertos Aspectos	0	6	0,00	1,00	0	100
Totalmente en Desacuerdo	0	6	0,00	1,00	0	100
Total	6	6	1,00	1,00	100	100

Fuente. Resultados de la investigación.

En esta afirmación, se puede notar que la respuesta por la cual los traductores se inclinaron más o con mayor frecuencia de respuesta (moda) fue de 4 traductores equivalente a 67% los cuales están totalmente de acuerdo mostrando una diferenciación significativa, mientras que la menor frecuencia de respuesta o por la que menos se inclinaron los traductores fue de 17% equivalente a un traductor el cual afirmo que estaba de acuerdo en ciertos aspectos; finalmente otro 17% equivalente a otro traductor que está indeciso sobre esta afirmación.

Ahora bien, si a la toma de decisión se refiere este asunto, es importante recalcar que va atada a la traducción como actividad cognitiva y por lo tanto y como lo afirma Wilss (1994), la toma de decisiones está ligada con el sistema cognitivo del traductor acompañado de todo su contexto, sus conocimientos, la tarea y el espacio del problema.

En cuanto a la toma de decisiones teniendo en cuenta la planeación, puede ser que algunos de los participantes estén familiarizados, con la toma de decisión, pero esto no los convierte en expertos en el manejo de las complejidades que involucra la misma; esto podría indicar que aunque los sujetos manipulen este tipo de de decisiones, no se han apropiado por entero de sus características; y que probablemente lo hagan sin un análisis metódico de las mismas.

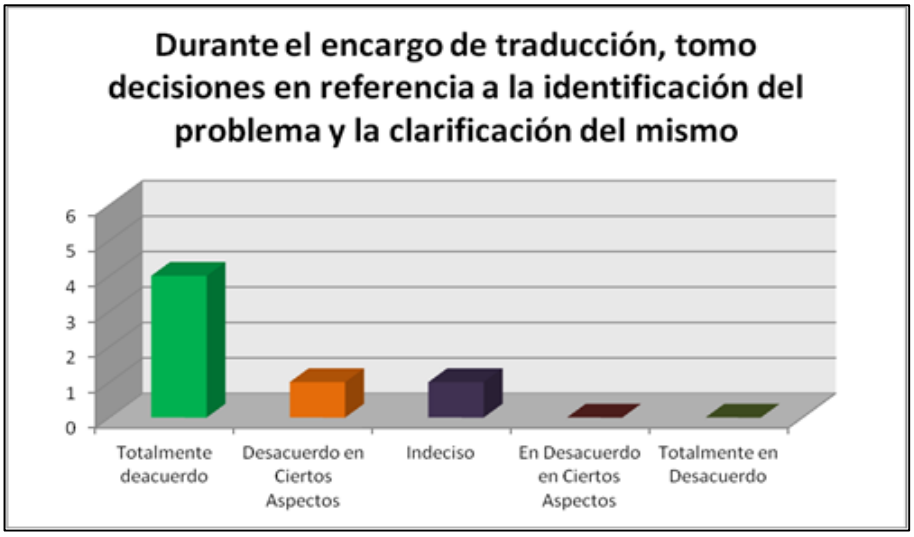

Figura 10. Toma de decisiones para la identificación del problema.

Fuente. Resultados de la investigación.

Al hacer planeación en el proceso traductor se puede identificar varios aspectos textuales y contextuales del TO para poder anticipar los posibles problemas de traducción que el encargo le puede presentar, al hacer planeación se puede hacer un análisis, comprensión e interpretación del TO, para identificación de problemas y toma de decisiones que se verán reflejadas en el TM.

A este punto vale la pena retomar una de las características del grupo de colaboradores, y es que ninguno de ellos es traductor profesional, por lo que no se esperaba que tuvieran conocimiento específico de las EMR, como conocimiento de la tarea, más allá del que otorga ser estudiante de traducción. Dado que no son traductores profesionales tampoco se esperó que sus traducciones fueran perfectas desde el punto de vista formal.

Por otro lado, la siguiente afirmación que tiene que ver con la planeación asevera que: *e. "Antes de tomar una decisión, hago un proceso reflexivo para solucionar los problemas que puedo encontrar en el encargo de traducción"*: Aquí se tiene en cuenta la resolución de problemas y lo más importante el proceso reflexivo cognitivo que se hace antes de empezar el encargo. Teniendo en cuenta lo anterior el 33% que representa 2 estudiantes en formación afirman que están totalmente de acuerdo, mientras que un 67% que representa a 4 traductores afirman que están en desacuerdo en ciertos aspectos.

Tabla 12.
Proceso reflexivo para la solución de un problema.

Variable	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Absoluta Acumulada	Frecuencia Relativa	Frecuencia Relativa Acumulada	Frecuencia Porcentual	Frecuencia Porcentual Acumulada
Totalmente de acuerdo	2	2	0,33	0,33	33	33
De acuerdo en Ciertos Aspectos	4	6	0,67	1,00	67	100
Indeciso	0	6	0,00	1,00	0	100
En Desacuerdo en Ciertos Aspectos	0	6	0,00	1,00	0	100
Totalmente en Desacuerdo	0	6	0,00	1,00	0	100
Total	6	6	1,00	1,00	100	100

Fuente. Resultados de la investigación.

En esta afirmación, se puede notar que la respuesta por la cual los traductores se inclinaron más o con mayor frecuencia de respuesta (moda) fue de 4 traductores equivalente a 67%, los cuales están en desacuerdo en ciertos aspectos, mostrando una diferenciación significativa, mientras que la menor frecuencia de respuesta o por la que menos se inclinaron los traductores fue de 33% equivalente que representa a 2 traductores, los cuales afirmaron que están totalmente de acuerdo en esta afirmación.

En la planeación también se lleva a cabo un proceso de reflexión que permite al traductor encontrar los problemas y hacer toma de decisiones para resolverlos; la traducción es un proceso cognitivo complejo que abarca procesos controlados y no controlados, en los cuales se requiere de la resolución de problemas de traducción y, por ende, de una toma de decisiones. La resolución de problemas de traducción hace que el traductor recurra a la aplicación de estrategias y técnicas que le facilitan su proceso (Hurtado, 2007).

Brown (1982) afirma que en la planeación se hace el reconocimiento de la tarea y se escogen las estrategias adecuadas para desarrollarla y al hacer planeación se hace también un reconocimiento de problemas, y da a la persona la claridad en el desarrollo de la tarea; en este

caso la planeación antes de tomar una decisión, permite analizar fuentes de consulta, aplicar las estrategias de traducción pertinentes y, así mismo, tomar decisiones adecuadas para cumplir con las necesidades del destinatario y con la intencionalidad del TO. Con respecto a los problemas de traducción y la toma de decisiones, Hurtado afirma:

> Desde un punto de vista cognitivo, cabe mencionar la estrecha relación del análisis de los problemas de traducción con el análisis del proceso traductor y de la competencia traductora. En el análisis del proceso traductor surgen indicadores de que el traductor se enfrenta a problemas; […]. Los problemas de traducción pueden ubicarse en las diferentes fases del proceso traductor (comprensión, reexpresión) y están estrechamente vinculados con las estrategias empleadas para resolverlos y con los procesos de toma de decisiones. (2007: 286)

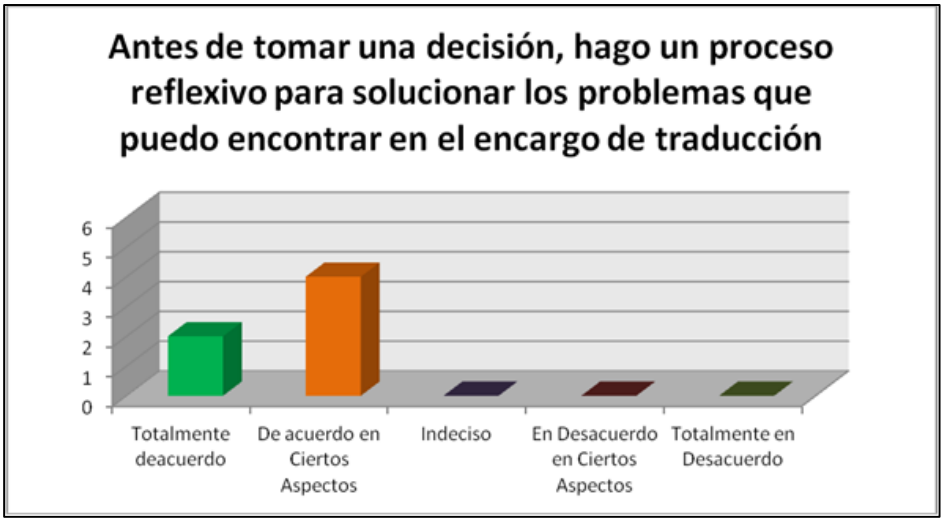

Figura 11. Proceso reflexivo para la solución de un problema
Fuente. Resultados de la investigación.

7.1.1 Resultados generales de la Planeación

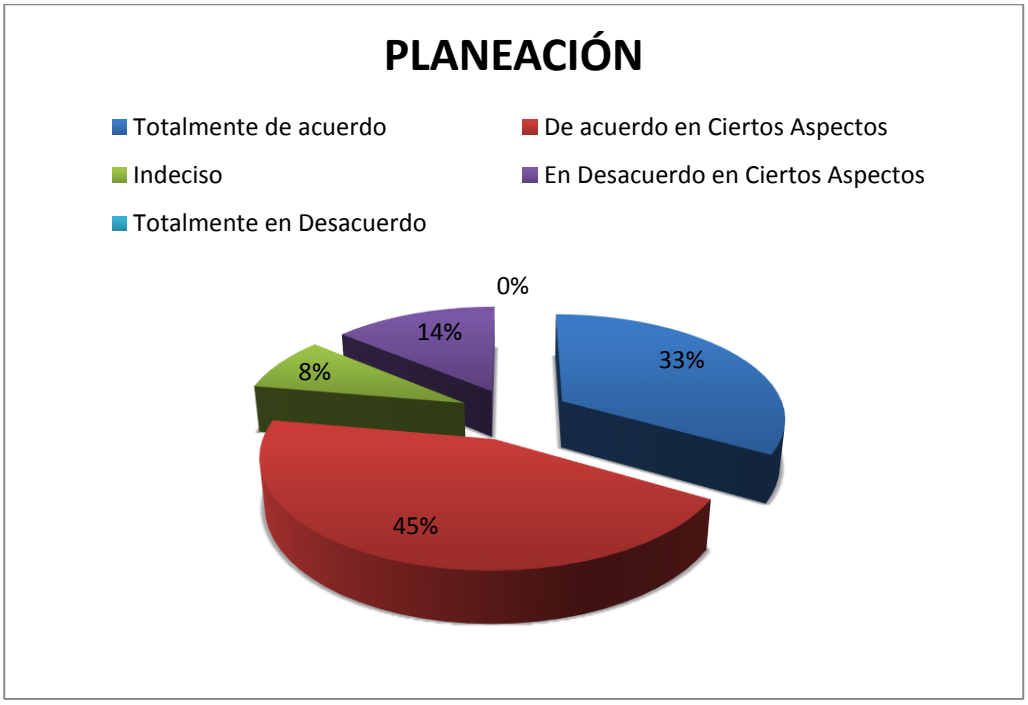

Figura 12. Resultados generales de la Estrategia Metacognitiva de Planeación. Fuente. Resultados de la investigación.

En la grafica podemos notar las respuestas de los estudiantes a los que se les aplicó el instrumento con respecto a la EMP, los resultados se muestran en porcentajes con respecto a las cinco afirmaciones. Podemos resaltar que los estudiantes de esta investigación hacen uso de la estrategia en su gran mayoría, correspondiente a un 78% sumando las dos respuestas de totalmente de acuerdo y de acuerdo en ciertos aspectos.

Esto se ve reflejado en estos estudiantes pues tiende a dedicar más tiempo de planeación en la lectura, consulta, documentación en la parte bibliográfica entre otros, pero se puede entrever que dentro de las variables no tienen en cuenta el tiempo destinado para la realización de la traducción, ya que para ellos el plan de tiempo no es significativo. Esto visto en algunos ítems relacionados con la planeación.

7.1.2 Estrategia metacognitiva de monitoreo (regulación).

La estrategia metacognitiva de Monitoreo es la que permite hacer revisión constante de la tarea y al mismo tiempo permite modificar el plan de trabajo que se planifico al inicio de la misma.

Brown (1987), también asevera que es una posibilidad de modificar, verificar, comprender, autoevaluar, rectificar durante el transcurso de la tarea, lo que se está haciendo y cambiar de rumbo si es necesario.

Durante la aplicación del instrumento, los estudiantes fueron capaces de enfrentarse al encargo de traducción y al mismo tiempo, el instrumento les permitió evaluar sus propios procedimientos; ahora bien, muchas veces no somos conscientes de la forma en la que desarrollamos una tarea, o no somos reflexivos con respecto a nuestro propio conocimiento; a continuación podemos notar la forma cómo utilizaron la estrategia de monitoreo y si fue necesario aplicarla en el encargo.

La primera afirmación que tiene que ver con el monitoreo asevera: g. "*Evalúo constantemente el encargo de traducción, con relación al desempeño de la tarea, de manera que se pueda constatar si se está cumpliendo con el objetivo":* Al Observar la siguiente tabla se analiza que la mitad de la población, es decir el 50% afirman que están totalmente de acuerdo, es decir tres traductores en formación hacen el monitoreo de forma total en la tarea traslativa, mientras que los otros tres traductores, es decir el otro 50% afirman que está en de acuerdo en ciertos aspectos, es decir, lo hacen pero no totalmente.

Tabla 13.
Evaluación del encargo de traducción y cumplimiento del objetivo.

Variable	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Absoluta Acumulada	Frecuencia Relativa	Frecuencia Relativa Acumulada	Frecuencia Porcentual	Frecuencia Porcentual Acumulada
Totalmente de acuerdo	3	3	0,50	0,50	50	50
De acuerdo en Ciertos Aspectos	3	6	0,50	1,00	50	100
Indeciso	0	6	0,00	1,00	0	100
En Desacuerdo en Ciertos Aspectos	0	6	0,00	1,00	0	100
Totalmente en Desacuerdo	0	6	0,00	1,00	0	100
Total	6	6	1,00	1,00	100	100

Fuente. Resultados de la investigación.

En esta afirmación, se puede notar que existen dos respuestas por las cuales los traductores se inclinaron más, es decir que se caracteriza por ser una afirmación bimodal o con dos modas, la primera moda equivalente a 3 traductores (50%) afirman que están totalmente de acuerdo, es decir tres traductores en formación hacen el monitoreo de forma total en la tarea traslativa, mientras que la segunda moda 50% equivalente 3 traductores quienes afirman que están de acuerdo en ciertos aspectos, es decir, lo hacen pero no totalmente. Si bien se sabe que el monitoreo se utiliza durante el aprendizaje, como la revisión y la verificación de los temas, es de gran importancia que sea tomando en cuenta en la traducción, en este caso, solo la mitad de los participantes cree que hace monitoreo y revisión de la misma, teniendo en cuenta el objetivo de la misma y del texto origen.

Labatut (2004), afirma que el monitoreo implica la posibilidad de reflexionar sobre las operaciones mentales que están en marcha y examinar sus consecuencias, es decir, le da la oportunidad de evaluar continuamente de cerca la meta u objetivos planeados.

Teniendo en cuenta el análisis constante que se hace durante el tarea de traducción, es importante reconocer que la labor del traductor va más allá de TO y del TM, su rol que inicia desde la planeación, acompañado del monitoreo es un aspecto importante en traducción, ya que lleva implícito a la metacognición y estas acciones se ve reflejadas en las diferentes tomas de

decisiones que realiza el traductor al momento de llevar a cabo un encargo. La evaluación y verificación constante permiten saber si se está cumpliendo con el objetivo.

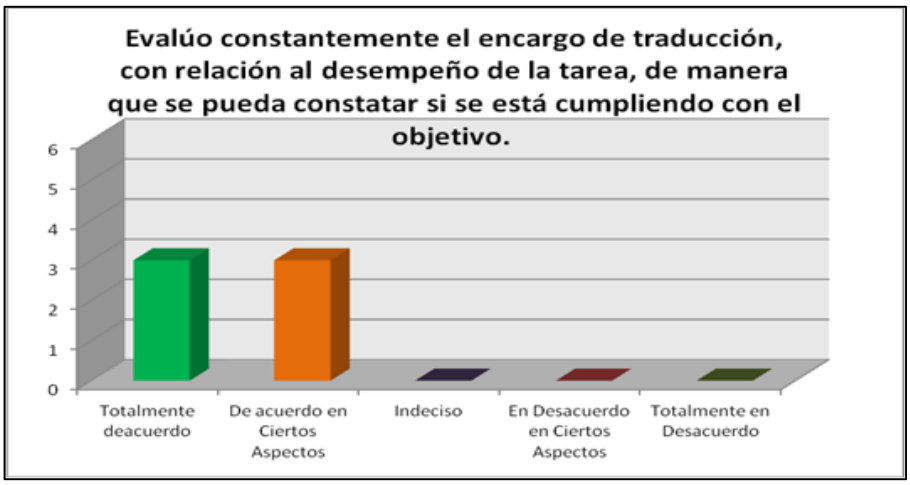

Figura 13. Evaluación del encargo de traducción y cumplimiento del objetivo. Fuente. Resultados de la investigación.

No obstante, el no hacer monitoreo se puede interpretar como una muestra metacognitiva, luego de haber evaluado lo que se sabe o lo que se puede hacer para solucionar el problema, lo cual involucraría a su vez la reflexión acerca de las creencias sobre sí mismo como persona en cuanto al reconocimiento de la familiaridad del asunto a solucionar, de las propias habilidades para solucionar el problema, y de lo que es capaz de hacer en razón de su mayor conocimiento.

Teniendo en cuenta lo anterior, no se puede dejar de lado la siguiente afirmación: h. *"Selecciono algunas acciones o procedimientos específicos para afrontar algún problema presente en el encargo de traducción":* Esta afirmación tiene que ver con el monitoreo acompañado del concomimiento condicional, que así como lo afirma Garner (1990), es aquel que tiene en cuenta el saber el porqué y el cuándo de la metacognición, cuando y porque aplicar diferentes acciones metacognitivas.

Tabla 14.
Selección de algunas acciones o procedimientos específicos.

Variable	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Absoluta Acumulada	Frecuencia Relativa	Frecuencia Relativa Acumulada	Frecuencia Porcentual	Frecuencia Porcentual Acumulada
Totalmente de acuerdo	4	4	0,67	0,67	66,67	67
De acuerdo en Ciertos Aspectos	0	4	0,00	0,67	0,00	67
Indeciso	1	5	0,17	0,83	16,67	83
En Desacuerdo en Ciertos Aspectos	1	6	0,17	1,00	16,67	100
Totalmente en Desacuerdo	0	6	0,00	1,00	0,00	100
Total	6	6	1,00	1,00	100,00	200

Fuente. Resultados de la investigación.

En esta situación se advierte que cuatro estudiantes los cuales representan el 67% afirmaron estar totalmente de acuerdo, un estudiante que representa el 17% afirma que se encuentra indeciso y uno afirma estar en desacuerdo en ciertos aspectos (17%).

En esta afirmación, se puede notar que la respuesta por la cual los traductores se inclinaron más o con mayor frecuencia de respuesta (moda) fue de 4 traductores equivalente a 67% quienes afirman estar totalmente de acuerdo y se evidencia una diferencia notoria en comparación a las demás, mientras que la menor frecuencia relativa o la afirmación por la que menos se inclinaron los traductores fueron dos afirmaciones, un traductor equivalente a 17% está en desacuerdo y uno más equivalente también a 17% afirma estar indeciso.

Si tenemos en consideración que si en el monitoreo al utilizar procedimientos, no hay conciencia de la necesidad de hacerlo, la toma de decisiones, la solución de problemas, que tienen que ver con la regulación de la actuación en función de los objetivos y resultados que van obteniendo en la traducción son nulas, pues se necesita que pasos que guíen este proceso para alcanzar los objetivos trazados.

Cuando hay monitoreo, se puede revisar y releer varias veces el texto meta, pero puede ser que no se reconozcan los errores cometidos dado que se desconoce la naturaleza y codificación, no solo porque se desconozcan las normas que los rigen, sino también porque,

conociéndolas, tiene mayor familiaridad con el uso de las mismas, además las acciones que se tomen pueden ser no las más adecuadas para solucionar el problema.

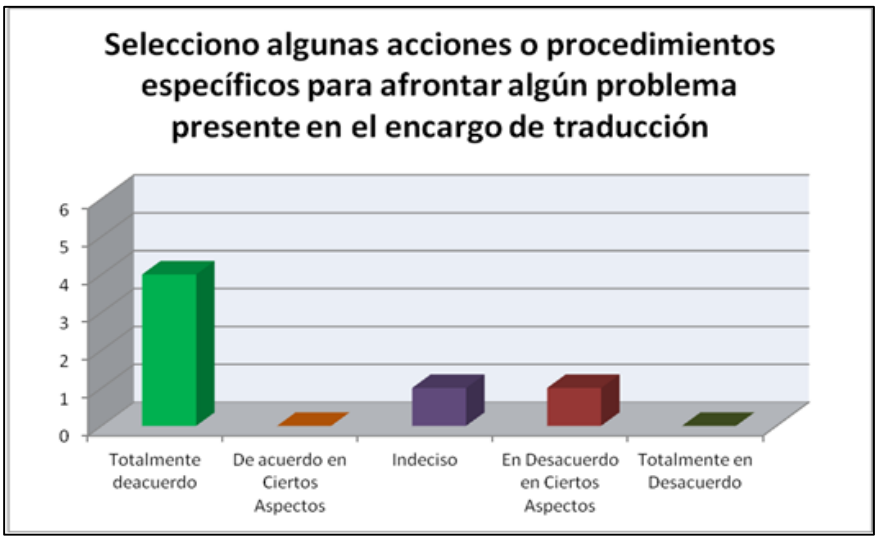

Figura 14. Selección de algunas acciones o procedimientos específicos. Fuente. Resultados de la investigación.

Por otra parte, la siguiente afirmación: i. *"Cuando leo un encargo de traducción, identifico las características intrínsecas de la tarea y su dificultad"* . Esto tiene que ver con el conocimiento de la tarea, el cual, como lo afirma Flavell (1993), es aquel al cual la tarea se vincula, teniendo en cuenta las actividades cognitivas que deben emplearse para resolver una actividad determinada.

Tabla 15.

Identificación las características intrínsecas de la tarea y su dificultad.

Variable	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Absoluta Acumulada	Frecuencia Relativa	Frecuencia Relativa Acumulada	Frecuencia Porcentual	Frecuencia Porcentual Acumulada
Totalmente de acuerdo	3	3	0,50	0,50	50	50
De acuerdo en Ciertos Aspectos	3	6	0,50	0,50	50	100
Indeciso	0	6	0,00	0,00	0	100
En Desacuerdo en Ciertos Aspectos	0	6	0,00	0,00	0	100
Totalmente en Desacuerdo	0	6	0,00	0,00	0	100
Total	6	6	1,00	1,00	100	100

Fuente. Resultados de la investigación.

En la siguiente tabla, se aprecia que la población de análisis se subdivide de nuevo en la mitad, el 50 % que representa a tres traductores en formación afirman que están totalmente de acuerdo con la afirmación, mientras que el otro 50% está de acuerdo en ciertos aspectos, lo que indica que si hay identificación de las características de la tarea de traducción.

En esta afirmación, se puede notar que existen dos respuestas por las cuales los traductores se inclinaron más, es decir que se caracteriza por ser una afirmación bimodal o con dos modas, la primera moda equivalente a 3 traductores (50%) quienes están totalmente de acuerdo con la afirmación, mientras que la segunda moda equivalente también a 3 traductores, están de acuerdo en ciertos aspectos también con un 50%.

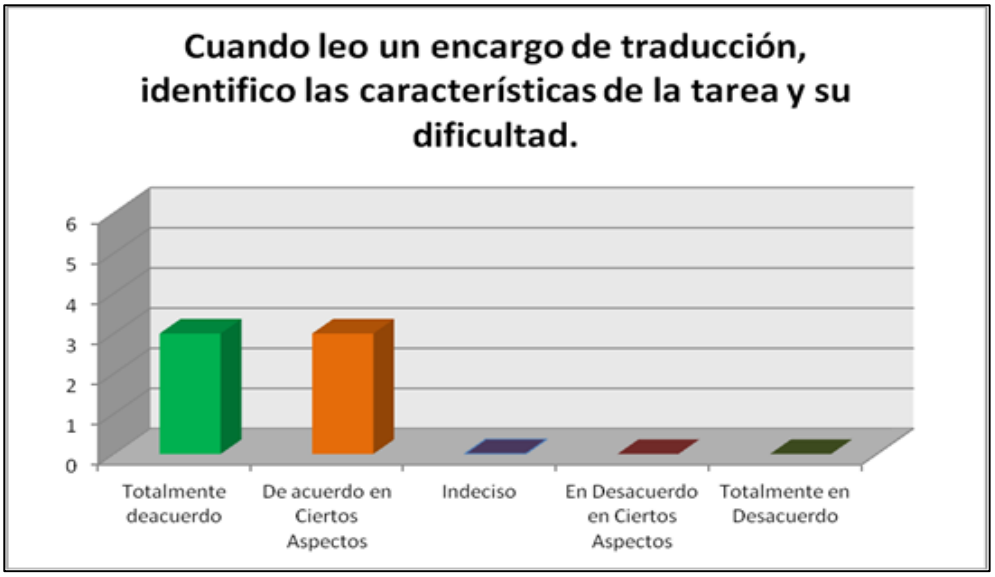

Figura 15. Identificación las características intrínsecas de la tarea y su dificultad. Fuente. Resultados de la investigación.

Al aplicar desde un inicio la estrategia de planeación se lograr ejecutar una conexión con la de monitoreo y se hace aquí un empalme entre la tarea y la forma de abordar las dificultades que se presentan en la misma, haciendo análisis y regulación, identificando las características de las mismas: objetivos, necesidades, falencias y de esta forma hacer un abordaje de las dificultades encontradas.

La metacognición no solo tienen en cuenta el conocimiento pasivo, sino que tiene en cuenta el monitoreo y control activo del traductor, los estudiantes tienen este conocimiento sobre las características de la tarea y lo aplican, lo que indica que la estrategia metacognitiva de monitoreo esta aún más presente que la de planeación.

Así, parecería que, antes de incluso planear la traducción, se podría reflexionar acerca de los recursos y herramientas físicas, cognitivas y sociales que probablemente se necesiten para ejecutar la tarea de traducción a fin de detectar, antes de que se presenten, los problemas y las dificultades intrínsecas.

De la misma forma, la siguiente afirmación tiene que ver con el monitoreo que también va ligado a la planeación y la evaluación, porque a pesar de que sean diferentes estrategias metacognitivas, tienen un fin y es que el estudiante pueda regular su propio conocimiento.

La afirmación asevera: j. *"Determino el proceso que se sigue antes, durante y después de la resolución de un problema de traducción"*. En este caso la muestra se dividió así: el 17% lo que representa a un traductor en formación afirmó que está totalmente de acuerdo, dos estudiantes (33%) afirmaron estar de acuerdo en ciertos aspectos, otros dos estudiantes que representan el 33% están indecisos y 1 (17%) afirmo estar totalmente en desacuerdo.

Tabla 16.
Determinación del proceso que se sigue antes, durante y después.

Variable	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Absoluta Acumulada	Frecuencia Relativa	Frecuencia Relativa Acumulada	Frecuencia Porcentual	Frecuencia Porcentual Acumulada
Totalmente de acuerdo	1	1	0,17	0,17	16,67	17
De acuerdo en Ciertos Aspectos	2	3	0,33	0,50	33,33	50
Indeciso	2	5	0,33	0,83	33,33	83
En Desacuerdo en Ciertos Aspectos	0	5	0,00	0,83	0,00	83
Totalmente en Desacuerdo	1	6	0,17	1,00	16,67	100
Total	6	12	1,00	1,00	100,00	100

Fuente. Resultados de la investigación.

En esta afirmación, se puede notar que existen dos respuestas por las cuales los traductores se inclinaron más, es decir que se caracteriza por ser una afirmación bimodal o con dos modas, la primera moda equivalente a 2 traductores (33%) quienes están de acuerdo en ciertos aspectos, mientras que la segunda moda equivalente también a 2 traductores, están indecisos, por otra parte se pudo determinar que existen dos respuestas con menor frecuencia de respuesta o por la que menos se inclinaron los traductores por lo que un traductor equivalente a 17% afirmó estar totalmente en desacuerdo y finalmente otro traductor afirmó que está totalmente de acuerdo.

En este proceso, el proceso de monitoreo debe ser parte del proceso de traducción, ya que como lo afirma Lachat (2003), la resolución de problemas es un proceso reflexivo, que

tiene en cuenta la función comunicativa junto con los destinatarios, para resolver problemas macrocontextuales y microcontextuales. En este proceso que se debe llevar a cabo para hacer el encargo, se nota que las respuestas varían en la mayoría de traductores; en la afirmación se nos pide analizar o tener en cuenta el proceso para la resolución de un problema de traducción, donde aparece explicita la planeación, el monitoreo y la evaluación, ya que en la afirmación es mencionado el antes, durante y después.

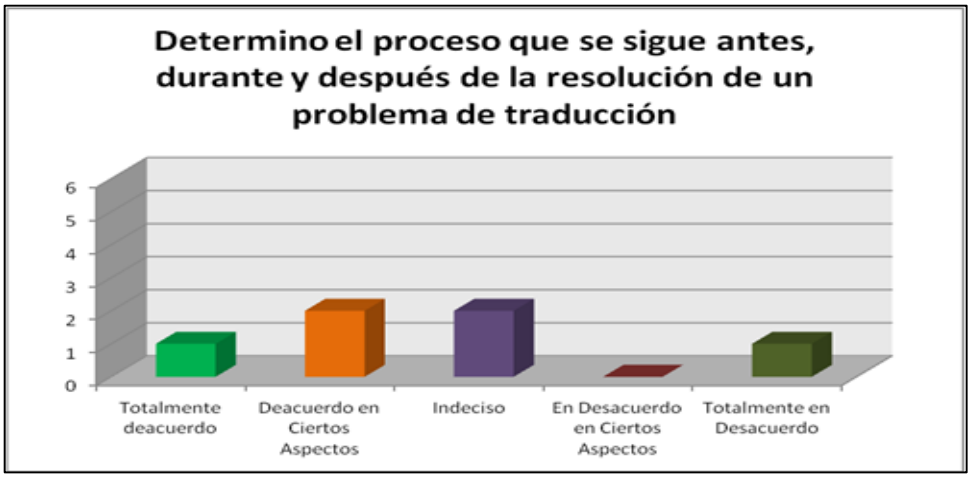

Figura 16. Determinación del proceso que se sigue antes, durante y después - Fuente. Resultados de la investigación.

Si en la traducción no hay un criterio definido, y no se tiene muy claro sobre el procedimiento que se debe seguir antes, durante y después del proceso de traducción y aunque se detecten algunos problemas, y se replanteen ideas y procedimientos para la solución de los mismos, debe aclararse que tales procedimientos se concentran de manera preferencial en aspectos de la forma, es decir, aspectos formales o de estructura superficial, pues sin el monitoreo no se puede hacer un proceso reflexivo profundo.

Por otro lado, en la siguiente afirmación: k.*"Modifico, verifico, comprendo, autoevalúo y rectifico durante el transcurso de la tarea, lo que se está haciendo y cambio de rumbo si es necesario".* La muestra actuó de la siguiente manera: con un 67% es decir cuatro traductores en formación afirmaron que hacen este proceso, dos de ellos representado un 33% afirmaron que están de acuerdo en ciertos aspectos.

Tabla 17.
Modificación, verificación, comprensión, autoevaluación y rectificación durante el transcurso de la tarea.

Variable	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Absoluta Acumulada	Frecuencia Relativa	Frecuencia Relativa Acumulada	Frecuencia Porcentual	Frecuencia Porcentual Acumulada
Totalmente de acuerdo	4	4	0,67	0,67	66,67	67
De acuerdo en Ciertos Aspectos	2	6	0,33	1,00	33,33	100
Indeciso	0	6	0,00	1,00	0,00	100
En Desacuerdo en Ciertos Aspectos	0	6	0,00	1,00	0,00	100
Totalmente en Desacuerdo	0	6	0,00	1,00	0,00	100
Total	6	6	1,00	1,00	100,00	100

Fuente. Resultados de la investigación.

En esta afirmación, se puede notar que la respuesta por la cual los traductores se inclinaron más o con mayor frecuencia de respuesta (moda) fue 4 traductores equivalente a (67%) los cuales están totalmente de acuerdo en hacer este proceso, mientras que la menor frecuencia relativa o por la que menos se inclinaron los traductores equivalente a (33%) afirmando que están de acuerdo en ciertos aspectos

En este caso, se percibe que la estrategia de monitoreo está un poco más presente y como lo afirma Labatut (2004), esta estrategia se utiliza durante el aprendizaje, como la revisión y la verificación de los temas y pues en el caso del proceso de traducción, permite la posibilidad de reflexionar sobre las operaciones mentales que están en marcha y examinar sus consecuencias.

Brown et al (1982), también afirma que el verificar, modificar, hacer evaluación contaste de su propio trabajo, etc, son parte del monitoreo y permite hacer revisión y la re-planeación de las estrategias, ya que el monitoreo cognitivo ayuda a tener conciencia del desempeño de la tarea y está vinculado completamente a un amplio rango de éxitos académicos.

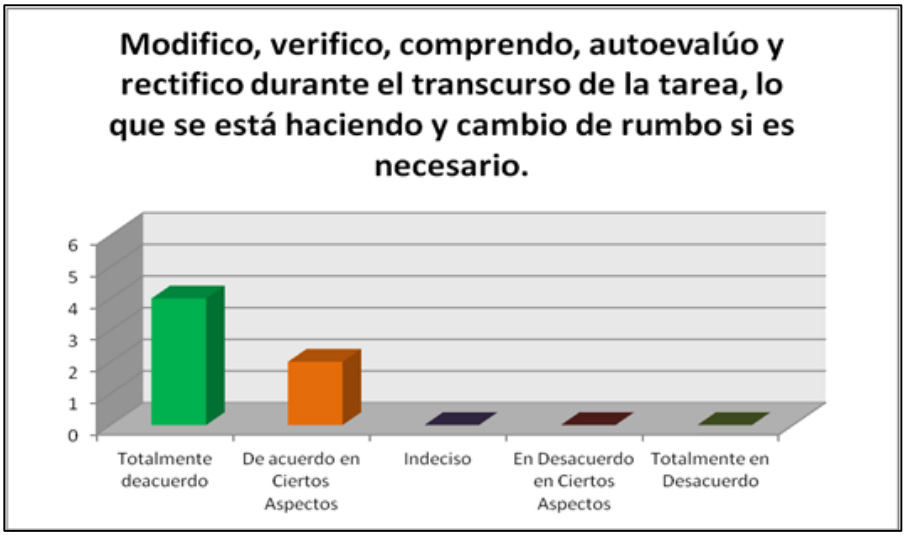

Figura 17. Modificación, verificación, comprensión, autoevaluación y rectificación durante el transcurso de la tarea.
Fuente. Resultados de la investigación.

La siguiente afirmación apunta a la verificación de los criterios que tuvieron en cuenta los traductores en formación, esta asevera: l) *"Reviso los criterios establecidos previamente para verificar que los estoy cumpliendo"*. En esta afirmación se ve la estrategia de monitoreo de manera clara, la muestra debió tener claro desde la planeación que criterios iba a tener en cuenta, es decir, el objetivo del texto origen, el tiempo que iban a utilizar realizando el encargo, los recursos para desarrollarla, etc.

De esta forma, en la siguiente tabla se observa que un traductor en formación que representa el 17% está totalmente de acuerdo, otros dos con una representación del 33% afirman que están de acuerdo en ciertos aspectos, dos de la muestra afirman estar indecisos y uno de ellos que constituye el 17% afirma estar en desacuerdo en ciertos aspectos.

Tabla 18.
Revisión de los criterios establecidos para verificación.

Variable	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Absoluta Acumulada	Frecuencia Relativa	Frecuencia Relativa Acumulada	Frecuencia Porcentual	Frecuencia Porcentual Acumulada
Totalmente de acuerdo	1	1	0,17	0,17	16,67	17
De acuerdo en Ciertos Aspectos	2	3	0,33	0,50	33,33	50
Indeciso	2	5	0,33	0,83	33,33	83
En Desacuerdo en Ciertos Aspectos	1	6	0,17	1,00	16,67	100
Totalmente en Desacuerdo	0	6	0,00	1,00	0,00	100
Total	6	6	1,00	1,00	100,00	100

Fuente. Resultados de la investigación.

En esta afirmación, se puede notar que la respuesta por la cual los traductores se inclinaron más o con mayor frecuencia de respuesta (moda) fue 4 traductores equivalente a (67%) los cuales están totalmente de acuerdo en hacer este proceso, mientras que la menor frecuencia relativa o por la que menos se inclinaron los traductores equivalente a (33%) afirmaron que están de acuerdo en ciertos aspectos.

Si retomamos la importancia de la metacognición y de las EMR está muy claro que al no hacer planificación, y no tener claros los criterios para desarrollarla, es muy difícil hacer monitoreo, pues simplemente se haría una revisión simple y somera que se hace para verificar concordancias superficiales.

Por otra parte, Brown (1987) afirma que el monitoreo se refiere a la posibilidad que se tiene, en el momento de realizar la tarea, de comprender y modificar su ejecución, por ejemplo, realizar auto-evaluaciones durante el aprendizaje, para verificar, rectificar y revisar las estrategias seguidas.

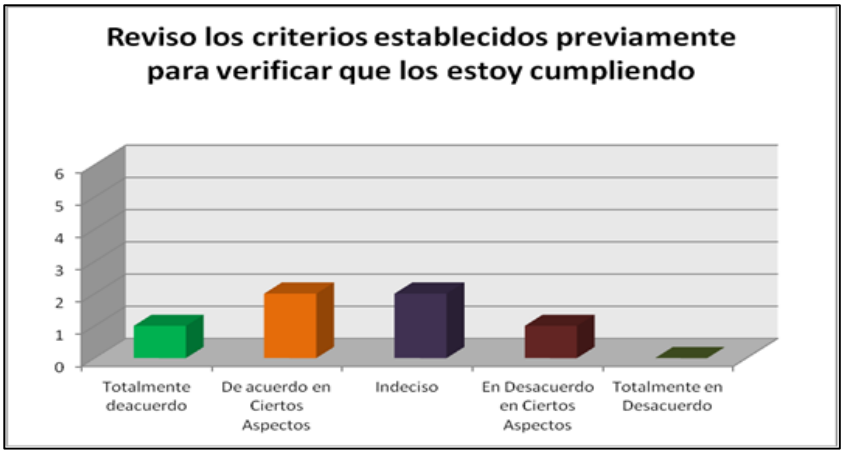

Figura 18. Revisión de los criterios establecidos para verificación.

Fuente. Resultados de la investigación**.**

Continuando con el análisis, la siguiente afirmación: m. *"Cuando me encuentro con una palabra, una oración o párrafo difícil de traducir, me detengo ante el problema y pienso en la manera de solucionarlo":* La afirmación anterior implica la resolución de problemas y la toma de decisiones vistos desde el monitoreo; en este caso la muestra actuó así: Tres traductores que representa el 50% afirmaron estar totalmente de acuerdo y los otros tres traductores en formación afirmaron estar de acuerdo en ciertos aspectos.

Tabla 19.
Resolución de problemas y la toma de decisiones.

Variable	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Absoluta Acumulada	Frecuencia Relativa	Frecuencia Relativa Acumulada	Frecuencia Porcentual	Frecuencia Porcentual Acumulada
Totalmente de acuerdo	3	3	0,50	0,50	50	50
De acuerdo en Ciertos Aspectos	3	6	0,50	1,00	50	100
Indeciso	0	6	0,00	1,00	0	100
En Desacuerdo en Ciertos Aspectos	0	6	0,00	1,00	0	100
Totalmente en Desacuerdo	0	6	0,00	1,00	0	100
Total	6	6	1,00	1,00	100	100

Fuente. Resultados de la investigación.

Se puede notar que existen dos respuestas por las cuales los traductores se inclinaron más, es decir que se caracteriza por ser una afirmación bimodal o con dos modas, la primera moda equivalente a 3 traductores (50%) afirmaron estar totalmente de acuerdo, mientras que la segunda moda equivalente también a 3 traductores afirmaron estar de acuerdo en ciertos aspectos.

Los traductores siempre se van a encontrar con problemas y dificultades de traducción, pero recordemos lo que Wilss (1996), afirma sobre la traducción, el resalta que es un tipo de comportamiento que se debe tener en cuenta desde la perspectiva de resolución de problemas y toma de decisiones, ya que los dos tienen relación y la toma de decisiones siendo una actividad compleja, requiere de elección y caracterización.

Así pues, lo ideal es enseñar a los estudiantes a caracterizar y codificar el problema, pues como lo asevera Hurtado (2001), los problemas de traducción se pueden definir como "las dificultades de carácter objetivo con que puede encontrarse el traductor a la hora de realizar una tarea traductora". (p, 286).

Figura 19. Resolución de problemas y la toma de decisiones.
Fuente. Resultados de la investigación.

Si hay consciencia de la resolución de problemas, teniendo en cuenta el proceso reflexivo que implica el monitoreo, se puede afirmar que si habitualmente se hace utilización de las estrategias que permitan ejecutar la tarea de traducción, se tendrá un mejor rendimiento, y la toma de decisiones se hará efectiva y llevará consigo una resolución del problema.

Finalmente, la última afirmación de monitoreo: n. "*Durante el proceso de traducción hago análisis y síntesis donde se llevan a cabo operaciones de carácter sintáctico, semántico y pragmático*": En la afirmación anterior la traducción como actividad cognitiva toma lugar, recordando que, como lo afirma Hurtado (2007), la traducción requiere de un proceso cognitivo de comprensión de la información, el cual tiene en cuenta tres características importantes: una fase de análisis, de comprensión e interpretación, por lo que se debe prestar gran atención al análisis y la observación de los mecanismos mentales que acontecen al traducir un texto. (1996, p.13).

En la gráfica se aprecia que 2 de los traductores que representan el 33% afirmaron estar totalmente de acuerdo, 3 afirmaron estar de acuerdo en ciertos aspectos lo que representa el 50% y uno estar en desacuerdo en ciertos aspectos con una representación del 17%.

Tabla 20.

Análisis y síntesis de carácter sintáctico, semántico y pragmático.

Variable	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Absoluta Acumulada	Frecuencia Relativa	Frecuencia Relativa Acumulada	Frecuencia Porcentual	Frecuencia Porcentual Acumulada
Totalmente de acuerdo	**2**	**2**	**0,33**	**0,33**	**33**	**33**
De acuerdo en Ciertos Aspectos	**3**	**5**	**0,50**	**0,83**	**50**	**83**
Indeciso	**0**	**5**	**0,00**	**0,83**	**0**	**83**
En Desacuerdo en Ciertos Aspectos	**1**	**6**	**0,17**	**1,00**	**17**	**100**
Totalmente en Desacuerdo	**0**	**6**	**0,00**	**1,00**	**0**	**100**
Total	**6**	**6**	**1,00**	**1,00**	**100**	**100**

Fuente. Resultados de la investigación.

En esta afirmación, se puede notar que la respuesta por la cual los traductores se inclinaron más o con mayor frecuencia de respuesta (moda) fue de 3 traductores equivalente a

50% los cuales afirmaron estar de acuerdo en ciertos aspectos, mientras que la menor frecuencia de respuesta o por la que menos se inclinaron los traductores fue de 17% equivalente a un traductor el cual afirmó que estaba de desacuerdo en ciertos aspectos.

Se ha tenido en cuenta conceptos que presentan cómo la traducción y el monitoreo son temas que se han relacionado por largo tiempo en diferentes ocasiones, pero que también vale la pena estudiar bajo la óptica de la metacognición, pues los dos temas a su vez presentan exigencias de diferente índole que un traductor experto puede asumir competentemente.

Gracias al monitoreo, los estudiantes de traducción acuden a una serie de estrategias, procedimientos, acciones y funciones cognitivas que le permiten analizar, sintetizar y evaluar; el monitoreo entonces permite que el traductor lleve a cabo operaciones mentales que facilitan su proceso de traducción, solventando los posibles problemas de traducción y guiándolo con respecto a los aspectos lingüísticos, semánticos, pragmáticos, extralingüísticos llevándolo como resultado a una familiarización con el contexto y dando como resultado una traducción adecuada.

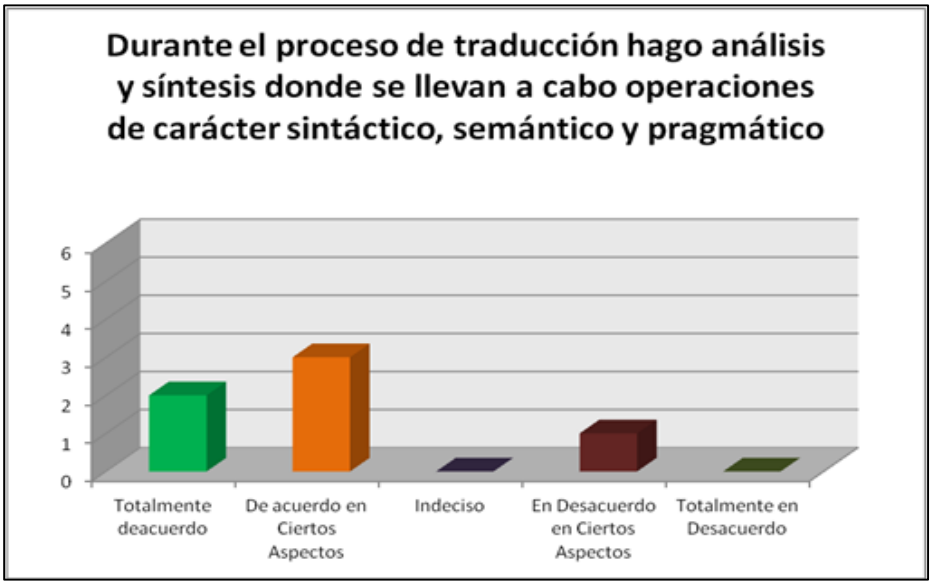

Figura 20. Análisis y síntesis de carácter sintáctico, semántico y pragmático.
Fuente. Resultados de la investigación.

También es importante tener en cuenta que si se debe hacer análisis y síntesis, esto implica un proceso de deducción o descomposición, en el cual el estudiante debe examinar la

traducción como un conjunto pero también analizarla parte por parte, teniendo en cuenta que este proceso inicia desde la lectura previa y que además consiste en profundizar acerca del tema a traducir para obtener las ideas más relevantes e importantes de la información, lo cual permite al estudiante en formación expresar el contenido sin ambigüedades, es decir poder construir el texto meta, sin perder el texto origen.

7.1.2.1 Resultados generales del monitoreo

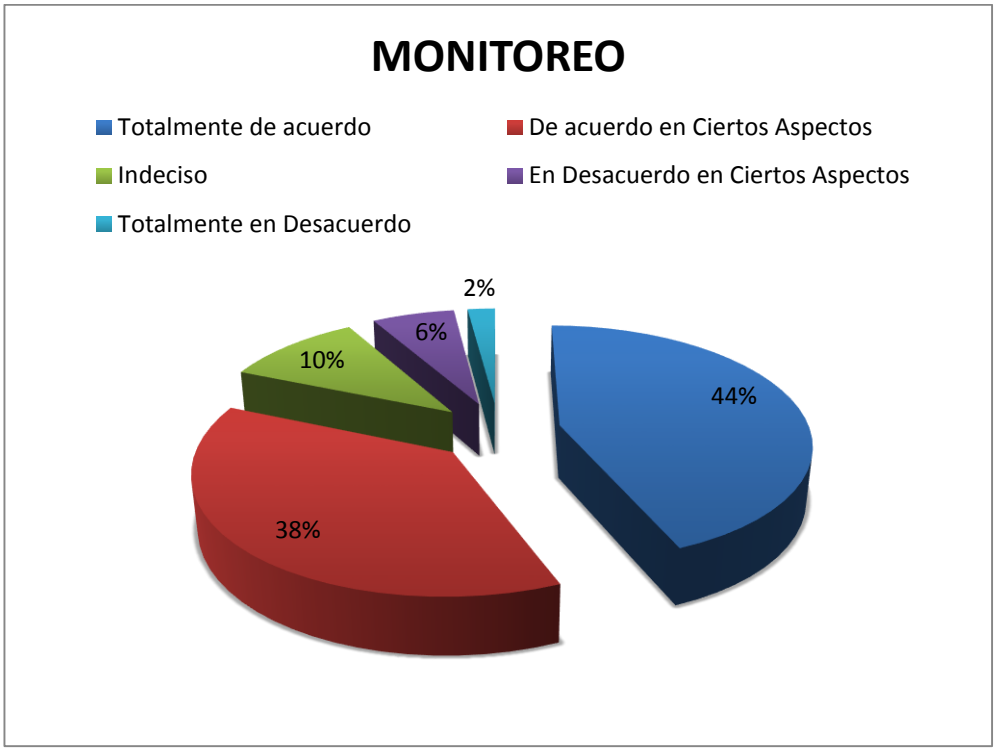

Figura 21. Resultados generales del monitoreo.
Fuente. Resultados de la investigación.

Esta grafica nos muestra los resultados relacionados con la estrategia de monitoreo, los cuales son similares a los de planeación, el 44% respondió estar totalmente de acuerdo y el 38% de acuerdo en ciertos aspectos, sin embargo llama la atención que un 2% está totalmente en desacuerdo, en otras palabras existe un porcentaje que no aplican esta estrategia en el proceso de traducción ya sea por desconocimiento o porque no tienen la noción, lo cual nos invita a reflexionar sobre la consciencia de los procesos de monitoreo en los estudiantes.

7.1.3 Estrategia metacognitiva de evaluación.

En este apartado, tenemos en cuenta la estrategia metacognitiva de evaluación, la cual cuenta con sietes ítems y permite analizar lo que hicieron los estudiantes al final del encargo de traducción; también nos permite analizar si hubo cambios significativos en la traducción, si se hizo una reflexión profunda y por sobre todo, si la revisión hizo parte fundamental o paso desapercibida.

Si bien sabemos que la evaluación es fundamental en el encargo, Labatut (2004), afirma que la estrategia de evaluación es tomada como una estrategia de control de los resultados y tiene lugar al final del proceso de regulación del aprendizaje; es necesario hacer una evaluación de los resultados alcanzados para verificar si las metas u objetivos fijados al inicio del proceso fueron obtenidos.

En este caso, el instrumento también evalúa el uso de esta estrategia ya que permite mirar el desempeño del estudiante en formación al final de la traducción, de igual manera también permite hacer una autoevaluación de los resultados obtenidos y tomar decisiones a fin de mejorar el encargo.

Leamos la siguiente afirmación: o) "*Hago reflexiones relativamente espontáneas que ocurren antes, durante y después del proceso de traducción".* Aquí la experiencia metacognitiva hace parte de la estrategia pues permite al estudiante hacer un proceso de análisis de lo que está desarrollando y una autoevaluación de su propio desempeño.

A continuación se percibe que el 17% lo cual representa un traductor está totalmente de acuerdo, otro traductor afirma está de acuerdo en ciertos aspectos (17%), dos de ellos afirman estar indecisos, representando un 33% y los otros dos estar en desacuerdo en ciertos aspectos lo que representa el otro 33%.

Tabla 21.

Reflexiones antes, durante y después del proceso de traducción.

Variable	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Absoluta Acumulada	Frecuencia Relativa	Frecuencia Relativa Acumulada	Frecuencia Porcentual	Frecuencia Porcentual Acumulada
Totalmente de acuerdo	1	1	0,17	0,17	16,67	17
De acuerdo en Ciertos Aspectos	1	2	0,17	0,33	16,67	33
Indeciso	2	4	0,33	0,67	33,33	67
En Desacuerdo en Ciertos Aspectos	2	6	0,33	1,00	33,33	100
Totalmente en Desacuerdo	0	6	0,00	1,00	0,00	100
Total	6	6	1,00	1,00	100,00	100

Fuente. Resultados de la investigación.

En esta afirmación, se puede notar que existen dos respuestas por las cuales los traductores se inclinaron más, es decir que se caracteriza por ser una afirmación bimodal o con dos modas, la primera moda equivalente a 2 traductores (33%) quienes afirmaron estar indecisos, a su vez la segunda moda equivalente también a 2 traductores quienes están en desacuerdo en ciertos aspectos. Por otra parte se obtuvieron dos características con menor frecuencia de respuesta o por la cual los traductores se inclinaron menos, un traductor equivalente a 17% afirmó estar totalmente de acuerdo y finalmente un traductor que equivale a un 17% se inclinó por decir que está de acuerdo con esta afirmación.

El proceso de evaluación se da en la etapa final, podría decirse que el análisis de la estrategia de evaluación puede darse desde antes de la tarea de traducción, pues el estudiante al planificar está mirando si los elementos que va a utilizar son los más adecuados o si las páginas que va a visitar son confiables, si los diccionarios son calificados, etc.; también en el monitoreo cuando el estudiante lee y relee lo que está desarrollando, cambia las estrategias y busca soluciones a los problemas.

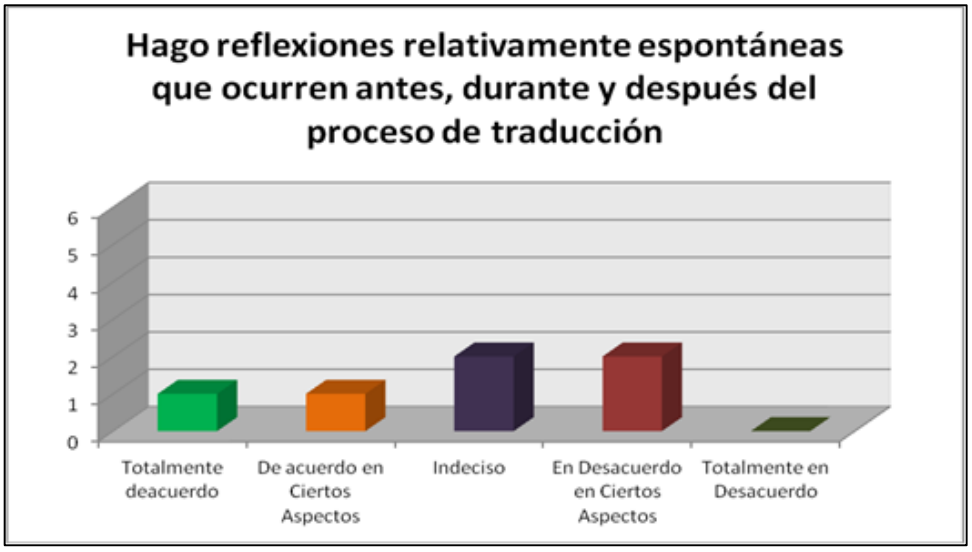

Figura 22. Reflexiones antes, durante y después del proceso de traducción. Fuente. Resultados de la investigación.

En concordancia con lo anterior, estamos de acuerdo con (González, 1996), quien afirma que la evaluación permite pues que a través de la metacognición exista un conjunto de operaciones, actividades y funciones cognoscitivas que le permiten recabar, producir y evaluar información, que al mismo tiempo hacen posible que dicha persona pueda conocer, controlar y autorregular su propio funcionamiento intelectual.

Por otra parte, la siguiente afirmación que también tiene que ver con la evaluación dice: p. "*Evalúo los resultados de las estrategias de traducción que utilizo, también las acciones y decisiones que tome para hacer el encargo y verifico su eficacia".* En esta afirmación el estudiante se ve enfrentado a analizar qué tipo de estrategias, métodos o enfoques uso para llegar al objetivo trazado; recordemos que las estrategias de traducción como lo afirma Hurtado (2001), son los procedimientos individuales, conscientes y no conscientes, verbales y no verbales, internos (cognitivos) y externos utilizados por el traductor para resolverlos problemas encontrados en el proceso traductor y mejorar su eficacia en función de sus necesidades específicas (pp. 276-279).

En el caso de los estudiantes de traducción se distingue que tres estudiantes estuvieron de acuerdo en esta afirmación representado el 50% de la muestra, dos de los seis están indecisos con una representación del 33% y uno totalmente en desacuerdo con un 17%.

Tabla 22.
Evaluación de los resultados de las estrategias.

Variable	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Absoluta Acumulada	Frecuencia Relativa	Frecuencia Relativa Acumulada	Frecuencia Porcentual	Frecuencia Porcentual Acumulada
Totalmente de acuerdo	**0**	**0**	**0,00**	**0,00**	**0**	**0**
De acuerdo en Ciertos Aspectos	**3**	**3**	**0,50**	**0,50**	**50**	**50**
Indeciso	**2**	**5**	**0,33**	**0,83**	**33**	**83**
En Desacuerdo en Ciertos Aspectos	**0**	**5**	**0,00**	**0,83**	**0**	**83**
Totalmente en Desacuerdo	**1**	**6**	**0,17**	**1,00**	**17**	**100**
Total	**6**	**6**	**1,00**	**1,00**	**100**	**100**

Fuente. Resultados de la investigación.

En esta afirmación, se puede notar que la respuesta por la cual los estudiantes se inclinaron más o con mayor frecuencia de respuesta (moda) fue de 3 estudiantes equivalente a (50%) los cuales están de acuerdo con esta afirmación, mientras que la menor frecuencia relativa o por la que menos se inclinaron los estudiantes fue de 1 estudiante equivalente a (17%) el cual afirmó estar totalmente en desacuerdo en esta afirmación.

Es muy paradójico que en esta afirmación ninguno de los traductores en formación este de acuerdo totalmente sobre la evaluación de las estrategias de traducción, podría pensarse que los estudiantes aun no conocen de forma efectiva cuales son las estrategias que está utilizando, o si las saben, no tienen el hábito de hacer autoevaluación consiente.

Si los estudiantes de traducción hacen este proceso de evaluación de forma consciente, se puede llegar a ser autónomo con respecto a la pertinencia de las estrategias seleccionadas, junto con los resultados obtenidos y todo esto apuntaría a que la resolución de problemas y toma de decisiones se haga efectiva. (Buitrago y García, 2012).

En la siguiente grafica se observa que la mitad de la población de análisis afirma que está de acuerdo en ciertos aspectos, quizá si hacen la evaluación, pero no en todos los pasos que se consideraron en la afirmación, del mismo modo puede suponerse que hacen revisión exhaustiva de cada uno de los pasos a seguir, pero que a veces es tan dispendioso que no consideran que sea parte del proceso evaluativo de la metacognición.

Figura 23. Evaluación de los resultados de las estrategias.
Fuente. Resultados de la investigación.

Al hacer evaluación de las estrategias utilizadas, las acciones y decisiones tomadas, se puede perfeccionar el uso de estrategias de traducción en la resolución de problemas, evaluar los resultados de tareas de traducción concretas, dando como resultado un traductor consiente, que se autoevalúa, que sabe cómo enfrentar las necesidades de la traducción y como enfrentar cualquier problema que se le presente.

A continuación, la siguiente afirmación tiene que ver con la forma en la que los estudiantes evalúan la traducción en términos de la validez y los objetivos cumplidos, y dice así: r. "*Determino el grado de eficacia y eficiencia, con que han sido empleados los recursos destinados a alcanzar los objetivos previstos en la traducción".*

Tabla 23.
Evaluación en términos de la validez y los objetivos cumplidos.

Variable	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Absoluta Acumulada	Frecuencia Relativa	Frecuencia Relativa Acumulada	Frecuencia Porcentual	Frecuencia Porcentual Acumulada
Totalmente de acuerdo	0	0	0,00	0,00	0	0
De acuerdo en Ciertos Aspectos	5	5	0,83	0,83	83	83
Indeciso	0	5	0,00	0,83	0	83
En Desacuerdo en Ciertos Aspectos	0	5	0,00	0,83	0	83
Totalmente en Desacuerdo	1	6	0,17	1,00	17	100
Total	6	6	1,00	1,00	100	100

Fuente. Resultados de la investigación.

En este contexto, se recalca que el 83% de la población está de acuerdo en ciertos aspectos, lo que indica que cinco traductores pueden cumplir con los criterios de evaluación presentados con respecto a la eficacia y eficiencia y un traductor que representa el 17% afirma estar totalmente en desacuerdo.

En esta afirmación, se puede notar que la respuesta por la cual los traductores se inclinaron más o con mayor frecuencia de respuesta (moda) fue 5 traductores lo que equivale a un 83% del total, los cuales afirmaron estar de acuerdo en ciertos aspectos, mientras que la menor frecuencia relativa o con menor inclinación por parte de los traductores es de 17% equivalente a 1, quien está totalmente en desacuerdo.

Se podría afirmar que si los traductores tiene en cuenta esta estrategia de forma consciente y evalúan los recursos que utilizan para desarrollar una traducción adecuada, podrían alcanzar resultados más exitosos; estos recursos que son aquellos que utilizan desde que inician la traducción, como diccionarios, bases de datos, bases terminológicas, corpus, espacios donde puedan hacer consultas, internet, asesoría y revisión de la traducción, etc.

Al analizar todo lo que implica la evaluación y teniendo en cuenta que se hace parte al final del proceso, se resalta lo que dice Labatut (2004), al afirmar que la evaluación permite hacer un control de los resultados y es así como el estudiante en traducción debe hacer una

evaluación de los resultados alcanzados para verificar si las metas u objetivos fijados al inicio del proceso fueron obtenidos.

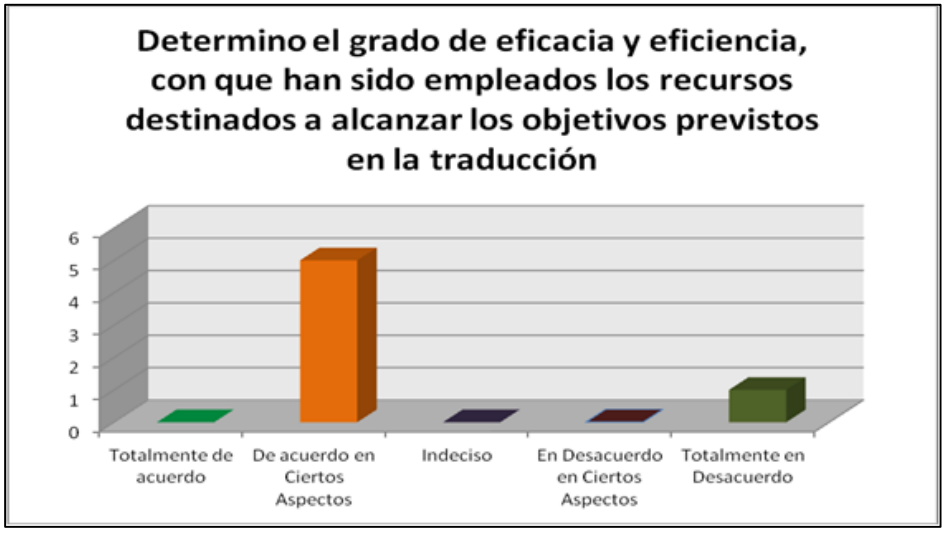

Figura 24. Evaluación en términos de la validez y los objetivos cumplidos.
Fuente. Resultados de la investigación.

Como lo mencionamos anteriormente, se evalúa la pertinencia de las estrategias seleccionadas, junto con los resultados obtenidos en la resolución del problema para determinar la eficacia de dicha estrategia (Buitrago y García, 2012).

En la misma línea de la estrategia metacognitiva de evaluación, tenemos la siguiente afirmación: s. "*Tomo medidas correctivas que garanticen el cumplimiento adecuado de las metas presupuestadas":* Esta aseveración puede ser mirada desde el marco del procesamiento de la información, pues como lo afirma Tamayo (2003), para obtener resultados satisfactorios, la persona debe utilizar las estrategias y además tener conocimiento sobre el tema, haciendo una supervisión reguladora de la persona sobre su propia actuación.

También aparecen implícitos los tres procesos que se están mencionando: de anticipación, ejecución, verificación y evaluación de los resultados; en la afirmación trabajada anteriormente se tiene en cuenta la evaluación que es el último de los procesos y pues el conjunto de conocimientos (declarativos y estratégicos) y el control realizado sobre las acciones aparecen para lograr el objetivo.

Tabla 24.
Anticipación, de ejecución y de verificación y evaluación de los resultados.

Variable	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Absoluta Acumulada	Frecuencia Relativa	Frecuencia Relativa Acumulada	Frecuencia Porcentual	Frecuencia Porcentual Acumulada
Totalmente de acuerdo	2	2	0,33	0,33	33	33
De acuerdo en Ciertos Aspectos	0	2	0,00	0,33	0	33
Indeciso	4	6	0,67	1,00	67	100
En Desacuerdo en Ciertos Aspectos	0	6	0,00	1,00	0	100
Totalmente en Desacuerdo	0	6	0,00	1,00	0	100
Total	6	6	1,00	1,00	100	100

Fuente. Resultados de la investigación.

En la tabla se nota que dos traductores, los cuales representan el 33% afirman estar totalmente de acuerdo, mientras que 4 traductores representado el 67% afirman estar indecisos.

En esta afirmación, se puede resaltar que la respuesta por la cual los traductores se inclinaron con mayor frecuencia de respuesta (moda) fue de 4 traductores equivalente a un 67%, los cuales afirmaron estar indecisos en esta afirmación, mientras que la menor frecuencia relativa o con menor inclinación por parte de los traductores es de 33% equivalente a 2 quienes afirman estar totalmente de acuerdo.

Recordemos que la verificación tiene en cuenta y apunta al análisis y solución preliminar de un problema, donde el traductor verifica la adecuación y puede tomar medidas para que el objetivo del texto origen no se pierda; también puede presentarse el fenómeno donde el traductor encuentre la solución inadecuada y hace evaluación al final del proceso y lo reinicia.

Si el estudiante de traducción es consciente de que debe tomar medidas para cumplir con las metas que se ha propuesto desde la planeación, seguramente su actuación en la traducción misma y en los resultados finales sería la más adecuada, pues si hay consciencia metacognitiva y uso de las estrategias y se es consecuente con lo que se sabe y de las fallas que se tiene, los resultados serían óptimos.

Así pues la consciencia metacognitiva, acompañada de la evaluación permite que el estudiante pueda aplicar sus conocimientos y hacer una autoevaluación de lo trabajado.

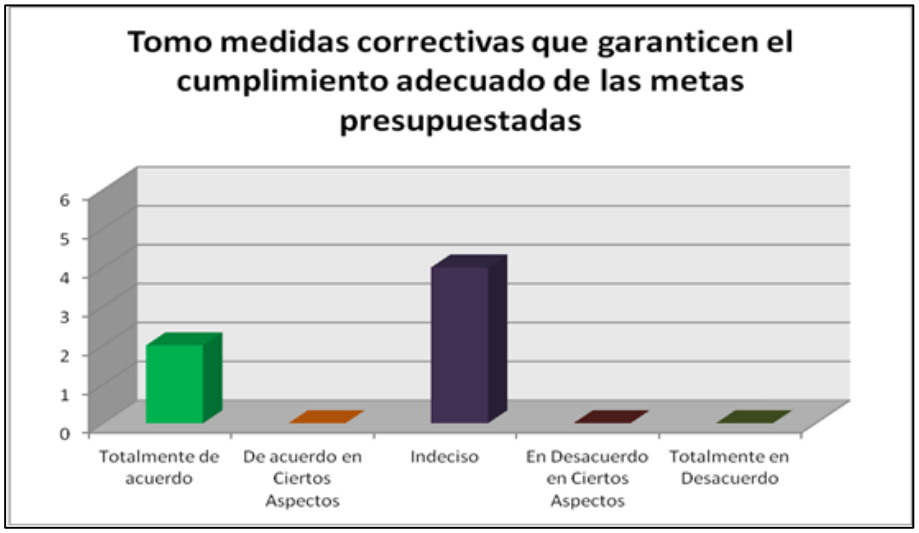

Figura 25. Anticipación, de ejecución y de verificación y evaluación de los resultados.
Fuente. Resultados de la investigación.

Por otra parte, la siguiente afirmación tiene que ver con la evaluación de todo el proceso desarrollado por el estudiante: t. *"Considero que desde la planeación de las estrategias: el monitoreo de mi desempeño y su resultado final, debo replantear algunas de ellas para tener mejores resultados"*: Aquí se hace una evaluación total del proceso, no solo se tiene en cuenta el encargo de traducción y su resultado, sino que se evalúa cada paso que el estudiante tuvo en cuenta.

Se puede notar en la tabla que 4 es decir el 67% de los estudiantes están totalmente de acuerdo con este proceso y un estudiante representado el 17% está de acuerdo en ciertos aspectos y uno de ellos se encuentra indeciso, también con un porcentaje de 17%; aquí se nota que la población de análisis es un poco más consciente de la necesidad de hacer evaluación de todo el proceso que implica la traducción.

Tabla 25.
Monitoreo del desempeño Final

Variable	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Absoluta Acumulada	Frecuencia Relativa	Frecuencia Relativa Acumulada	Frecuencia Porcentual	Frecuencia Porcentual Acumulada
Totalmente de acuerdo	4	4	0,67	0,67	67	67
De acuerdo en Ciertos Aspectos	1	5	0,17	0,83	17	83
Indeciso	1	6	0,17	1,00	17	100
En Desacuerdo en Ciertos Aspectos	0	6	0,00	1,00	0	100
Totalmente en Desacuerdo	0	6	0,00	1,00	0	100
Total	6	6	1,00	2,00	100	100

Fuente. Resultados de la investigación.

En esta afirmación, se puede notar que la respuesta por la cual los estudiantes se inclinaron con mayor frecuencia de respuesta (moda) fue de 4 traductores equivalente a 67%, los cuales están totalmente de acuerdo con este proceso, mientras que la menor frecuencia relativa o con menor inclinación es de 17% equivalente a 1, el cual está indeciso en esta afirmación, finalmente otro 17% también con menor frecuencia de respuesta está de acuerdo en ciertos aspectos.

Se puede resumir lo que el estudiante de traducción debería hacer de la siguiente forma: desde el proceso de la planeación, el estudiante debería evaluar los elementos utilizados como los materiales, el tiempo que se demoró haciendo la traducción, el lugar utilizado, es decir si fue el más adecuado en cuanto a luz, espacio y comodidad, los recursos, etc.

En el caso del monitoreo, si existió lectura previa y durante toda la traducción, si se cambiaron las estrategias que no estaban dando buenos resultados, si se tuvo en mente siempre el objetivo del texto origen, si se consultó a personas conocedoras del tema que pudieran hacer aportes significativos en caso de tener una duda en la traducción.

Y finalmente el resultado final de la traducción en sí, que es el proceso evaluación, donde el estudiante valora y analiza minuciosamente los elementos de la traducción, hace

verificación de terminología, consulta de palabras desconocidas, lectura consiente y todo lo que considere necesario para entregar un producto de calidad.

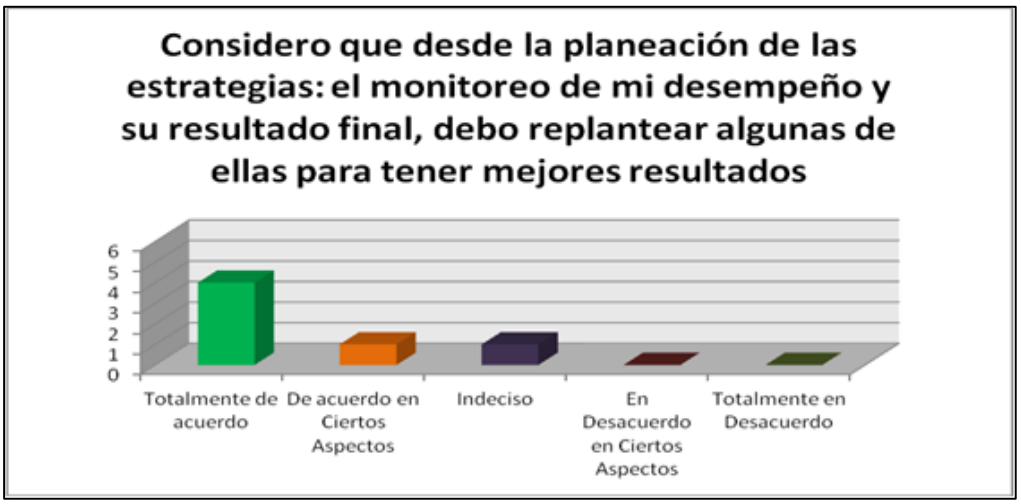

Figura 26. Monitoreo del desempeño Final.
Fuente. Resultados de la investigación.

Siguiendo en la misma línea, la siguiente aseveración que tiene que ver con la traducción como actividad cognitiva afirma: u. *"Cuando realizo el encargo de traducción, considero que interactúan los procesos de análisis, interpretación, comparación, analogía, inferencia, evaluación de posibilidades, planificación y solución de problemas"*. En este aspecto se recalca lo que afirma Hurtado y Alves (2007), la traducción aparte de ser un acto de comunicación y una operación textual, es también el resultado del procesamiento cognitivo realizado por traductores e intérpretes.

Por lo tanto, dado que aún no se tiene acceso al conocimiento de los procesos mentales del traductor (el tipo de pensamientos que se llevan a cabo durante la producción de la traducción (el texto meta o TM), la distribución de su tiempo, las preparaciones previas a la redacción de la traducción, estrategias de consulta y localización de información, el repaso a cualquiera de las diferentes fases ya realizadas, la velocidad de trabajo, su organización, etc.), se pueden deducir que estos procesos están implicados en el curso de una tarea de traducción, así como las capacidades que los traductores e intérpretes deben poseer para hacer esta tarea adecuadamente, en este caso la interpretación, comparación, analogía, inferencia, evaluación

de posibilidades, planificación y solución de problemas deben estar implícitas en la tarea y ser cumplidas a cabalidad.

A continuación la descripción de cada una de ellas; la interpretación como su nombre lo indica es como el traductor percibe, como el lee el mensaje, como aprecia el objetivo y las formas para hacerlo posible; la comparación, donde se debe tener siempre en cuenta el texto meta y el texto origen, las culturas, el contexto y a quien va dirigido; en la analogía el traductor usa estrategias particulares para relacionar los separados contextos cognitivos de los textos original y de la traducción; en la inferencia el traductor debe determinar lo que es presupuesto o compartido con el receptor e inferir y restituirlo en la traducción.

Se puede notar en la tabla que 5 es decir el 83% de los estudiantes están totalmente de acuerdo con este proceso y un estudiante representado el 17% está de acuerdo en ciertos aspectos.

Tabla 26.
Procesos mentales durante la traducción.

Variable	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Absoluta Acumulada	Frecuencia Relativa	Frecuencia Relativa Acumulada	Frecuencia Porcentual	Frecuencia Porcentual Acumulada
Totalmente de acuerdo	5	5	0,83	0,83	83	83
De acuerdo en Ciertos Aspectos	1	6	0,17	1,00	17	100
Indeciso	0	6	0,00	1,00	0	100
En Desacuerdo en Ciertos Aspectos	0	6	0,00	1,00	0	100
Totalmente en Desacuerdo	0	6	0,00	1,00	0	100
Total	6	6	1,00	1,00	100	100

Fuente. Resultados de la investigación.

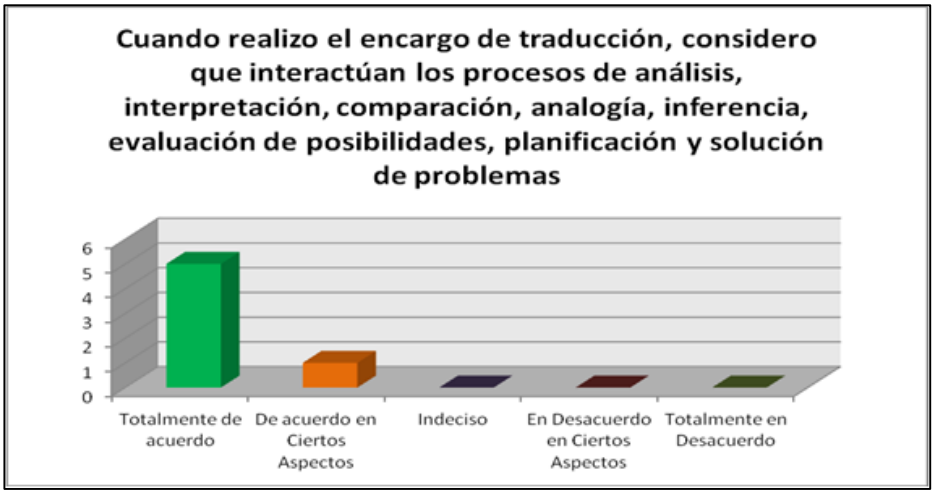

Figura 27. Procesos mentales durante la traducción.
Fuente. Resultados de la investigación.

También Hurtado (2007), afirma que la traducción requiere de un proceso cognitivo de comprensión de la información, el cual tiene en cuenta tres características importantes: una fase de análisis, de comprensión e interpretación, por lo que se debe prestar gran atención al análisis y la observación de los mecanismos mentales que acontecen al traducir un texto (1996, p.13).

Finalmente, la última afirmación que tiene que ver con la evaluación dice: v. "*Pienso que tener un conocimiento sobre los procesos cognitivos y conocimientos acerca de la resolución de problemas, me permite codificar estratégicamente la naturaleza del problema, para seleccionar las estrategias adecuadas para la consecución del objetivo e identificar los obstáculos que impiden el proceso":* En esta afirmación aparece la resolución de problemas y la toma de decisiones. Veamos que dicen los traductores con respecto a esta afirmación; el 50% es decir tres traductores afirman estar totalmente de acuerdo y los otros dos es decir el 33% afirman estar de acuerdo en ciertos aspectos, y un traductor con un porcentaje del 17% afirma encontrarse indeciso.

En esta afirmación, se puede notar que la respuesta por la cual los estudiantes se inclinaron más o con mayor frecuencia de respuesta (moda) fue de 4 traductores equivalente a 50%, quienes afirman estar totalmente de acuerdo, mientras que la menor frecuencia relativa o con menor inclinación por parte de los traductores es de 17% equivalente a 1, el cual está indeciso en esta afirmación.

Tabla 27.
Codificación estratégica de la información.

Variable	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Absoluta Acumulada	Frecuencia Relativa	Frecuencia Relativa Acumulada	Frecuencia Porcentual	Frecuencia Porcentual Acumulada
Totalmente de acuerdo	3	3	0,50	0,50	50	50
De acuerdo en Ciertos Aspectos	2	5	0,33	0,83	33	83
Indeciso	1	6	0,17	1,00	17	100
En Desacuerdo en Ciertos Aspectos	0	6	0,00	1,00	0	100
Totalmente en Desacuerdo	0	6	0,00	1,00	0	100
Total	**6**	6	1,00	1,00	100	100

Fuente. Resultados de la investigación.

Tengamos en cuenta lo siguiente, la metacognición al tener en cuenta el proceso reflexivo, permite que la resolución de problemas se haga efectiva y si los estudiantes en formación son conscientes y tienen un conocimiento sobre sus propios procesos cognitivos pueden tener más éxito en la tarea que están desarrollando.

Davinson & Sternberg (1998), afirman que el tener un conocimiento sobre los procesos cognitivos en particular y conocimiento acerca de la resolución de problemas, permite que el traductor resuelva más fácilmente la dificultad y estos ayuden a codificar estratégicamente la naturaleza del problema para obtener una representación mental de sus elementos, seleccionar las estrategias adecuadas para la consecución del objetivo e identificar los obstáculos que impiden el proceso.

Viendo la gráfica siguiente, si el estudiante siempre tiene fijo el objetivo e identifica los obstáculos en la traducción, los problemas, conoce el fondo y trasfondo del mismo y es consciente de las estrategias que debe aplicar, está haciendo resolución de problemas y toma de decisiones que le permitirán resolver las dificultades y tener una traducción adecuada al contexto.

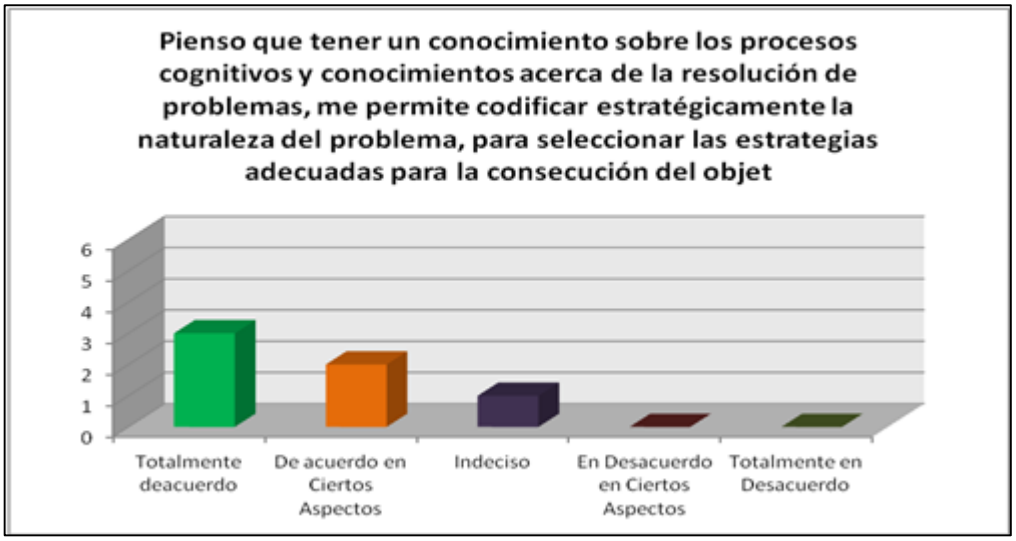

Figura 28. Codificación estratégica de la información.
Fuente. Resultados de la investigación.

7.1.3.1 Resultados generales de la evaluación.

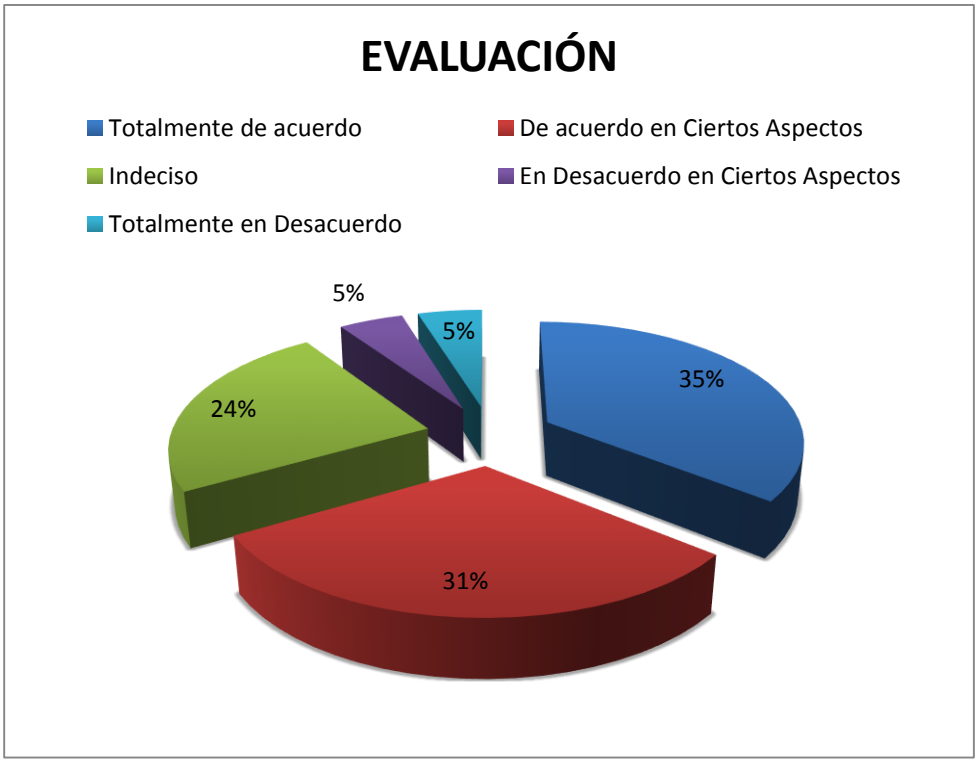

Figura 29. Resultados generales estrategia de evaluación.
Fuente. Resultados de la investigación.

Esta es la grafica que muestra las respuestas en cuanto a la EMV; se observa un aumento en el porcentaje de las respuestas que están totalmente en desacuerdo, indecisas y en desacuerdo en ciertos aspectos que en total equivale a un 34%, prácticamente un tercio de los estudiantes no practica la autoevaluación como una forma de verificar, autoevaluar sus encargos de traducción, lo cual nos invita a reflexionar sobre el proceso de evaluación y mirar que podemos hacer para que esta estrategia tan importante sea usada.

7.1.4 Resultados consolidados por estrategias

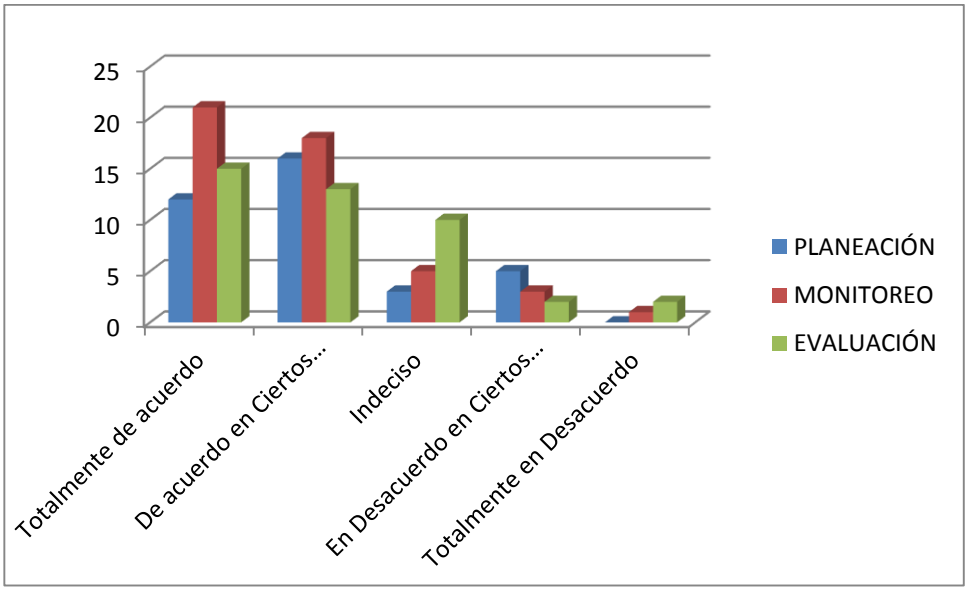

Figura 30. Resultados generales de las estrategias.
Fuente. Resultados de la investigación.

Teniendo en cuenta la grafica anterior podemos notar que la estrategia más usada por los estudiantes fue la de monitoreo, mientras que la que menos usaron fue la de evaluación, esto muestra que se debería fortalecer más la formación de los traductores con respecto a las tres estrategias, principalmente en las que hay más déficit (evaluación) para lograr un encargo de traducción más consciente y de calidad.

8. Conclusiones

Los datos proporcionados por la presente investigación permiten arribar a las siguientes conclusiones:

En relación a la estrategia metacognitiva de planeación:

Se observó que la mayoría de los estudiantes (78%) usaban esta estrategia para la identificación de problemas de traducción y seguían los pasos planteados (diccionarios, bases de datos) con anterioridad para analizar la dificultad del encargo de traducción y llegar a la resolución del problema.

En relación a la estrategia metacognitiva de monitoreo:

Los datos dejan entrever que se está creando un proceso de monitoreo considerable, ya que la mayor parte de los estudiantes (82%) reflexionaron y se autoevaluaron respecto a su proceso traductor, acudiendo a una serie de estrategias (verificación, revisión), procedimientos(deducción, organización) y acciones (relectura, asesoramiento) que les permitieron analizar y sintetizar el encargo de traducción.

En relación a la estrategia metacognitiva de evaluación:

Respecto a la evaluación los estudiantes (66%) hicieron una autoevaluación de los resultados obtenidos para la verificación del encargo y mejorar su calidad, pero podemos inferir a partir de este dato que un tercio de los traductores no utiliza esta estrategia lo cual podría reflejarse en la calidad de sus traducciones.

Conclusiones generales

Teniendo en cuenta las EMR identificadas anteriormente se puede concluir que aún no se tiene acceso al conocimiento de los procesos mentales del traductor (el tipo de pensamientos que se llevan a cabo durante la producción de la traducción, la distribución de su tiempo, las preparaciones previas a la redacción de la traducción, estrategias de consulta y localización de información (planeación), el repaso a cualquiera de las diferentes fases ya realizadas, la velocidad de trabajo, su organización (monitoreo) y revisión de su trabajo final para verificar si alcanzo los objetivos (evaluación), si se puede deducir que estos procesos están implicados en el curso de una tarea de traducción, es decir que si hay uso de las EMR.

Finalmente se podría aseverar que los hallazgos de la caracterización y el diseño del instrumento facilitan estudios con otras dimensiones o áreas con respecto a la traducción, en donde se necesita de las variables metacognitivas para un buen desempeño.

9. Recomendaciones

Las limitaciones del presente estudio respecto a la muestra en cuanto a tamaño y heterogeneidad nos permiten pensar futuras investigaciones que consideren este punto, con muestras más amplias, con traductores escolarizados y expertos.

Es importante recalcar que por limitación de la población de estudio no se tuvieron en cuenta muchas variables que podrían influir en la investigación. Por eso destacamos la importancia de concentrar variables como acceso a instrucción en estrategias metacognitivas, eficacia o desempeño en las traducciones.

En lo que se refiere a los alcances de la investigación, el futuro de este estudio puede ampliarse a través de la validación del instrumento con una población significativa y se podría plantear la misma investigación con traductores expertos para notar la diferencia y hacer un contraste de conocimientos e indagar acerca de las operaciones mentales y los procesos de este tipo de población.

En el proceso de aprendizaje de la traducción se debe dedicar una atención especial al desarrollo de EMR relacionadas con la identificación y representación de problemas y hacer propuestas que impulsen el proceso enseñanza- aprendizaje de la traducción hacia una nueva etapa, teniendo en cuenta instrumentos que ayudarían a la identificación de las mismas para así poder aplicar nuevos métodos de enseñanza

10. Referencias Bibliográficas

Akturk & Sahin (2011). Literature Review on Metacognition and its Measurement. Recuperado de http://ac.els-cdn.com/S1877042811009104/1-s2.0-S1877042811009104-main.pdf?_tid=08968f41e5948b53405bb8eba8006673&acdnat=1344545137_1293716b1e7354a84b8906065bcc2929

Álvarez, G. M. (2011) Uso pedagógico de foros virtuales: un análisis de la interacción comunicativa desde un enfoque pragmático (Tesis doctoral en proceso) Universidad de Salamanca, Salamanca, España.

Alves, F. & Gonçalves J. L. (2007). Modelling Translator‟s Competence: Relevance and Expertise under Scrutiny". In Y. Gambier, M Shlesinger, and R. Stolze (eds.). *Translation Studies: Doubts and Directions*, Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 41-55.

Alves, F., Magalhaes, C y Pagano, A (2000). Traduzir con autonomía: estrategias para o traductor en formacao. Sao pablo: editoria context.

Bell, R. T. (1991). Translation and Translating: Theory and practice, London and New York: Longman.

Brown, A.L. y Campione, J.C. (1977-1978). Training strategic study time apportionment in educable retarded children. Intelligence, 1, 94 - 107.

Brown, A.L. (1980). Metacognitive development and reading. En R. J. Spiro, B. C.

Brown, A.L.; Armbruster, B. B. ; Baker, L. (1986). The role of metacognition in reading and studying. En J. Orasanu (Ed.), Reading comprehension: from research to practice. Hillsdale, Nueva Jesey: Erlbaum.

Brown (1987). Metacognition, executive control, selfregulation and other more mysterious mechanisms. En E. E. Weinert y R. H. Kluwe (Eds.), Metacognion, motivation and understanding (65-116). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

Castrillon C. (2006). La enseñanza de estrategias metacognitivas en el proceso de la composición escrita: un estudio de caso sobre un modelo para la intervención educativa. Revista Grafías Disciplinares. Vol 3, pp: 49 – 75

Chavez Z.J. (2006). Creación de zonas de desarrollo del metapensamiento con la escritura productiva o creativa. *Revista de Investigación en Psicología* – Vol. 9(1). pp. 101 – 108.

Cronbach L. *Essentials of psychological testing.* NY: Harper and Row, 1984.

Davinson, J. E. & Sternberg, R. J. (1998). Smart problem solving: How metacognition helps. En: DJ Hacker, J. Dunlosky & A.C Graesser (Eds.), metacognition in educational theory and practice (pp. 47-68). Mahwah, New Jersey: LEA

Delisle, J. (1980/1988) L'analyse du discours comme méthode de traduction, Ottawa, ON: University of Ottawa Press, Part I trans. by P. Logan and M. Creery (1988) as Translation: An Interpretive Approach, Ottawa: University of Ottawa Press.

Díaz Barriga (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Mexico: Mc Graw -Hill.

Difabio de Anglat, H. (2009). Escala de competencia autorregulatoria de la escritura académica. *Revista Aprendizaje Hoy de la Universidad Católica de Argentina*. Año XXIX, Nº 72.

Dooley D. *Social research methods.* NY: Prenticehall Inc. 1995.

Flavell, J. H. (1971). First Discussant's Comments: What Is Memory Development The Development Of? Human Development,14: 272-278.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive mental inquiry. American Psychologist, 34, 906 911.

Flavell, J. H. (1981). Cognitive Monitoring. En W. Dickson (Ed.), Children's Oral Comunication Skills. New York: Academic.

Flavell, J. H. (1985). El Desarrollo Cognitivo. Madrid: Visor.

Flavell, J.H. (1996). Piaget's legacy. Psychological Science, 7, 200-203.

Flavell, J. (1999). Cognitive development: Children's knowledge about the mind.

Flavell, J. H. (2000). Cognitive Development. Children's Knowledge About The Mind. Revista De Psicología, 50: 21-45.

Flower, L. y Hayes, J. (1981) A cognitive process theory of writing. En: College Composition and Communication, Vol. 32, N° 4, pp. 365 – 387. National

Council of Teachers of English. Recuperado en www.jstor.org/stable/356600

García Álvarez (2011). Evaluando la metacognición sobre la traducción en el aula: diseño de un cuestionario de preguntas abiertas. Recuperado de www.redit.uma.es/articulos.php

Gardner, R. (1988) *Metacognition and Reading Comprehension.* New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

Garner, R (1990). When children and adults do not use learning strategies: toward a theory of setting. Review Educational 60, 517-529. Lorch, R, F., Lorch, E.O y Klusewitz, A. M 1993. College student´s conditional knowledge about reading. Journal of Educational Psychology 85,329-252.

Gile, D., (1995). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.

González Davies, M., (2003). Secuencias. Tareas para el aprendizaje interactivo de la traducción especializada. Octaedro, Barcelona, 2003a.

González, F. (2008). Acerca de la metacognición. *Paradigma* vol. XIV al XVII. Recuperado de http://www.files.procesos.webnode.com/.../Metacognicón%20artículo.pdf

Gunstone, R. F. & Mitchell, I. J. (1998). Metacognition and Conceptual Change. In J. J. Mintzes, J. H. Wandersee, & J. Novak (Eds), Teaching Science for Understanding: A Human Constructivist View (pp.133 - 163). San Diego, CA. Academic Press.

Gutt, E.-A. (1991/2000). *Translation and Relevance: Cognition and context*, Oxford: Blackwell Publishing Ltd; Manchester: St. Jerome.

Heit, I. A. (2011). Estrategias metacognitivas de compresión lectora y eficacia en la Asignatura Lengua y Literatura. Tesis de Licenciatura, Universidad Católica Argentina, Facultad Teresa de Ávila. Departamento de Humanidades. Recuperado de: http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/tesis/estrategias-metacognitivas-comprension-lectora-heit.pdf

Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (1996). Metodología de la investigación. Editorial McGraw-Hill.

Hervey, S., I. Higgins y L.Haywood (1995). Thinking Spanish Translation. A Course in Translation Method: Spanish to English, London/New York: Routledge.

Huber, O. (1980) . The influence of some task variables on cognitive operations in an information-processing decision model. *Acta psycholigica*, 45. 187-196.

Hurtado, A. A (1995/1996). La didáctica de la traducción. Evolución y estado actual. En P. Fernández y J. M. Bravo (eds.): *Perspectivas de la traducción*. Universidad de Valladolid, pp. 49-74.

Hurtado, A. A (dir), (1999). Enseñar a traducir, Madrid, Edelsa, 1999a.

Hurtado, A. A.(2001). *Traducción y traductología*. Madrid: Cátedra. *Introducción a la traductología*.

Hurtado, A. A (2007). Competence based curriculum design for training translators. En: the interpreter and translator trainer.

Iglesias-Parro, S; A.R. Ortega Y E.I. de La Fuente. 1999. Modelos descriptivos y estrategias de la toma de decisiones. *Boletín de Psicología*, 64. 7-30.

Jausovec, N., & Jau ˇ sovec, K. (1997). Spatiotemporal brain activity related to intelligence: A low resolution brain electromagnetic tomography study. Cognitive Brain Research, 16(2), 267–272.

J. Hacker, John Dunlosky, Arthur C. Graesser. Taylor & Francis. (1998) - Metacognition in educational theory.

Jacobs. J. E y Paris, S.G. 1987. Children's metacognition about Reading: Issues in definition, measurement, and instruction. Educational Psychologist 22, 255-278.

Jiménez & Alvarado (2009). La escala Escola (Escala de Conciencia Lectora). 60,2. Madrid: España.

Kelly, D.(2005). A Handbook for Translator trainers. A Guide to Reflective Practice, Manchester, St. Jerome.

Kiraly, D. (1995). Pathways to Translation: Pedagogy and process, Kent, OH: Kent State University Press.

Kiraly, D. C. (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Education*: Empowerment from Theory to Practice. Manchester, St. Jerome.

Lachat, C. (2003-2008). Aprendizaje de resolución de problemas de traducción: Herramientas para el desarrollo cognitivo de los estudiantes. PPU. Vol. n.º 2. Recuperado de http://www.aieti.eu/pubs/actas/III/AIETI_3_CLL_Aprendizaje.pdf

Labatut Portilho, Evelise María. (2004). *Aprendizaje universitario: un enfoque metacognitivo.*

La Rocca. (2007). El taller de traducción: una metodología didáctica integradora para la enseñanza universitaria de la traducción. Universitat De Vic Departamento De Traducción E Interpretación.

Lederer, M. (1981). La traduction simultanée, Paris: Minard.

Lederer, M. (1994/2003). La traduction aujourd'hui: Le modèle interprétatif. Paris: Hachette, trans. N. Larché as Translation: The interpretive model (2003), Manchester: St Jerome.

Marti, E. (1999). Metacognición y Estrategias de Aprendizaje. En I. Pozo & C. Monereo (Coords). *El Aprendizaje Estratégico*. Madrid: Santillana/ Aula XXI.

Mateos, M. (2001). Metacognición y educación. Buenos Aires: Aique.

Miholic, V. (1994). An inventory to pique students´ Metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of reading 38, 84-86*

Mokhatari, K y Reichard, C. (2002). Assessing student´s metacognitive of reading strategies. *Journal of Education Psychology* 94. 249-259

Nord, C. (1988). (1991). Text Analysis in Translation. Theory, Methodology, and Didactic Application Model for Translation-Oriented Text Analysis, Amsterdam y Atlanta, Ga, Rodopi,1991. Versión en lengua inglesa del original en alemán Textanalyse und Übersetzen, Heidelberg, Groos.

Neunzing, W. (2002). ¨Estudios empíricos de traducción: apuntes metodologicos¨ Cadernos de traducao, (X). pp-75-96

Otero, J.C., Campanario, J.M. Y Hopkins, K.D. (1992). The relationship between academic achievement and metacognitive comprehension monitoring ability of Spanish secondary school students. *Educational and Psychological Measurement,* 52, pp. 419-430.

Paris, S,G (1986). Teaching children to guide their reading and learning. In T. Raphael y R. Reynolds (Eds). Context of school based in literacy. New York: Radom house.

Pereira - Lair y Deane, JAY F. P 1997. Development and validation of a self report measure of reading strategy use. Reading psychology: an international journal *18, 185-335*

Puente, A. (1991). Evaluación de la metacognición y comprensión de lectura. *Fundación de neuropsicología clínica.* www. Fnc.org.ar

Puente, A. Jimenez, V. & Alvarado, J. M. (2009). Escala de conciencia lectora (ESCOLA). *Evaluación e intervención psicoeducativa de procesos y variables metacognitivas*

durante la lectura. [Reading Awareness Scale (ESCOLA). Psychological assessment and intervention in metacognitive processes and variables during reading.] Madrid: EOS.

Pressley, M., Borkowski, J. G., & Schneider, W. (1987). Cognitive strategies: Good strategy users coordinate metacognition and knowledge. In R. Vasta, & G. Whitehurst (Eds.), *Annals of child development, 4*, 80–129. Greenwich, CT: JAI Press.

Ramirez & Pereira. (2006). Adaptación de un instrumento para evaluar un conocimiento de estrategias metacognitivas de estudiantes universitarios. Universidad Pedagógica.

Ribas, A. M. (2009). Nuevos retos en la formación de intérpretes: la integración del componente metacognitivo en el aula trans. revista de traductología 13.

Ryle, G. (1949). The concept of Mind. Routledge enciclopedia, New York.

Tamayo, A. O. E. (2001). Metacognición y motivación en el aprendizaje de las ciencias naturales. En: Evolución conceptual multidimensional. Aplicación al concepto de respiración. Universidad Autónoma de Barcelona.

Seleskovitch, D. (1968/1978). L'interprète dans les conférences internationales: problèmes de langage et de communication, Paris: Minard, trans. (1978) as Interpreting for International Conferences, Washington, DC: Pen and Booth.

Seleskovitch, D. (1975). Langage, langues et mémoire: étude de la prise de notes en interprétation consécutive. Paris: Minard.

Seleskovitch, D. and M. Lederer. (1984/2001). Interpréter pour traduire, Paris: Didier Érudition

Simon, H.A. y Kaplan, A.C. (1989). Foundations of cognitive science. En Posner, M.I. (Ed.). *Foundations of cognitive science*. Cambridge, MA : The MIT Press. P. 1-47.

Schmitt, M.C. (1991). A questionnaire to measure children´s awareness of strategic reading process, the reading teacher 43, 454-461

Soro, P.M. (2011). Metacognitive and learning strategies: Empirical research on the effect of a metacognitive programme application and mastery on learning strategies by students from E.S.O., B.U.P. and University level.

Suárez, S. (2004).La lectura en Internet. [Documento en línea.] Recuperado de: http://weblog.educ.ar/educacion-tics/archives/002750.php.[Consulta: 2006, Noviembre 6]

Shuell (1986). *Review of Educational Research* Vol. 56, No. 4 (Winter, 1986), pp. 411-436

Wilss, W. (1983). Translation strategy, translation method, and translation technique: Towards a clarification of three translational concepts. *Revue de Phonétique Appliquée*, 66/68. 143-52.

Wilss, W. (1989). Multi-facet concept of translation behaviour. *Target*, 1:2. 129-49. *Estrategias y problemas de traducción* 371

Wilss, W. (1994). A framework for decision-making in translation. *Target*, 6:2. 131-150.

Wilss, W. (1996). *Knowledge and Skills in Translator Behaviour*, Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.

Wilss, W. (1998). Problem solving strategies in translation. *Ilha do Desterro*, 33. 99-114.

11. Anexos

Anexo 1. Encargo de traducción

Agradecemos su colaboración y compromiso con este instrumento que tiene como propósito evaluar el uso de las estrategias metacognitivas traductores en formación durante un encargo de traducción. Para la construcción de este instrumento fue necesario un juicio de expertos, una prueba piloto y la validación del mismo.

Instrucciones y recomendaciones:

- Ustedes recibirán por parte de nosotros un encargo de traducción y el instrumento para evaluar las estrategias metacognitivas.
- En primer lugar, es de vital importancia hacer el encargo de traducción. (Traducción directa). Para su desarrollo, tiene toda la libertad de utilizar todas las herramientas que considere necesarias (web, diccionarios, glosarios, etc.)
- En segundo lugar, para el encargo de traducción, usted cuenta con dos horas. Si no termina la traducción, no hay problema. Nos interesa analizar lo que se hizo en este lapso de tiempo.
- Una vez haya terminado con el encargo de traducción, proceda a completar el instrumento. Para no sesgar la información y para que los datos sean confiables, este instrumento debe ser completado **inmediatamente después** de haber realizado el encargo de traducción.
- Le recomendamos que sea muy sincero en cada una de las respuestas.

CONVENTION ON THE RECOGNITION AND ENFORCEMENT OF DECISIONS RELATING TO MAINTENANCE OBLIGATIONS

The States signatory to this Convention,
Desiring to establish common provisions to govern the reciprocal recognition and enforcement of decisions relating to maintenance obligations in respect of adults,
Desiring to coordinate these provisions and those of the Convention of the 15th of April 1958 on the Recognition and Enforcement of Decisions Relating to Maintenance Obligations in Respect of Children,
Have resolved to conclude a Convention for this purpose and have agreed upon the following provisions -

CHAPTER I - SCOPE OF THE CONVENTION

Article 1

This Convention shall apply to a decision rendered by a judicial or administrative authority in a Contracting State in respect of a maintenance obligation arising from a family relationship, parentage, marriage or affinity, including a maintenance obligation towards an infant who is not legitimate, between -
(1) a maintenance creditor and a maintenance debtor; or
(2) a maintenance debtor and a public body which claims reimbursement of benefits given to a maintenance creditor.
It shall also apply to a settlement made by or before such an authority ("transaction") in respect of the said obligations and between the same parties (hereafter referred to as a "settlement").

Article 2

This Convention shall apply to a decision or settlement however described.
It shall also apply to a decision or settlement modifying a previous decision or settlement,

Anexo 2. Encargo de Traducción SI1

CONVENIO SOBRE EL RECONOCIMIENTO Y EJECUCIÓN DE LAS DECISIONES RELACIONADAS CON LAS OBLIGACIONES ALIMENTARIAS

Los Estados signatarios del presente Convenio,

Deseando establecer las disposiciones comunes para regir el reconocimiento recíproco y la ejecución de las decisiones relacionadas con las obligaciones a favor de los adultos,

Deseando coordinar estas disposiciones y las pertenecientes al Convenio del 15 de abril de 1958 sobre el Reconocimiento y Ejecución de las Decisiones Relacionadas con las Obligaciones Alimentarias a favor de los niños,

Han resuelto pactar un Convenio en torno a este propósito y han acordado las disposiciones siguientes -

Capítulo I Alcances del Convenio

Artículo Primero

Este Convenio se aplicará a una decisión dictada por una autoridad administrativa o judicial en un Estado Contratante en relación con una obligación alimentaria derivada de una relación familiar, paternidad, matrimonio o afines, incluyendo una obligación alimentaria a favor de un niño que no sea legítimo, entre -

1. un acreedor y un deudor; o
2. un deudor y un organismo público, los cuales solicitan reembolso de las prestaciones dadas a un acreedor.

Deberá también aplicar a un acuerdo hecho por o ante una autoridad (“transacción”) en relación con las mencionadas obligaciones y entre las mismas partes (en lo sucesivo “acuerdo”).

Artículo Segundo

Este Convenio deberá aplicar a una decisión o acuerdo como quiera que se haya descrito.

Deberá también aplicar a una decisión o acuerdo modificando una decisión anterior o acuerdo, aun en el caso donde éste se origine de parte de un Estado no-contratante.

Deberá también aplicar sin importar el carácter nacional o internacional de la cuota alimentaria y cualquiera que sea la nacionalidad o la residencia habitual de las partes.

Anexo 3. Encargo de Traducción SI2

Convenio sobre el reconocimiento y la aplicación de decisiones relativas a las obligaciones alimentarias

Los estados firmantes de este Convenio

Deseando restablecer las disposiciones comunes para controlar el reconocimiento y aplicación reciproco de las decisiones relacionadas con los compromisos alimentarios de los adultos.

Deseando coordinar estas disposiciones y aquellas del Convenio del 15 de abril de 1958 en el reconocimiento y el cumplimiento de los compromisos alimentarios con los niños.

Han resuelto concluir un Convenio, para tal propósito se han acordado las siguientes disposiciones:

Capítulo I

Alcance del Convenio

Artículo I

Este convenio se aplicará a la decisión tomada por una autoridad judicial o administrativa en relación a obligaciones alimentarias procedentes de relaciones familiares, parentesco, matrimonio o afinidad, incluidas las obligaciones con hijos no legítimos entre:

1. Un acreedor y un deudor de alimentos.
2. Un deudor y una entidad pública la cual busque el reembolso de los beneficios dados a un acreedor de alimentos.

Artículo 2

Este Convenio se aplicará a las decisiones o resoluciones descritas.

También se aplicará la resolución o transacción que modifique una resolución o transacción, incluso en el caso que se origine de un estado no contratante.

También se aplicará independientemente del carácter internacionál o interno de la queja de alimentos y cualquiera que fuese la nacionalidad o residencia habitual de las partes.

Anexo 4. Encargo de Traducción SI3

Convenio sobre Reconocimiento y Aplicación de Decisiones Relativas a las Obligaciones Alimentarias

Los Estados signatarios del presente Convenio,

Deseando establecer disposiciones comunes que regulen el reconocimiento reciproco y la ejecución de las decisiones en materia de obligaciones alimentarias respecto a los adultos,

Deseando coordinar estas disposiciones y las del convenio del 15 de abril de 1958 en el reconocimiento y cumplimiento de resoluciones relativas a las obligaciones alimentarias respecto a los menores,

Han resuelto concluir un convenio con este objetivo y han acordado las siguientes disposiciones

Capítulo I

Ámbito de aplicación del convenio

El presente convenio se aplicará a una decisión dictada por una autoridad judicial o administrativa de un estado contratante por razón de las obligaciones alimentarias derivadas de una relación familiar, de parentesco, de matrimonio o de afinidad, incluidas las obligaciones de alimentos respecto de un niño que no es legítimo, entre

(1) Un acreedor y un deudor de alimentos; o

(2) un deudor de alimentos y una entidad pública que reclame el reembolso de los beneficios dados a un acreedor de alimentos.

Se aplicará al acuerdo alcanzado por o ante esa autoridad en lo que concierne a dichas obligaciones y entre las mismas partes.

Artículo 2

Este convenio se aplicará a una decisión o resolución sin importar su descripción.

De igual forma, se aplicará a una decisión o resolución modificando una decisión o resolución anterior, incluso en el caso en que esta provenga de un estado no contratante.

Se aplicara independientemente del carácter internacional o interno de la asistencia de alimentos y todo lo que puede ser la nacionalidad o de la residencia habitual de las partes.

Anexo 5. Encargo de Traducción SI4

CONVENIO SOBRE EL RECONOCIMIENTO Y CUMPLIMIENTO DE RESOLUCIONES RELACIONADAS CON LAS OBLIGACIONES ALIMENTICIAS

Los Estados signatarios de este Convenio,

Deseando establecer disposiciones comunes que rijan el reconocimiento y el cumplimiento reciproco de resoluciones referentes a las Obligaciones Alimenticias respecto a los adultos,

Deseando coordinar estas disposiciones con aquellas del Convenio del 15 de abril de 1958 sobre el Reconocimiento y el Cumplimiento Reciproco de Resoluciones relacionadas con las Obligaciones Alimenticias respecto a los Menores de Edad,

Han resuelto concluir un Convenio a tal efecto y han acordado las siguientes disposiciones:

CAPITULO I - AMBITO DE APLICACION DEL CONVENIO

Artículo 1

Este Convenio se aplicará a la decisión emitida por las autoridades judiciales o administrativas en un Estado Contratante, frente a las obligaciones alimentarias que se derivan de las relaciones de familia, parentesco, afinidad o matrimonio, incluyendo las obligaciones alimentarias a favor de un hijo no legítimo, entre –

(1) un acreedor y un deudor de alimentos, o

(2) un deudor de alimentos y una entidad pública que exija el reembolso de los beneficios otorgados al acreedor.

Articulo 2

El Convenio se aplicará a la resolución o transacción sin tener en cuenta la naturaleza de su denominación.

Se aplicará también, a la resolución o transacción que modifique una resolución o transacción previa, incluso en el caso en que ésta proceda de un Estado no Contratante.

Se aplicará independiente del carácter internacional o interno de la reclamación de alimentos, así como de la nacionalidad o residencia habitual de las partes.

Anexo 6. Encargo de Traducción SI5

CONVENCIÓN DEL RECONOCIMIENTO Y ESFUERZO DE LA RELACIÓN DE DECISIONES RELACIONADAS CON LAS OBLIGACIONES DE MANTENIMIENTO

Las pautas para esta convención

El deseo para establecer las provisiones comunes para gobernar el reconocimiento reciproco y el esfuerzo de las decisiones relacionas con la obligación del mantenimiento refiriéndose a adultos. .

El deseo para coordinar a esas provisiones y aquellas que provienen de la convención del 15 de Abril, 1958 en reconocimiento al esfuerzo de la relación de obligaciones de mantenimiento respecto a los niños.

Tener resuelto para concluir una convención. Por esta razón, se ha decidido seguir bajo estas provisiones.

Capítulo 1 – ámbito de la convención

Articulo 1

Esta convención debe aplicar a la decisiones dadas por una referencia judicial o autoridad administrativa en un estado contrayente respecto a las obligaciones de mantenimiento ascendiendo de una relación familiar, fraternal o marital, incluyendo un mantenimiento obligatorio de un niño, quien no es legítimo entre ellos.

(1) un mantenimiento crédito y un mantenimiento débito o
(2) un mantenimiento débito y un cuerpo público el cual clama por un reembolso de beneficios dados en el mantenimiento crédito.

Tambien debe aplicar a a acuerdos hechos antes por una autoridad (“transacción”) respecto a lo que se dijo de las obligaciones y entre las partes (de aquí en adelante se debe referirse como un acuerdo).

Articulo 2

Esta convención debe aplicar a decisiones o acuerdos antes descritos.

Se debe también aplicar a la decisión o a la modificación de una previa decisión o acuerdo. Aún en el caso donde esto se origina de un contrato sin estado.

Se debe aplicar de manera irrespetuosa de la internacional o del carácter interno del requerimiento y, mantenimiento además, cualquiera puede tener la nacionalidad y la residencia habitual de ambas partes de la familia.

Anexo 7 . Encargo de Traducción SI6

CONVENIO SOBRE EL RECONOCIMIENTO Y EJECUCION DE RESOLUCIONES RELACIONADAS CON OBLIGACIONES ALIMENTARIAS

Los estados signatarios del presente convenio,

Deseando establecer disposiciones comunes que regulen el reconocimiento recíproco y la ejecución de resoluciones relacionadas con obligaciones alimenticias respecto a los adultos,

Deseando coordinar tales disposiciones y las del Convenio del 15 de Abril de 1958 sobre el reconocimiento y ejecución de resoluciones relacionadas con obligaciones alimenticias respecto a menores,

Han resuelto concluir un convenio con este fin y han acordado las siguientes disposiciones:

Capítulo 1- Alcance del convenio

Artículo 1

El presente convenio aplica a las decisiones dictadas por una autoridad judicial o administrativa en un estado contratante con respecto a obligaciones alimentarias que se derivan de relaciones de familia, parentesco, afinidad o matrimonio, incluidas las obligaciones alimenticias respecto de un hijo no legitimo, entre –

(1) un acreedor alimentario y un deudor alimentario; o

(2) un deudor alimentario y un organismo público que solicita el reembolso de las prestaciones proporcionadas al acreedor alimentario.

El presente convenio también aplica a acuerdos realizados por una autoridad o ante la misma ("transacción") con respecto a las obligaciones mencionadas y entre las mismas partes (en adelante se llamará acuerdo).

Artículo 2

El presente convenio aplica a las resoluciones o acuerdos descritos.

El presente convenio también aplica a resoluciones o acuerdos que modifiquen resoluciones o acuerdos previos, inclusive en el caso en el que se hayan originado en un estado no contratante.

El presente convenio aplica independientemente del carácter internacional o interno de la demanda de alimentos sin importar de la nacionalidad o la residencia habitual de las partes.

Anexo 8. Instrumento de Evaluación del Uso de las Emr

Evaluando Las Estrategias Metacognitivas De Regulación En Traductores (Versión 1.0) Mónica A. Martínez Córdoba (2014)

INSTRUCCIONES:

A continuación encontrará una lista (número) de afirmaciones.
Cada afirmación tiene 5 categorías de frecuencia registradas así: Totalmente de acuerdo; De acuerdo en ciertos aspectos; Indeciso; En desacuerdo en ciertos aspectos; Totalmente en desacuerdo.
Escoja una opción en el cuadro que usted considere.
Conteste cada una de las afirmaciones con la mayor sinceridad y objetividad posible.
Recuerde que no hay respuestas correctas o incorrectas.

*Obligatorio

1. **1.Tengo en cuenta actividades de planificación como la predicción de los resultados, la programación del tiempo, la determinación de los procedimientos y los recursos a utilizar en la traducción.** *
   Marca solo un óvalo por fila.

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo en ciertos aspectos	Indeciso	En desacuerdo en ciertos aspectos	Totalmente en desacuerdo
	◯	◯	◯	◯	◯

2. **2. Evaluó constantemente el encargo de traducción, con relación al desempeño de la tarea, de manera que se pueda constatar si se está cumpliendo con el objetivo.** *
   Marca solo un óvalo por fila.

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo en ciertos aspectos	Indeciso	En desacuerdo en ciertos aspectos	Totalmente en desacuerdo.
Fila 1	◯	◯	◯	◯	◯

3. **3.Selecciono algunas acciones o procedimientos específicos para afrontar algún problema presente en el encargo de traducción.** *
   Marca solo un óvalo por fila.

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo en ciertos aspectos	Indeciso	En desacuerdo en ciertos aspectos	Totalmente en desacuerdo.
Fila 1	◯	◯	◯	◯	◯

4. **4.Cuando leo un encargo de traducción, identifico las características intrínsecas de la tarea y su dificultad.** *
   Marca solo un óvalo por fila.

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo en ciertos aspectos	Indeciso	En desacuerdo en ciertos aspectos	Totalmente en desacuerdo
Fila 1	◯	◯	◯	◯	◯

5. **5.Determino el proceso que se sigue antes, durante y después de la resolución de un problema de traducción.** *
   Marca solo un óvalo por fila.

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo en ciertos aspectos	Indeciso	En desacuerdo en ciertos aspectos	Totalmente en desacuerdo.
Fila 1	◯	◯	◯	◯	◯

6. **6.Planifico acciones antes de la resolución de una tarea.** *
   Marca solo un óvalo por fila.

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo en ciertos aspectos	Indeciso	En desacuerdo en ciertos aspectos	Totalmente en desacuerdo
Fila 1	◯	◯	◯	◯	◯

7. **7. Hago reflexiones relativamente espontáneas que ocurren antes, durante y después del proceso de traducción.** *
   Marca solo un óvalo por fila.

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo en ciertos aspectos.	Indeciso	En desacuerdo en ciertos aspectos.	Totalmente en desacuerdo.
Fila 1	◯	◯	◯	◯	◯

8. **8.Hago una lista de pasos, planes, rutinas para facilitar la obtención, almacenamiento, recuperación, y uso de información que voy a usar en la traducción.** *
   Marca solo un óvalo por fila.

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo en ciertos aspectos	Indeciso	En desacuerdo en ciertos aspectos	Totalmente en desacuerdo.
Fila 1	◯	◯	◯	◯	◯

9. **9.Soy consciente de los factores que puedan perturbar el rendimiento de la traducción (predicción, distribución de tiempo, secuenciación, atención selectiva).** *
Marca solo un óvalo por fila.

	Totalmente de acuerdo.	De acuerdo en ciertos aspectos.	Indeciso	En desacuerdo en ciertos aspectos	Totalmente en desacuerdo.
Fila 1	◯	◯	◯	◯	◯

10. **10.Modifico, verifico, comprendo, autoevalúo y rectifico durante el transcurso de la tarea, lo que se está haciendo y cambio de rumbo si es necesario.** *
Marca solo un óvalo por fila.

	Totalmente de acuerdo.	De acuerdo en ciertos aspectos.	Indeciso.	En desacuerdo en ciertos aspectos	Totalmente en desacuerdo.
Fila 1	◯	◯	◯	◯	◯

11. **11.Reviso los criterios establecidos previamente para verificar que los estoy cumpliendo.** *
Marca solo un óvalo por fila.

	Totalmente de acuerdo.	De acuerdo en ciertos aspectos.	Indeciso	En desacuerdo en ciertos aspectos	Totalmente en desacuerdo.
Fila 1	◯	◯	◯	◯	◯

12. **12.Cuando me encuentro con una palabra, una oración o párrafo difícil de traducir, me detengo ante el problema y pienso en la manera de solucionarlo.** *
Marca solo un óvalo por fila.

	Totalmente de acuerdo.	De acuerdo en ciertos aspectos	Indeciso.	En desacuerdo en ciertos aspectos	Totalmente en desacuerdo.
Fila 1	◯	◯	◯	◯	◯

13. **13.Evalúo los resultados de las estrategias de traducción que utilizo, también las acciones, decisiones que tome para hacer el encargo y verifico su eficacia.** *
Marca solo un óvalo por fila.

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo en ciertos aspectos.	Indeciso	En desacuerdo en ciertos aspectos	Totalmente en desacuerdo.
Fila 1	◯	◯	◯	◯	◯

14. **14.Determino el grado de eficacia y eficiencia, con que han sido empleados los recursos destinados a alcanzar los objetivos previstos en la traducción.** *

Marca solo un óvalo por fila.

	Totalmente de acuerdo.	De acuerdo en ciertos aspectos	Indeciso	En desacuerdo en ciertos aspectos	Totalmente en desacuerdo.
Fila 1					

15. **15.Tomo medidas correctivas que garanticen el cumplimiento adecuado de las metas presupuestadas.** *

Marca solo un óvalo por fila.

	Totalmente de acuerdo.	De acuerdo en ciertos aspectos.	Indeciso	En desacuerdo en ciertos aspectos.	Totalmente en desacuerdo.
Fila 1					

16. **16.Considero que desde la planeación de las estrategias: el monitoreo de mi desempeño y su resultado final, debo replantear algunas de ellas para tener mejores resultados.** *

Marca solo un óvalo por fila.

	Totalmente de acuerdo.	De acuerdo en ciertos aspectos.	Indeciso.	En desacuerdo en ciertos aspectos.	Totalmente en desacuerdo.
Fila 1					

17. **17.En la traducción hago análisis y síntesis donde se llevan a cabo operaciones de carácter sintáctico, semántico y pragmático.** *

Marca solo un óvalo por fila.

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo en ciertos aspectos	Indeciso.	En desacuerdo en ciertos aspectos.	Totalmente en desacuerdo.
Fila 1					

18. **18. Tengo en cuenta fuentes de información como el input del texto origen y los recursos externos, el espacio de trabajo intuitivo y el centro de procesamiento controlado para realizar mi encargo de traducción.** *

Marca solo un óvalo por fila.

	Totalmente de acuerdo.	De acuerdo en ciertos aspectos	Indeciso.	En desacuerdo en ciertos aspectos.	Totalmente en desacuerdo.
Fila 1					

19. **19. Cuando realizo el encargo de traducción, considero que interactúan los procesos de análisis, interpretación, comparación, analogía, inferencia, evaluación de posibilidades, planificación y solución de problemas.** *

Marca solo un óvalo por fila.

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo en ciertos aspectos	Indeciso	En desacuerdo en ciertos aspectos	Totalmente en desacuerdo.
Fila 1	◯	◯	◯	◯	◯

20. **20.Durante el encargo de traducción, sigo algunos pasos para tomar decisiones como la identificación del problema, la clarificación del mismo.** *

Marca solo un óvalo por fila.

	Totalmente de acuerdo.	De acuerdo en ciertos aspectos	Indeciso	En desacuerdo en ciertos aspectos.	Totalmente en desacuerdo.
Fila 1	◯	◯	◯	◯	◯

21. **21.Hago búsqueda y recogida de información previa y delibero sobre cómo proceder, teniendo en cuenta lo anterior, tomo una elección y finalmente evalúo los resultados de la traducción.** *

Marca solo un óvalo por fila.

	Totalmente de acuerdo.	De acuerdo en ciertos aspectos.	Indeciso	En desacuerdo en ciertos aspectos.	Totalmente en desacuerdo.
Fila 1	◯	◯	◯	◯	◯

22. **22. Antes de tomar una decisión, hago un proceso reflexivo para solucionar los problemas que puedo encontrar en el encargo de traducción.** *

Marca solo un óvalo por fila.

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo en ciertos aspectos	Indeciso	En desacuerdo en ciertos aspectos.	Totalmente en desacuerdo.
Fila 1	◯	◯	◯	◯	◯

23. **23. Hago una planificación de medidas y toma de decisiones cuando me enfrento a un problema de traducción.** *

Marca solo un óvalo por fila.

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo en ciertos aspectos.	Indeciso	En desacuerdo en ciertos aspectos.	Totalmente en desacuerdo.
Fila 1	◯	◯	◯	◯	◯

24. **24. Pienso que tener un conocimiento sobre los procesos cognitivos y conocimientos acerca de la resolución de problemas, me permite codificar estratégicamente la naturaleza del problema, para seleccionar las estrategias adecuadas para la consecución del objetivo e identificar los obstáculos que impiden el proceso.** *

Marca solo un óvalo por fila.

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo en ciertos aspectos	Indeciso	En desacuerdo en ciertos aspectos.	Totalmente en desacuerdo.
Fila 1	◯	◯	◯	◯	◯

Con la tecnología de
Google Forms

Anexo 9. Creación del Instrumento

Remitirse al Archivo de Excell: Operación de Variables.