

UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA

Facultat de Traducció i Interpretació  
Departament de Traducció i d'Interpretació

INSTRUMENTOS DE MEDIDA DE LA ADQUISICIÓN DE  
LA COMPETENCIA TRADUCTORA: CONSTRUCCIÓN Y  
VALIDACIÓN

VOLUMEN I

TESIS DOCTORAL

*Presentada por:*

Mariana Orozco Jutorán

*Dirigida por:*

Dra. Amparo Hurtado Albir

Dra. Maria Carme Viladrich Segués

Barcelona, 2000

Universitat Autònoma de Barcelona  
Servei de Biblioteques



1500449937

UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA

Facultat de Traducció i Interpretació  
Departament de Traducció i d'Interpretació

INSTRUMENTOS DE MEDIDA DE LA ADQUISICIÓN DE  
LA COMPETENCIA TRADUCTORA: CONSTRUCCIÓN Y  
VALIDACIÓN

*VOLUMEN I*

TESIS DOCTORAL

*Presentada por:*

Mariana Orozco Jutorán

*Dirigida por:*

Dra. Amparo Hurtado Albir

Dra. Maria Carme Viladrich Segués

Barcelona, 2000

## VOLUMEN I

<i>Siglas y abreviaturas utilizadas</i> .....	7
<i>Agradecimientos</i> .....	9
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	13
<b>CAPÍTULO 1-</b> <b>LA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA EN TRADUCCIÓN ESCRITA</b> .....	27
<b>1. La Traductología</b> .....	29
1.1. Evolución de las teorías modernas .....	29
1.2. Enfoques teóricos .....	31
1.3. El creciente interés por la investigación empírica .....	31
<b>2. La utilización del método científico</b> .....	34
2.1. Fases y criterios de la investigación .....	34
2.2. Métodos de investigación .....	38
<b>3. La investigación empírica en Traductología</b> .....	42
3.1. Los estudios empíricos en Traductología .....	42
3.2. Revisión de las investigaciones .....	43
3.2.1. Objetivos .....	48
3.2.2. Instrumentos de medida .....	50
3.2.3. Muestras .....	52
<b>4. Críticas a las investigaciones empíricas efectuadas</b> .....	55
4.1. Los TAPs como técnica de recopilación de datos .....	55
4.2. Las muestras de los estudios .....	57
4.3. El diseño experimental .....	59
<b>5. Problemas de la investigación empírica</b> .....	63
5.1. La falta de tradición y formación en metodología de la investigación .....	63
5.2. La falta de instrumentos de medida específicos .....	63
5.3. Validez interna o validez externa .....	64
5.4. Variables extrañas: factores de confusión .....	65
<b>6. Conveniencia de la investigación empírica en Traductología</b> .....	67
6.1. La metodología empírica .....	67
6.2. Requisitos: rigurosidad, replicabilidad y generalizabilidad .....	70
6.3. Necesidades de la investigación .....	72

## **CAPÍTULO 2-**

<b>LA COMPETENCIA TRADUCTORA: DEFINICIÓN</b> .....	73
<b>1. Traducción y competencia traductora</b> .....	75
1.1. El enfoque integrador de la traducción .....	75
1.2. Confusión terminológica en torno a la competencia traductora .....	77
1.3. Definición de competencia .....	78
1.4. Definición de competencia traductora .....	79
1.5. Competencia lingüística, bilingüismo y competencia traductora .....	80
<b>2. Modelos de funcionamiento de la competencia traductora</b> .....	85
2.1. Lowe .....	85
2.2. Bell .....	86
2.3. Hewson y Martín .....	86
2.4. Nord .....	87
2.5. Kiraly .....	87
2.6. Beeby .....	88
2.7. Hurtado .....	88
2.8. Presas .....	89
2.9. Hansen .....	90
2.10. Hatim y Mason .....	91
2.11. Neubert .....	92
<b>3. El modelo de PACTE</b> .....	94
<b>4. La adquisición de la competencia traductora</b> .....	99
4.1. La adquisición de un conocimiento experto .....	99
4.2. Modelos de adquisición de la competencia traductora .....	102
4.3. El modelo dinámico de PACTE .....	104
4.4. La adquisición de la competencia traductora y la didáctica .....	105
4.4.1. Enfoques didácticos .....	105
4.4.2. El marco metodológico .....	108

## **CAPÍTULO 3-**

<b>LA COMPETENCIA TRADUCTORA: OPERACIONALIZACIÓN</b> .....	111
<b>1. Propuestas de operacionalización de la competencia traductora</b> .....	113
1.1. Lowe .....	113
1.2. Stansfield, Scott y Kenyon .....	114
<b>2. Elementos indicadores: criterios de selección</b> .....	119
<b>3. La concepción general de la traducción</b> .....	122
<b>4. Los problemas de traducción</b> .....	124
4.1. Teoría de resolución de problemas .....	124
4.2. La definición de problema de traducción .....	124
4.3. Cómo medir la actuación respecto a los problemas de traducción .....	130
<b>5. Los errores de traducción</b> .....	132
5.1. Definición y clasificación del error de traducción .....	132
<b>6. Instrumentos de medida válidos y fiables</b> .....	136
6.1. Necesidad de crear instrumentos de medida válidos y fiables .....	136
6.2. Características de los instrumentos de medida .....	137

<b>CAPÍTULO 4-</b>	
<b>CREACIÓN Y DESARROLLO DE LOS INSTRUMENTOS DE MEDIDA</b> .....	141
<b>1. La primera versión de los instrumentos</b> .....	143
1.1. Muestras de las pruebas piloto .....	145
<b>2. La selección de textos para traducir</b> .....	148
2.1. La prueba de equivalencia de textos .....	154
<b>3. Desarrollo del instrumento de medida de la actuación frente a los problemas de traducción (IPT)</b> .....	161
3.1. Primera versión del IPT .....	161
3.2. Segunda versión del IPT .....	164
3.3. Tercera versión del IPT .....	168
3.4. Cuarta versión del IPT .....	169
3.5. Quinta versión del IPT .....	170
3.6. Versión definitiva del IPT .....	171
3.7. Características y puntuación del IPT .....	173
<b>4. Desarrollo del instrumento de medida de los errores de traducción (IET)</b> .....	175
4.1. Primera versión del IET .....	175
4.2. Versión definitiva del IET .....	177
4.3. Características y puntuación del IET .....	179
<b>5. Desarrollo del instrumento de medida de la concepción general de la traducción (ICGT)</b> .....	180
5.1. Primera versión del ICGT .....	180
5.2. Segunda versión del ICGT .....	182
5.3. Versión definitiva del ICGT .....	183
5.4. Características y puntuación del ICGT .....	185
<b>6. Administración de los instrumentos de medida</b> .....	187
<b>CAPÍTULO 5-</b>	
<b>VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE MEDIDA</b> .....	189
<b>1. Hipótesis</b> .....	191
1.1. Instrumentos sensibles al cambio .....	191
1.2. Instrumentos generalizables .....	194
1.3. Hipótesis complementarias .....	196
1.4. Recapitulación .....	199
<b>2. Diseño para el estudio de la generalizabilidad</b> .....	201
<b>3. Diseño para el estudio de la validez</b> .....	204
3.1. Validez de contenido .....	204
3.2. Validez consecuencial .....	205
<b>4. Validación cruzada</b> .....	207
<b>5. Sujetos</b> .....	208
5.1. Tamaño de la muestra .....	208
5.2. Homogeneidad y representatividad de la muestra .....	210
<b>6. Procedimiento</b> .....	213
6.1. Primera administración .....	213
6.2. Cambios realizados en el IPT .....	214
6.3. Segunda administración .....	215
6.4. Proceso de recogida de datos y corrección .....	216

<b>CAPÍTULO 6-</b>	
<b>PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN</b>	219
1. Resultados del estudio de validez de contenido	221
2. Resultados de la validación cruzada	224
3. Contrastación de las hipótesis principales	229
3.1. Hipótesis B: instrumentos generalizables	229
3.2. Hipótesis A: instrumentos sensibles al cambio	239
4. Contrastación de las hipótesis complementarias	242
4.1. Tiempo utilizado	242
4.2. Uso de diccionarios	243
4.3. Proceso de comprensión	248
4.4. Proceso de verificación	250
4.5. Valoración de la dificultad del TO	251
4.6. Detección de problemas	252
<b>CAPÍTULO 7-</b>	
<b>APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE MEDIDA: PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN</b>	255
1. Diseño de la investigación	257
1.1. Marco teórico de la investigación	257
1.1.2. Hipótesis	259
1.2. Método	260
1.2.1. Sujetos	260
1.2.2. Variables independientes	262
1.2.3. Procedimiento	265
2. Otras posibles aplicaciones de los instrumentos de medida	267
<b>RECAPITULACIÓN Y CONCLUSIONES</b>	269
<b>Referencias bibliográficas</b>	289
<b>Índice de figuras</b>	311
<b>Índice de gráficos</b>	313

**VOLUMEN II – INSTRUMENTOS DE MEDIDA**

<b>I- TEXTOS</b> .....	5
<b>A. Textos en inglés</b>	
1. Would you like to be a writer?- texto original completo.....	9
2. Would you like to be a writer?- texto reducido.....	10
3. Mad-Cow Disease- texto original completo .....	11
4. Mad-Cow Disease- texto reducido B.....	12
5. Crèche Specialists- texto original completo .....	13
6. Crèche Specialists- texto reducido A.....	14
<b>B. Textos en francés</b>	
1. Elitisme Scientifique- texto original completo .....	17
2. Elitisme Scientifique- texto reducido A.....	18
3. Secours d’Urgence- texto original completo .....	19
4. Secours d’Urgence- texto reducido B.....	20
<b>C. Textos en alemán</b>	
1. Ferienquartier von der Mitwohonzentrale- texto original completo..	23
2. Ferienquartier von der Mitwohonzentrale- texto reducido A.....	24
3. Familien Reisen- texto original completo.....	25
4. Familien Reisen- texto reducido B.....	26
 <b>II- INSTRUMENTO DE MEDIDA DE LA CONCEPCIÓN GENERAL DE LA TRADUCCIÓN (ICGT)</b> .....	27
<b>A. Desarrollo del instrumento</b>	
1. Primera versión.....	31
2. Segunda versión.....	35
3. Tercera versión.....	39
4. Versión definitiva aleatorizada.....	42
<b>B. Instrucciones de corrección</b>	
1. Plantilla de corrección del ICGT.....	47
 <b>III- INSTRUMENTO DE MEDIDA DE LA ACTUACIÓN FRENTE A LOS PROBLEMAS DE TRADUCCIÓN (IPT)</b> .....	51
<b>A. Desarrollo del instrumento</b>	
1. Primera versión, inglés.....	55
2. Segunda versión, inglés.....	56
3. Tercera versión, inglés.....	61
4. Cuarta versión, inglés, texto A.....	66
5. Cuarta versión, inglés, texto B.....	69
6. Cuarta versión, francés, texto A.....	72
7. Cuarta versión, francés, texto B.....	75
8. Cuarta versión, alemán, texto A.....	78
9. Cuarta versión, alemán, texto B.....	81
10. Quinta versión, inglés.....	84
11. Versión definitiva, inglés.....	88
12. Versión definitiva, francés.....	92
13. Versión definitiva, alemán.....	96

<b>B. Instrucciones de corrección</b>	
1. Corrección de la versión definitiva en inglés.....	103
2. Corrección de la versión definitiva en francés.....	105
3. Corrección de la versión definitiva en alemán.....	106
4. Corrección de la parte cualitativa del IPT.....	107
<b>C. Plantilla de corrección</b>	
1. Plantilla de corrección de la primera versión.....	111
<b>IV- INSTRUMENTO DE MEDIDA DE LOS ERRORES DE TRADUCCIÓN.....</b>	<b>115</b>
<b>A. Plantillas de corrección</b>	
1. Plantilla de corrección de la primera versión.....	119
2. Instrucciones de corrección de la versión definitiva.....	121
<b>V- CUADERNILLOS DE PRUEBAS.....</b>	<b>123</b>
A. Inglés.....	125
B. Francés.....	134
C. Alemán.....	143
<b>VI- CUESTIONARIOS ADICIONALES.....</b>	<b>153</b>
A. Cuestionario “previo” para descartar sujetos.....	155
B. Cuestionario para expertos.....	156

***Siglas y abreviaturas utilizadas***

dir.	directa
est.	estudiantes
eval.	evaluador
FTI	Facultat de Traducció i d'Interpretació
ICGT	instrumento de medida de la concepción general de la traducción
IET	instrumento de medida de los errores de traducción
ingl.	inglés
inv.	inversa
IPT	instrumento de medida de la actuación frente a problemas de traducción
LM	lengua meta
LO	lengua original
N.C.	no consta
sim.	simultáneo
TM	texto meta
TO	texto original
trad.	traducción
UAB	Universitat Autònoma de Barcelona
UJI	Universitat Jaume I
UV	Universitat de Vic
v.	versión
VD	variable dependiente
v.def.	versión definitiva
VI	variable independiente

## ***Agradecimientos***

Si se me permite justificar de modo jocosos unos agradecimientos más extensos de lo habitual, diré que esta tesis doctoral ha requerido la colaboración desinteresada de tantas y tantas personas, que al escribirla tuve la impresión de que el apartado de agradecimientos iba a prolongarse más que la introducción...

Se trata de unos agradecimientos completamente sinceros, especialmente por lo fácil que hubiera sido para las personas que nombraré a continuación negarse a participar en esta investigación, no sólo porque este tipo de colaboraciones no suele darse en nuestro campo, dada la poca tradición de investigación empírica que tenemos en Traductología, sino porque todo el trabajo que han realizado y el tiempo que han dedicado no tiene una recompensa tangible o certera, y su “aportación a la ciencia” solamente se verá con el paso del tiempo, cuando los resultados obtenidos mediante los instrumentos de medida se puedan aplicar realmente a la didáctica de traducción, que es el objetivo final de la autora de esta tesis. En efecto, esperamos que la investigaciones que realizaremos en el futuro con los instrumentos de medida creados ofrezcan información útil a los docentes de la traducción sobre el proceso de adquisición de la competencia traductora de sus estudiantes, con el consiguiente beneficio para la didáctica de la traducción

Por todo lo dicho, agradezco sinceramente la colaboración, la paciencia, el tiempo y el consejo de las siguientes personas:

Las doctoras Amparo Hurtado Albir y María Carme Viladrich, directoras de la tesis, que además de dedicarme todo el tiempo necesario, de estar dispuestas a discutir incansablemente hasta agotar todas las posibilidades y de orientarme amablemente en todo momento, han accedido a codirigir una tesis doctoral, cosa siempre difícil, y más cuanto que la interdisciplinariedad de la investigación les ha obligado a internarse en

temas que no son los que habitualmente tratan, por lo que han realizado un gran esfuerzo que merece mención aparte.

Los profesores de traducción que han actuado como evaluadores y expertos, que han hecho un gran hueco en sus apretadas agendas para la siempre ingrata tarea de corregir pruebas y más pruebas y han atendido con gran paciencia todas mis peticiones de ayuda, además de darme valiosos consejos. Estos profesores y profesoras son los siguientes: María Calzada (Universitat Jaume I de Castellón), María González-Davies (Universitat de Vic), Amparo Hurtado (Universitat Autònoma de Barcelona), Amparo Jiménez (Universitat Jaume I de Castellón), Marta Marín (Universitat Autònoma de Barcelona), Víctor Obiols (Universitat de Vic), Joan Parra (Universitat Autònoma de Barcelona), Marisa Presas (Universitat Autònoma de Barcelona) y Pedro Roqué (Universitat Autònoma de Barcelona).

Los miembros del grupo de investigación PACTE, que han colaborado en todo momento con sus opiniones y sus consejos, han rellenado cuestionarios y me han escuchado, además de forjar el marco perfecto para el desarrollo de esta tesis doctoral, que tendrá una utilidad posterior, a buen seguro, en las próximas investigaciones del grupo. Dejando de lado el aspecto académico del grupo, agradezco la calidez y la atención que cada uno de los miembros me ha prestado personalmente, dado que, como todos sabemos, los ánimos y el apoyo moral nunca están de más en este tipo de trabajos. Por consiguiente, mil gracias a: Allison Beeby, Laura Berenguer, Doris Ensinger, Olivia Fox, Amparo Hurtado, Nicole Martínez Mélis, Wilhelm Neunzig y Marisa Presas.

Las Facultades de Traducción de la Universitat Autònoma de Barcelona, la Universitat Jaume I y la Universitat de Vic, que me han permitido amablemente realizar pruebas con sus alumnos.

Todos los alumnos que han colaborado en las pruebas, cuyos nombres no cito para respetar la confidencialidad de las pruebas realizadas y los resultados obtenidos:

- Alumnos de primer curso con la combinación lingüística inglés-español de la Facultat de Traducció i Interpretació de la Universitat Autònoma de Barcelona del curso 1996-97;
- Alumnos de primer curso con todas las combinaciones lingüísticas (inglés-español, inglés-catalán, francés-español, francés-catalán, alemán-español y alemán-catalán) de la Facultat de Traducció i Interpretació de la Universitat Autònoma de Barcelona del curso 1997-98;

- Alumnos con las combinaciones lingüísticas inglés-español, francés-español y alemán-español de la Facultat de Traducció i Interpretació de la Universitat Autònoma de Barcelona del curso 1998-99;
- Alumnos de primer curso con la combinación lingüística inglés-español de la Facultat de Traducció de la Universitat Jaume I, de Castellón, del curso 1998-99;
- Alumnos de primer curso de la combinación lingüística inglés-español de la Facultat de Traducció de la Universitat de Vic, del curso 1998-99;

Los miembros de la administración de las tres facultades mencionadas, que han aportado de buen grado los datos solicitados y han colaborado con la investigación.

Agradezco a la Dra. Mariona Portell que me haya introducido en la metodología de la investigación, hace ya algunos años, cuando acudí a ella en busca de orientación para elaborar el trabajo de investigación del doctorado y que durante todo este tiempo, de manera totalmente desinteresada, siempre haya estado ahí para resolver dudas de todo tipo, incluso a horas intempestivas.

Doy las gracias también a todas las personas que han tenido la amabilidad de leer y darme su opinión sobre esta investigación, ya sea sobre algunas partes o sobre el conjunto de la tesis. Espero que su dedicación a una tarea ardua y minuciosa haya dado como fruto la mejora, en forma y contenido, de esta tesis doctoral.

Me gustaría mencionar también el apoyo institucional y económico del Departament de Traducció i d'Interpretació de la Universitat Autònoma de Barcelona, que me ha prestado la ayuda necesaria para llevar a cabo esta tesis, así como a la Facultat de Traducció i d'Interpretació de la misma Universidad, que me ha permitido hacer uso de las instalaciones del centro y combinar esta tesis con la docencia habitual. Me gustaría mencionar en especial al jefe de estudios, Mariano Solivellas y a los miembros del PAS, especialmente la Secretaría y la Conserjería de la Facultad, que han aceptado siempre de buen grado mis peticiones de información, de colaboración y de ayuda con los cambios de aulas, horarios, grupos de clase y demás.

Por último, el pequeño gran apartado de agradecimientos a la familia, los amigos y los compañeros que me han soportado durante los años que ha durado esta tesis y sin cuyo apoyo hubiera perdido los nervios más de una vez. De entre todos ellos, y son muchos, me gustaría destacar a mi marido, que quizás ha sufrido las consecuencias más directas de los nervios y el cansancio que producen en ocasiones este tipo de investigaciones y me ha apoyado y animado en todo momento, contagiándome su buen humor.

## INTRODUCCIÓN

Dentro del campo de la Traductología, el modo en que los estudiantes de traducción adquieren la competencia traductora ha sido poco estudiado, y en consecuencia no disponemos de métodos concretos de enseñanza de traducción desarrollados a partir del conocimiento del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Por otra parte, la falta de formación específica y sistemática para docentes de traducción hace que los métodos de enseñanza de traducción suelen ser intuitivos y basados en la experiencia personal del docente.

Respecto a la investigación empírica en Traductología, ésta adolece de una falta de rigor científico debido a que la gran mayoría de investigaciones llevadas a cabo hasta la fecha carecen de alguno de los elementos clave que definen un estudio científico: las muestras no son representativas, faltan hipótesis de trabajo, no hay objetivos precisos, existe subjetividad en el análisis de los resultados, etc. En vista de esta serie de carencias, esta tesis doctoral pretende crear y validar, siguiendo en todo momento el método científico de investigación, instrumentos de medida de la adquisición de la competencia traductora, con el fin de poder realizar, en el futuro, estudios que arrojen luz sobre el proceso de adquisición de la competencia traductora.

Esta tesis doctoral nace del interés de la autora por conocer mejor el proceso de adquisición de la competencia traductora y por emplear el método científico en las investigaciones realizadas en Traductología.

La competencia traductora es un concepto relativamente nuevo, que todavía se encuentra en una etapa de definición, y de hecho son muchos los autores que nombran la competencia traductora en un momento u otro sin definirla explícitamente: Wilss, Nord, Riedemann, Lørscher, Toury, Krings, Fraser, etc. Otro fenómeno que pone en evidencia la fase incipiente de los conocimientos con que contamos acerca de la competencia traductora es la gran cantidad de nombres que recibe ésta, especialmente en la bibliografía en inglés, en la que diversos autores hablan de *translation performance*, *transfer competence*, *translational competence*, *translator competence*, *translation ability* y *translation skills*.

La curiosidad por conocer mejor el proceso de adquisición de la competencia traductora es compartida por muchos autores de nuestra disciplina, como por ejemplo

Toury (1995:238), y si bien nos referiremos a este interés en el cuerpo de este trabajo, en este punto nos gustaría citar a Danks, ya que resume el interés que suscita el tema en la Traductología:

“Translation and interpreting researchers are looking for the elements of translator competence that explain why a nonnative speaker translator can often produce a ‘better’ translation than a native bilingual, or, an even more interesting question, how a bilingual (as all translators to one degree or another are) develops into a professional translator” (Danks *et al.*, 1997:xiv)

El hecho de que no existan estudios sobre este proceso de adquisición tiene consecuencias negativas en la didáctica de la traducción, y uno de los campos en que éstas son más visibles es la evaluación, dado que los docentes de la traducción carecemos de sistemas probados o aceptados generalmente por los expertos para evaluar traducciones desde el punto de vista académico. Este tema despierta el interés de más de un investigador, no en vano recientemente, en abril de 1999, se ha terminado una tesis doctoral que trata aspectos de la evaluación sumativa en traducción y existe, al menos, otra tesis doctoral en curso que versa sobre la evaluación en nuestra disciplina (Martínez Melis, del Departament de Traducció i d’Interpretació de la Universitat Autònoma de Barcelona, dirigida por la Dra. Hurtado Albir).

Por otra parte, desde el punto de vista científico, la creación de instrumentos de medida de la competencia traductora es novedosa, ya que no existen en la actualidad técnicas o métodos específicos para valorar la adquisición de la competencia traductora, y, por lo tanto, no puede llevarse a cabo una investigación experimental que mida la actuación de los estudiantes antes y después de haber recibido un número determinado de horas de clase de traducción. Una de las dificultades que supone realizar estudios empíricos en nuestra disciplina es precisamente la falta de instrumentos de medida propios, ya que hasta hace bien poco las técnicas de medición o de recopilación de datos que se han utilizado en nuestro campo se han tomado prestadas de otras disciplinas, como señalaremos al repasar las técnicas de recopilación de datos utilizadas en las investigaciones empíricas en traducción hasta la fecha.

De todos los instrumentos que se han utilizado para recoger datos en Traductología, no hay ninguno que se haya creado específicamente para observar el proceso de adquisición de la competencia traductora, y ésta es la razón que nos ha llevado a elegir el tema de esta tesis doctoral, ya que, como docentes, no podemos dejar de mencionar el beneficio que supondría para la didáctica de la traducción que pudiéramos conocer mejor cómo aprenden nuestros estudiantes y, por consiguiente,

ofrecer una enseñanza basada en sus necesidades y que les ayude a recorrer de la manera más adecuada el proceso de aprendizaje. Si bien es evidente que nuestros instrumentos no tendrán como efecto directo esta mejora en la formación de traductores, sí que nos gustaría pensar que son un primer paso en esta dirección.

Nos gustaría señalar que la construcción de los instrumentos de medida y la elaboración de esta tesis doctoral se inscriben en el marco del proyecto de investigación del grupo PACTE (Procesos de aprendizaje, Adquisición de la Competencia Traductora y Evaluación) del Departament de Traducció i d'Interpretació, que dirige la Dra. Hurtado Albir. La ventaja de inscribirse en un proyecto de investigación más amplio es doble, ya que, por un lado, existe una base de trabajo en equipo en la que se apoya la parte teórica de esta tesis, y, por otro lado, podemos confiar en la utilización de los instrumentos de medida que hemos diseñado y validado en futuros estudios experimentales que tiene previsto efectuar este equipo investigador.

## **OBJETIVOS**

El objetivo de esta tesis es, por consiguiente, **crear instrumentos de medida para la adquisición de la competencia traductora.**

Uno de los primeros problemas que se presentó al abordar este objetivo global fue la selección de elementos observables, dentro del constructo, es decir, la competencia traductora, para crear los instrumentos, ya que de ellos dependía la cantidad y la finalidad de los instrumentos. Tras analizar el modelo de competencia traductora en el que nos basamos, elegimos tres factores como indicadores de la competencia traductora: los problemas de traducción, los errores de traducción y la concepción general de la traducción, lo cual nos llevó a crear tres instrumentos de medida, uno por cada elemento observable.

Elegimos estos tres factores en razón de tres características que consideramos básicas para nuestro propósito: (a) influyen en todo el proceso de traducción y no solamente en alguna de sus etapas (comprensión, desverbalización, reexpresión y verificación); (b) son observables y, por ende, se pueden medir, lo cual los hace adecuados para la investigación; y (c) permiten observar indirectamente algunas estrategias de traducción, que constituyen un punto central modelo de competencia traductora del que partimos.

Así pues, hemos creado tres instrumentos que valoran respectivamente la actuación frente a los problemas de traducción, la actuación respecto a los errores de

traducción y la concepción general de la traducción, que deben servir para medir la competencia traductora en estudiantes de traducción de primer curso, es decir, en una fase inicial del proceso de adquisición de la competencia traductora. Nuestros objetivos se centran, por tanto, en crear estos tres instrumentos de medida y validarlos, con el fin de que puedan ser utilizados en el futuro por otros docentes o por nosotros mismos, conociendo de antemano el grado de generalizabilidad y validez de los resultados obtenidos mediante los instrumentos.

El objetivo global de la tesis se desglosa en cinco objetivos concretos y consecutivos:

- (a) definir la competencia traductora y su proceso de adquisición;
- (b) elegir elementos observables que sean indicadores de la competencia traductora;
- (c) crear instrumentos de medida para poder observar los elementos seleccionados;
- (d) realizar las pruebas piloto necesarias para garantizar que los instrumentos funcionan en la práctica y diseñar y llevar a cabo pruebas de generalizabilidad y de validez de los instrumentos;
- (e) diseñar una investigación experimental para estudiar el proceso de adquisición de la competencia traductora en la que se puedan utilizar, en un futuro próximo, estos instrumentos.

Nos gustaría aclarar que los objetivos de esta tesis se centran en la traducción escrita y directa, en el primer año de estudios universitarios de traducción, es decir que no abordaremos la traducción oral en ninguna de sus formas ni la traducción inversa. De este modo, si bien se mencionan algunos estudios e investigadores que abordan la interpretación, al exponer la trayectoria de la investigación empírica en Traductología, no hemos incluido los estudios realizados en el campo de la traducción oral, dado que estas investigaciones utilizan en general técnicas de recopilación de datos distintas de las que caracterizan a las investigaciones en traducción escrita, debido a que las tareas que deben realizar los sujetos son diferentes, además de la gran diferencia de objetivos que se observan en los campos. Nuestro interés se centra por tanto en revisar las investigaciones que abordan la traducción escrita, que es el objeto de nuestro estudio.

Respecto a la traducción inversa, no está presente en el currículum académico correspondiente al primer año de carrera en las facultades que han participado en la investigación, y por lo tanto no tendría sentido incluir ejercicios de traducción inversa en los instrumentos o analizar los modelos de funcionamiento de la competencia traductora inversa (cf. Campbell, 1991 y 1998). Sin embargo, sí que incorporamos las

investigaciones centradas en la traducción inversa en la revisión de investigaciones, dado que las técnicas de recopilación de datos y las tareas desempeñadas por los sujetos son muy parecidas, si no idénticas, a las de los estudios que se centran en la traducción directa, como el nuestro.

## **METODOLOGÍA**

En cuanto al método, en esta tesis doctoral presentamos una investigación que sigue todos los pasos del método científico y se sitúa en tres niveles: conceptual, metodológico y analítico.

En primer lugar, planteamos, en un nivel conceptual, el problema de la falta de instrumentos de medida para estudiar el proceso de adquisición de la competencia traductora, y partiendo de una serie de planteamientos teóricos sobre la concepción de la traducción, de la competencia traductora y de su proceso de adquisición, así como de los problemas, las estrategias y los errores de traducción, creamos tres instrumentos de medida operacionalizando el constructo que queremos estudiar. En este sentido, debemos aclarar que los planteamientos teóricos no pretenden ser exhaustivos, ya que todos ellos podrían ser objeto de tesis doctorales exclusivas, dada su complejidad. Lo mismo ocurre con algunos temas que tratamos tangencialmente a lo largo de la tesis, como la distinción entre el bilingüe y el traductor, la didáctica de la traducción, la evaluación en traducción, la definición y clasificación del problema y el error de traducción, las teorías del aprendizaje y de resolución de problemas, etc. Así pues, nuestra intención al respecto es simplemente trazar el marco teórico en que sitúa nuestra investigación.

A continuación, en un nivel metodológico, diseñamos una serie de pruebas de fiabilidad y validez para ver si nuestra solución al problema, es decir, los tres instrumentos de medida, es válida y fiable, hasta qué punto se pueden generalizar los resultados, etc. En un nivel analítico, presentamos y examinamos los resultados y, volviendo al nivel conceptual, contrastamos las hipótesis planteadas.

A pesar de que esta investigación en sí ya supone todos los pasos necesarios del ciclo descrito por una investigación, vamos un poco más allá y planteamos una nueva investigación en la que se utilizan los tres instrumentos creados, que podría llevarse a cabo una vez terminada esta tesis, teniendo en cuenta los resultados de las pruebas de fiabilidad y validez de los instrumentos. Si bien reconocemos que es algo inusual plantear una investigación futura en una tesis doctoral, lo consideramos necesario dado

que esta tesis se inscribe en el estudio del proceso de adquisición de la competencia traductora y si sólo creamos tres instrumentos y los validamos pero no proponemos un proyecto de futuro en el que utilizarlos, en realidad no estaríamos avanzando en nuestro conocimiento de dicho proceso.

Es evidente que hubiera sido más interesante llevar a cabo la investigación propuesta e incluirla en esta tesis doctoral, pero dada la dificultad de la elaboración de los instrumentos de medida, ya que las pruebas piloto de los instrumentos han llevado más de tres años, hemos considerado adecuado presentar la primera investigación y dejar la segunda como proyecto de futuro, teniendo en cuenta que contamos con el apoyo de un equipo investigador, el grupo PACTE, cuyo objetivo es llevar a cabo investigaciones experimentales sobre el aspecto que nos ocupa dentro del marco del proyecto de investigación global sobre la adquisición de la competencia traductora.

### ***HIPÓTESIS***

Es difícil exponer las hipótesis de este trabajo en la introducción, porque además de ser numerosas, es difícil entenderlas sin conocer antes las características propias de cada instrumento y los métodos de análisis estadísticos que se utilizarán para contrastarlas. Sin embargo, nos gustaría aclarar que las hipótesis se refieren al comportamiento de los instrumentos en los diseños creados para ofrecer datos acerca de las características psicométricas de los tres instrumentos. Formulamos dos tipos de hipótesis:

- (a) en primer lugar, existen una serie de hipótesis acerca de la información cuantitativa ofrecida por los instrumentos que se dividen en dos bloques: (a) hipótesis en relación a la sensibilidad al cambio de los instrumentos; (b) hipótesis referentes al grado de variabilidad de los resultados que caracteriza a cada uno de los factores de confusión detectados: evaluadores, combinación lingüística y centro en el que se imparte la enseñanza de la traducción.
- (b) en segundo lugar, formulamos hipótesis acerca de la información cualitativa que ofrecen los instrumentos, es decir, los cambios observados en las dos mediciones realizadas respecto a factores como el tiempo utilizado por los sujetos para realizar las pruebas, el uso de obras de consulta, el proceso de comprensión, el proceso de verificación y la valoración de la dificultad del texto original por parte de los estudiantes.

## **FASES DE LA INVESTIGACIÓN**

La investigación que presenta esta tesis consta de varias fases, y la primera se remonta a principios de 1996, cuando, durante los cursos de doctorado de la autora, se empezó a fraguar el proyecto. En un primer momento el objetivo era mucho más ambicioso, ya que consistía en probar, mediante una investigación empírica que un método de enseñanza concreto, el enfoque por tareas de traducción, era más eficaz que cualquier otro. Como suele ocurrir cuando se profundiza en un tema, al empezar a desarrollar la idea inicial de comparar varios tipos de enseñanza, comprendimos la imposibilidad de llevar a cabo tal investigación directamente ya que, para empezar, carecíamos de los conocimientos de metodología de la investigación necesarios para esta empresa, además de carecer de los instrumentos de medida adecuados para medir los resultados obtenidos por los estudiantes siguiendo uno y otro método docente. De este modo, durante el año 1996, la autora se formó en este campo y se desarrollaron varias propuestas que fueron evolucionando hasta dar como resultado el trabajo de investigación del doctorado *Teoría de la Traducción*, dirigido por la Dra. Hurtado Albir (cf. Orozco, 1997), que se presentó en junio de 1997 y que se dedicó a explorar los diversos métodos de investigación posibles, así como a diseñar una investigación experimental para conocer el proceso de adquisición de la competencia traductora en los estudiantes de traducción en su primera fase de estudios, detallando todos los elementos (constructo, variables dependientes e independientes, sujetos, instrumentos de medida e hipótesis).

Una de las conclusiones del trabajo de investigación fue que carecíamos de instrumentos de medida adecuados para poder llevar a cabo la investigación que habíamos diseñado, ya que la versión original de los tres instrumentos que habíamos creado no era satisfactoria. También se hizo evidente que necesitábamos más conocimientos acerca de la construcción de instrumentos de medida, y con esa finalidad, durante el curso 1997-1998 la autora siguió un curso de psicometría, impartido por la Dra. Viladrich, inscrito en uno de los programas de doctorado del Departament de Psicologia Social i de la Salut de la Universitat Autònoma de Barcelona.

De esta manera, los instrumentos fueron modificándose y pasando diversas pruebas piloto que nos llevaron a crear las versiones definitivas, en julio de 1998. En ese momento cobró forma la presente tesis doctoral, que se decidió que contaría con las dos directoras actuales, procedentes de dos campos diferentes, la Traductología y la Psicología, dado que el objetivo principal de la tesis, construir y validar instrumentos de

medida, implicaba una gran participación de la psicometría en la tesis, a pesar de que ésta se inscriba claramente en la Traductología.

La siguiente fase fue diseñar una serie de pruebas para conocer las características de los instrumentos y poder atribuir el grado de fiabilidad y validez correspondiente a cada instrumento. Dado que los evaluadores, los centros de formación y la combinación lingüística parecían, *a priori*, posibles factores de confusión en los resultados obtenidos mediante los instrumentos, se elaboró un diseño que incluía tres facultades de traducción (UAB, UV y UJI), dos evaluadores por cada facultad y tres combinaciones lingüísticas (inglés, francés y alemán al español), de manera que pudiéramos comparar los resultados de dos mediciones, una justo al comenzar el curso académico y otra al finalizar las clases, con un transcurso de ocho meses de exposición de los estudiantes a clases de traducción entre las dos mediciones.

La organización de estas pruebas no estuvo exenta de problemas, ya que se trataba de movilizar a diez evaluadores y a más de doscientos estudiantes en tres centros diferentes. Sería tedioso explicar aquí todos los pequeños obstáculos con que nos hemos encontrado para llevar a cabo esta investigación, pero en cualquier caso opinamos que muchos de los problemas encontrados, como la reticencia de algunos docentes e incluso de alguna facultad de Traducción a participar en las pruebas, demuestran la falta de tradición investigadora de nuestra disciplina.

Durante el curso 1998-99 se administraron diez veces los instrumentos de medida, dos veces a cada uno de los cinco grupos de estudiantes que formaban la muestra, se corrigieron todas las pruebas y se procesaron los datos, obteniendo resultados acerca de las hipótesis formuladas sobre el comportamiento de los instrumentos.

La última fase de esta tesis ha consistido en analizar los datos obtenidos, por medio de índices estadísticos diversos, utilizando dos programas informáticos, el Excel 97 y el SPSS 9.0., que nos han permitido extraer información de la gran cantidad de números y datos con que contábamos y llegar a las conclusiones pertinentes, que presentamos en el capítulo de *Recapitulación y conclusiones*.

## ***ESTRUCTURA***

Esta tesis doctoral está dividida en dos volúmenes. El primero recoge el cuerpo de la tesis y está dividido en siete capítulos, que acotan temáticamente el contenido. El segundo volumen, titulado "Instrumentos de medida", contiene todo el material

utilizado para construir y validar los tres instrumentos de medida: textos, distintas versiones de cada instrumento, los cuadernillos de pruebas definitivos en las tres lenguas, instrucciones de corrección para los evaluadores y algunos cuestionarios adicionales.

A modo de resumen, el contenido del primer volumen es el siguiente: en primer lugar incluimos una lista de siglas y abreviaturas utilizadas a lo largo de la tesis que esperamos faciliten su lectura; en segundo lugar constan los agradecimientos de la autora, seguidos por la introducción. El primer capítulo recoge consideraciones teóricas sobre la investigación empírica en la Traductología; el segundo capítulo aborda la competencia traductora, su definición y su proceso de adquisición, mientras que en el tercer capítulo se describe nuestra propuesta de operacionalización de la competencia traductora; en el cuarto capítulo describe la creación y el desarrollo de los tres instrumentos de medida creados, a lo largo de tres años, y el quinto capítulo está dedicado a su validación; en el sexto capítulo se presentan y analizan los resultados del proceso de validación de los instrumentos y, por último, en el séptimo capítulo se propone una investigación experimental para estudiar el proceso de adquisición de la competencia traductora aplicando los instrumentos de medida creados. A continuación detallamos el contenido de cada capítulo.

El primer capítulo está dividido en seis apartados. En el primer apartado realizamos un breve repaso de los enfoques teóricos e investigadores en la Traductología contemporánea, en el segundo discutimos los métodos de investigación desde los que se puede enfocar la investigación empírica en Traductología y en el tercer apartado proponemos una revisión, según los objetivos perseguidos, las técnicas de recopilación de datos utilizadas y las muestras empleadas, de más de 60 investigaciones empíricas llevadas a cabo a partir de la década de 1980. El cuarto apartado resume las críticas que han recibido los estudios empíricos llevados a cabo hasta el momento y el quinto muestra los problemas que presenta la aplicación de los métodos empíricos y en concreto del método científico a las investigaciones realizadas en nuestra disciplina; por último, el sexto apartado trata la conveniencia de la investigación empírica en nuestra disciplina así como los requisitos y las necesidades más acuciantes de ésta.

El segundo capítulo, que consta de cuatro apartados, está dedicado a la definición de la competencia traductora y su proceso de adquisición. El primer apartado aborda la definición de este concepto, diferenciando entre traducción, competencia traductora, competencia lingüística y bilingüismo; el segundo apartado contempla once

modelos de funcionamiento de la competencia traductora, propuestos por diversos autores, y el tercer apartado presenta el modelo de funcionamiento de la competencia traductora del grupo PACTE, que tiene especial importancia porque es el que adoptamos a lo largo de esta tesis doctoral. El cuarto apartado versa sobre la adquisición de la competencia traductora, se aborda el debate existente entre los diferentes modelos de adquisición de la competencia traductora y se examina el panorama actual de la didáctica de la traducción, que debe ser el campo que se beneficie finalmente de los resultados de esta tesis.

El tercer capítulo consta de seis apartados, donde se propone la operacionalización de la adquisición de la competencia traductora que ha dado lugar a los tres instrumentos de medida creados. En el primer apartado se abordan los intentos anteriores de operacionalizar este constructo, en el segundo se presenta el modelo de operacionalización que proponemos, y los apartados tres, cuatro y cinco ahondan en cada uno de los tres elementos elegidos como elementos indicadores de la competencia traductora: la concepción general de la traducción (tercer apartado), los problemas de traducción (cuarto apartado) y los errores de traducción (quinto apartado). Los problemas se definen en primer lugar en un marco más amplio como es la teoría de resolución de problemas y la teoría del aprendizaje, para pasar después a una definición específica dentro de nuestra disciplina, y los errores se definen y se clasifican directamente en el campo de la traducción escrita, dada la gran profusión de autores y bibliografía que se centra en ellos. Por último, el sexto apartado aborda las características psicométricas de los instrumentos de medida.

El cuarto capítulo describe el proceso de creación de los tres instrumentos de medida, que incluye toda una serie de pruebas piloto que han sido necesarias para mejorar los instrumentos y que se han realizado a lo largo de tres años. El primer apartado proporciona una primera visión de las pruebas piloto realizadas; el segundo se centra en la dificultad que supone en las investigaciones traductológicas la selección de textos y se exponen las pruebas realizadas para determinar la equivalencia de los textos elegidos para las diferentes combinaciones lingüísticas. Los siguientes tres apartados están dedicados al desarrollo de los tres instrumentos de medida a lo largo de los tres años: el instrumento de medida de la actuación frente a los problemas de traducción (tercer apartado), el instrumento de medida de los errores de traducción (cuarto apartado) y el instrumento de medida de la concepción general de la traducción (quinto

apartado). Por último, el sexto apartado describe el proceso previsto para la administración de los instrumentos.

El quinto capítulo, que consta de seis apartados, está dedicado a la validación de los instrumentos. En el primer apartado se exponen las hipótesis de trabajo, en el segundo el diseño para el estudio de la generalizabilidad, en el tercero el diseño para el estudio de la validez y en el cuarto apartado se exponen las pruebas de validación cruzada. En el quinto apartado se presentan las muestras de estudiantes que participaron en las pruebas realizadas para llevar a cabo todos los diseños mencionados, y en el sexto apartado se detalla el proceso de administración de dichas pruebas, que tuvieron lugar en octubre de 1998 y mayo de 1999 en las facultades de Traducción e Interpretación de las universidades de Vic, Jaume I y Autónoma de Barcelona.

El sexto capítulo, dividido en cuatro apartados, presenta y se analiza los resultados obtenidos en las pruebas: en el primer apartado se discuten los resultados del estudio de la validez de contenido, en el segundo se analizan los resultados de la validación cruzada, en el tercero se contrastan las hipótesis principales y en el cuarto apartado se contrastan las hipótesis complementarias.

El capítulo séptimo se divide en dos apartados. En el primero se propone una investigación experimental que supone un proyecto de futuro para estudiar la adquisición de la competencia traductora utilizando los instrumentos de medida creados, teniendo en cuenta el grado de fiabilidad y validez de los instrumentos y en el segundo apartado se proponen otras posibles aplicaciones de los instrumentos de medida.

El último capítulo presenta la “Recapitulación y conclusiones”, y a continuación se encuentran las referencias bibliográficas. Nos gustaría aclarar que no se trata de una bibliografía exhaustiva sobre el campo, sino que simplemente citamos las publicaciones a las que se hace referencia a lo largo de la tesis. Finalmente, incluimos dos tablas que presentan los índices de figuras y gráficos que constan en esta tesis doctoral.

Por último, presentamos el volumen II, dedicado a los instrumentos de medida, que está dividido en seis apartados: el primero está dedicado a los textos que se han traducido a lo largo de las diversas pruebas; el segundo, tercero y cuarto apartados recogen las diferentes versiones de los tres instrumentos de medida (instrumento de medida de la concepción general de la traducción, de la actuación frente a los problemas de traducción y de los errores de traducción, respectivamente); en el quinto apartado se encuentran los tres cuadernillos de pruebas (uno por combinación lingüística) que se

utilizaron en las pruebas de validación de los instrumentos y por último, el sexto apartado incluye dos cuestionarios adicionales que se citan en el cuerpo de la tesis.

## **CAPÍTULO 1- LA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA EN TRADUCCIÓN ESCRITA**

## **1. La Traductología**

Para analizar la trayectoria de la investigación empírica en la traducción escrita, es necesario referirse brevemente a los estudios teóricos sobre la traducción que se han dado en la segunda mitad del siglo XX, época en la que nace y se consolida la Traductología. Si bien los inicios de las reflexiones en torno a la traducción se sitúan en la época de Cicerón, la Traductología como disciplina científica no existe hasta la segunda mitad de este siglo (cf. Hurtado 1995b, 1996b, 1996c y 2000b).

### **1.1. Evolución de las teorías modernas**

Es en esta mitad de siglo cuando por primera vez se reivindican análisis más descriptivos y sistemáticos del fenómeno de la traducción; entre los años 1950 y 1970 se produce lo que Vega denomina “la época fundacional de la teoría de la traducción moderna” (Vega 1994: 53). Esta es una época pionera respecto a los estudios de traducción, no en vano aparecen las primeras revistas especializadas (*Traduire* en 1954 y *Babel* en 1955) así como obras que serán referentes para las siguientes décadas, como la *Stylistique comparée du français et de l'anglais* de Vinay y Dalbernet, o el artículo “On linguistic aspects of Translation”, de Jakobson. Por otra parte, comienza la polémica sobre la relación de la lingüística con la traducción, suscitada por la primera propuesta de estudios sistemáticos de la traducción (cf. Fedorov, 1953), que todavía persiste (cf. Hurtado 1995b).

Durante la década de 1970 se plantean cuestiones fundamentales como el análisis del proceso traductor o la reivindicación del carácter textual de la traducción, así como la función de las tipologías textuales y del contexto. En 1972, Holmes efectúa la primera reflexión metateórica sobre la Traductología, caracterizando la disciplina y proponiendo una clasificación de las tres ramas de estudio que la integran: teórica, descriptiva y aplicada (Holmes, 1972, 1988).

Hasta los años 80, la investigación realizada en traducción escrita es básicamente filosófica, abstracta e inductiva, es decir que se realizan comentarios filosóficos o filológicos y se elaboran teorías basadas sobre todo en la experiencia. Todos los enfoques o “escuelas” existentes dan lugar a una serie de teorías basadas en la inducción y la observación, a las que Neunzig denomina “traductología interpretativa” o “aproximación hermenéutica” y cuya metodología es principalmente el análisis de un corpus textual o la auto-observación (Neunzig, 1999b:4). Gile también se refiere a este tipo de investigación cuando habla de “theoretical research which focuses on the intellectual processing of ideas” (Gile 1998:70).

Los pocos ejemplos de investigaciones empíricas que nos constan hasta 1980 son individuales y aislados, poco sistemáticos. Es a partir de esta fecha cuando emerge el interés por la investigación empírica en el campo de la traducción, con un enfoque cercano al de las ciencias cognitivas (psicología experimental, psicología cognitiva, psicolingüística, neurofisiología, etc.), en busca de métodos y conceptos para estudiar el proceso de traducción, que cobra un gran protagonismo (cf. Danks *et al.*, 1997).

En 1982 (Sandrock, 1982) y 1986 (Krings, 1986), se aplica por primera vez en un estudio sobre traducción escrita el método introspectivo conocido como *Thinking-Aloud Protocol*, o TAP, que consiste en pedir al sujeto o sujetos del estudio que verbalicen sus pensamientos mientras traducen, es decir que deben hablar en voz alta expresando las ideas que les pasan por la cabeza. Las verbalizaciones de los sujetos se graban y después se transcriben en protocolos, que se analizan *a posteriori*. Desde estos primeros estudios, los TAPs no dejan de utilizarse como técnica para recoger datos en estudios empíricos sobre traducción, a pesar de las críticas que reciben (cf. infra 1.4.1. *Los TAPs como técnica de recopilación de datos*; Fraser, 1996; Toury 1991, 1995; Schmid 1994:121-146; Hurtado, 1996a; Presas 1996; Bell, 1998; Neunzig 1999a y 1999b).

En esta década aparece también con fuerza la reivindicación de investigar en la rama descriptiva (cf. Toury 1980 y 1995; Hermans, 1985), basándose en el producto, aunque esta vertiente de la investigación en traducción no se consolida hasta la década de 1990 con los estudios de corpus (cf. Baker, 1995; Kenny, 1998).

## **1.2. Enfoques teóricos**

Los estudios efectuados hasta el presente se pueden clasificar en cinco apartados, tal como propone Hurtado (cf. Hurtado, 1999:12 y Hurtado, 2000b): (a) enfoques lingüísticos, (b) textuales, (c) comunicativos y socioculturales, (d) psicolingüísticos y (e) filosóficos y hermenéuticos. Si bien esta clasificación es flexible, en el sentido de que hay autores y escuelas que participan en más de un bloque, Hurtado cita autores que se sitúan claramente en uno de ellos, como Vinay y Dalbarnet, Malblanc, Newmark, Ballard o Vázquez Ayora, que pertenecen al enfoque lingüístico, dado que aplican un determinado modelo, procedente de la lingüística, a la traducción. Reiss, Hartmann, House, Neubert, Wilss, Larose y Baker se sitúan en el enfoque textual, que aplica el análisis del discurso y la lingüística del texto. Los enfoques comunicativos y socioculturales subrayan la importancia del destinatario, de la recepción, de la finalidad de la traducción y de todos los elementos culturales, mostrando la complejidad que encierra la traducción en tanto que acto de comunicación, así como la necesidad de incorporar todos los aspectos pragmáticos que intervienen; en este apartado se hallan autores como Nida, Reiss y Vermeer, Nord, Toury o Hatim y Mason. Los enfoques psicolingüísticos, por su parte, se centran en el análisis de los procesos mentales que efectúa el traductor y entre los autores que Hurtado incluye en este bloque se encuentran Selekovitch, Lederer, Krings, Lörcher, Kiraly, Höning, Kussmaul y Wilss. Finalmente, los enfoques filosóficos y hermenéuticos, que en una línea más especulativa tratan la naturaleza de la traducción, cuentan con autores como Steiner o Derrida.

## **1.3. El creciente interés por la investigación empírica**

Los últimos veinte años del siglo han supuesto la eclosión total de la Traductología, que cada vez cobra mayor importancia en todos los ámbitos, empezando por el académico, en el que la oferta de estudios sobre traducción, ya sea en primer, segundo o tercer ciclo universitario, e incluso en forma de posgrados se ha multiplicado de manera asombrosa en España y en otros países europeos. Del mismo modo, las publicaciones especializadas, desde revistas hasta colecciones de reconocidas editoriales, pasando por obras lexicográficas, han proliferado de tal modo que es muy difícil abarcar todo lo que aparece escrito sobre la traducción. Por otra parte, la gran cantidad de congresos internacionales sobre traducción que se celebran en todo el

mundo confirma esta eclosión. Los noventa, que para muchas disciplinas han significado el descubrimiento de la interdisciplinariedad, no han sido una excepción para los estudios sobre la traducción, y no han faltado quienes han considerado que la traducción es en sí misma una “interdisciplina” (Snell-Hornby 1991, 1994). Sin embargo, se podría considerar que el avance más importante para la Traductología es que cada vez somos un poco más conscientes de lo que nos falta por conocer de este complejo fenómeno que es la traducción, al tiempo que caminamos hacia el reconocimiento de la Traductología como Ciencia. Muestras de esta tendencia son el esfuerzo de puesta en común terminológica que se está realizando en general (cf., p.e., Shuttleworth y Cowie, 1997 y Baker, 1997) y el creciente interés por los estudios empíricos que buscan describir mejor el fenómeno de la traducción (cf. infra 1.3.1. *Los estudios empíricos en Traductología*).

Respecto a la investigación, en los noventa aparecen grupos, formados por traductores o docentes de la traducción y de lenguas, que utilizan métodos empíricos. Por citar algunos ejemplos, además de los investigadores individuales que hay en muchos países del mundo occidental, como P. Kussmaul, D. Kiraly, H.P. Krings, W. Lörcher, Hönigs o König en Alemania, existen grupos de investigación empírica en Traductología en diversos países: en Brasil, tenemos conocimiento de un grupo, cuyo director es F. Alves, interesado por el funcionamiento de la competencia traductora y su relación con los procesos de memoria; en Dinamarca existe el grupo de investigación TRAP, integrado por L. Denver, G. Hansen, E. Halskov, A. L. Jakobsen, A. Jensen, I. Livbjerg, M.P. Lorenzo, I. Mees y M. Skovgaard, que investiga aspectos muy diversos del proceso de traducción y de la didáctica de esta disciplina; en Finlandia hay un grupo cuyas investigadoras principales son S. Tirkkonen-Condit, R. Jääskeläinen y J. Laukkanen, interesadas especialmente en el proceso de traducción en general y en aspectos concretos del mismo, como la traducción de la metáfora o el efecto de las emotividad en la traducción; por último, en el Reino Unido existe un grupo que investiga sobre los corpus de traducciones, dirigido por M. Baker. En España contamos con tres grupos permanentes de investigación: PACTE, que investiga los procesos de aprendizaje de la competencia traductora y su evaluación, formado por nueve profesores del Departament de Traducció i d'Interpretació de la Universitat Autònoma de Barcelona: A. Beeby, L. Berenguer, D. Ensinger, O. Fox, N. Martínez Méliis, W.

Neunzig, M. Orozco, M. Presas y A. Hurtado Albir, la directora del proyecto. Un segundo grupo de investigación, integrado por P. Padilla, R. Muñoz, F. Padilla, C. Gómez, M. C. Puerta, P. Gonzalvo, P. Macizo y dirigido por M. T. Bajo, tiene sede en la Universidad de Granada, en las facultades de Traducción y de Psicología, y está interesado especialmente en los procesos de comprensión y memoria en traducción e interpretación. El tercer grupo a que nos referíamos está formado por M. González Davies, de la Universitat de Vic y F. Rodríguez y C. Scott-Tennent, el coordinador, de la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona, e investiga especialmente sobre estrategias de traducción.

Otro claro ejemplo del creciente interés por la investigación empírica es el hecho de que en 1999 se hayan celebrado las I Jornadas sobre Investigación empírico-experimental en Traductología, organizadas por el grupo PACTE, a las que asistieron investigadores de países como Alemania, Brasil, Canadá, Dinamarca y Finlandia (cf. PACTE, 2000b).

## **2. La utilización del método científico**

Existe en la actualidad una discusión en nuestra disciplina entre los defensores de la investigación que utiliza métodos “científicos” y quienes no son partidarios de utilizarlos. Sin embargo, muchas de las posturas que parecen enfrentadas, no tendrían por qué estarlo, dado que defienden las mismas ideas básicas, a pesar de utilizar una terminología diferente. En nuestra opinión, se observa una confusión terminológica y conceptual en torno a la metodología de la investigación en nuestro campo, que se puede apreciar en muchas obras, de las que nos limitaremos a dar un ejemplo que consideramos significativo: en una revisión actual (Jääskeläinen, 1998) sobre lo que han significado los estudios realizados mediante la técnica introspectiva de recopilación de datos conocida como *Thinking-Aloud Protocols* o TAPs, se afirma lo siguiente:

“In the 1980s, experimental methods began to be borrowed from psychology to gain access to what goes on in the translator’s mind. The most popular of these has been the ‘think-aloud’ method (...). Subjects involved in such experiments need a special training to enable them to verbalize freely (...)”.

Nuestros subrayados en esta cita muestran cómo se confunde el concepto de “métodos experimentales”, ya que los TAPs no solamente no son un método de investigación (son una técnica de recopilación de datos, un instrumento) sino que además ninguno de los estudios realizados utilizando esta técnica cumple los requisitos necesarios para ser llamado experimento, ya que ninguno de ellos ha utilizado un grupo de control, por ejemplo.

Este pequeño ejemplo hace que nos veamos en la necesidad de puntualizar ciertos conceptos sobre metodología de la investigación que aclararán nuestra postura al respecto y facilitarán la comprensión de esta tesis doctoral.

### **2.1. Fases y criterios de la investigación**

Cuando hablamos del método científico, lo concebimos tal como se expone en la figura 1 que muestra, en una adaptación de Arnau (1995), las etapas de una investigación que sigue los pasos del método científico. Estos pasos son perfectamente adaptables a cualquier investigación que se quiera llevar a cabo en Traductología, ya que siempre se pueden limitar las investigaciones a algunos pasos concretos de los que se exponen en la figura.

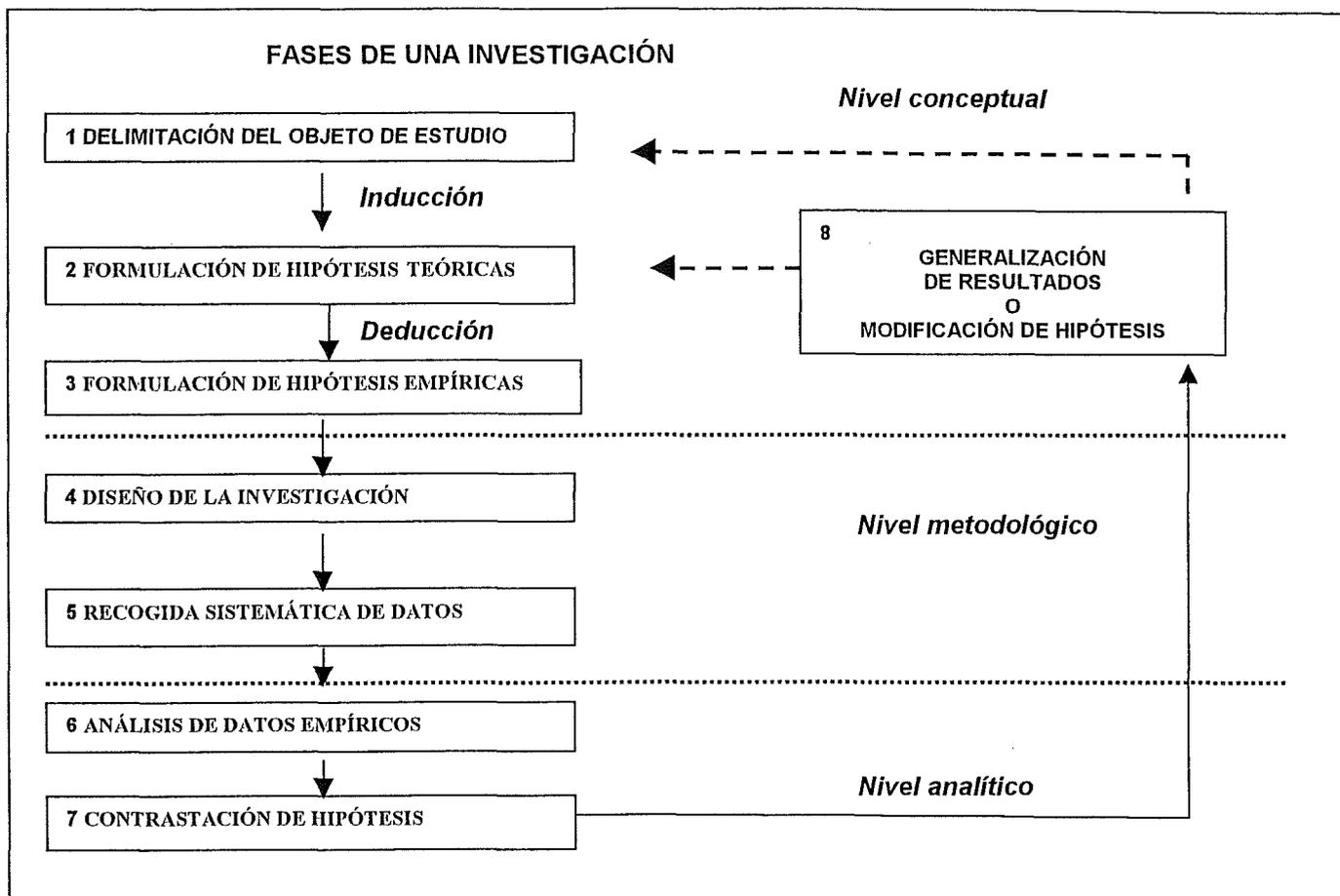


Figura 1. *Etapas del método científico* (adaptado de Arnau, 1995)

Según se aprecia en la figura 1, el carácter de una investigación científica es cíclico, siguiendo el proceso heurístico de cualquier ciencia, que integra en los modelos teóricos las soluciones que se encuentran a los problemas existentes, y transcurre en ocho pasos que tienen lugar en tres niveles distintos:

- (a) El nivel conceptual, que comprende los tres primeros pasos: se define o se delimita el objeto de estudio, que plantea un problema que la investigación pretende resolver. Una vez formulado el problema, se procede, básicamente por inducción, a buscar las hipótesis teóricas que plantean una explicación tentativa que soluciona o da respuesta al problema, basándose siempre en un marco teórico que pertenece a la disciplina de estudio, en este caso, la Traductología. Las hipótesis teóricas dan paso,

por deducción, a las hipótesis de trabajo o empíricas, que son observables y se pueden contrastar mediante métodos empíricos;

- (b) El nivel metodológico, en el que se diseña la investigación, haciendo constar todos sus elementos (variables dependientes, independientes y de control, muestras, instrumentos de medida, métodos de análisis de datos previstos, etc.) y en el que se recogen los datos, utilizando las técnicas escogidas para ello y siguiendo rigurosamente los planes establecidos;
- (c) El nivel analítico, donde se observan y analizan los datos recogidos y, una vez procesados, se contrastan las hipótesis. En caso de que la contrastación sea positiva, se puede proceder a una generalización de los resultados, de acuerdo con la representatividad de la muestra, pasando de nuevo al nivel conceptual, y en caso contrario se deben modificar las hipótesis con el fin de resolver el problema que se planteaba en un primer momento.

No podemos dejar de mencionar que contamos con un estudio de los métodos de investigación específicos de la Traductología (Neunzig, 1999b), en que el autor muestra “la necesidad de desarrollar un procedimiento propio de investigación empírico-experimental, adecuado al muy complejo objeto de estudio del campo de la traductología” (1999b:63) y propone en consecuencia una serie de pasos a seguir para asegurar “la bondad de la investigación”. A esta serie de pasos, que muestra la figura 2, les da el nombre de “procedimiento transparente de investigación empírico-experimental”, que se basa en siete criterios básicos:

- (a) Objetividad, que garantiza que el diseño experimental, el planteamiento y los instrumentos sean independientes del investigador que los utiliza, es decir, que en caso de que el mismo experimento fuera replicado por otro investigador, los resultados serían iguales o muy similares;
- (b) Fiabilidad, que se refiere a la consistencia interna del planteamiento, y exige que se controlen todos los factores de confusión que puedan distorsionar los resultados, es decir, las variables extrañas;
- (c) Replicabilidad, que está relacionada con la precisión del investigador y la claridad de su informe, que debe ser tan completo como sea posible, de manera que cualquier otro investigador pueda replicar ese experimento de la forma más parecida posible;

- (d) Validez. Esta cualidad asegura que los resultados obtenidos en un estudio indican realmente lo que el investigador pretende que indiquen, es decir, que lo que se mide es la acción de la variable independiente sobre las dependientes;
- (e) Extrapolabilidad, que asegura que los resultados del experimento sean generalizables. En algunos casos, aunque la muestra no sea representativa, los resultados pueden servir de base para formular hipótesis de trabajo que se pueden utilizar en posteriores investigaciones;
- (f) Cuantificabilidad. Los datos obtenidos deben ser cuantificables con el fin de permitir análisis estadísticos que ayuden a contrastar las hipótesis;
- (g) Validez ecológica. También llamada validez externa, es decir, que la investigación debe reflejar una situación real, o al menos una situación lo menos artificial posible.

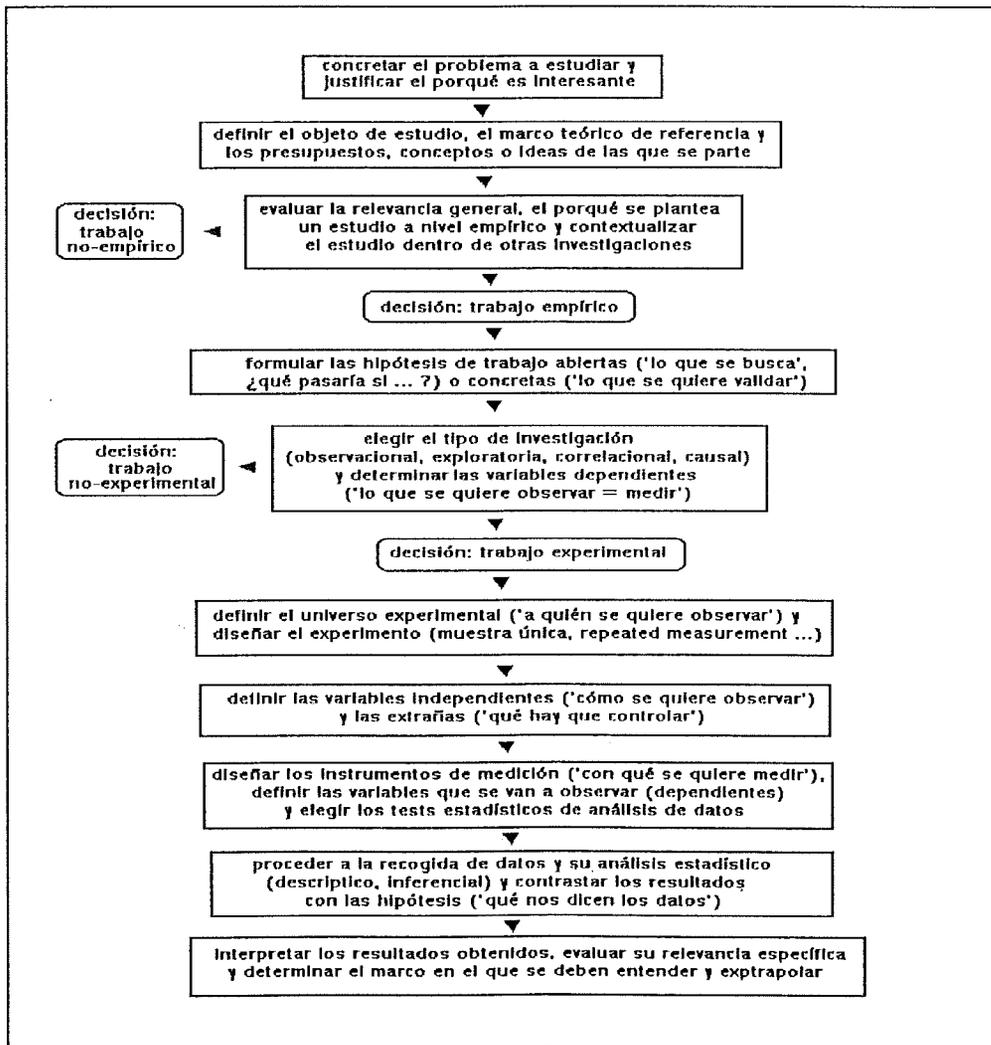


Figura 2. Procedimiento de investigación transparente (Neunzig, 1999b:23).

A estos siete criterios, Neunzig añade tres requisitos que deben cumplir los diseños experimentales: equidad, que consiste en asegurar que todos los sujetos tengan las mismas oportunidades; aplicabilidad, es decir, que el diseño experimental sea realista y pueda llevarse a cabo en un contexto adecuado; y practicabilidad o economía científica, que se refiere a que los experimentos y los instrumentos sean diseñados de la manera más sencilla posible para evitar sobrecargar a los sujetos y posibilitar el análisis de datos sin exigir un esfuerzo desmesurado por parte del investigador (Neunzig, 1999b:10-15).

Se trata de un modelo de investigación experimental muy útil y operativo, además de ser el primer modelo completo, según nuestro conocimiento, realizado específicamente para la Traductología. Estamos completamente de acuerdo con los criterios que deben mostrar las investigaciones en nuestro campo y, de hecho, esta tesis podría haber seguido los pasos descritos en la figura 2, de haber existido este modelo cuando comenzamos la presente investigación; el resultado hubiera sido el mismo, ya que hemos intentado respetar todos los pasos del método científico, que a nuestro parecer engloba la propuesta de Neunzig.

## **2.2. Métodos de investigación**

Existe una discusión, todavía vigente en muchas disciplinas y desde luego en la nuestra, en torno a los tipos de investigación existentes, que dependen de diversos criterios, entre los que cabe destacar el grado de intervención del investigador y el objetivo del estudio, además de las técnicas de obtención de datos.

En la actualidad contamos con muchas clasificaciones posibles respecto a los tipos de investigación existentes, que a veces se confunden con enfoques empíricos porque también se les llama métodos de investigación. Nosotros entendemos que el método científico es una manera de actuar, un modelo para el investigador, pero dentro de este método global existen infinidad de diseños, experimentales o no, que se pueden llevar a cabo y que, en ocasiones, como ya hemos mencionado, recorren solamente algunos pasos del proceso completo, que se muestra en la figura 1.

Se podría hablar largo y tendido sobre los diversos métodos de investigación, pero dado que solamente pretendemos aclarar conceptos metodológicos, nos limitaremos a adoptar dos clasificaciones que nos parecen de utilidad, ya que engloban muchas otras propuestas. Una de las clasificaciones procede del campo de la

investigación de la adquisición de segundas lenguas (Larsen-Freeman y Long, 1991) y otra del campo de la psicología (Arnau, 1995a y 1995b).

Globalmente, ambos enfoques distinguen entre dos extremos, la investigación “cualitativa” y la “cuantitativa”, si bien es importante recordar que ambos extremos se hallan unidos por el marco global del método científico. En palabras de Arnau (1995a):

“Assumint, doncs, que el model general d’investigació psicològica és un procés global unitari, és possible distingir dos enfocaments o estratègies, clarament diferenciats, per a la resolució dels problemes psicològics plantejats: l’estratègia quantitativa i l’estratègia qualitativa. Aquests dos enfocaments es troben integrats dins el marc general del procés i participen, en conseqüència, de la lògica comuna del model, com també de les seves fases més importants. Amb això volem dir que, dins de l’àmbit de la investigació psicològica, només existeix un mètode de treball científic, amb una sèrie de nivells i fases clarament delimitats, i que les diferents estratègies o tècniques particulars de recollida de dades (metodologies d’investigació o estratègies) constitueixen només una fase particular o un moment del procés general, l’especificació del qual depèn del major o menor control que es pugui aplicar als components bàsics que integren la situació investigada: tractaments, emplaçaments i subjectes observats.” (Arnau, 1995a:9)

Desde el campo de la adquisición de segundas lenguas, Larsen-Freeman y Long definen los dos extremos en los siguientes términos:

“The prototypical qualitative methodology is an ethnographic study in which the researchers do not set out to test hypothesis, but rather to observe what is present with their focus, and consequently the data, free to vary during the course of the observation. A quantitative study, on the other hand, is best typified by an experiment designed to test a hypothesis through the use of objective instruments and appropriate statistical analysis.” (Larsen-Freeman y Long, 1991:11)

Si bien los métodos cuantitativos son deductivos, por cuanto se plantean unas afirmaciones teóricas que después se contrastan empíricamente, los métodos cualitativos, por su parte, son inductivos:

“Es pretén, per tant, per mitjà de l’enfocament qualitatiu, la descripció i la comprensió de la situació com un tot. Així, en comptes de plantejar l’estudi a partir d’unes expectatives prèvies o d’una classificació preexistent, l’investigador mira de descobrir el significat d’una resposta o un patró conductual des de la perspectiva del subjectes participants. L’èmfasi s’emmarca, en aquest cas, en una descripció detallada i un coneixement en profunditat de la realitat, ja que emergeix d’un contacte i una experiència directa amb els subjectes participants.” (Arnau, 1995a:28)

Tal como se desprende de las definiciones, vemos que, dentro de cada uno de los enfoques, existen diferentes diseños y tipos de investigación, que se podrían ordenar a

lo largo de un continuo lógico que vaya desde el extremo más estructurado y con un alto grado de control (el cuantitativo) hasta el menos estructurado con escaso control (el cualitativo). A continuación proponemos una posible clasificación, en la que hacemos una síntesis de las propuestas de Larsen-Freeman y Long (1991:15) y Arnau (1995a:27).

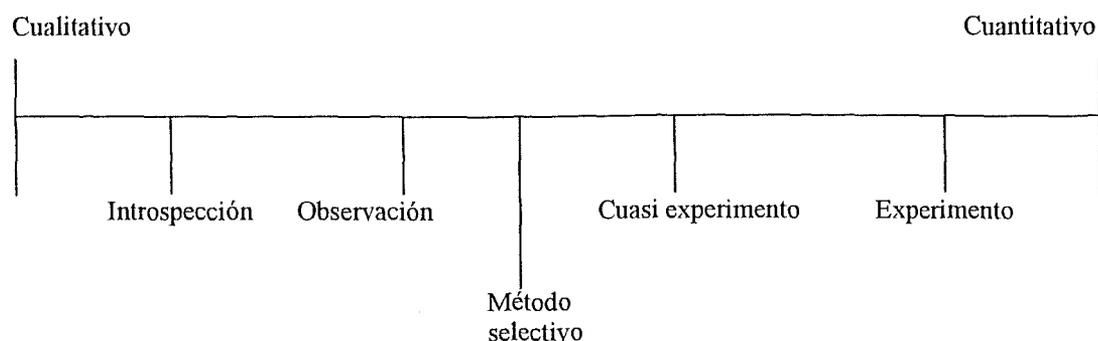


Figura 3. Continuo de investigación cualitativa-cuantitativa.

Se puede observar que, dentro de los métodos cualitativos, se diferencia entre la introspección y la observación, que se van aproximando por este orden a los métodos cuantitativos. Dentro de los métodos cuantitativos, que se alejan progresivamente de los métodos cualitativos, se encuentran el método selectivo -al que otros autores se refieren como encuestas o cuestionarios-, el método cuasi experimental y por último, el método experimental.

Hablamos de “métodos”, pero debemos señalar que algunos de los nombres que se dan a los métodos también pueden utilizarse para referirse a las técnicas de recogida de datos, es decir que se puede hablar del método introspectivo pero también se puede utilizar la técnica de la introspección para obtener datos en un diseño de investigación. En este sentido, conviene señalar que en la presente investigación hablamos indistintamente de instrumentos de medida y de técnicas de recopilación de datos.

Por último, nos gustaría insistir en que todos estos métodos y técnicas están aceptados dentro del método científico, es decir que una investigación en que la recogida de datos se realice mediante la observación, eso sí, sistemática, puede brindar unos resultados igual de interesantes que un experimento, ya que si bien el experimento tiene mayor validez interna, la observación tiene mayor validez externa.

A pesar de que estamos completamente a favor de la utilización del método científico en las investigaciones llevadas a cabo en Traductología, no estamos de acuerdo con la práctica del empirismo por el empirismo, ya que, como señala Neunzig, se empieza a ver en nuestra disciplina un excesivo apego a lo empírico:

“Sin querer restar importancia a la investigación empírico-experimental desarrollada, que sin duda ha representado un gran paso adelante en lo que se refiere a la definición del objeto de nuestra investigación (esclarecer el proceso y no sólo analizar el producto de la traducción) y de su objetivo (‘What is needed is systematic study of problems and solutions by close comparison of ST and TT procedures. Which techniques produce which effects’, Hatim & Mason, 1990:3; ‘Translation Studies has two main objectives: ...and (2) to establish general principles by means of which the phenomena can be explained and predicted’) se empieza a observar un ‘empirismo por el empirismo’. Se realizan una gran cantidad de experimentos que, aunque correctamente planteados, tratan de cuestiones muy aisladas o de muy poca relevancia científica, o que están mal planteados en lo que se refiere al diseño experimental, prescindiendo muchas veces de definir un *background* teórico general en el que deben entenderse los resultados” (Neunzig 1999b:5-6)

Dado que más adelante trataremos con detalle las críticas que han recibido las investigaciones empíricas llevadas a cabo en traducción escrita (cf. infra 1.4. *Críticas a las investigaciones empíricas efectuadas*), no nos extendemos sobre este particular.

Con las consideraciones que hemos expuesto a lo largo de este apartado pretendemos deshacer una idea bastante generalizada en nuestra disciplina que asimila “científico” con matemático, estadístico, cuantitativo y exacto y por lo tanto entiende que “natural” se opone diametralmente. El método científico no tiene por qué estar reñido con lo natural, siempre y cuando el investigador esté dispuesto a meditar lo suficiente y planificar bien su investigación antes de comenzar. Como dijo P. Medawar, premio Nobel en medicina, “The scientific method, as it is sometimes called, is a potentiation of common sense” (1979:93).

### 3. La investigación empírica en Traductología

#### 3.1. Los estudios empíricos en Traductología

Desde 1982, fecha en que apareció la primera tesis doctoral sobre traducción que hablaba de la técnica de recogida de datos introspectiva conocida como *Thinking-Aloud Protocol* (Sandrock, 1982)<sup>1</sup>, y desde el primer estudio en que se utilizó esta técnica para analizar el proceso de traducción (Krings, 1986), no han dejado de realizarse investigaciones empíricas utilizando este método, tal como prueba la gran cantidad de bibliografía que se puede recoger al respecto<sup>2</sup>.

Si bien ya hemos dejado claro en la introducción que esta tesis se refiere a la traducción escrita y no oral, no nos gustaría dejar de mencionar el hecho de que la gran proliferación de estudios empíricos también se ha dado en el terreno de la interpretación, como muestran los trabajos de Gran 1990; Lambert, 1992; Moser - Mercer 1994; Darò, 1994, 1997; Fabbro, 1994; Kurtz, 1994; Padilla *et al.*, 1994; Padilla, 1995; Padilla *et al.*, 1995; Pöchhacker 1995a, 1995b; Schlessinger, 1995; Tommola, 1995; Braun y Clarici 1996; Gambier *et al.*, 1997; Jiménez, 1999. A estos estudios habría que añadir las obras de Gile (1990a, 1990b, 1991, 1995a, 1995b, 1995c, 1998), que a pesar de no versar sobre estudios del propio autor, analizan multitud de estudios realizados por otros autores y reflexionan sobre el método de investigación.

Volviendo a la traducción escrita, también se han dado estudios empíricos para analizar el proceso de traducción utilizando técnicas diferentes de los TAPs para recoger datos, como el ordenador (Ensinger 1997, 1997a, 1997b; Ensinger y Neunzig, 1998, Neunzig 1997a, 1997b, 1998, Jakobsen 1998 y 1999) o los diarios de traducción (Fox, 2000). Además, también encontramos experimentos cuyo propósito no era analizar el proceso de traducción sino, por ejemplo, la fiabilidad de la evaluación pedagógica de la traducción (Fox, 1998), o el uso de diccionarios en las traducciones (Atkins y Varantola, 1997).

Sin embargo, casi a la vez que surgen estos estudios lo hacen también las críticas a dichos estudios, y existe en la actualidad un gran número de publicaciones, entre artículos de investigación y tesis doctorales, dedicadas a reflexionar sobre la

---

<sup>1</sup> A pesar de que 1982 es la fecha en que aparece la tesis doctoral de Sandrock, la publicación de los resultados no se produce hasta 1986, cf. Dechert y Sandrock, 1986.

<sup>2</sup> Para dar una idea de la cantidad de estudios realizados, ver la clasificación de investigaciones, que incluye más de 60 estudios (cf. *infra* 1.3.2. *Revisión de las investigaciones*).

metodología de la investigación en Traductología: Gile 1990a, 1990b, 1991, 1995b, 1998; Dancette, 1994; Lambert y Moser-Mercer, 1994; Dancette y Ménard, 1996; Jääskeläinen, 1997; Kreutzer 1998; Kreutzer y Neunzig 1998; Neunzig, 1999, PACTE 2000a; Padilla *et al.*, 1999; etcétera. Estas aportaciones servirán como base para realizar un resumen de las críticas realizadas a las investigaciones empíricas en traducción escrita (cf. infra 1.4. *Críticas a las investigaciones empíricas efectuadas*).

### 3.2. Revisión de las investigaciones

La gran cantidad de investigaciones empíricas sobre el proceso de la traducción escrita llevadas a cabo hasta el día de hoy, junto con su disparidad en lo que se refiere a objetivos, métodos de investigación y técnicas de recopilación de datos utilizados, hacen necesaria una acotación del tema para poder abordarlas.

El tipo de estudios en que nos centraremos son los que se han llevado a cabo siguiendo métodos empíricos y/o experimentales a partir de 1980, que en su mayoría tratan de analizar el proceso de traducción. Quedan excluidas, evidentemente, las publicaciones que tratan de la metodología de la investigación en general pero no se refieren a ningún estudio en concreto, y quedan excluidos asimismo los estudios que abordan la investigación desde el punto de vista de la gramática contrastiva entre lenguas y culturas.

Existen tres casos especiales (Demers, 1992; Bélanger, 1992; Schaeffner, 1993), en que los autores se limitan a analizar ellos mismos traducciones y originales publicados, sin diseñar previamente una investigación. Si incluimos estos tres casos es únicamente porque constan en varias recopilaciones de investigaciones empíricas, lo cual nos ha hecho buscar las publicaciones originales y analizarlas, para advertir después que se trata de estudios sin sujetos experimentales.

A pesar de nuestro esfuerzo por recopilar información sobre la máxima cantidad de investigaciones de este tipo, acudiendo a las publicaciones originales, debemos aceptar el hecho de que la enorme proliferación bibliográfica en este campo hace muy difícil poder ser exhaustivos. En la siguiente clasificación se recogen más de 50 investigaciones, ordenadas cronológicamente. En la primera columna citamos al investigador/a y la referencia bibliográfica, en la segunda columna recogemos el objetivo de la investigación, en la tercera la muestra, es decir, el número de sujetos que tomaron parte en las pruebas, y en la cuarta columna se especifica la tarea realizada por

los sujetos así como la técnica o técnicas utilizadas para recoger datos. Se utilizan varias abreviaturas: "N.C." significa "no consta", e indica, en la columna de las muestras, que los autores no especifican en sus publicaciones cuántos sujetos tomaron parte en el estudio en cuestión; al hablar de las tareas, en los casos en que los autores lo especifican, hemos añadido si las traducciones eran inversas (inv.) o directas (dir.), y en ocasiones también abreviamos traducción (trad.) para ganar espacio.

Respecto a los TAPs, se distingue entre simultáneos (sim.) y retrospectivos (solamente señalamos los que son simultáneos y retrospectivos, dado que los que son solamente simultáneos son mucho más frecuentes) y añadimos, en aquellos casos en que los autores ofrecen esta información, si los protocolos se han grabado en cinta magnetofónica (audio) o en cinta magnetoscópica (audio y vídeo).

<b>INVESTIGADOR (REF. BIBLIOGRÁFICA)</b>	<b>OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>MUESTRA</b>	<b>TÉCNICA DE RECOPIACIÓN DE DATOS</b>
Dollerup, 1982	Analizar las técnicas de traducción y estrategias de traducción entre el danés y el inglés.	55 sujetos	- Tarea: traducciones - Corrección y análisis de las traducciones
Dechert y Sandrock, 1986	Analizar la unidad de traducción durante el proceso de traducción	Estudio de caso	- Tareas: traducción dir. - TAP (audio)
Krings, 1986 y 1987	Analizar las estrategias utilizadas para resolver problemas durante el proceso de traducción en estudiantes de lengua extranjera	8 sujetos	- Tareas: trad. dir. e inv. - TAPs (audio) - Cuestionarios
Jääskeläinen, 1987	Analizar el proceso de trad. en estudiantes de traducción, comparando novatos con expertos	4 sujetos	- Tareas: traducciones - TAPs (audio)
Krings, 1988	Analizar el proceso de traducción en un traductor profesional bilingüe	Estudio de caso	- Tareas: traducciones - TAP (audio)
Königs, 1987	Analizar los problemas léxicos y sintácticos durante el proceso de trad.	5 sujetos	- Tarea: traducciones dir. - TAPs (audio)
Gerloff, 1987	Estudio piloto para observar el tipo de datos que ofrecen los TAPs y elaborar un sistema de codificación de datos que facilite su análisis.	5 sujetos	- Tarea: traducciones dir. - TAPs (audio) - Corrección de las trad.
Gerloff, 1988	Comparar el proceso de trad. y la calidad del producto en estudiantes de trad., bilingües y traductores profesionales	12 sujetos	- Tarea: traducciones dir. - TAPs (audio y vídeo)
Jääskeläinen, 1989	Analizar las diferencias en el papel del encargo de traducción en el proceso de traducción de expertos y novatos.	4 sujetos	- Tareas: traducciones - TAPs (audio)
Séguinot, 1989	Analizar el proceso de traducción, con especial atención al encargo de traducción, la edición y corrección.	Estudio de caso	- Tarea: traducciones - TAP (audio y vídeo)
Tirkkonen-Conditt, 1989	Analizar los criterios utilizados en la toma de decisiones durante el proceso de traducción	3 sujetos	- Tareas: traducciones - TAPs (audio)
Jääskeläinen, 1990	Analizar la atención consciente durante el proceso de traducción	12 sujetos	- Tarea: traducción dir. - TAPs (audio)

Tirkkonen-Condit, 1990	Analizar las diferencias en la toma de decisiones entre traductores profesionales y estudiantes de traducción	3 sujetos	- Tareas: traducciones directas - TAPs (audio)
Tirkkonen-Condit y Jääskeläinen, 1991	Analizar los procesos automatizados en el proceso de trad. de novatos y expertos	7 sujetos	- Tareas: traducciones - TAPs (audio)
Kussmaul, 1991	Analizar la creatividad dentro del proceso de traducción	2 sujetos	- Tarea: traducciones - TAPs (audio)
Lörscher, 1991, 1992a y 1996	Analizar las estrategias utilizadas para resolver problemas durante el proceso de traducción	52 sujetos	- Tareas: traducciones orales, dir. e inv. - TAPs (audio)
Séguinot, 1991	Analizar las estrategias de aprendizaje de traducción, conscientes o inconscientes, de estudiantes de traducción	195 sujetos	- Tarea: traducciones directas e inversas - TAPs (audio y vídeo)
Bélanger, 1992	Analizar la cohesión en traducción	Estudio de casos	-Tarea: análisis de trad. (por parte del investigador)
Demers, 1992	Analizar diversos rasgos lingüísticos en las traducciones entre el inglés y el francés	Estudio de casos	-Tarea: análisis de trad. (por parte de la investigadora)
Mondhal y Jensen, 1992	Analizar el uso y la representación de los conocimientos lingüísticos en el proceso de traducción	N.C. (al menos 4 sujetos)	- Tarea: traducciones inv. - TAPs (simultáneos y retrospectivos, audio y vídeo)
Tirkkonen-Condit, 1992	Analizar la función de conocimientos lingüísticos y enciclopédicos en el proceso de traducción de traductores profesionales	3 sujetos	- Tarea: traducciones inv. -TAPs (audio)
Englund, 1993	Analizar los cambios semánticos del ruso al sueco atribuibles al proceso de comprensión	N.C.	- Tarea: traducciones dir. orales y escritas - TAPs (audio) - Ordenador
Fraser, 1993	Analizar aspectos de transferencia cultural durante el proceso de traducción	12 sujetos	- Tarea: traducciones -TAP retrospectivos (audio)
Jääskeläinen, 1993	Analizar las posibilidades de investigar las estrategias de traducción a través de datos empíricos	12 sujetos	- Tarea: traducciones - TAPs (audio)
Laukkanen, 1993	Analizar las diferencias entre las traducciones rutinarias y no rutinarias	Estudio de caso	- Tarea: traducciones inv. - TAP (audio)
Schäeffner, 1993	Analizar la influencia de los conocimientos del traductor en el proceso de comprensión del TO	Estudio de caso	- Análisis de un texto original y su trad. (por parte de la investigadora)
Shreve; Schäeffner; Danks y Griffin, 1993	Analizar el papel de la lectura del TO en el proceso de comprensión del TO y en el proceso de traducción	33 sujetos	- Tarea: lectura de textos e identificación de problemas - Ordenador
Tirkkonen-Condit, 1993	Analizar la sensibilidad de los traductores respecto a las estructuras de cohesión de la lengua de partida	3 sujetos	- Tarea: traducciones directas e inversas - TAPs (audio)
Dancette, 1994 y 1997	Analizar el proceso de comprensión del TO, con atención especial a los conocimientos extralingüísticos y temáticos	5 sujetos	- Tarea: traducciones - TAPs (audio y vídeo) - Cuestionarios
Fraser, 1994	Identificar rasgos de la práctica profesional de la traducción para poder aplicarlos a la didáctica	21 sujetos	- Tarea: traducciones - TAPs (audio)
Dancette, 1995	Analizar el proceso de comprensión del TO, relacionándolo con la calidad de la traducción, la competencia lingüística y la extralingüística	22 sujetos	- Tarea: trad. inv. y lectura de textos - Cuestionarios
Kiraly, 1995	Analizar el proceso de traducción y relacionarlo con la práctica, la enseñanza y el aprendizaje de la traducción en estudiantes de traducción y profesionales	18 sujetos	- Tarea: traducciones - TAPs (audio) - Cuestionarios - Evaluación de las trad.

Kussmaul, 1995	Analizar la creatividad dentro del proceso de traducción, teniendo en cuenta, en ocasiones, los errores, las estrategias de resolución de problemas y el uso de diccionarios	N.C. (entre 8 y 15 sujetos)	- Tarea: traducciones - TAPs (audio) dialogados e individuales. - Dos evaluadores en 1 caso
Alves, 1996	Analizar aspectos lingüísticos y culturales de las traducciones para mejorar su enseñanza	24 sujetos	- Tarea: traducciones dir. - TAPs - Cuestionarios
Dancette y Menard, 1996	Analizar los procesos de comprensión en la traducción	5 sujetos	- Tarea: traducciones - TAPs (audio y vídeo)
Königs y Kauffmann, 1996	Obtener información sobre el proceso de traducción tal como se produce realmente (no como se debería producir)	3 sujetos	- Tarea: traducciones inversas literarias - TAPs
Mondhal y Jensen, 1996	Analizar el uso de las estrategias de búsqueda léxica en estudiantes adultos de inglés como lengua extranjera	10 sujetos	- Tarea: traducciones inversas - TAPs (audio)
Tirkkonen-Condit y Laukkanen, 1996	Analizar el aspecto afectivo en la toma de decisiones durante el proceso de traducción	4 sujetos	- Tarea: trad. dir. e inv. - TAPs (audio)
Atkins y Varantola, 1997	Analizar el uso de diccionarios durante el proceso de traducción	32 sujetos	- Tarea: traducciones - Cuestionarios
Hansen, 1997	Analizar la influencia de la cultura danesa en la enseñanza de traducción en un centro de formación (CBS)	40 sujetos	- Tarea: trad. dir. e inv. - ordenador - producción escrita libre
Kiraly, 1997	Identificar los problemas que plantean la enseñanza y la evaluación tradicional de la traducción y buscar posibles soluciones	18 sujetos	- Tarea: traducciones - TAPs - Cuestionarios - Evaluación de las trad.
Kussmaul, 1997	Analizar los procesos mentales de resolución de problemas que resultan en trad. creativas	Estudio de casos	- Tarea: traducciones - TAPs (audio)
Neunzig, 1997	Validar el ordenador como medio de simulación de clases de traducción	30 sujetos	- Tarea: traducciones - Ordenador - Cuestionarios
Fox, 1998	Analizar la fiabilidad de las correcciones de los evaluadores en la traducción pedagógica	120 sujetos	- Tarea: correcciones de traducciones inv. (por parte de varios evaluadores)
Halskov, 1998	Analizar los procesos de comprensión del TO en traductores que han terminado la carrera recientemente comparando su actuación en textos generales y especializados sin que tengan acceso a obras de consulta	54 sujetos	- Tarea: trad. orales inv. generales y especializadas - Ordenador - TAPs retrospectivos - Cuestionarios
Livbjerg y Mees (en Hansen, 1998)	Analizar los efectos del uso de obras de consulta en el proceso de traducción en la traducción inversa de estudiantes de traducción	N.C.	- Tarea: traducciones inv. - TAPs (simultáneo y retrospectivo, audio) - Observación directa - Ordenador
Lorenzo (en Hansen, 1998)	Analizar el proceso de toma de decisiones en la traducción inversa (en profesionales y en estudiantes de traducción)	12 sujetos	- Tarea: traducciones inv. - TAPs (audio y vídeo) sim. y retrospectivos - Observación directa - Ordenador
Neunzig, 1998	Obtener datos fiables sobre la aceptación del ordenador como profesor virtual en la clase de traducción	33 sujetos	- Tarea: traducciones - Ordenador - Cuestionarios
Roiss, 1998	Analizar las traducciones de los estudiantes en la clase de traducción inversa	4 sujetos	- Tarea: traducciones inv. - TAPs (audio)
González, Rodríguez y Scott-Tennent, 1999	Analizar el efecto de la enseñanza de estrategias de traducción en su utilización por parte de los estudiantes	24 sujetos	- Tarea: traducciones - Cuestionarios - Protocolos por escrito - Diarios de clase

Halskov, 1999	Analizar en qué medida la manipulación de un texto para simplificarlo (sin comprometer su autenticidad ni su integridad discursiva) facilita el proceso de comprensión y traducción del traductor, comparando la trad. de textos generales y especializados	6 sujetos	- Tarea: traducciones inv. orales y escritas, generales y especializadas (4 pruebas) - Ordenador - TAPs (sim.; retrospectivo) - Cuestionarios
Hansen, 1999	Mostrar la posibilidad de conocer estrategias utilizadas por el traductor para resolver problemas así como su grado de consciencia del proceso mediante diversas técnicas	5 sujetos	- Tarea: traducciones - Ordenador - TAPs (sim.; retrospectivo) - corrección de las trad.
Jensen, 1999	Identificar los procesos y estrategias que utilizan los traductores profesionales y no profesionales cuando trabajan con un límite de tiempo	6 sujetos	- Tarea: traducciones dir. - Ordenador - TAPs
Livbjerg y Mees, 1999	Analizar la influencia del uso de diccionarios en la calidad de la traducción directa	5 sujetos	- Tarea: traducciones dir. - Ordenador - TAPs
Lorenzo, 1999a	Captar el proceso de traducción y comparar la distribución de dificultades en dos textos distintos	3 sujetos	- Tarea: traducciones inv. - Ordenador - TAPs (sim.; retrospectivo)
Lorenzo, 1999b	Investigar las diferencias entre la traducción profesional directa e inversa	2 sujetos	- Tarea: traducciones inv. - Ordenador - TAPs (sim.; retrospectivo)
Waddington, 1999	Analizar diferentes métodos de evaluación sumativa para la traducción pedagógica del español al inglés	64 sujetos	- Tarea: traducciones inv. - Correcciones de varios evaluadores, utilizando diferentes métodos
Fox, 2000	Analizar la utilidad de los diarios de traducción en las clases de traducción	35 sujetos	- Tarea: traducciones inv. - diarios de traducción

Como se puede observar en la clasificación realizada, existe una gran diversidad en las investigaciones, aunque se podría decir que existe un denominador común: en lo que respecta a las técnicas de recopilación de datos, los TAPs son las más utilizadas (75 %). Sin embargo, en lo referente a las muestras y a los objetivos, existen bastantes diferencias, como veremos en seguida.

### 3.2.1. Objetivos

Respecto al objetivo de las investigaciones, muchos de los estudios presentan diseños experimentales inadecuados en el sentido de que se adapta el objetivo a los datos recogidos, en vez de diseñar primero la investigación y decidir qué datos se quieren recoger y con qué finalidad antes de realizar la investigación propiamente dicha (cf. infra 1.4.3. *El diseño experimental*).

A pesar de la diversidad de objetivos, se pueden observar varias tendencias, mediante las que se pueden agrupar las investigaciones. Si bien algunas se podrían

clasificar en varios apartados, hemos optado por el rasgo más prominente de cada estudio:

(a) La importancia de diversos elementos durante el proceso de traducción (12 investigaciones):

Dechert y Sandrock, 1986 (la unidad de traducción); Séguinot, 1989 (el encargo de traducción y la edición); Jääskeläinen, 1990 (la atención consciente); Englund, 1993 (el proceso de comprensión del TO); Shreve, Schäeffner *et al.*, 1993 (el papel de la lectura en la comprensión del TO); Tirkkonen-Condit, 1993 (las estructuras de cohesión de la LO); Dancette y Ménard, 1996 (el proceso de comprensión del TO); Königs y Kauffmann, 1996; Halskov, 1998 (el proceso de comprensión del TO); Halskov, 1999 (el proceso de comprensión del TO); Jensen, 1999 (el límite de tiempo); Lorenzo, 1999a (el proceso de comprensión).

(b) Los problemas de traducción y las estrategias de traducción como método de resolución de esos problemas (12 investigaciones).

Dollerup, 1982; Krings, 1986 y 1987; Königs, 1987; Tirkkonen-Condit, 1989; Lørscher, 1991, 1992a y 1996; Mondhal y Jensen, 1996; Kussmaul, 1997 (resolución de problemas de creatividad); González, Rodríguez y Scott-Tennent, 1999 (el efecto de la enseñanza de estrategias); Hansen, 1999.

(c) La importancia de diversos componentes de la competencia traductora en la traducción (15 investigaciones).

Kussmaul, 1991 (creatividad); Mondhal y Jensen, 1992 (los conocimientos lingüísticos); Tirkkonen-Condit, 1992 (los conocimientos lingüísticos y enciclopédicos); Fraser, 1993 (la transferencia cultural); Laukkanen, 1993 (la rutina); Schäeffner, 1993 (los conocimientos del traductor); Dancette, 1994 y 1997 (los conocimientos extralingüísticos y temáticos); Dancette, 1995 (la competencia lingüística y extralingüística); Kussmaul, 1995 (la creatividad); Alves, 1996 (la competencia lingüística y cultural); Tirkkonen-Condit y Laukkanen, 1996 (la afectividad); Atkins y Varantola, 1997 (la documentación); Livbjerg y Mees, 1998 (la documentación); Livbjerg y Mees, 1999 (la documentación).

(d) La competencia traductora del traductor profesional, comparada, en ocasiones, con estudiantes y bilingües, (9 investigaciones).

Jääskeläinen, 1987; Krings, 1988; Gerloff, 1988; Jääskeläinen, 1989; Tirkkonen-Condit, 1990; Jääskeläinen y Tirkkonen-Condit, 1991; Fraser, 1994; Lorenzo, 1998 (traducción inversa); Lorenzo, 1999b (traducción inversa).

(e) La didáctica de la traducción (10 investigaciones).

Séguinot, 1991 (las estrategias de aprendizaje); Kiraly, 1995; Hansen, 1997; Kiraly, 1997 (la evaluación); Neunzig, 1997 (el ordenador como profesor de traducción); Fox, 1998 (la evaluación); Neunzig, 1998; Roiss, 1998; Waddington, 1999 (la evaluación); Fox, 2000 (los diarios de traducción).

(f) Los TAPs como técnica de recopilación de datos (2 investigaciones).

Gerloff, 1987; Jääskeläinen, 1993.

Esta clasificación por objetivos pone en evidencia que muchas de las investigaciones se centran en subcompetencias de la competencia traductora, más incluso que las que tienen por objetivo el proceso de traducción, de las que la mitad están dedicadas al proceso de comprensión del TO. Otro dato curioso es que solamente dos estudios intentan conocer la utilidad de los TAPs como técnica de recopilación de datos, mientras que la inmensa mayoría de los estudios los utilizan. Nos gustaría destacar que existen doce estudios cuyo objetivo son los problemas y las estrategias de traducción, dado que son dos de los elementos que observaremos en nuestros instrumentos (cf. *infra* capítulo 3).

### **3.2.2. Instrumentos de medida**

Una de las mayores dificultades que supone realizar estudios empíricos en nuestra disciplina es precisamente la falta de instrumentos de medida propios, ya que la mayoría de instrumentos que se han utilizado en nuestro campo se han tomado prestados de otras disciplinas, como señala Neunzig:

“Dada la falta de tradición en el planteamiento experimental en el campo de la traductología nos vemos ante la dificultad adicional de no disponer, como veremos más adelante, de un amplio fondo de instrumentos de investigación, por lo que tendremos que diseñar instrumentos a medida del experimento que queramos realizar y nos veremos ante la necesidad de realizar, previamente al (o dentro del) experimento concreto, unos estudios dirigidos a valorar la validez del instrumento de medición que, en el mejor de los casos, podrían ser estudios normativos, es decir, que los instrumentos podrían ser utilizados en posteriores experimentos y por otros investigadores para sus propios fines” (Neunzig, 1999b:25-26).

Compartimos las ideas de Neunzig, y de hecho lo que hacemos en esta tesis es precisamente construir instrumentos de medida y realizar estudios de fiabilidad y validez para que puedan ser utilizados por otros investigadores, conociendo todas sus características, especialmente respecto a la generalizabilidad y la sensibilidad al cambio.

Los instrumentos de medida que se han utilizado hasta la fecha en nuestra disciplina se pueden dividir en dos apartados, los instrumentos propios y los instrumentos foráneos, es decir, que proceden de otros campos:

- (a) Instrumentos diseñados específicamente para la investigación en Traductología: las traducciones y el ordenador (en concreto, dos programas, *Trasnlog* y *Proxy*)
- (b) Instrumentos foráneos: técnicas introspectivas (TAPs simultáneos o retrospectivos, dialogados o individuales, diarios, entrevistas), cuestionarios y medidas psicofisiológicas.

En lo que respecta al ordenador como instrumento, podemos decir que en los últimos años se han desarrollado programas de ordenador que funcionan como instrumentos de recopilación de datos en los estudios de la traducción escrita, como el *Translog* (creado por Jakobsen, cf. Jakobsen 1998 y 1999) o el *Proxy*<sup>3</sup>, y cada vez son más las investigaciones que utilizan estos programas<sup>4</sup>.

Con la salvedad de los programas de ordenador y las traducciones, existe en nuestro campo una tendencia general a utilizar instrumentos de medida procedentes de otros campos, como la Psicología o las Ciencias de la Educación. No nos extenderemos respecto a las técnicas introspectivas, cuya forma más extendida en las investigaciones de nuestra disciplina son sin duda los *Think-Aloud Protocols*, o TAPs, ya sean simultáneos a la tarea que realiza el sujeto del estudio o retrospectivos, dado que realizaremos un análisis de las críticas que han recibido (cf. infra 1.4.1. *Los TAPs como técnica de recopilación de datos*). Sin embargo, existen otras técnicas introspectivas que se han utilizado en investigaciones empíricas en nuestro campo, como los diarios de traducción (cf. Fox, 2000) o las entrevistas realizadas *a posteriori*, en las que se intenta obtener datos sobre el proceso con “ayuda” del investigador, que hace preguntas al

---

<sup>3</sup> Programa informático adaptado por el grupo de investigación PACTE para el estudio del proceso de traducción.

<sup>4</sup> Para obtener más información respecto a las investigaciones traductológicas llevadas a cabo utilizando el ordenador como instrumento, cf. Hansen, 1998 y 1999, donde se exponen varios estudios diferentes que utilizan, entre otros instrumentos, el ordenador; Neunzig 1997a, 1997b, 1998, 1999a y 1999b, que describe varios experimentos centrados en la didáctica de la traducción que utilizan el ordenador como instrumento.

sujeto mientras mira su traducción, o mientras observan juntos el proceso de traducción mediante un programa de ordenador que reproduce exactamente el modo en que el sujeto ha ido pulsando cada tecla para crear el texto meta (cf. Hansen, 1998 y 1999).

Los cuestionarios o *tests*, modalidad en la que algunos autores incluyen el análisis de las traducciones o de las habilidades del traductor, son sin duda el instrumento más antiguo y “tradicional” de las investigaciones en traducción escrita, ya que por un lado el producto, es decir, el texto traducido, es de fácil acceso y además ofrece la posibilidad de acumular una gran cantidad de datos con relativa facilidad, como observa Neunzig (1999a). A nuestro entender, la traducción (el acto) es una tarea que se encarga a los sujetos de estudio, y en todo caso el instrumento puede ser la corrección o el análisis del producto mediante un método determinado, pero no creemos que deba llamársele cuestionario ni *test*, ya que la Psicometría define claramente estos dos conceptos, que comentamos más adelante, (cf. infra 3.6. *Instrumentos de medida válidos y fiables*) y la acepción de “análisis” o “corrección” no se encuentra en las definiciones.

Respecto a los cuestionarios, tal como los entiende la Psicometría, también se vienen utilizando desde hace cierto tiempo (Nida, 1964; Nida y Taber 1969, Snell-Hornby 1983, etc.), especialmente para analizar la comprensión del sujeto. Si bien se puede suponer que los cuestionarios empleados han evolucionado notablemente, es difícil poder realizar un análisis de éstos, ya que en la gran mayoría de estudios en que se han utilizado cuestionarios, las publicaciones de los autores al respecto no incluyen dichos cuestionarios, lo cual dificulta enormemente la comprensión del estudio llevado a cabo y además impide la replicabilidad. Una excepción a esta afirmación serían los trabajos de Halskov (1999) y Neunzig (1997 y 1998).

También se han realizado estudios que utilizan como indicadores diversos aspectos psicológicos y fisiológicos, si bien se trata en su mayoría de investigaciones sobre la traducción oral. Procedentes del campo de la psicología cognitiva, se han utilizado medidas como los movimientos oculares, la Tomografía por Emisión de Positrones (PET) y el registro de Potenciales Evocados (PE), además de indicadores de

procesos como los tiempos de lectura, los tiempos de reacción y de producción y las medidas de precisión (por ejemplo, el tanto por ciento de recuerdo)<sup>5</sup>.

Por último, nos gustaría dejar constancia de que se han llevado a cabo investigaciones que utilizan múltiples técnicas de recopilación de datos, es decir, que utilizan varios instrumentos a la vez, en los que se interpreta de manera conjunta los datos obtenidos por los diferentes medios, que pueden ser, por ejemplo, TAPs grabados en vídeo y que por lo tanto aportan información visual y auditiva, entrevistas posteriores y un programa de ordenador que graba todo lo que hace el sujeto. Para ver ejemplos concretos de este tipo de investigaciones, cf. Hansen, 1998 y 1999, donde se incluyen trabajos de varios autores del grupo de investigación TRAP, de la Universidad de Copenhague.

### 3.2.3. Muestras

Nos gustaría incidir en un punto que no se trata generalmente en la bibliografía sobre las investigaciones empíricas, y es la diferenciación entre investigaciones con sujetos que saben que están tomando parte en un estudio, es decir, aquellos en que se forma una muestra específica para llevar a cabo la investigación, aunque se trate de un estudio de caso con un solo sujeto (cf., p.e., Krings 1987; Laukkanen, 1993; Kussmaul, 1997) e investigaciones en las que se analizan traducciones, habitualmente publicadas, y se comparan con el TO, también publicado, pero en que el "sujeto", es decir, el traductor, no es consciente de que toma parte en un estudio (cf. Bélanger, 1992; Démers, 1992; Schäeffner, 1993). Ambos tipos de investigaciones son perfectamente válidas, pero consideramos conveniente indicar este particular, que en ocasiones no se cita en las revisiones (cf., p.e., Dancette y Ménard 1996) ya que el tipo de diseño es completamente diferente si el investigador interviene en el proceso o si no lo hace y si el sujeto participa en un experimento previamente diseñado o no.

Como se puede observar en la clasificación de las investigaciones, existe una gran variedad respecto a la cantidad de sujetos que toman parte en las pruebas, ya que existen desde estudios de casos, con uno o dos sujetos, hasta investigaciones con

---

<sup>5</sup> Para profundizar en la utilización de este tipo de instrumentos en investigaciones traductológicas, cf. Padilla, 1995; Padilla, Bajo, Cañas y Padilla 1994; Padilla, Bajo, Cañas y Padilla, 1995; Padilla, Bajo, y Padilla, 1999.

muestras de 54, 64, 120 e incluso 195 sujetos (cf. Halskov, 1998; Waddington, 1999; Fox, 1998 y Séguinot, 1991, respectivamente), así como un solo estudio que contempla un grupo experimental y otro de control con una muestra total de 24 sujetos (cf. González, Rodríguez y Scott-Tennent, 1999), es decir que la crítica generalizada al tamaño de las muestras (cf. infra 1.4.2. *Las muestras de los estudios*) puede dejar de tener vigencia muy pronto.

Sin embargo, existe un aspecto interesante respecto a las muestras que no queda reflejado en la figura, y es su formación, es decir, la procedencia y características de los sujetos de los estudios; para indicar a qué nos referimos citaremos tres ejemplos de muestras de traductores profesionales.

Tirkkonen-Condit (1990) y Jääskeläinen (1989) comparan la traducción profesional o de expertos con la traducción de novatos, pero los sujetos que utilizan como representantes de los traductores profesionales son en realidad estudiantes de quinto curso de la carrera, que si bien deben de tener una competencia traductora más desarrollada que sus compañeros de primer curso, no pensamos que reúnan las características propias de un traductor profesional; por otra parte, la cantidad de sujetos es muy reducida: solamente uno en el estudio de Tirkkonen-Condit y dos en el de Jääskeläinen. Por consiguiente, se trata de una muestra poco representativa y poco numerosa.

Un segundo caso sería Gerloff (1988), que elige cuatro sujetos que sí son representativos de los traductores profesionales ya que cuentan, al menos, con 10 años de experiencia laboral en este campo; sin embargo, su muestra total, que puede parecer adecuada respecto al número de sujetos (12) está realmente dividida en tres grupos, que representan a traductores novatos, bilingües y profesionales o expertos, respectivamente, lo cual hace que la muestra real de cada grupo sea de 4 sujetos; por lo tanto, se trata de una muestra representativa pero reducida.

El tercer ejemplo sería el estudio de Fraser (1994), que cuenta con una muestra que, además de ser representativa de los traductores profesionales, es adecuada respecto a la cantidad: 21 sujetos, todos ellos traductores con experiencia laboral probada.

Estos tres casos ejemplarizan la gran diversidad de las muestras, que van desde casos heterogéneos y poco representativos hasta estudios con muestras adecuadas, y a pesar de que estas características sean básicas para poder analizar los resultados de las

investigaciones, en muchos casos al analizar los datos no se tiene en cuenta la formación de la muestra, lo cual es alarmante, especialmente porque los resultados se consideran en muchos casos “tendencias generales” observadas.

Este hecho puede tener consecuencias negativas en posteriores investigaciones. Pensemos en un caso hipotético, en que un investigador “a” decide llevar a cabo un estudio y, al analizar la bibliografía existente acerca del tema que desea investigar, descubre que existe un estudio anterior, llevado a cabo por el investigador “b”, que concluye que los sujetos, traductores profesionales, muestran una tendencia a un comportamiento concreto: solamente consultan el diccionario bilingüe. Cuando el investigador “a” realiza su estudio, se basa en esos resultados, dando por sentado que son ciertos y generales para toda la población representada por la muestra, es decir, los traductores profesionales. Partiendo de esa premisa, el investigador “a” diseña un experimento en el que pretende crear un entorno lo más natural posible, y, dado que los traductores profesionales tienden a utilizar el diccionario bilingüe, solamente deja sobre la mesa, junto al ordenador, un diccionario bilingüe. Al comenzar el experimento, cinco de los seis sujetos se levantan y le piden enciclopedias, diccionarios de sinónimos y otras obras de consulta que necesitan para documentarse.

Es evidente que, en nuestro caso hipotético, el experimento habría fracasado porque el investigador debería interrumpirlo e ir a buscar las obras que piden los sujetos. Si el investigador “a” analizara detalladamente el estudio de “b”, probablemente descubriría que los sujetos de la muestra no son lo que él consideraría traductores profesionales (sino estudiantes recién licenciados, pero sin experiencia profesional), y que la muestra es muy reducida, por lo que las tendencias observadas, que son ciertas para esos sujetos, no tienen por qué serlo para otros traductores profesionales.

Este es un ejemplo burdo y exagerado, pero muestra la necesidad de basar los resultados en los datos de forma objetiva, sin generalizar resultados imprudentemente, así como adecuar las muestras a los objetivos de las investigaciones, ya que en muchas ocasiones se elige a los sujetos que se pueden “conseguir” con más facilidad, sin tener en cuenta si son los más adecuados para el diseño de la investigación.

#### **4. Críticas a las investigaciones empíricas efectuadas**

Las investigaciones empíricas en traducción escrita han recibido críticas desde varios puntos de vista en el ámbito de la Traductología, a causa del procedimiento de aplicación de la técnica introspectiva, de la técnica introspectiva en sí, de la falta de objetivos de las investigaciones, de la deficiencia de los métodos de análisis de datos, de las características y el reducido tamaño de las muestras y de las generalizaciones indebidas. Sin embargo, antes de repasar todas estas críticas, nos gustaría destacar que los estudios realizados sirviéndose de los TAPs, por ser casi la única vía de investigación sobre el proceso de traducción utilizada en nuestro campo en los últimos tiempos, tienen un gran valor, ya que han abierto todo un nuevo campo de investigación que de otro modo hubiera sido impensable.

##### **4.1. Los TAPs como técnica de recopilación de datos**

La aplicación concreta, dentro del método introspectivo, de la técnica de los TAPs, que ya sufrió una amplia polémica respecto a su aplicación en el campo de la psicología (cf., p.e., Jääskeläinen 1998:266-267), ha sido criticada por varios autores de nuestra disciplina con el argumento de que la verbalización de procesos automatizados (en el caso de traductores profesionales) y de procesos desconocidos para el sujeto (en el caso de los traductores en formación) es muy difícil. En este sentido, podemos citar a Presas: “Un altre aspecte digne de ser tingut en compte és el fet que en el cas de traductors professionals, el procés pot ser altament automatitzat, per la qual cosa no serà accessible via protocols de verbalització.” (Presas, 1996:24). Hurtado opina del mismo modo:

“A pesar de que estos estudios suponen un acercamiento al análisis de las estrategias traductorales, pensamos que la cuestión no está resuelta por las confusiones que se han producido en los análisis efectuados utilizando los TAP: en primer lugar, la dificultad propia que encierra el método de análisis empleado: la dificultad de los traductores profesionales de verbalizar actividades muy automatizadas, así como la dificultad del aprendiz traductor ya que en él se mezclan estrategias de aprendizaje y estrategias de traducción, que conviene separar.” (Hurtado, 1996:57)

Por su parte, Dancette y Ménard (1996:142) también opinan que “Il y a des limites théoriques et méthodologiques à ces approches d'enregistrement du sujet sur le

vif: nature très fragmentaire de la verbalisation et probabilité de grandes distorsions entre le processus réel (boîte noire) et la verbalisation.” En este sentido, también podemos citar las críticas al método introspectivo de los miembros del grupo de investigación TRAP (Hansen, 1998:62-63), que dudan de que se puedan realizar dos tareas complejas simultáneamente (traducir y pensar en voz alta) sin que una influya a la otra, modificándola. Fraser (1996a:67), que a su vez se refiere a opiniones de Ericsson y Simon (1980: 218), Mann (1982:95) y Zimmermann y Schneider (1987), ofrece asimismo razones para dudar de la eficacia tanto del método introspectivo como del retrospectivo, y lo mismo hace Jiménez (1999:118-120). Por último, Bell (1998:189) también habla de las dificultades que conlleva el intento de observar una actividad mental, y Dancette coincide con él:

“On a practical level, however, we must address the difficulties inherent in the methodology of ‘observation of processes.’ Processes are not visible; only clues to such processes are visible. But these signs are not an exact reflection of what is going on in the translator’s mind because it is likely that many, if not most, processes remain unconscious.” (Dancette, 1997:85)

Algunos autores que utilizan los TAPs han intentado solucionar estos problemas. Por ejemplo, Tirkkonen-Condit y Laukkanen intentan superar la dificultad de verbalizar llevando a cabo estudios con sujetos profesionales (tres traductores *freelance* y un profesor de traducción), que no tienen, según afirman las investigadoras, el problema de verse afectados por lo que el investigador quiera o no quiera oír, ya que tres de los cuatro sujetos de estudio están habituados a pensar en voz alta cuando traducen profesionalmente (1996:47). Sin embargo, tampoco así se soluciona la no verbalización de los procesos automatizados, ya que aquello que no pasa por su mente “consciente”, por ser un proceso automatizado, no puede verbalizarse.

Toury plantea otros problemas relacionados con los TAPs, como la relevancia de los resultados de los estudios llevados a cabo con esta técnica de obtención de datos para la Traductología:

“The validity of introspective data for the study of cognitive processes has often been questioned, but most of the objections seem to have been disproved in an admirable way. In fact, it has been so much as claimed that, of all mental processes, it is translating which is most suitable for verbal reporting. As Hans P. Krings (1987:166) put it, ‘thinking aloud while translating is an almost natural type of activity to which most of the criticism leveled at verbal report data does not apply’. Be that as it may, my own concern here is not with *psycholinguistic*

*validity* at all, but with the *relevancy* of the technique from the point of view of *translation studies*.” (Toury, 1991a:63)

Existen numerosas publicaciones donde se critica el uso de los TAPs, pero dado que los puntos que se censuran son los que ya hemos mencionado, nos limitaremos a citar otras obras de referencia en este sentido: cf. Shuttleworth & Cowie, 1997:171-172; Jääskeläinen, 1998: 265-269; Bell, 1998:189; Kiraly, 1995:39-51.

Nuestra postura respecto a los TAPs es que éstos presentan serias limitaciones metodológicas y por lo tanto, en caso de utilizarse, se deberían combinar con otras técnicas de obtención de información y utilizarse con la cautela necesaria respecto a los datos obtenidos. Nos gustaría terminar este apartado con una cita de Neunzig (1999a) que resume tanto las críticas como las ventajas de los métodos introspectivos:

“The Think-aloud method, which has become so fashionable (...) is appropriate to inductive research in clarifying matters relating to the translation process: large quantities of data are obtained concerning influence factors, underlying translation strategies, decision-taking, possible regularities in tackling a problem, etc. which help us to formulate or refine hypotheses (...). However, as a method for validating hypotheses they pose serious problems of environmental validity and extrapolability. (...) In our opinion, another instrument is needed in order to ensure, at least from a theoretical point of view, the objectivity and environmental validity of the experiment, since these criteria are central to empirical research in the field of translation studies in general and the didactics of translation in particular.”

#### 4.2. Las muestras de los estudios

Otro de los problemas atribuibles a la gran mayoría de investigaciones llevadas a cabo hasta el día de hoy en el campo de la traducción se refiere a las muestras utilizadas para realizar los estudios. En primer lugar, se critica que las muestras no son adecuadas en tanto no son representativas de la población que pretenden estudiar. En este sentido, Hurtado (1996) opina lo siguiente: “Otro problema se encuentra en los sujetos analizados, ya que en algunos casos (Lörscher, Krings) no son estudiantes de traducción sino de lenguas extranjeras(...)” (Hurtado, 1996:12). En realidad, los mismos autores de los estudios son a menudo conscientes de este problema, y lo reconocen, como ocurre con Jääskeläinen:

“The pronounced differences observed in the professional translator’s behaviour could have been explained by the ‘occupational hazards’ involved in experimentation: in such a small sample of subjects, individual, even

idiosyncratic, behaviour, may assume a more dominant role than in larger samples; it could thus be possible that in choosing the subjects we simply came across a group of exceptional personalities. Consequently, differences in personality or different cognitive styles, for instance, could have explained the lack of shared features in the professional processes” (Jääskeläinen, 1993:100).

La autora, refiriéndose a una muestra de 4 traductores profesionales, toca también otro punto débil de las muestras, que de hecho está relacionado con la representatividad: la reducida cantidad de sujetos de las muestras, que no es suficiente para que los resultados de la investigación se puedan generalizar. Toury (1991) se expresa del siguiente modo: “To be sure, samples of insufficient size seem to be a common weakness of all experiments carried out so far. Nor has this fact gone unnoticed by the researchers themselves”( Toury, 1991a: 52)

Esta opinión está bastante generalizada, y tiene una base sólida, como se puede comprobar en la clasificación de investigaciones (cf. supra 1.3.2. *Revisión de las investigaciones*). Algunos ejemplos de investigaciones que utilizan muestras que no son adecuadas para su objetivo o que son poco numerosas, son los siguientes:

- (a) Krings, 1986: los sujetos son estudiantes de lengua extranjera que realizan traducciones inversas;
- (b) Königs, 1987: los sujetos son un traductor profesional y cuatro estudiantes de lengua extranjera;
- (c) Krings, 1987: solamente hay un sujeto;
- (d) Tirkkonen-Condit, 1992 y 1993: los sujetos son 3 profesores de traducción, de los que dos hacen traducción inversa y uno directa;
- (e) Laukkanen, 1993: solamente hay un sujeto;
- (f) Tirkkonen-Condit y Laukkanen, 1996: realizan un nuevo análisis de los datos ya obtenidos con los sujetos de Tirkkonen-Condit 1992 y Laukkanen 1993, es decir, 4 en total, de los cuales uno es traductor profesional, dos son profesores de traducción además de traductores *freelance* y uno es solamente profesor de traducción;
- (g) Tirkkonen-Condit y Jääskeläinen, 1991: el estudio se basa en las pruebas realizadas en 1989 por ambas autoras, con tres sujetos (cf. Tirkkonen-Condit, 1989) y con cuatro sujetos (cf. Jääskeläinen, 1989) es decir, con dos grupos diferentes de estudiantes, que además tradujeron dos textos distintos y cuyas traducciones se comparan directamente;

- (h) Dancette y Ménard, 1996: se basan en los TAPs producidos por cinco estudiantes, de los cuales dos son además traductores profesionales, que son los mismos sujetos cuyos protocolos analiza Dancette en sus estudios de 1994 y 1997;
- (i) König y Kauffmann, 1996: utilizan 3 estudiantes de francés que realizan una traducción literaria inversa.

### 4.3. El diseño experimental

Otra de las críticas generalizadas es la falta de un diseño experimental, que resulta imprescindible para poder llegar a conclusiones con una base sólida. Fraser, por ejemplo, opina que ésta es la clave del futuro de la investigación que utiliza los métodos introspectivos:

“To conclude, it seems clear that, if properly designed and differentiated, the introspective method can deliver valuable and interesting insights into a variety of linguistic activities at a number of levels. Design and differentiation do, however, seem to be the keys to making the findings capable of really relevant exploitation.” (Fraser, 1996a:77, nuestro subrayado)

En este sentido, existen algunos autores que utilizan los datos recogidos en una ocasión para realizar análisis una y otra vez con objetivos diferentes, y esto demuestra que no existe un diseño experimental previo, ya que en primer lugar se buscan datos a través de una traducción de un texto y a medida que surgen nuevas hipótesis se van añadiendo más datos mediante nuevos análisis de los mismos estudios ya realizados. En este sentido, podríamos referirnos a Lörcher, Krings, Tirkkonen-Condit, Dancette, etc., pero nos limitaremos a citar el ejemplo de Jääskeläinen, que realiza en 1987 un estudio, utilizando como técnica de recopilación de datos los TAPs, en el que cuatro estudiantes, de primer y quinto curso de la carrera de traducción, traducen un texto del inglés. En un primer momento se analizan los protocolos, de modo cualitativo, para comparar la traducción profesional con la no profesional, dando por supuesto que los estudiantes de quinto curso son profesionales (Jääskeläinen, 1987). Dos años después se analizan los mismos protocolos centrándose, en esta ocasión, en las diferencias en el papel del encargo de traducción (Jääskeläinen, 1989); un año más tarde, se utilizan nuevamente los protocolos de los cuatro estudiantes, añadiendo los TAPs de ocho sujetos más, de los que cuatro son traductores profesionales con 10 o 15 años de experiencia y 4 son personas con educación superior y buen conocimiento del inglés, y se analizan los 12

protocolos buscando datos respecto a la atención consciente de los sujetos (Jääskeläinen, 1990). En 1993, se vuelven a analizar los 12 protocolos ya mencionados fijándose especialmente en los datos que reflejan el uso de estrategias de traducción, para ver si se pueden analizar las estrategias a través de datos empíricos o si se trata de procesos demasiado automatizados para hacerlo (Jääskeläinen, 1993). El desarrollo de todas estas investigaciones demuestra que no existió un diseño previo, ya que se utilizaron distintos protocolos, obtenidos en momentos diferentes mediante la traducción de dos textos diferentes y se compararon según el interés *posterior* de los investigadores.

Presas se suma a la opinión de que, en general, no existen diseños experimentales adecuados, y tras un estudio de varias investigaciones empíricas sobre el proceso de traducción, concluye lo siguiente: “Del que hem dit fins aquí es desprèn que el problema a resoldre pels mètodes experimentals ens sembla que és encara l’adequació del mètode als resultats que es pretén d’obtenir o a les hipòtesis que es pretén validar.” (Presas, 1996:29)

Dentro del problema de la falta de un diseño experimental adecuado, uno de los puntos débiles de los estudios empíricos realizados con técnicas introspectivas es el objeto de estudio. De un lado, hay una tendencia bastante general, por parte de los investigadores, a no definir con claridad su objeto ni qué hipótesis tratan de contrastar:

“For many of the experiments which were so far applied to translation are characterized precisely by a certain uncertainty as to *what they had been designed to do*. The questions underlying them were often very general, even vague, and the investigators were all too ready to settle for general ‘insights’ rather than insist on answers which would bear directly on either theory or ordered application.” (Toury, 1991a:63)

Por otra parte, también se critica que los objetivos elegidos hasta la fecha para las investigaciones no son los más acuciantes, ya que los estudios se suelen centrar en recoger datos en momentos concretos dentro del proceso traductor de los traductores potenciales (incluso los estudiantes de lenguas) o en los traductores profesionales, pero no se muestra la progresión que tiene lugar entre una y otra condición, ni se estudian los pasos necesarios para que un traductor en formación se convierta en un traductor profesional:

“ Thus, differences of performance on the ‘inexperienced-experienced’ axis have now been substantiated on the basis of TAPs too (see, e.g. Krings, 1988; Tirkkonen-Condit, 1989; Jääskeläinen, 1989). However, it is not enough to simply take heed of those differences, not even by establishing distinct variants of the psycholinguistic model for inexperienced vs. experienced translators. It is also vital to give some thought to the process whereby one type of ‘translator competence’ evolves into, or maybe is replaced by, the other. What we need to know, in other words, is not only what it takes *to perform translation*, but also what it takes *to become a translator*.” (Toury, 1991a:62)

Lo mismo opina Fraser: “Yet the transition from one to the other [from translation students to professionals] is not tackled systematically in any of the studies, although it is a major area of interest in both Séguinot’s and Tirkkonen-Condit’s work.” (Fraser, 1996a:75)

Por último, también existen críticas acerca de la falta de objetividad en el análisis de los datos que se recogen en las investigaciones y en la posterior generalización de los resultados. Hurtado, por ejemplo, afirma lo siguiente:

“De todos modos, el problema fundamental radica en el análisis de los resultados a los que se llega. Así el análisis de Lörcher (...) queda distorsionado al concebir que los problemas de traducción (...) son únicamente léxicos, sintácticos y léxicosintácticos. Kiraly, por su parte (...) llega al paradójico resultado de que no existen diferencias entre los traductores profesionales y los traductores en formación.” (Hurtado, 1996:12)

Gile apunta que los investigadores tienden a generalizar los resultados de sus estudios de manera imprudente, es decir, sin tener en cuenta el resto de elementos del diseño experimental y la validez interna:

“A second major weakness in Translation and Interpretation research lies with extrapolation. The flaws referred to here are not the technical problems caused by ‘convenience sampling’ in statistical inference (...) nor are we referring to the cases in which non-professionals are selected for experiments on professional practice. The problem is that even when professionals are given tasks that can be considered valid as Translation or Interpreting tasks, even in observational studies, which deal by definition with real I/T tasks, researchers tend to extrapolate somewhat imprudently.” (Gile, 1991:165)

En la figura 4 resumimos, en forma de cuadro, las críticas que han recibido las investigaciones empíricas llevadas a cabo hasta la fecha, basándonos en el estudio de las 60 investigaciones que hemos clasificado (cf. supra 1.3.2. *Revisión de las investigaciones*)

<b>LOS TAPS COMO INSTRUMENTO</b>	<b>LAS MUESTRAS DE LOS ESTUDIOS</b>	<b>EL DISEÑO DE LAS INVESTIGACIONES</b>
<p>-pensar en voz alta mientras se traduce es poco natural e interfiere en una de las dos tareas.</p> <p>-si el sujeto se sabe observado suele modificar su conducta y por lo tanto el investigador no observa la realidad.</p> <p>- las técnicas introspectivas, que sirven para elaborar o perfeccionar hipótesis, no deben utilizarse para contrastarlas</p>	<p>-cantidad de sujetos demasiado reducida que no permite generalizar ni sacar conclusiones relevantes.</p> <p>-poca representatividad de los sujetos que no permite generalizar a la población diana</p>	<p>-falta de objetivos definidos a priori, falta de diseño experimental y de sistematización</p> <p>-objetivos demasiado ambiciosos en relación a la muestra y a los instrumentos utilizados</p> <p>-generalización imprudente de los resultados obtenidos</p> <p>-falta de objetividad para interpretar los resultados</p>

Figura 4. *Críticas efectuadas a las investigaciones empíricas.*

## **5. Problemas de la investigación empírica**

### **5.1. La falta de tradición y formación en metodología de la investigación**

Uno de los principales problemas que encontramos los investigadores en Traductología es que en los programas de tercer ciclo de nuestra disciplina todavía no se suele incluir la metodología de la investigación, lo cual nos obliga a ser autodidactas o a formarnos por nuestra cuenta en cursos ofrecidos por otras disciplinas, y por lo tanto a ser enseñados desde una perspectiva concreta (cuyo objetivo no es la traducción), o bien a acomodarnos a lo que ya se ha hecho, es decir, imitar estudios que ya se han llevado a cabo. Esta es también la opinión de Gile:

“A l’heure actuelle, les départements universitaires de traductologie dans le monde sont rares; la plupart des traductologues ne bénéficient pas d’une formation méthodologique à la recherche, et c’est en grande partie par mimétisme que les jeunes chercheurs acquièrent leur savoir-faire.” (Gile, 1995c:5)

Esta carencia de la formación ha favorecido no pocas discusiones debidas a confusiones terminológicas y conceptuales y, lo que es más grave, ha causado y sigue causando una falta de motivación en los investigadores en nuestra disciplina, que ante la opción de tener que formarse en “otro” campo antes de poder empezar a investigar, prefieren dedicarse a estudios en los que pueden obtener resultados igualmente interesantes con una menor inversión de tiempo y esfuerzo. Desde luego, este es un problema de solución bastante sencilla, que por otra parte confiamos que se resolverá en breve, dado el interés general que parece despertar la metodología de la investigación entre los investigadores de nuestra disciplina, de modo que es una cuestión que afecta más bien a las investigaciones llevadas a cabo recientemente y, especialmente, a las que no se han llevado a cabo, precisamente por falta de conocimientos en este campo.

### **5.2. La falta de instrumentos de medida específicos**

Un problema derivado de la falta de tradición investigadora empírica es que no contamos con instrumentos de medida específicos para la Traductología, y por lo tanto la tendencia general ha sido la de tomar prestados instrumentos de otras disciplinas, como los TAPs. A pesar de la poca atención que se ha prestado en ocasiones a los

instrumentos de medida, éstos son un punto básico del diseño experimental, ya que de ellos depende el tipo y la calidad de resultados que se obtengan, como afirma Neunzig:

“Para asegurar la objetividad, la extrapolabilidad y la validez ecológica del planteamiento empírico y, especialmente, la relevancia de los resultados obtenidos por medio de un experimento, es de suma importancia disponer de unos instrumentos de recogida de datos y de medición adecuados. Uno de los problemas más importantes es la escasa diversidad de las experiencias previas, y también la mencionada falta absoluta de instrumentos normalizados y de un enfoque investigador reconocido ampliamente.”(Neunzig 1999:33)

Solucionar este problema es uno de los objetivos de esta tesis doctoral, y si bien los tres instrumentos que proponemos no son ninguna panacea, ya que tienen una finalidad muy concreta y cuentan con limitaciones, pretendemos realizar una aportación a la creación de instrumentos específicos para el estudio de la traducción.

### **5.3. Validez interna o validez externa**

La validez externa, es decir, el grado en que una investigación se aproxima a las condiciones reales, lleva un tiempo recibiendo el nombre de validez ecológica, debido a la idea de que esas condiciones reales a las que un experimento debe aproximarse lo máximo posible son los “contextos naturales”. La relación semántica de este último término con el movimiento ecológico que tanto ha proliferado últimamente ha causado la creación del nuevo término, primero en inglés, *ecological validity* y después, a través de la traducción, a otras lenguas como el español (León y Montero, 1993:122).

Orígenes terminológicos aparte, éste es quizás uno de los puntos que más polémica ha generado en los últimos tiempos en la investigación empírica en Traductología, ya que para poder generalizar los resultados de una investigación a poblaciones más amplias es necesario que exista validez externa. La importancia del poder de generalización (cf. infra 1.6.2. *Requisitos: rigurosidad, replicabilidad y generalización*), hace que exista en nuestro campo una oposición a los experimentos “de laboratorio”, completamente controlados, que tienen la máxima validez interna (es decir, aquellos en que los cambios en las variables dependientes se pueden atribuir con seguridad a la manipulación de la variable independiente) pero no cuentan con ningún poder de generalización (cf. Neunzig, 1999a y 1999b). La polémica está servida, ya que no faltan quienes opinan que solamente mediante los experimentos controlados y la validez interna se pueden realizar estudios rigurosos y objetivos:

“(...) we propose a methodology of empirical research using the same methods that Cognitive psychology has been using previously. We believe that, despite so many critics for the lack of ecological validity of this kind of methodology, it is precisely the diversity of experimental methods and the indicators of different processes (dependent variables) that makes it possible to study, objectively and rigorously, different aspects of these complex cognitive tasks. The validity of the results come from the contrast and convergence of the obtained data with different methodologies.” (Padilla *et al.*, 1999)

En nuestra opinión, es necesario valorar, para cada experimento en concreto, qué es lo más conveniente, ya que en ocasiones es necesario sacrificar la validez externa y el poder de generalización para poder comprobar el comportamiento de un factor concreto, aislándolo, mientras que en otras ocasiones es esencial crear un entorno natural para poder sacar conclusiones válidas, por ejemplo, en la inmensa mayoría de investigaciones sobre la didáctica de la traducción, en las que el investigador necesita que los estudiantes se comporten como lo harían habitualmente (cf. Neunzig 1999b:13).

#### **5.4. Variables extrañas: factores de confusión**

Uno de los puntos en los que más acuerdo existe respecto a los estudios experimentales en traducción escrita es que la gran cantidad de variables existentes en este fenómeno dificultan en gran medida la posibilidad de generalizar los resultados, dado que para poder aislar las variables extrañas que pueden constituir factores de confusión en los resultados, es necesario conocerlas, y hasta el momento no contamos con suficientes estudios que nos lo permitan. Dancette apoya esta idea, y propone la utilización de una muestra muy amplia, así como la réplica de los experimentos:

“A second limitation inherent in process-oriented research comes from the large variety of problem-solving approaches and their inter- and intravariability. The process being observed is not a stable object. It depends on many variables (...) that we cannot control. All this makes generalizing from process observation difficult and hazardous, unless findings are based on very large populations and significant numbers of experiments.” (Dancette, 1997:85)

Séguinot, por su parte, también opina que la posibilidad de separar o aislar variables en el fenómeno de la traducción es un problema para la investigación: “The nature of the behavior that interests translation researchers and the use of coherent text makes it hard to separate out variables” (Séguinot, 1997:105). Esta autora analiza toda una serie de factores que producen variabilidad en el fenómeno de traducción y que, por

lo tanto, pueden constituir factores de confusión, como: (a) la tarea que se encomienda al traductor; (b) la elección para las investigaciones de traductores novatos, expertos o en formación y la delgada línea que separa en ocasiones a unos y otros, al menos en algunos factores concretos; (c) la diferencia en el uso de estrategias de traducción según el perfil personal del traductor; (d) el efecto que tenga sobre el sujeto la técnica de recopilación de datos (una persona que se sabe observada no actúa como lo haría si estuviera sola); (e) la experiencia previa del traductor en un tema concreto (que puede ser el del texto que se le hace traducir); (f) finalmente, la organización mental del traductor respecto a la representación de las dos lenguas de trabajo y, por consiguiente, su manera particular de recorrer el proceso de traducción.

Uno de los posibles factores de confusión que menciona Séguinot, el texto que se da a traducir a los sujetos del estudio, nos parece especialmente importante debido a que está presente en todos los experimentos llevados a cabo hasta la fecha. A pesar de la importancia de la selección de textos en la investigación, todavía no contamos con estudios normativos sobre el nivel de dificultad de los textos, como evidencia Neunzig (1999b:30-31), que analiza dos propuestas para determinar la dificultad de un texto para traducir y establecer un perfil comparativo (Reiss, 1982 y Neunzig/Solivellas, 1984). Este tema se trata con más detalle al especificar las bases teóricas de la construcción de los instrumentos de medida (cf. infra 4.2. *La selección de textos para traducir*).

Shreve y Diamond (1997) concluyen que, si bien existen elementos comunes a todos los traductores, también existen factores de variabilidad que dificultan el estudio de la competencia traductora en general, porque ésta es diferente en cada traductor:

“Certainly there are commonalities, including hardwired constraints on storage, representation mechanisms, total number of neurons, processing speed, working memory limitations, and so on. But there is also a great amount of variability in the development of cue sensitivity, in the dynamics and development of the filtering and cross-language connection systems, in the richness and character of the substrate, and in how effectively computations are performed and effortful processing carried through.” (Shreve y Diamond, 1997:251).

Toury, por su parte, afirma que el principal problema de los experimentos que se pueden llevar a cabo en el campo de los Estudios Descriptivos de Traducción, es que mientras no logremos definir con claridad todos los parámetros relevantes y sus relaciones internas, no se podrá llegar a ninguna conclusión significativa (1995:16).

## 6. Conveniencia de la investigación empírica en Traductología

Sería muy difícil recoger aquí todas las opiniones que se han dado acerca de los requisitos y la conveniencia de la investigación empírica, dada la proliferación bibliográfica que ha tenido lugar en los últimos años, por lo que nos limitaremos a ofrecer varios puntos de vista que consideramos significativos.

### 6.1. La metodología empírica

Respecto a la conveniencia de los métodos empíricos, citamos en primer lugar a Lörscher, que ha sido uno de los precursores del empirismo en la investigación de la traducción escrita. Este autor opina que éste es el único método que permite formular hipótesis acerca del proceso de traducción, arrojando luz sobre el complejo fenómeno psicolingüístico que tiene lugar cuando traducimos, con el consiguiente beneficio para la didáctica de la traducción:

“The *empirical* investigation of the translation *process* seems to be especially important for three reasons: 1. As far as the psycholinguistic investigation of translation is concerned, it can be expected that only on the basis of empirical studies of translation performance using a process-analytical approach can hypotheses on what goes on in the translator’s head be formed. Thus, light could be shed on translation as a psychological process which is still largely unknown and uninvestigated. 2. As far as psycholinguistic investigation in general is concerned, it can be expected that empirical studies of translation performance will yield general insights into language processing, about aspects of the mental processes of speech reception and speech production and about the mental strategies employed by the language user. 3. As far as the teaching of translation is concerned, it should be possible to make use of knowledge of the translation process for teaching translation. If certain translation strategies turn out to be successful, it might be worth considering teaching these strategies in one way or another (Cf. Krings 1986: 500).” (Lörscher, 1991:7)

Neunzig y Kreutzer opinan del mismo modo, y postulan la conveniencia de una metodología empírica y experimental para la investigación en nuestra disciplina:

“Pienso que tienen toda la razón aquéllos que exigen que la traductología moderna –para explicar los fenómenos– (...) se dedique más a una investigación verificativa partiendo de unos experimentos exploratorios convenientemente diseñados. Mediante una metodología empírica nuestra ciencia adquirirá, en mi opinión, unos fundamentos más sólidos, dado que se acercará al ideal de las ciencias positivo-naturales. Para ajustarnos a este ideal científico debemos partir de diseños experimentales y estrategias metodológicas rigurosas que permitan

medir y determinar las inferencias de nuestras hipótesis de trabajo.” (Kreutzer y Neunzig, 1998:128)

Son muchos los autores que echan en falta un método de investigación propio para nuestra disciplina, Toury, por ejemplo, culpa a los científicos de otras disciplinas de haberse “aprovechado” de la traducción para aplicar métodos e instrumentos creados y desarrollados para otras ciencias:

“More often than not, experimental methods were imported by scholars who were looking for new, intriguing areas of application for tools they already had at their disposal; areas which would be close enough to their ‘mother’ disciplines as well as sufficiently underexplored to warrant research with the help of those tools. No wonder, then, that many an outsider chose to apply them to translation, which indeed satisfies both needs”(Toury, 1991a:45)

Toury se refiere a la inexistencia de diseños específicos para contrastar hipótesis en el campo de la traducción, ya que es más fácil para los investigadores de otros campos, que ya poseen diseños concretos, aplicarlos a la traducción aunque originalmente no hubieran sido creados para ello. Jääskeläinen (1996:61), por su parte, también lamenta la falta de atención a la metodología:

“The diversity of approaches can be regarded as an advantage: different studies shed light on different aspects of different kinds of translation process thus increasing our understanding of the mechanisms underlying translation. Yet the multiplicity of interests is not totally unproblematic. For example, the differences in the kinds of data collected, the kinds of analyses carried out, and particularly the overall goals of research have made it more difficult to test the methods employed in previous studies (...). Although the problem is to some extent understandable in a field that is still in its infancy, not enough attention has been paid to testing and refining the methodology”

Existen también autores que apoyan los métodos cuantitativos por considerar que ofrecen datos más fiables y obligan a los investigadores a elaborar mejor los estudios, definiendo con mayor claridad las categorías en las que se basan y llevando a conclusiones más interesantes. Entre estos autores se encuentran Jakobsen (1998:100) y Dancette y Ménard (1996:140):

“On pourrait souhaiter que les études quantitatives soient plus nombreuses, plus régulières et plus systématiques. D’une part, elles apportent plus de rigueur aux analyses en forçant l’élaboration de définitions plus fines des catégories et des éléments sur lesquels portent les recherches (...) D’autre part, la méthode et les conclusions font voir la nature complexe de phénomènes jusque là traités comme des entités simples et remettent souvent en question des idées reçues, par

exemple, l'idée selon laquelle le français serait une langue plus articulée syntaxiquement que l'anglais (Demers 1992). Mieux encore, elles font voir les difficultés que pose dans la pratique la reconnaissance d'entités considérées comme discrètes et qui, en fait, sont de nature continue (par ex.: les unités de traduction).”

Gile añade que en ocasiones los investigadores no optan por los métodos cuantitativos porque tiene un concepto erróneo de ellos, mientras que la cuantificación y la medida puede aportar muchos datos valiosos a la investigación en Traductología:

“Scientific investigators of Interpreting and Translation still hear practitioners say that translation and interpretation cannot be measured because they are ‘akin to arts’ or very complex and ‘cannot be reduced to formulas’ (...) However, it may be appropriate to stress that quantification in the behavioural sciences is not tantamount to attempting to equate a behaviour with a set of equations or figures. The idea is to find indicators that can be ‘measured’, if only approximately, and yield data that will contribute to a better knowledge of the phenomenon.” (Gile, 1991:162-163)

Dancette concluye (1997:86), tras comentar los problemas del método experimental, que éste posee un gran potencial para el estudio del proceso de traducción y que de hecho ya ha dado buenos resultados en campos como, por ejemplo, el estudio de la resolución de problemas, mientras que Wilss opina que el camino para que la Traductología pueda afirmar su condición de ciencia pasa por la investigación científica:

“Generally speaking, it looks like translation research is confronted with two paradigms: a paradigm A, i.e. a “parsimonious” one which is scientifically more stringent, and a paradigm B, which is more encompassing and therefore closer to translation reality. If I am not mistaken, translation research in its rather wide-spectred history has preferred paradigm B, with the result that, for practical purposes, the investigation of translation problems has been rather successful, but from a strictly scientific point of view, the study of translation has been rather disappointing. This is probably one explanation of the fact that translation research has found it difficult to establish an independent, self-sustained field of activities and to claim the existence of a legitimate science of translation.” (Wilss, 1989:132)

Por último, hacemos nuestra la siguiente opinión de Toury: “It is to be hoped that the mark of empirical studies will be more noticeable too, towards the establishment of a full-fledged, multi-facet theory of translation of a high explanatory (and some predictive) power.”

Además de estas opiniones a favor de la investigación empírica, cuantitativa y científica, remitimos también a Neunzig (1999b) y al modelo experimental que propugna, al que da el nombre de “procedimiento transparente de investigación empírico-experimental”, desarrollado específicamente para la investigación en Traductología (cf. supra, 1.2.1. *Fases y criterios de la investigación*).

## **6.2. Requisitos: rigurosidad, replicabilidad y generalizabilidad**

La replicabilidad es un concepto acuñado por la psicología que se debe entender como la posibilidad de repetir una investigación de la manera más exacta posible, para lo cual es esencial que los autores de la investigación realicen un informe que incluya todos los detalles necesarios, es decir, diseño experimental, hipótesis, muestras, instrumentos de medida, procedimiento de administración, recogida de datos, métodos de análisis de los datos y conclusiones. Este tipo de informes dista mucho de la realidad en nuestra disciplina, ya que muchos autores se refieren a las investigaciones que han realizado sin especificar datos tan importantes como el número de sujetos o las características de la muestra (cf. supra 1.3.2.3. *Muestras*), y de este modo es imposible repetir una investigación ya realizada.

Una de las características que se ven favorecidas por la replicabilidad es la generalizabilidad o extrapolabilidad, es decir, la posibilidad de aplicar los resultados obtenidos con una muestra representativa de una población determinada a toda la población. En efecto, cuando un experimento proporciona una serie de datos, la única manera de asegurarse de que los resultados han sido fruto de la intervención del investigador y no de otros factores de confusión (cf. supra 1.5.4. *Variables extrañas: factores de confusión*) es que otro investigador replique o repita ese mismo experimento. Una vez se ha repetido un experimento, tras comprobar que los resultados son los mismos, se pueden extrapolar los resultados a la población diana con mucha más seguridad. Otro factor que favorece la generalización de los resultados de una investigación es la rigurosidad con que los investigadores hayan llevado a cabo el estudio, por razones evidentes, como la posible subjetividad en la interpretación de los datos o la falta de un diseño experimental adecuado. Entre los autores que reclaman rigurosidad y sistematización, que redundan en replicabilidad, en los estudios empíricos en Traductología, se encuentra Toury:

“The application of *experimental methods* to translation has certainly shed new light on the need to account for the interdependencies of the three aspects [function, process and product]; for no significant conclusions can be drawn from an experiment unless all the relevant parameters, along with their relationships, have been identified. After all, control over these parameters is a precondition for the very *execution* of an experiment, not to mention its (relative) *repeatability*, which renders the need to account for them in as full a way as possible even more pressing. The fact that, to date, this need has not been taken all too seriously by experimental researchers into translation has been, to my mind, one of the major impediments to this highly promising brand of descriptive-explanatory work, and it is up to translation scholars to play the watch dogs here.” (Toury, 1991b:182-183)

Gile, por su parte, también opina que hacen falta estudios científicos rigurosos, incluso para probar ideas que se dan por supuestas pero que se basan únicamente en la especulación o en la intuición: “We believe that proper scientific research is required, because too many ideas that are still rather widely accepted are based on intuitive personal speculation only and have resulted in some stagnation in Interpreting and Translation.” (1991:166). Dancette, en la misma línea, reclama la replicabilidad de los experimentos, así como el tamaño de las muestras, como vías para que se pueda llegar a generalizar los resultados de un estudio (Dancette, 1997:85-86).

La posibilidad de generalizar los resultados de una investigación y extrapolarlos a la población de la muestra es una gran ventaja, si no la mayor, tanto del método científico como de la rigurosidad y de la sistematización, ya que estas últimas cualidades son características esenciales de dicho método. En cuanto a la replicabilidad, es otro elemento que apoya la posibilidad de generalizar resultados, ya que es la única manera de asegurar que los resultados no se han debido a factores de confusión.

A nuestro parecer, al menos en el campo de la didáctica de traducción, para que una investigación tenga sentido es esencial que sus resultados puedan generalizarse, dado que el interés del docente es poder aplicar los resultados a una población de estudiantes. Neunzig también apoya esta idea cuando afirma “En el caso de la didáctica de la traducción, sólo tienen sentido los experimentos cuyos resultados valgan para muchas situaciones traslatorias y tengan relevancia general en el campo de la docencia de la traducción” (1999b:13).

### 6.3. Necesidades de la investigación

La figura 5 recoge los principales problemas de las investigaciones, incluyendo las críticas mencionadas (cf. supra 1.4. *Críticas a las investigaciones empíricas efectuadas*), así como las vías de solución que creemos más pertinentes para cada uno de ellos. Las soluciones propuestas potencian el uso del método científico, reflejando los requisitos a que hacíamos referencia (cf. supra 1.6.1. *La metodología empírica* y 1.6.2. *Requisitos: rigurosidad, replicabilidad y generalizabilidad*), y no deben entenderse como ideas inflexibles o dogmáticas, sino como opciones válidas tanto para algunos proyectos de investigación como para la investigación en Traductología en general, según el caso.

PROBLEMAS	VÍAS DE SOLUCIÓN
Falta de tradición y formación en metodología de la investigación	Inclusión en los programas de doctorado de traducción de asignaturas de metodología de la investigación
Falta de instrumentos de medida específicos para nuestra disciplina	Creación y validación de instrumentos de medida y de diseños experimentales adecuados
Generalización imprudente de resultados de las investigaciones	Rigurosidad en la administración de los instrumentos de medida y en la interpretación y el análisis de datos
Muestras reducidas o poco representativas	Planificación del diseño experimental y formación de muestras representativas
Insuficiencias de los datos ofrecidos por los TAPs	Utilización de otros instrumentos de recopilación de datos
Falta de validez externa o ecológica	Valoración de la preferencia, en cada estudio concreto, de favorecer la validez externa o interna, según los objetivos
Existencia de factores de confusión en las investigaciones	Replicación de investigaciones y aislamiento de los factores de confusión de los que se sospecha
Objetivos mal definidos o demasiado ambiciosos en relación a los instrumentos o las muestras utilizadas	Diseños experimentales adecuados y probados previamente mediante pruebas piloto y/o exploratorias

Figura 5. *Problemas de las investigaciones empíricas en nuestro campo y vías de solución propuestas.*

## **CAPÍTULO 2- LA COMPETENCIA TRADUCTORA: DEFINICIÓN**

## **1. Traducción y competencia traductora**

La competencia traductora es un término relativamente nuevo, si tenemos en cuenta que empieza a ser utilizado por los autores que escriben sobre nuestra disciplina a mediados de la década de 1980. Sin embargo, la competencia traductora existe desde el mismo momento que la traducción, ya que si entendemos el primer término, de modo general, como “la habilidad de saber recorrer de forma adecuada el proceso de traducción” (cf. Hurtado, 1996a:48), en el momento en que se traduce, se está poniendo en práctica la competencia traductora. Así pues, consideramos que la competencia traductora es un concepto implícito en el acto de traducir del sujeto, del mismo modo que la competencia lingüística se manifiesta en el acto de habla. Cualquier reflexión sobre la capacidad de traducir o sobre la diferencia entre un traductor, un no traductor y/o un buen traductor llevan implícito el concepto de competencia traductora.

Sin embargo, las reflexiones sobre la traducción no se refieren explícitamente a la competencia traductora hasta un tiempo muy reciente. Si bien está lejos de nuestros objetivos actuales averiguar la razón de este hecho o estudiar exhaustivamente el uso del término en las obras dedicadas a la traducción a lo largo de la historia, nuestra intención es hacer referencia al concepto de competencia traductora que tienen los diferentes autores que hablan de ella.

### **1.1. El enfoque integrador de la traducción**

Para definir la traducción partimos del enfoque integrador de Hurtado (1994, 1999) en el que se considera la traducción como proceso mental, como texto y como acto de comunicación. La definición de traducción que adoptamos es la siguiente: “un proceso interpretativo y comunicativo de reformulación de un texto, que se desarrolla en un contexto social” (Hurtado, 1999:30). De este modo, consideramos el acto traductor como una operación textual, un acto de comunicación y una actividad del sujeto (un proceso mental) que se desarrolla dentro de un contexto social.

Se incide en que la traducción es una operación textual para separarse de las corrientes que definen este fenómeno como una operación entre lenguas, es decir que se

subraya la importancia de los textos en el proceso de la traducción, ya que para poder traducir hay que tener en cuenta cómo funcionan los textos en cada lengua, qué principios los rigen, qué convenciones siguen, qué tipos de textos existen y cómo puede analizarse el texto traducido en comparación con el texto original (Hurtado 1999:33).

La idea de que la traducción es un proceso mental implica que el sujeto que realiza la traducción debe seguir una serie de pasos que le permiten efectuar la transferencia desde el texto original hasta el texto meta. Nuestra concepción de la traducción contempla cuatro fases dentro del proceso traductor: la comprensión, la desverbalización, la reexpresión y la verificación, tal como los define el modelo interpretativo o teoría del sentido de la ESIT (cf. Seleskovitch, 1975; Seleskovitch y Lederer, 1984; Lederer 1981, 1984; Delisle, 1980). Así pues, al hablar del proceso traductor, en lo sucesivo, entendemos que éste consta de cuatro pasos:

- (a) comprensión, que consiste en leer, analizar y comprender el texto original, con todas las implicaciones socioculturales que pueda implicar, incluyendo factores como la intención del autor, la informatividad del texto, la intertextualidad, la tipología textual, el formato, etc.;
- (b) desverbalización, un estadio intermedio, no verbal, que consiste en representar semánticamente, de manera abstracta, los contenidos y las implicaciones del texto original;
- (c) reexpresión, que consiste en poner por escrito los conceptos semánticos abstractos de la fase anterior, teniendo en cuenta todos los factores de la situación específica de traducción (cliente, encargo, lector final, función de la traducción, etc.) y utilizando de forma adecuada los mecanismos de la lengua meta;
- (d) verificación, proceso en que se repasa el texto meta y se comprueba que cumple con los requisitos necesarios, es decir, que la informatividad, la intertextualidad, y la lengua utilizada son adecuadas al encargo y a la finalidad concreta de esa traducción.

Por otra parte, en relación con la finalidad de la traducción, el traductor adopta un método traductor, que es el desarrollo específico de esa serie de pasos que tienen lugar durante el proceso traductor; el método es la opción global elegida por el traductor para esa traducción en concreto, teniendo en cuenta la situación específica (encargo, función, destinatario, etc.). Hurtado (1999:32) describe cuatro métodos básicos: interpretativo-comunicativo (traducción del sentido), literal (transcodificación

lingüística), libre (modificación de categorías semióticas o comunicativas) y filológico (traducción erudita y crítica).

Por último, entendemos que una traducción aceptable o pertinente, es aquella que tiene en cuenta todos los factores enumerados y además se adapta a la situación de comunicación en que surge, respondiendo de forma adecuada a las expectativas del receptor final y a la función del texto meta (TM).

## 1.2. Confusión terminológica en torno a la competencia traductora

La primera dificultad que encontramos para definir la competencia traductora es la variedad terminológica que existe en nuestro campo en este sentido, ya que diversos autores hablan del concepto que nosotros denominamos competencia traductora refiriéndose a ella como competencia de transferencia *-transfer competence-* (Nord, 1991:161), competencia traslatoria *-translational competence-* (Toury, 1995:250-51; Hansen, 1997:205; Chesterman, 1997:147), competencia del traductor *-translator competence-* (Király, 1995:108), acto traductor *-translation performance-* (Wilss 1989:129), habilidad o capacidad traductora *-translation ability-* (Lowe, 1987:57; Pym, 1993:26; Stansfield, Scott y Kenyon 1992) o incluso destreza traductora *-translation skill-* (Lowe, 1987:57).

Nuestra preferencia por el término competencia traductora se basa en el hecho de que la palabra competencia es la que se utiliza en otras disciplinas (p.e. la Lingüística o las Ciencias de la Educación) para designar el conocimiento experto, y por consiguiente preferimos utilizar una acepción ya existente del término a crear otro de manera innecesaria.

Entre los componentes de la competencia traductora muchos autores se refieren a la competencia de transferencia, a la que nos referimos más adelante (cf. infra 2.3. *El modelo de PACTE*). Sin embargo, esta denominación de la subcompetencia de transferencia tampoco es compartida por todos los autores. Neubert, por ejemplo (2000), la denomina *translational competence*, en vez de *transfer competence*. Lo mismo hace Hansen (1997); sin embargo, la misma autora utiliza también *translational competence* con el sentido de lo que nosotros denominamos competencia traductora, como muestra la siguiente cita:

“I have concentrated on the individual translator’s competence. The relation between external demands of target text recipients and individual translational competence is clearly very important. I have listed the general requirements

needed by successful translators: they must possess an array of general abilities (...). Together with the general and professional background knowledge these abilities constitute translational competence" (Hansen, 1997:204-205).

Lo mismo ocurre con la subcompetencia de transferencia cuando Waddington traduce al español *transfer competence*, término mencionado por Beeby (1996:92), como "competencia de transmisión" (Waddington, 1999:115), creando un nuevo desdoblamiento terminológico.

Esta confusión generalizada de la terminología en relación con la competencia traductora nos ha llevado a buscar las definiciones existentes de este concepto así como a especificar lo que entendemos por "competencia" en general.

### 1.3. Definición de competencia

El término competencia surge a raíz de la distinción de Chomsky (1965) entre competencia y actuación (*performance*) lingüística. En 1971, Hymes acuña el término competencia comunicativa (*communicative competence*), en el que se incluyen algunas cuestiones que Chomsky había reservado para la actuación, como las habilidades para el uso de la lengua. Más adelante se van produciendo una serie de investigaciones lingüísticas, entre las que destacamos las de Canale (1983) y Bachman (1990).

Canale (1983:2-28) diferencia entre la competencia comunicativa, que es el sistema subyacente de conocimientos y habilidades necesarios para la comunicación, y la comunicación actualizada (*actual communication*), que es la realización o actualización de estos conocimientos y habilidades en unas condiciones psíquicas y contextuales determinadas. Respecto a los modelos de funcionamiento de la competencia comunicativa, quizás el más completo sea el de Bachman (1990), que prefiere hablar de habilidad comunicativa (*communicative ability*), que se compone de conocimientos (competencia) y de la capacidad para ejecutar esa competencia en un uso de la lengua adecuado<sup>6</sup> (cf. Hurtado, 2000a).

Respecto a la confusión entre competencia y actuación, Bell no ayuda a aclarar conceptos cuando afirma "a final alternative (...) would be to deny the competence-performance dichotomy which we have been explicitly accepting and redefine our objective as the specification of a multicomponent 'communicative competence' (...)"

---

<sup>6</sup> Para un estudio más profundo sobre la evolución de la noción de competencia comunicativa, cf. Castellà, 1992; PACTE, 2000a; Hurtado, 2000a.

(1991:41). Acto seguido propone utilizar el modelo de competencia comunicativa de Hymes, que consta de cuatro subcomponentes, y aplicarlo a la labor de los traductores, dado que éstos son comunicadores (cf. infra 2.2.2. *Bell*).

Waddington, que analiza la evaluación de la competencia traductora, señala que es esencial distinguir qué se quiere evaluar, si la calidad de una sola traducción (es decir, un producto y una actuación concreta, *performance*) o las habilidades subyacentes en esa traducción, es decir, *competence* (1999:71). Lo que ocurre es que en muchas ocasiones, al menos en el marco pedagógico, se atribuye una puntuación o nota a una persona basándose en una sola traducción, y de esta manera se puede caer en el error de considerar una muestra limitada de la actuación de una persona como una indicación directa de su competencia global.

Hansen (1997:205) define el término *competence* como “the combination of abilities, skills and knowledge which are manifested in specific actions in situations”; PACTE (2000a) y Hurtado (2000a) van más allá y distinguen entre competencia (sistema subyacente de conocimientos y habilidades) y actuación (el acto de traducir).

En lo sucesivo, entendemos el término competencia como una serie de habilidades, de compleja imbricación, que pueden ser tanto conscientes como automatizadas y difícilmente se pueden exteriorizar, pero que se pueden manifestar en una actuación.

#### **1.4. Definición de competencia traductora**

A pesar de que muchos autores mencionan la competencia traductora o incluso proponen modelos de funcionamiento (cf. infra 2.2. *Modelos de funcionamiento de la competencia traductora*), y es de suponer que todos tienen en mente una concepción concreta de la competencia traductora, son muy pocos autores los que ofrecen una definición. Ejemplos de ello son Wilss (1989:140,146), Nord (1991:150, 152, 155; 1996:101), Riedemann (1996:117), Lörcher (1991:41; 1992a:426), Toury (1991a:62, 1995:250-51), Krings (1986:501,522 en Fraser 1996a:72), Fraser (1996b:87), Lowe (1986: 53.61), Hansen (1997: 205) y Kiraly (1995:13-19).

Por consiguiente, solamente podemos ofrecer cuatro definiciones explícitas de la competencia traductora, una cantidad ciertamente pobre si tenemos en cuenta la importancia de este concepto para la Traductología.

Bell (1991:43) define la competencia traductora como “los conocimientos y habilidades que debe poseer el traductor para llevar a cabo una traducción”.

Hurtado, por su parte, afirma que la competencia traductora es “la habilidad de saber traducir” (1996a:48).

Wilss describe la competencia traductora como “la unión de una competencia de recepción en la lengua original y una competencia de producción en la lengua meta, en el marco de una ‘supercompetencia’ que supone la habilidad de transferir mensajes de una lengua a otra” (1982:58).

La cuarta definición, que es la que adoptamos en lo sucesivo, procede del grupo PACTE (2000a), que afirma que “la competencia traductora es el sistema subyacente de conocimientos, aptitudes y habilidades necesarios para traducir”. La competencia se actualiza de diferentes maneras en cada acto de traducción, y se trata de un saber básicamente operativo en el que tienen gran importancia las estrategias y en el que, como en todo conocimiento experto, predominan los procesos automatizados.

A pesar de que estas son las únicas definiciones explícitas, contamos con más descripciones de la competencia traductora, que en su mayoría se basan en la definición de algunas subcompetencias que la integran, como mostramos más adelante (cf. *infra* 2.2. *Modelos de funcionamiento de la competencia traductora*).

### **1.5. Competencia lingüística, bilingüismo y competencia traductora**

El concepto de competencia lingüística, entendido como competencia en las dos lenguas implicadas en la traducción, ha estado tradicionalmente mezclado, hasta cierto punto, con la noción de competencia traductora. Nuestro punto de vista es que debería considerarse como algo diferente, ya que la competencia lingüística en las dos o más lenguas de trabajo del traductor es necesaria pero no suficiente para poder traducir de forma aceptable.

Antes de abordar la relación entre competencia lingüística y competencia traductora conviene definir la competencia lingüística, dado que existen muchos enfoques diferentes respecto a este término. Entendemos la competencia lingüística como una competencia comunicativa formada por cuatro subcompetencias, la gramatical, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica. Es decir, que consideramos la competencia lingüística como la capacidad de manejar las destrezas de una lengua en

una situación de comunicación concreta, con un buen nivel de comprensión y expresión en una variedad de contextos y registros.

Para aclarar al máximo nuestra concepción de la competencia lingüística como una **competencia comunicativa**, exponemos de forma resumida la postura de Canale en que nos basamos. Según Canale (1983:6-12), la competencia comunicativa comprende cuatro subcompetencias:

- (a) Competencia gramatical, que consiste en el dominio del código lingüístico (verbal y no verbal): vocabulario, formación de palabras, estructuración de oraciones, semántica, pronunciación y ortografía. Esta competencia se centra en los conocimientos y habilidades necesarios para entender el significado literal y producir expresiones lingüísticas y proposiciones de manera adecuada y precisa,
- (b) Competencia sociolingüística, que se refiere a la producción y comprensión apropiadas en diferentes contextos sociolingüísticos, según factores como el nivel social de los participantes, los propósitos de la interacción, etc. Se tienen en cuenta funciones comunicativas particulares, actitudes, normas de buena educación, elementos kinésicos y proxémicos, etc.
- (c) Competencia discursiva, que consiste en el dominio de la combinación de formas lingüísticas necesarias para producir un texto escrito u oral en diferentes géneros textuales; incluye conocimientos de coherencia y cohesión textual.
- (d) Competencia estratégica. Incluye capacidades concretas verbales y no verbales para reparar errores ocasionales o deficiencias sistemáticas de los hablantes, para reforzar la eficiencia de comunicación.

Por consiguiente, cuando hablamos de competencia lingüística en relación a la traducción utilizamos indistintamente tres términos: (a) doble competencia lingüística, es decir, en las dos lenguas implicadas en una traducción, (b) competencia comunicativa, y (c) competencia "bilingüe". Esta última designación no significa, como pudiera pensarse, que el nivel de competencia lingüística sea el mismo en las dos lenguas. En la práctica del fenómeno traductor la mayoría de traductores no tienen la misma competencia lingüística en las dos lenguas de trabajo, sino que poseen una competencia lingüística más completa en su lengua materna que en su lengua extranjera. De hecho, los dos pasos básicos del proceso traductor en la traducción directa consisten en comprender un texto en la lengua original y reformularlo en la lengua meta, por lo que las destrezas que el traductor desarrolla en cada lengua son distintas: debe

desarrollar la destreza de comprensión escrita en la lengua extranjera y la de expresión escrita en la lengua materna, lo cual conlleva una serie de habilidades lingüísticas muy diferentes de las que intervienen en la comprensión escrita. Al decir esto no pretendemos negar que el traductor debe poseer otras destrezas lingüísticas (por ejemplo, si en el proceso de documentación el traductor se sirve de textos paralelos, utilizará la destreza de comprensión lectora en la lengua materna), sino especificar que las destrezas en que se especializa son distintas en las dos lenguas que intervienen en la traducción. Además, de no ser así, sería absurdo diferenciar entre traducción directa y traducción inversa ya que las dos tendrían el mismo grado de dificultad y características, y la práctica traductora y docente demuestra que no es así. Por todo lo expuesto, aunque hablemos de competencia "bilingüe" en lo sucesivo, lo hacemos en una acepción concreta del término, la de competencia lingüística en dos lenguas, independientemente del nivel de perfección con que se utilice cada una.

Lörscher (1991:44) y otros autores están de acuerdo con la relatividad del término "bilingüe" en el caso del traductor:

"Real bilingualism, i.e. an absolutely equal degree of availability of two languages in any situation and for any information to be communicated, probably only exists in approximations (Crystal, 1976; Hüllen, 1980; Secord/Backman, 1974). This is equally true for professional translators. As a rule, their competence in one language is higher than in the other. Furthermore, there are considerable differences among professional translators with respect to their competence in the languages involved."<sup>7</sup>

El concepto del bilingüe ha evolucionado notablemente desde que Bloomfield (1933) dijo que un bilingüe era la persona que podía utilizar dos o más lenguas como lenguas maternas, es decir, como un nativo. En la actualidad la mayoría de autores coinciden en que los bilingües no tienen por qué tener una competencia lingüística igual a la de un nativo en las dos o más lenguas que conozcan. La definición que adoptamos en lo sucesivo es la de Grosjean (1997:164), que afirma que un bilingüe es aquella persona que utiliza dos o más lenguas o dialectos en su vida diaria.

---

<sup>7</sup> Existe aquí un punto de interés que no podemos dejar de mencionar, ya que merece sin duda un estudio aparte, y es el tipo de competencias lingüísticas con que cuentan los traductores en formación, por ejemplo los estudiantes que empiezan la carrera de traducción, es decir, qué tipo de aprendizaje en segundas lenguas han seguido y qué consecuencias tiene dicho aprendizaje en el tipo de competencia traductora que desarrollan en un primer momento. Este estudio exigiría abordar los tipos de bilingüismo existentes, las clases de memoria bilingüe (coordinada, subordinada y compuesta) y, finalmente, el tipo de traductor o de competencia traductora según la clase de bilingüismo.

Respecto a los tipos de bilingüismo, autores como Ervin y Osgood (1954:139-146) y Weinreich (1968:9-10) distinguen entre tres tipos de bilingüe: el coordinado, que asocia los signos verbales de cada lengua con imágenes mentales o contenidos cognitivos distintos; el compuesto, que posee una única imagen mental para los signos de ambas lenguas; y el subordinado, que asocia el signo verbal de una lengua con el signo verbal de la otra asignando únicamente a éste último un contenido cognitivo (Presas, 2000).

Precisamente, el hecho de ser bilingüe (al menos bilingüe subordinado o compuesto) representa en cierto modo un obstáculo para que el traductor en formación desarrolle la competencia traductora, ya que en el bilingüe existen mecanismos como la interferencia que no son conscientes ni controlados y el buen traductor debe controlarlos. En este sentido, Shreve (1997) opina que establecer vínculos entre las dos lenguas del bilingüe, en el caso de que éste haya aprendido la segunda lengua en un ambiente diferente de la primera, puede ser un problema de especial gravedad. Shreve compara al bilingüe con alguien que sabe escuchar pero tiene que aprender a leer:

“Bilinguals who learned the second language in a separate environment from their first language may face a special difficulty in creating links between the two language spheres. Knowing a second language is a necessary, but not a sufficient, condition for being an effective translator. The bilingual must learn additional skills to be an effective translator, just as the listener must learn additional skills to learn how to read. How well these skills have been learned and how automatic they have become will influence the translation process and will likely affect the quality of the translation.” (Shreve, 1997:171)

Riedemann (1996) concluye, tras una investigación empírica realizada con estudiantes de traducción:

“There is no direct ratio between translation competence and foreign language competence. (Students with excellent foreign language and therefore a good comprehension level did not always have a good performance in translating into Spanish. I would say that this is mainly due to interference problems caused by their bilingualism, not at semantic level but at the syntactic and pragmatic levels.)” (Riedemann, 1996: 117)<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Hay mucho que decir sobre las interferencias y el resto de mecanismos del bilingüe y su efecto positivo o negativo sobre el traductor en formación. Presas (2000) opina que la interferencia tiene una connotación negativa en el ámbito de la traducción, aunque por otra parte es considerada como un rasgo distintivo de la actividad traductora, por lo menos de la actividad del principiante, y por supuesto de la modalidad de la traducción inversa, en que la lengua materna interfiere en la producción del TM en la lengua extranjera. Presas advierte que la interferencia se da también en la traducción directa y uno de sus rasgos específicos se puede observar en la recepción del TO, ya que las interferencias dan lugar al conocido fenómeno de los “falsos amigos”. Este fenómeno se podría explicar desde un punto de vista psicolingüístico mediante la asociación mental de elementos léxicos o textuales de diferentes lenguas sin que exista una consideración adecuada de la correspondencia cognitiva de dichos elementos. Otra posible explicación sería que este

En la actualidad existe un consenso generalizado respecto a dos ideas básicas:

- (a) un bilingüe no tiene que ser necesariamente un buen traductor, es decir que hace falta una formación específica para que un bilingüe sea un buen traductor;
- (b) un buen traductor no tiene que ser un bilingüe perfecto necesariamente, es decir que su competencia lingüística en cada lengua que conozca no debe ser forzosamente completa en todas las destrezas, niveles y registros.

En este sentido, nos limitamos a mencionar las opiniones de dos autores procedentes de nuestra disciplina. En primer lugar, Danks afirma que los estudios realizados en Traductología muestran claramente que los bilingües no tienen por qué ser buenos traductores: "Translation and interpreting studies have shown that native bilinguals, despite their mastery of two codes, and, to some extent, two cultures, are not necessarily good translators." (Danks *et al.*, 1997:xiv). El segundo autor es Grosjean, que explica hasta cinco motivos que hacen que un bilingüe no sea un buen traductor o intérprete:

"Some [bilinguals] may not know the translation equivalents in the other language (...) which in turn may lead to perception and production problems (...) Unless bilinguals acquired their second language in a manner which involves learning translation equivalents, many will find themselves lacking vocabulary in various domains (...) even though they may appear to be perfectly fluent in their two languages. Another reason that accounts for less than perfect translation and interpreting (prior to training, of course) is that some bilinguals may not have the stylistic varieties needed in their two languages (...). Yet another reason is that some bilinguals may not have the cultural knowledge (pragmatic competence) required to understand an utterance in one of their languages (how many of them are bicultural?). And a final reason is that most bilinguals have not developed the necessary transfer skills needed for translation and interpretation (...)." (Grosjean, 1997:167-168).

---

fenómeno confirma la hipótesis de Weinreich del bilingüe subordinado, ya que el sujeto no posee un mecanismo de recepción adecuado y por consiguiente omite la representación mental asociada con el signo verbal de la lengua meta (cf. Presas, 2000).

## 2. Modelos de funcionamiento de la competencia traductora

En este apartado presentamos, por orden cronológico, los diferentes modelos de funcionamiento de la competencia traductora de que tenemos conocimiento. No pretendemos ser exhaustivos sino ofrecer una visión global de los modelos más conocidos, antes de presentar el modelo que utilizamos como constructo, en el que nos basamos para operacionalizar la competencia traductora (cf. infra 2.3. *El modelo de PACTE*).

### 2.1. Lowe

Si bien no contamos con una definición de competencia traductora por parte de este autor, sí que especifica algunas de las “tareas” que implica la competencia traductora, a la que llama *translation skill*:

“The translation skill comprises a complex of complicated tasks: an ability to comprehend the source language, including the ability to understand the author’s style and and intent, and an ability to render that style and intent accurately in the receptor language. Each language also possesses cultural and sociolinguistic aspects the translator must control” (Lowe, 1987:53)

Lowe también propone el perfil ideal del traductor, que se basa en la suma de ocho conocimientos y habilidades: (a) comprensión lectora; (b) capacidad de redacción en la lengua de llegada; (c) comprensión del estilo de la lengua original; (d) dominio del estilo de la lengua de llegada; (e) comprensión de aspectos sociolingüísticos y culturales en la lengua original; (f) dominio de aspectos sociolingüísticos y culturales en la lengua de llegada; (g) velocidad o habilidad integradora; (h) el factor X, que describe como “that elusive quality which renders one translation clearly superior to others possessing equal ratings on the other factors enumerated here” (1987:55).

Nuestra opinión sobre este modelo es que no está suficientemente desarrollado, de manera que, por ejemplo, nos es imposible saber a qué se refiere el autor con “velocidad”; podría estar hablando de velocidad de lectura, de comprensión, de procesamiento de datos, de agilidad mental, etc. En cualquier caso, en este modelo se echa en falta la competencia de transferencia, es decir, la capacidad de comprender el TO y redactar el TM teniendo en cuenta los factores que rodean esa traducción en concreto, como el receptor y la función. También se acusa la ausencia del componente estratégico, aunque quizás ese sea el misterioso “factor X” al que se refiere el autor.

## 2.2. Bell

Bell (1991: 41-43) considera que la competencia traductora está compuesta por dos elementos: la competencia comunicativa en las dos culturas, que a su vez consta de varias subcompetencias, y la competencia lingüística en las dos lenguas. Entiende que la competencia comunicativa consta de cuatro subcompetencias:

- (a) competencia gramatical: conocimiento del código lingüístico y sus reglas, incluyendo el léxico y la formación de palabras, la ortografía, la pronunciación y la estructura sintáctica;
- (b) competencia sociolingüística: conocimientos y habilidades necesarios para producir y entender las proposiciones en su contexto;
- (c) competencia discursiva: habilidad de combinar forma y sentido para producir textos orales o escritos con una unidad en los diferentes géneros. La unidad depende de la coherencia (para el sentido) y de la cohesión (para la forma);
- (d) competencia estratégica: el dominio de las estrategias de comunicación que pueden servir para mejorar la comunicación o para compensar aquellos puntos en que algunos factores pueden limitar la comunicación (falta de competencia en alguno de los elementos de la competencia comunicativa).

El autor resume los conocimientos que el traductor debe poseer en dos puntos:

- (a) "knowledge of the rules of the code which govern usage and knowledge of and ability to utilize the conventions which constrain use";
- (b) "knowledge of the options available for the expression of all three macrofunctions of language and knowledge of and ability to use the options available for making clauses count as speech acts in conformity with the community ground-rules for the production and interpretation of a range of communicative acts (i.e. discourse), in order to create, comprehend, and use context-free texts as the means of participation in context-sensitive (situated) discourse" (Bell, 1991:42).

## 2.3. Hewson y Martin

Hewson y Martin (1991) proponen tres subcompetencias en la competencia traductora:

- (a) competencia interlingüística adquirida, es decir, competencia lingüística en las dos lenguas de trabajo;
- (b) competencia de derivación, que consiste en la aptitud para generar y derivar relaciones homólogas y para definir y recrear normas socioculturales;
- (c) competencia de transferencia, que abarca no sólo la que posee el traductor sino la que acumula mediante la documentación.

Waddington (1999) resume la propuesta posterior de Hewson (1995) e indica que el autor considera la evaluación en tres planos diferentes, que describen la competencia traductora:

- (a) el nivel cultural, que permite al traductor comprender el TO correctamente en la cultura original y formular una traducción adecuada al receptor de la cultura de llegada;
- (b) el nivel lingüístico, que incluye la competencia lingüística en las dos lenguas de trabajo;
- (c) el nivel de la realidad profesional, que implica el conocimiento del mundo de la traducción profesional, incluyendo la documentación de todo tipo.

#### **2.4. Nord**

Nord propone dos modelos de la competencia traductora. El primero (cf. Nord, 1991:161) desglosa la competencia traductora en tres componentes: (a) competencia lingüística, (b) competencia cultural y (c) competencia de transferencia, entendida como “The skills of text reception, text production and research, as well as the ability to ‘synchronize’ source text reception and target text production” (1991:11).

El segundo modelo (1992:47) añade algunos componentes y la organización difiere un poco, ya que nombra siete subcompetencias: (a) competencia de recepción y análisis del TO, (b) competencia de documentación, (c) competencia de transferencia (que no describe), (d) competencia de producción del TM, (e) competencia de valoración de la calidad de la traducción, (f) competencia lingüística en las dos lenguas de trabajo y (g) competencia cultural en las dos culturas.

En el segundo modelo separa las subcompetencias (a), (b) y (d) de la competencia de transferencia, que las incluía en el primer modelo. Por consiguiente, lo que se añade en 1992 es la competencia de valoración de la calidad de las traducciones, además de especificar que la competencia lingüística y cultural en ambas lenguas es un requisito previo para poder adquirir la competencia traductora.

#### **2.5. Kiraly**

Kiraly (1995:108) propone un modelo integrador de la competencia traductora, basado en el modelo psicolingüístico del proceso de traducción que desarrolla (1995:99-112). La competencia traductora, a la que autor prefiere llamar competencia del

traductor *-translator competence-* para centrar la atención en la competencia individual de cada traductor, se compone de tres elementos:

- (a) conocimiento de los factores que están implicados en la situación de una traducción en concreto, teniendo en cuenta el encargo de traducción;
- (b) conocimientos lingüísticos, culturales y especializados o temáticos relevantes para una traducción determinada;
- (c) habilidad para iniciar los procesos psicolingüísticos adecuados, ya sean intuitivos o controlados, para redactar y revisar el TM asegurando que se trate de una traducción adecuada del TO.

## 2.6. Beeby

Beeby propone un modelo (1996:92) en el que intenta delimitar los aspectos más importantes de la competencia traductora, con especial interés en la traducción inversa.

El modelo distingue cuatro subcompetencias: (a) competencia gramatical, que incluye los conocimientos y destrezas lingüísticos necesarios para comprender y expresar el significado literal de las frases; (b) competencia sociolingüística, que se compone de los conocimientos y destrezas necesarios para entender y formular frases adecuadas en el contexto de ambas culturas; (c) competencia discursiva, que consiste en la capacidad de lograr la cohesión formal y la coherencia de significado en textos de diferentes géneros y en ambas lenguas; (d) competencia de transferencia, que incluye el dominio de las estrategias de comunicación que permiten la transmisión de sentido de la lengua original a la lengua de llegada, y que sirven para mejorar la comunicación o para superar fallos de comunicación.

Este modelo se integra y se desarrolla en la propuesta de PACTE (cf. infra 2.3. *El modelo de PACTE*), dado que la autora es miembro del grupo.

## 2.7. Hurtado

El modelo propuesto por Hurtado (1996a) incluye cinco subcompetencias y confiere una importancia especial al componente estratégico:

“La competencia traductora es la habilidad de saber traducir; esta habilidad requiere una serie de subcompetencias: a) una competencia lingüística en las dos lenguas: competencia de comprensión en la lengua de partida, competencia de expresión en la lengua de llegada; b) una competencia extralingüística: conocimiento enciclopédico, cultural, temático; c) una competencia que podríamos denominar “traslatoria” o de “transferencia” que consiste en saber recorrer correctamente el proceso traductor: saber comprender el texto original y reexpresarlo en la lengua de llegada según la finalidad de la traducción y las

características del destinatario, saber separar las dos lenguas y culturas, saber enfrentarse a diferentes tipos de textos, etc.; d) una competencia que podríamos llamar “profesional” o de “estilo de trabajo”: saber documentarse, saber utilizar las nuevas tecnologías, conocer el mercado laboral. Las dos primeras subcompetencias no son específicas del traductor: son propias de cualquier persona que domina dos o más lenguas y de cualquier individuo que posea conocimientos extralingüísticos; son condiciones previas para ser traductor y forman parte del conocimiento declarativo. Las dos últimas forman parte del conocimiento operativo del traductor y son precisamente las que diferencian la competencia traductora de la competencia lingüística.” (Hurtado, 1996a:48)

Hurtado añade una quinta subcompetencia de la competencia traductora:

“La importancia de las estrategias en el desarrollo del proceso traductor nos induce a hablar de la necesidad de una competencia estratégica para saber traducir y por consiguiente hemos de considerarla como una subcompetencia más que hemos de agregar a las cuatro que hemos señalado como integrantes de la competencia traductora.”(Hurtado, 1996a: 56)

Conviene señalar que la autora define estrategia traductora como “los procedimientos conscientes e individuales utilizados por el traductor para resolver los problemas encontrados en el desarrollo del proceso traductor en función de sus necesidades específicas.” (Hurtado, 1996a:56). Este modelo se integra en la propuesta de PACTE (cf. PACTE, 2000a y cf. infra 2.3. *El modelo de PACTE*), grupo de investigación que dirige Hurtado.

## 2.8. Presas

Presas se refiere a los componentes de la competencia traductora a partir del modelo de traducción desarrollado por Presas y Neunzig (1994, publicado en 1998). En dicho modelo, se especifican las “distancias” que marcan la situación comunicativa específica, que el traductor debe saber valorar y recorrer para realizar una traducción aceptable. De este modelo se deriva una noción de competencia traductora (Presas, 1996) como competencia específica de recepción y producción de textos, que debe ser gobernada por determinados hábitos mentales y debe estar acompañada de una competencia metodológica, sin olvidar su base, constituida por una suma de competencias que Presas denomina “competencia pretraductora”. Ésta consta de los siguientes elementos: conocimientos acerca de cada una de las lenguas de trabajo; conocimientos culturales relacionados con cada una de las lenguas; conocimiento enciclopédico del mundo; conocimientos temáticos; conocimientos teóricos sobre la traducción.

Presas define las subcompetencias de la competencia traductora a partir de un esquema en el que se separan los conocimientos epistémicos, que forman parte de la competencia bilingüe, de los conocimientos operativos, que caracterizan la competencia traductora y que constan de competencias nucleares, tangenciales y periféricas (Presas, 1996:225-232).). Así, en la competencia traductora, que se construye sobre los conocimientos de la competencia pretraductora, encontramos tres tipos de competencias:

- (a) las competencias nucleares, que corresponden a las operaciones textuales, son las siguientes: recepción del texto original para traducir, que incluye la identificación de distancias y de los problemas de traducción; constitución del PTT<sup>9</sup>, que incluye la concreción del objetivo y de la estrategia; producción del texto meta, que incluye las operaciones de transferencia y de resolución de problemas;
- (b) las competencias periféricas, que corresponden al uso de los instrumentos específicos de trabajo del traductor, son las siguientes: la capacidad de hacer una estimación de las propias posibilidades de llevar a cabo un trabajo aceptable a la vista de los datos del texto, de las fuentes de documentación asequibles y del tiempo disponible; la capacidad de evaluar y de utilizar diccionarios y fuentes de documentación; la capacidad de adquirir los conocimientos necesarios y suficientes acerca de un tema nuevo o poco conocido; la capacidad de evaluar traducciones ajenas sobre la base de criterios pertinentes;
- (c) las competencias tangenciales, que se refieren al uso de los instrumentos de trabajo generales, son las siguientes: utilización de las tecnologías de edición y autoedición, bancos de datos, etc.

Este modelo se integra, al igual que los de Beeby y Hurtado, en la propuesta de PACTE (2000a), grupo del que la autora forma parte.

## 2.9. Hansen

Esta autora describe la competencia traductora a través de una serie de características generales que deben poseer los buenos traductores:

“They must possess an array of general abilities and special skills in the mother tongue and the foreign language: Namely talent, courage, self-awareness and independence, alertness, empathy, tolerance, open-mindedness, precision, creativity, the ability to select, judgement, responsibility and a critical attitude.” (Hansen, 1997:205)

---

<sup>9</sup>El PTT es el “proyecto de texto terminal”, el plan que elabora el traductor para traducir el TO, que contiene su objetivo y su estrategia (Presas, 1996: 113).

Añade que, en la definición de competencia traductora, es necesario distinguir entre conocimientos y habilidades implícitos y conocimientos explícitos, entendiendo ‘implícito’ como automatizado o inconsciente y ‘explícito’ como consciente. En su modelo de competencia traductora la autora define tres subcompetencias que combinan las habilidades y los conocimientos (Hansen 1997:205-207):

- (a) competencia de transferencia, que consta de dos habilidades, una implícita y otra explícita. La implícita se define como: “ability to extract the relevant information from the source text bearing in mind the commissioner’s intention, and to produce the target text in such a way that the intended function is fulfilled” y la explícita comprende “explicit knowledge of translation methods and the ability to choose the appropriate one, translation strategies and strategies for recognising and solving translation problems”;
- (b) competencia social, cultural e intercultural, que comprende dos factores, uno implícito y otro explícito: “an implicit socially and culturally conditioned understanding of one’s own social and cultural background as well as the background of other societies and an explicit knowledge of social and cultural norms and differences”;
- (c) competencia comunicativa, que se define como la habilidad de comunicarse e incluye competencia pragmática y competencia lingüística.

En el modelo de Hansen, estas tres subcompetencias interactúan y es importante que exista un equilibrio entre ellas para que la competencia traductora individual de un traductor sea adecuada.

## 2.10. Hatim y Mason

Estos autores (Hatim y Mason, 1997) se basan en el modelo de competencia comunicativa de Bachman (1990) para elaborar su propuesta de funcionamiento de la competencia traductora. Afirman que el proceso de traducción consta de tres fases (procesamiento del TO, transferencia y procesamiento del TM), aunque éstas son en parte simultáneas, y asignan una serie de destrezas a cada una de las etapas, a pesar de que durante el proceso de traducción éstas interactúen entre sí (1997:205-6). Las destrezas que proponen, ordenadas de acuerdo con las fases del proceso traductor, son las siguientes:

- (a) Procesamiento del TO. Reconocer la intertextualidad (género, tipología textual, etc.) y la situacionalidad (registro, etc.), inferir la intencionalidad, analizar la

organización textual (coherencia y cohesión), juzgar la informatividad de acuerdo con el lector del TO;

- (b) Transferencia. Desarrollar una estrategia para establecer la eficiencia, eficacia y pertinencia de la tarea comunicativa del traductor, de acuerdo con la finalidad de la traducción, el encargo de traducción y el destinatario final, además de cumplir con el propósito retórico de la traducción;
- (c) Procesamiento del TM. Establecer la intertextualidad y la situacionalidad del TM, crear intencionalidad, organización textual y equilibrar la informatividad de acuerdo con el lector del TM.

## 2.11. Neubert

El modelo de competencia traductora desarrollado por Neubert (2000) incluye siete rasgos principales y una competencia específica, la competencia traslatoria, que a su vez se desglosa en cinco parámetros.

Los siete rasgos que caracterizan la competencia traductora son los siguientes:

- (a) complejidad, ya que la traducción es una actividad compleja y diferenciada del resto de profesiones relacionadas con las lenguas;
- (b) heterogeneidad, porque la traducción implica el desarrollo de habilidades muy dispares que no se encuentran reunidas en ninguna carrera universitaria;
- (c) aproximación, que describe la imposibilidad de los traductores de conocer todos los campos sobre los que se puede traducir, y por consiguiente la necesidad constante de aproximarse a nuevas disciplinas, documentándose e investigando para obtener los conocimientos necesarios para realizar una traducción determinada;
- (d) *open-ness*, que podríamos traducir como aprendizaje continuo o estado de alerta constante, ya que se refiere a la necesidad constante de estar al día tanto respecto a la información periódica como en relación a la bibliografía que aparece y a las constantes modificaciones que tienen lugar en el uso de la lengua;
- (e) creatividad, atributo necesario para resolver ciertos problemas de traducción;
- (f) situacionalidad, que es la capacidad de adaptarse a nuevas situaciones de traducción, con encargos de traducción y finalidades diversas;
- (g) capacidad de cambio, necesaria para poder afrontar tareas de traducción con requisitos cambiantes respecto al tiempo disponible, a los enfoques de traducción más aceptados en cada época, al lugar y a las obras de referencia disponibles, etc.

Neubert subraya que estos siete atributos se encuentran imbricados pero que, en determinados momentos, es decir, frente a un encargo concreto, siempre hay alguno de los rasgos que cobra especial importancia.

Por último, Neubert define la competencia traslatoria, que a su parecer es la que distingue la traducción de cualquier otra actividad comunicativa, y lo hace especificando cinco componentes: (a) competencia lingüística, (b) competencia textual, (c) competencia temática, (d) competencia cultural y (e) competencia de transferencia (*transfer competence*).

### 3. El modelo de PACTE

El grupo PACTE (2000a) propone un modelo integrador de la competencia traductora, que se concibe como los sistemas subyacentes de conocimientos, aptitudes y habilidades necesarios para traducir y entiende que la competencia traductora se actualiza de manera siempre diferente en situaciones de traducción determinadas. La propuesta de PACTE queda ilustrada en la figura 6, que muestra seis subcompetencias que funcionan de manera imbricada.

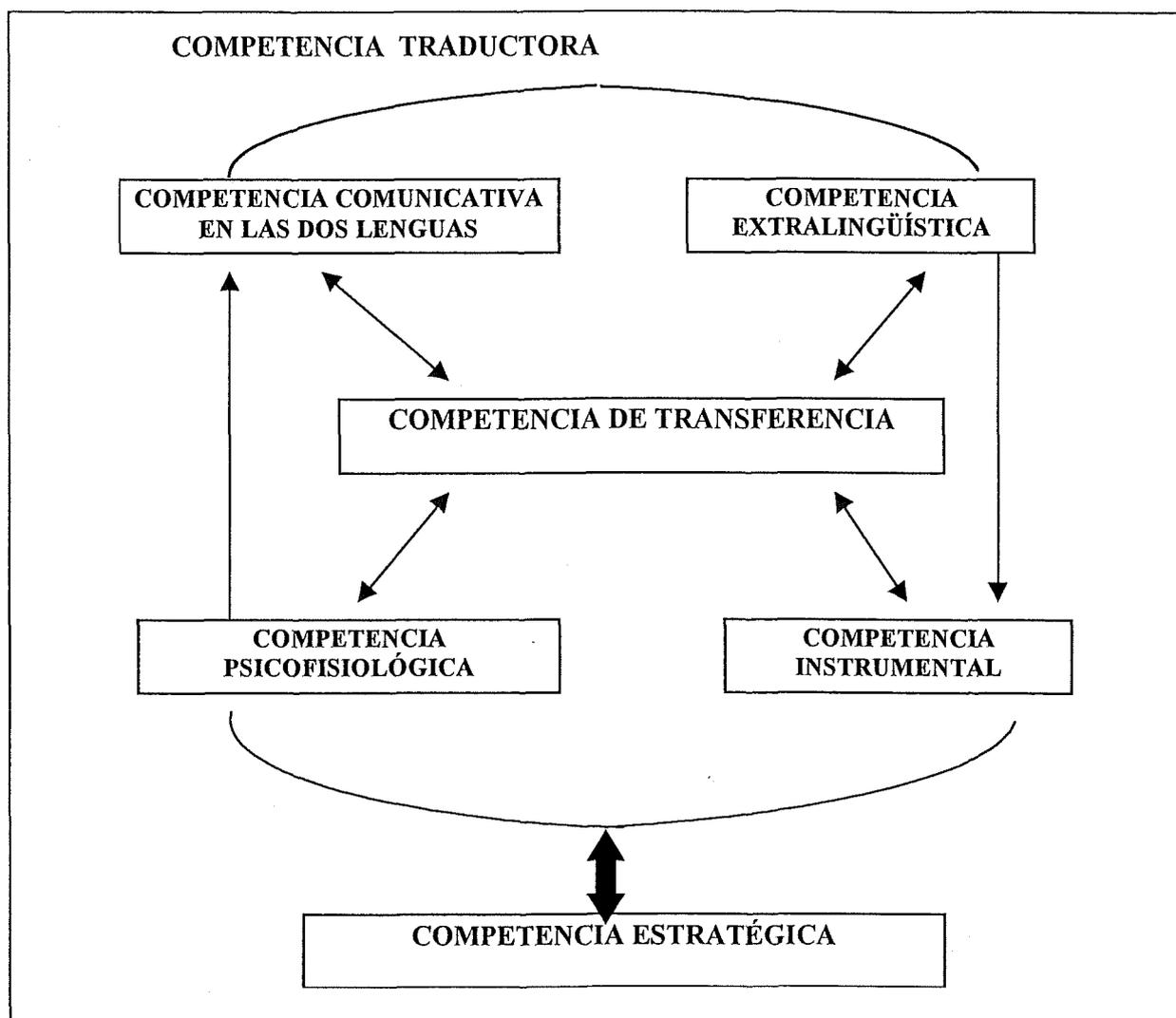


Figura 6. La competencia traductora. Subcompetencias (PACTE, 2000a)

Como se observa en la figura 6, la competencia de transferencia ocupa un lugar central en la competencia traductora, dado que es la competencia que integra a todas las demás, mientras que la competencia estratégica es un componente esencial que afecta al resto porque influye en todos los pasos del proceso traductor. Las flechas indican el

carácter imbricado de las subcompetencias, ya que todas están relacionadas entre sí. Las seis subcompetencias son las siguientes (cf. PACTE, 2000a, 2000b y Hurtado, 2000a):

- (a) La competencia de transferencia consiste en la capacidad de recorrer el proceso de transferencia, desde el texto original hasta la elaboración del texto meta, es decir que incluye la capacidad de comprender el TO y reexpresarlo en la lengua meta de acuerdo con la finalidad de la traducción y las características del destinatario. La subcompetencia de transferencia se divide, a su vez, en cuatro componentes: (a) la competencia de comprensión, que incluye los mecanismos de análisis, síntesis y la movilización del saber extralingüístico para la captación del sentido del TO; (b) la competencia de desverbalización y la separación de las dos lenguas de trabajo, incluido el control de las interferencias; (c) la competencia de reexpresión, es decir, la planificación textual y la exploración de la lengua meta; (d) la competencia que permite la elaboración del proyecto traductor, incluyendo la elección del método de traducción más adecuado a las circunstancias que rodean cada traducción en concreto.
- (b) La competencia comunicativa en las dos lenguas se define como los sistemas subyacentes de conocimientos y habilidades necesarios para la comunicación lingüística. Se compone de una competencia de comprensión en la lengua original y de una competencia de producción en la lengua meta, y está integrada por tres subcompetencias: gramatical, sociolingüística y discursiva.
- (c) La competencia extralingüística está formada por los conocimientos, implícitos y explícitos, acerca del mundo en general y de ámbitos particulares, que deben ser activados por el traductor según las necesidades de cada situación. Comprende cuatro tipos de conocimientos: (a) conocimientos teóricos sobre la traducción, que incluyen sobre todo la teoría implícita o explícita del traductor acerca de aspectos fundamentales como la función de la traducción, el proceso de trabajo, el resultado que se pretende obtener, etc.; (b) conocimientos biculturales, entendiendo como cultura, en sentido amplio, un sistema que incluye por lo menos tres categorías de fenómenos, según la terminología de Schönplflug (1994): ecológicos, formas de vida social y sistemas institucionales; (c) conocimientos enciclopédicos, es decir, nociones generales acerca del funcionamiento del mundo; (d) conocimientos temáticos, entendidos como nociones de ámbitos específicos.
- (d) La competencia instrumental y profesional, que comprende los conocimientos y habilidades relacionados con el ejercicio de la traducción profesional, está integrada

por varios tipos de nociones: (a) conocimiento y uso de las distintas fuentes de documentación; (b) conocimiento y uso de las nuevas tecnologías aplicadas a la traducción; (c) conocimiento del mercado laboral (tarifas, tipos de encargo, etc.) y del comportamiento del traductor profesional, en especial en lo que respecta a la ética profesional.

- (e) La competencia psicofisiológica se define como la habilidad que permite aplicar los recursos psicomotores, cognitivos y actitudinales de todo tipo a la traducción. Está compuesta por (a) competencias y habilidades psicomotoras de lectura y escritura; (b) facultades cognitivas de memoria, de atención, de observación, de creatividad, de razonamiento lógico, de análisis y de síntesis, etc. (c) actitudes psicológicas como la curiosidad intelectual, la perseverancia, el rigor, el espíritu crítico, el conocimiento y la confianza en las propias capacidades, etc.
- (f) La competencia estratégica consiste en los procedimientos individuales, conscientes y no conscientes, verbales y no verbales, utilizados para resolver los problemas encontrados en el desarrollo del proceso traductor. Esta competencia es esencial para el buen funcionamiento de la competencia traductora y afecta a todas las subcompetencias ya que permite detectar problemas, tomar decisiones, reparar errores ocasionales y compensar deficiencias en cualquier subcompetencia. Por consiguiente, se puede hablar de estrategias para resolver problemas de comprensión (diferenciar ideas principales y secundarias, establecer relaciones conceptuales, buscar información, etc.), de reformulación (parafrasear, retraducir, reformular en voz alta, evitar calcos, etc.), de documentación (establecer cierto orden de consultas, seleccionar la información), etc.

En la actualización de la competencia traductora se producen variaciones según se trate de una traducción directa o inversa, de la combinación lingüística, la especialidad (técnica, jurídica, literaria, etc.), el grado de experiencia del traductor, el contexto de traducción (encargo, tiempo, condiciones, etc.). De este modo, en una traducción concreta puede tener mayor peso una de las subcompetencias o incluso una parte de una subcompetencia; por ejemplo, en una traducción literaria juega un papel esencial la creatividad, mientras que si la traducción es técnica, prima la capacidad de razonamiento lógico. Del mismo modo, no se utilizan las mismas estrategias para una traducción entre lenguas cercanas o lejanas, y la mayor experiencia en un tipo de traducción puede determinar un mayor grado de automatización en el proceso.

Nos gustaría aclarar el concepto de **estrategias** que adoptamos, ya que en nuestra disciplina se ha hablado mucho de estrategias de traducción y pensamos que existe una gran confusión terminológica en torno a este concepto. Algunos autores identifican las estrategias con las **técnicas** de traducción, noción que definimos como “el resultado final, es decir la solución concreta visible en el resultado de la traducción” (Hurtado, 1996a:40), mientras que otros autores hablan de estrategia refiriéndose a la manera en que el traductor se enfrenta al TO y desarrolla el proceso traductor según determinados principios, concepto al que nosotros denominamos **método** (cf. Hurtado, 1996c). Un ejemplo de esta acepción de estrategia en nuestra disciplina es Hansen (1997:203), que afirma lo siguiente: “The most important parameter for the translation strategy is the ‘skopos’, the purpose of the translation.”.

Concebimos las **estrategias de traducción** como procedimientos individuales, conscientes e inconscientes, verbales y no verbales, utilizados en la resolución de problemas de traducción<sup>10</sup>. Para comprender esta definición hace falta mencionar lo que entendemos por procedimiento: “conjunto de acciones ordenadas, orientadas a la consecución de una meta” (Pozo y Postigo, 1993). En este sentido, nuestra definición de estrategia de traducción se diferencia de la ya citada de Dancette (1997:89) o de la de Lörcher (1991) porque estos autores solamente hablan de procedimientos conscientes, y en nuestra opinión puede haber procesos inconscientes que responden a la automatización de los procesos que caracteriza un conocimiento experto, en este caso, la traducción profesional.

El modelo de PACTE considera la competencia traductora como conocimiento experto, y como tal, la competencia traductora consta de componentes operativos y declarativos, aunque se trata de un conocimiento básicamente operativo, utilizando la terminología de Anderson (1983). La propuesta de PACTE considera la competencia traductora como un conocimiento esencialmente operativo, en el que el componente estratégico es básico.

---

<sup>10</sup> Para otras definiciones de “estrategia”, cf. Mayer, 1986:121-125 y 428-430; Manchón, 1994; Pozo, 1996:300; Puente Ferreras, 1998:418; y para definiciones de “estrategia de traducción”, cf. Lörcher, 1991; Jääskeläinen, 1993:104-106; Königs y Kauffmann, 1996; Fraser, 1996a:71; Wilss, 1996: 154; Chesterman, 1997:87-92.

Adoptamos este modelo de funcionamiento de la competencia traductora porque nos parece el más completo de todos los expuestos, basándonos en las siguientes razones:

- (a) establece claramente la distinción entre competencia y actuación;
- (b) detalla el contenido de cada una de las subcompetencias de la competencia traductora, especificando además su jerarquía y su funcionamiento imbricado;
- (c) incluye todos los pasos que tienen lugar en el proceso de traducción;
- (d) responde a un modelo cognitivo, es decir que se ofrece una imagen clara del modo en que funciona la mente del traductor, combinando las distintas habilidades y conocimientos para poder realizar con éxito una tarea de traducción.

Por consiguiente, adoptamos este modelo de funcionamiento de la competencia traductora, así como la definición de ésta que hace el grupo PACTE (cf. supra 2.1.4. *Definición de competencia traductora*) a lo largo de esta investigación.

#### **4. La adquisición de la competencia traductora**

Hasta ahora, como señala Lörcher (1991), la Traductología ha hablado de la competencia traductora una vez ésta ha sido desarrollada, pero se dice muy poco del modo en que se adquiere o de los pasos necesarios para desarrollarla correctamente:

“It is an obvious fact that translation competence, as possessed by professional translators, is the result of a developmental process that is never final. The process is based on a predisposition to translate which every individual is endowed with. This innate predisposition is not controversial in translation theory. What is most controversial, however, is the way translation competence develops from an individual’s innate predisposition. At the moment two highly controversial developmental models exist. One was proposed by Harris (1977) and Harris/Sherwood (1978) the other by Toury (1986).” (Lörcher, 1991:41)

Nos parece que éste es un punto básico sobre el que debemos investigar, dada su importancia en la formación de traductores, y de hecho este interés, unido a la falta de estudios empíricos que ofrezcan datos sobre el proceso de adquisición de la competencia traductora, ha sido uno de los impulsores de la investigación que presentamos en esta tesis doctoral.

##### **4.1. La adquisición de un conocimiento experto**

Existen en la actualidad numerosos estudios acerca de la adquisición de un conocimiento experto, procedentes de diversas disciplinas, como las Ciencias de la Educación, la Psicología o la didáctica de lenguas, que han elaborado teorías del aprendizaje. Estas teorías afirman que los procesos de aprendizaje están activos en todo momento en el ser humano, desde el nacimiento, sin necesidad de una intervención social programada como la enseñanza (cf. Pozo, 1996). Se sabe también que los procesos de aprendizaje son dinámicos, tienen un carácter cíclico, con reestructuraciones sucesivas y en su desarrollo ocupan un lugar importante las estrategias de aprendizaje, que se definen como “el conjunto de planes u operaciones usadas por quien aprende algo para la obtención, almacenamiento, recuperación y uso de la información” (Manchón, 1994)<sup>11</sup>. Para poder definir el conocimiento experto, conviene aclarar algunos conceptos, como la distinción entre saber operativo y

---

<sup>11</sup> Respecto a las estrategias de aprendizaje, Puente Ferreras (1998) realiza un amplio estudio de éstas. También se pueden consultar, en este sentido, las obras de Monereo, 1993 y 1997; Nisbet y Shucksmith, 1986; Pozo y Postigo, 1993; Pozo, 1996; Schmeck, 1988; y, en el terreno de la didáctica de lenguas, Ellis, 1997; Oxford, 1990 y Selinker, 1972.

declarativo. El conocimiento declarativo, utilizando la terminología de Anderson (1983), que se basa en la distinción de Ryle (1949), consiste en *saber qué*, es fácil de verbalizar, se posee o no se posee, se adquiere por exposición y su procesamiento es esencialmente controlado, mientras que el conocimiento operativo o procedimental consiste en *saber cómo*, es difícil de verbalizar, puede poseerse en parte, se adquiere gradualmente y por la práctica y su procesamiento es esencialmente automático (cf. Hurtado 2000a). Es importante tener en cuenta que ambos tipos de saber no constituyen alternativas excluyentes, sino que deben considerarse como estadios de un aprendizaje, en el que el saber declarativo precede al operativo. Esta misma idea es retomada por Dreyfus y Dreyfus (1986), que caracterizan el saber experto de “arracional” y afirman que en la deliberación, si ésta tiene lugar, el conocimiento experto adopta la forma de reflexión crítica acerca de las propias intuiciones (1986:32-36). Este carácter arracional o automático del saber experto se refleja en la dificultad que muestran los traductores profesionales a la hora de verbalizar sus procesos mentales (cf. Kiraly, 1995).

Presas (2000b) analiza la naturaleza del proceso de aprendizaje y sus resultados y señala que existen esencialmente dos aproximaciones fundamentales al estudio de los procesos de aprendizaje: el asociacionismo y el constructivismo. El primer enfoque es empirista, afirma que aprender es reproducir la estructura de la realidad y que el proceso de aprendizaje consiste en elaborar sensaciones con el fin de construir nociones cada vez más complejas, por medio de un procedimiento asociativo. Por su parte, el enfoque constructivista es racionalista y entiende el conocimiento como una construcción del sujeto, no una copia de la realidad; en su vertiente más “pura” propugna una noción del aprendizaje como construcción dinámica en la que los nuevos conocimientos se integran en los ya existentes, lo que da lugar a su reestructuración. Presas concluye que estos dos procesos mentales postulados no son excluyentes sino complementarios.

Respecto al modo en que un aprendiz novato se convierte en un experto, Dreyfus y Dreyfus (1986) ofrecen un modelo que consta de cinco estadios<sup>12</sup>:

- (a) aprendiz novato; el principiante aprende a reconocer hechos objetivos y rasgos relevantes para la habilidad objeto de aprendizaje y adquiere reglas y técnicas, pero tanto los datos como las técnicas están aislados de cualquier contexto;

---

<sup>12</sup> Dreyfus y Dreyfus definen los cinco estadios del aprendizaje pero no les adjudican nombres (aprendiz novato, aprendiz avanzado, perito, etc.). Éstos proceden de nuestra traducción de los nombres que adjudica a estas mismas etapas Chesterman (1997).

- (b) aprendiz avanzado; el sujeto reconoce no sólo hechos y datos relevantes ya conocidos sino que es capaz de reconocer hechos nuevos y relacionarlos con su experiencia previa, por tanto en esta fase interviene ya el contexto o situación;
- (c) aprendiz apto; el tercer estadio se caracteriza porque el sujeto adquiere un procedimiento jerárquico de toma de decisiones, es decir que es capaz de apreciar la situación en su globalidad, de formular un plan y de resolver problemas, con lo que la aplicación de procedimientos se convierte en estratégica;
- (d) perito; el sujeto no aplica técnicas de manera consciente, sino que su aplicación se basa en la experiencia anterior, es decir que se trata de una comprensión intuitiva;
- (e) experto; en este estadio final el sujeto no actúa por deliberación, sino básicamente por intuición y la reflexión, si se produce, se centra en la crítica acerca de las propias intuiciones, es decir que las acciones del experto son fluidas y automáticas, prácticamente inconscientes.

Habría mucho que decir respecto al proceso de adquisición de un conocimiento experto, dado que especialmente la Psicología y las Ciencias de la Educación le han dedicado numerosos estudios, a los que nos remitimos para ampliar esta información<sup>13</sup>.

Desde el punto de vista del sujeto del aprendizaje, Presas (2000b) caracteriza el conocimiento experto como un saber categórico o abstracto, que tiene una base amplia de conocimientos, tanto operativos como declarativos, es consciente y explicitable, está organizado en estructuras complejas y es aplicable a la resolución de problemas. En este sentido, Presas apunta cuáles son los rasgos que caracterizan el perfil psicolingüístico del traductor novato y del traductor experto, tal como se aprecia en la siguiente figura:

<b>Traductor novato</b>	<b>Traductor experto</b>
Destrezas lingüísticas no especializadas	Destrezas lingüísticas especializadas
Memoria bilingüe compuesta o subordinada	Memoria bilingüe coordinada
Mecanismos inconscientes de interferencia	Control sobre las interferencias tanto en recepción como en producción
Mecanismos de interferencia entre códigos lingüísticos a nivel léxico	Procedimientos heurísticos de transferencia de textos

Figura 7. Perfil psicolingüístico del traductor novato y del traductor experto (Presas, 2000b).

<sup>13</sup> En este sentido, cf., en especial, Coll *et al.*, 1990 y 1990b; Pozo, 1996 y Sternberg, 1996. También Aguado, 1989; Alfonso Tapia, 1995; Anderson, 1983; Annett, 1991; Ausubel *et al.*, 1978; Bandura, 1976; Bolles, 1975; Brandsford *et al.*, 1989; Carey, 1991; Carretero, 1985; Case, 1985; Cruz, 1986; Echeita, 1995; Ericsson y Smith, 1991; García Madruga, 1991 y 1995; Hornby, 1977; Kyllonen y Shute, 1989; Langford, 1989 y 1990; Lave y Wenger, 1991; Leahy y Harris, 1985; López García, 1991; Marton *et al.*, 1984; Pozo, 1994; Reber, 1993; Resnick, 1989; Romero, 1995; Schunk, 1991 y Sebastián, 1994.

## 4.2. Modelos de adquisición de la competencia traductora

Harris (1977) y algo después Harris y Sherwood (1978), fueron los pioneros en nuestra disciplina al investigar la “traducción natural”, es decir, aquella que se da en los bilingües en situaciones cotidianas, y para la cual no han recibido formación alguna. Según ellos, los bilingües, además de tener competencia lingüística en las dos lenguas, poseen una tercera competencia, la de traducir entre las dos lenguas. Esta tercera competencia se desarrolla de modo natural, a medida que la competencia lingüística en las dos lenguas aumenta.

Toury (1986), por su lado, acepta que existe una predisposición innata a traducir, y opina que ésta es “coextensiva” con el bilingüismo. Sin embargo, para Toury la competencia traductora no se desarrolla de forma casi automática y paralela al bilingüismo natural. Considera el bilingüismo una condición necesaria pero no suficiente para el desarrollo de la competencia traductora, es decir que el individuo debe crear una segunda competencia, además de la lingüística, la de transferencia. Esta segunda competencia, opina Toury, comprende, entre otras, la habilidad del individuo para transferir textos de modo equivalente a varios niveles distintos, según el propósito y de acuerdo con el sentido, las funciones comunicativas, el estilo, el tipo textual y otros factores referentes al texto. En su obra de 1995, Toury elabora una hipótesis acerca del proceso de adquisición de la competencia traductora en la que se entiende la actividad traductora como comunicación y por lo tanto como un acto interactivo, en que el *feedback* social o del entorno desempeña un papel básico. Esta información, según Toury, suele ser normativa y se puede recibir en forma de “sanción” (si se ha realizado mal una traducción) o de “recompensa” (si el receptor o el iniciador se muestran contentos con la traducción). Esto ocurre con los traductores inexpertos (proceso de iniciación), que están inseguros acerca de lo que se espera de ellos porque están descubriendo el modo de funcionar del entorno. En los estadios iniciales, este *feedback* es sólo externo, ya que el sujeto no tiene manera de saber lo apropiado de la traducción ni posee diversas estrategias que pueda aplicar alternativamente. El siguiente paso es el desarrollo, dentro del sujeto, de un mecanismo interno de supervisión (*monitoring*) que opera durante el proceso de traducción y después en forma, por ejemplo, de guía para la corrección de la versión final de la traducción. Todo este proceso se podría denominar, de acuerdo con la terminología de Toury, “socialización en lo referente a la traducción”.

A medida que pasa el tiempo, el traductor va asimilando parte del *feedback* recibido y de este modo modifica su competencia traductora básica, es decir que adquiere más competencia traductora. Esta asimilación también podría intervenir en la producción de palabras/ frases/ textos más espontáneos. Por lo tanto, la competencia del traductor aprendiz, en cada fase de su desarrollo, es una mezcla de lo innato (humano, general), lo asimilado (individualmente, diferente en cada sujeto) y lo que está determinado socialmente. Toury opina que analizar las variedades del comportamiento que están implicadas en los cambios respecto a la competencia traductora puede resultar muy útil para saber más acerca de las normas existentes y su asimilación por parte de los individuos y, a largo plazo, para conocer los universales del proceso de asimilación, como él llama a la adquisición de la competencia traductora (cf. Toury, 1995:250).

Presas (2000), por su parte, opone la noción de “traductor natural” a la de “traductor formado”. Si bien está de acuerdo con Harris (1977) en que todo bilingüe es un “traductor natural” en el sentido de que junto con la competencia en una segunda lengua el individuo adquiere una competencia traductora bidireccional, en la que la transmisión de información es el objetivo principal, opina también que la abundancia de malas traducciones pone de manifiesto que esta competencia, con ser necesaria, no es suficiente para ser acreedor al título de traductor. Por tanto, opone a la noción de “traductor natural” la de “traductor formado”, al que define como aquel que es capaz de formular un TM aceptable sobre la base de un TO, manteniendo durante su producción un objetivo único y una estrategia general única.

Shreve (1997) considera la competencia traductora como una especialización de la competencia comunicativa pero que, a diferencia de ésta, no todo el mundo posee, es decir, que no se trata de una habilidad innata. Shreve considera que su desarrollo es un continuo entre la traducción natural y la traducción “construida” o profesional y que no se trata de un movimiento automático ni lineal, ya que no hay un camino establecido. Shreve habla de un “polígono tridimensional”, de infinito volumen, en el que intervienen las diferentes formas y funciones traductorales, la experiencia del traductor y las situaciones de traducción. Se pueden producir variaciones por estilos cognitivos individuales y por el desarrollo de la adquisición, que puede tener lugar de modo autónomo, mediante la enseñanza, con ayuda de otro traductor, etc. Shreve afirma que el desarrollo de la competencia traductora supone cambios en la naturaleza del proceso traductor y de las normas que rigen la traducción, es decir que diferencia entre

“traductor natural” y “traductor profesional”, cuyos procesos se caracterizan por rasgos distintos, de acuerdo con los esquemas de traducción que han ido desarrollando en relación con las necesidades comunicativas de traducción experimentadas. El traductor novato produce traducciones no apropiadas cultural o estilísticamente, traduce por microunidades, no considera la finalidad de la traducción y prima el léxico ante otros elementos de la traducción.

Chesterman (1997) se remite a los cinco pasos que Dreyfus y Dreyfus (1986) definen en el proceso de adquisición (cf. supra 2.4.1. *La adquisición de un conocimiento experto*) y afirma que la adquisición de la competencia traductora es un proceso de automatización gradual y de reflexión crítica acerca de las propias intuiciones. A medida que el conocimiento experto avanza, aumenta la habilidad para reconocer rasgos situacionales y elegir estrategias apropiadas cada vez más automatizadas e intuitivas.

### **4.3. El modelo dinámico de PACTE**

La concepción de la competencia traductora como interacción de diversas subcompetencias (cf. supra 2.3. *El modelo de PACTE*) implica la idea de que la adquisición de esa competencia es sobre todo un proceso dinámico de construcción de conocimientos a partir de conocimientos previos, un proceso cuyo resultado no es tanto una suma de nuevos conocimientos como una reestructuración de los ya existentes, al igual que ocurre en todo proceso de aprendizaje.

Por consiguiente, la adquisición de la competencia traductora se considera un proceso de reconstrucción y desarrollo de las seis subcompetencias de la competencia traductora (cf. supra 2.3. *El modelo de PACTE*) y, como todo proceso de aprendizaje, es dinámico, cíclico y sufre reestructuraciones sucesivas. Requiere una evolución desde el conocimiento novato, definido como competencia pretraductora, hasta un conocimiento experto, que es la competencia traductora, y requiere asimismo una competencia de aprendizaje, que incluye las estrategias de aprendizaje pertinentes.

En el proceso de adquisición de la competencia traductora es esencial el desarrollo del conocimiento operativo y por consiguiente de la competencia estratégica, que ayuda a interrelacionar y compensar las seis subcompetencias de la competencia traductora, ya que éstas no se desarrollan paralelamente. En el estado de conocimiento novato las subcompetencias de la competencia traductora o bien son inexistentes o bien están presentes en el aprendiz pero no funcionan de manera interrelacionada con las

restantes. Por consiguiente, la evolución hasta un estadio experto de la competencia traductora consiste fundamentalmente en la adquisición de las competencias inexistentes en el aprendiz, de una parte, y en la reestructuración de las competencias existentes para ponerse al servicio de la competencia de transferencia, de otra parte.

Según la combinación lingüística, la especialidad de la traducción que se está aprendiendo y la dirección de la traducción (directa o inversa) el proceso de aprendizaje puede ser más rápido o más lento. Existe otro factor esencial en el desarrollo de la competencia traductora, y es el contexto de adquisición, ya que el modo de aprender en una facultad de traducción no es el mismo que el de un autodidacta o el de un sujeto que recibe ayuda de un traductor experto.

#### **4.4. La adquisición de la competencia traductora y la didáctica**

Existen diversas maneras de adquirir la competencia traductora, de modo autodidacta, es decir, a través de la lectura y la experiencia; como aprendiz, con un maestro; o bien mediante la enseñanza reglada. Nosotros abordamos únicamente la didáctica de la traducción, es decir, la formación reglada, como modo de adquisición de la competencia traductora, por dos razones. En primer lugar, los instrumentos de medida que hemos construido están pensados para ser utilizados en las clases de traducción, de manera que el docente pueda conocer mejor el proceso de adquisición de la competencia traductora de sus alumnos. En segundo lugar, los otros métodos de adquisición de la competencia traductora, ya sea con la ayuda de un traductor experto o de modo autodidacta, es decir, a través de la experiencia, son muy difíciles de observar, y en cualquier caso no forman parte de nuestros propósitos actuales.

##### **4.4.1. Enfoques didácticos**

Existen diversos enfoques en la didáctica de la traducción, desde el enfoque tradicional de la didáctica de lenguas, que utiliza la traducción como un ejercicio más en la clase de un idioma extranjero, hasta la enseñanza guiada por objetivos de aprendizaje, pasando por las estilísticas comparadas, etc. Nuestro interés es dar cuenta de ellos de forma muy breve, dado que nuestro objetivo no es describir todos los métodos y manuales que existen sino más bien aclarar cuáles son los métodos de enseñanza a los que nos referimos en el diseño de una investigación experimental para estudiar la adquisición de la competencia traductora (cf. *infra* capítulo 7).

Para ello nos basaremos en Hurtado (1995, 1996b y 1999), que recoge la evolución y el estado actual de la didáctica de la traducción escrita, y a quien nos remitimos para mayor información y ejemplos concretos. Hurtado (1999:15-16) traza un breve panorama del estado y evolución de la didáctica de la traducción escrita y plantea cuatro enfoques didácticos distintos: (a) la didáctica tradicional de la traducción, (b) los estudios contrastivos, (c) los tratados esencialmente teóricos y (d) la enseñanza guiada por objetivos de aprendizaje.

La “didáctica tradicional” de la traducción es, por un lado, aquella relacionada con la didáctica tradicional de lenguas, que utiliza ejercicios de traducción como mecanismo de acceso a la significación de la lengua extranjera y por otro lado, la enseñanza que se refleja en los manuales que son meras recopilaciones de textos con traducciones anotadas sin ninguna indicación metodológica. Los rasgos característicos de la didáctica tradicional son los siguientes:

“1) la identificación de la didáctica de lenguas y de la didáctica de la traducción; 2) la concepción literalista de la traducción; 3) la falta de definición metodológica y de objetivos pedagógicos; 4) la polarización en los resultados.” (Hurtado 1995:52)

Quizás el rasgo más característico sea el cuarto, la polarización, dado que:

“Las clases de traducción se suelen organizar en torno a la traducción de textos (...). La cuestión que queda sin embargo sobre el tapete es: cuáles son los criterios utilizados para la selección de los textos, para la progresión de los mismos, y cuál es el trabajo pedagógico pertinente para que el alumno sea capaz de traducirlos.” (Hurtado, 1995:53).

Por otro lado, existen los enfoques comparatistas o contrastivos, que a través del análisis comparado de dos lenguas proponen procedimientos para solucionar las diferencias entre lenguas, como la traducción literal, la transposición, la modulación, la equivalencia, la adaptación, etc. Este enfoque presenta dos tipos de insuficiencias:

“ (...) *insuficiencias teóricas*: 1) se trata de comparaciones centradas en el “resultado” que no explican el proceso (el ‘proceder’) para conseguirlo; 2) se trata de comparaciones ‘descontextualizadas’, ya que generalmente se comparan unidades aisladas; 3) se produce una ‘fijación’ de la comparación efectuada al proponer una única equivalencia (y además descontextualizada). Por otro lado, las *insuficiencias pedagógicas*. Aún suponiendo que, con un enfoque pragmático, se llegara a efectuar una comparación partiendo de consideraciones nocionales-funcionales (comparación, además, que hay que efectuar), la cuestión metodológica no se habría resuelto para el traductor ni para el didacta (...)” (Hurtado, 1995:54)

El tercer enfoque respecto a la didáctica de la traducción se crea, según Hurtado (1999:19), debido al “vacío pedagógico” existente en la enseñanza de la traducción. En este sentido, han aparecido una serie de manuales de didáctica de la traducción que en realidad son libros “teóricos” con aplicaciones, en que la parte teórica se aborda desde diversos modelos: la Semántica, la Lingüística del texto, etc.. Estos manuales suelen incluir una primera parte denominada “metodológica” y una segunda parte que contiene textos para traducir; la mayoría de las veces se trata de traducciones comentadas o anotadas. Este hecho ha conducido a una confusión entre la teoría de la traducción, que es una rama explicativa de los estudios sobre la traducción, y la didáctica de la traducción, una de las ramas aplicadas de dichos estudios.

Por último, encontramos la enseñanza guiada por objetivos de aprendizaje, iniciada por Delisle (1980). Delisle plantea la necesidad de una pedagogía heurística que haga descubrir al estudiante los principios que ha de seguir para efectuar un correcto desarrollo del proceso traductor. Delisle propone la organización de un curso de iniciación a la traducción (la traducción general) en torno a objetivos de aprendizaje, presentando los ejercicios pertinentes para lograr cada uno de ellos. En su manual de 1993, Delisle diferencia entre objetivos generales y objetivos específicos. Se define objetivo de aprendizaje como la “descripción de la intención que persigue una actividad pedagógica y que precisa los cambios a largo plazo que deberá efectuar el estudiante”; un objetivo general es “un breve enunciado de intenciones, formulado en términos más o menos precisos, que indica los resultados a que debe conducir un proceso de aprendizaje en el marco de un programa de estudios o de un curso”; y, por último, un objetivo específico es “un enunciado, formulado en términos de comportamientos observables que describe, del modo más preciso posible, los resultados a que debe conducir una o varias actividades pedagógicas en el marco de un programa de estudios o de un curso” (cf. Delisle, 1993). Los objetivos generales se formulan desde el punto de vista del profesor y describen la formación que debe adquirir el alumno, mientras que los objetivos específicos se redactan desde el punto de vista del estudiante y describen lo que éste deberá ser capaz de hacer al final del aprendizaje (Hurtado, 1999:45-46).

En este sentido, Hurtado (1999:53) distingue cuatro grandes bloques de objetivos generales en las materias de traducción e interpretación:

- (a) Los objetivos metodológicos, que definen los principios metodológicos que han de observarse para efectuar un correcto desarrollo del proceso traductor y poder lograr

la equivalencia traductora que convenga en cada caso. Sirven para captar los principios y estrategias básicos.

- (b) Los objetivos contrastivos, que definen la búsqueda de soluciones para las diferencias fundamentales entre las dos lenguas.
- (c) Los objetivos profesionales, que definen los fundamentos del estilo de trabajo del traductor profesional.
- (d) Los objetivos textuales, que definen los diversos problemas de traducción según los diferentes funcionamientos textuales.

En la enseñanza guiada por objetivos de aprendizaje se definen, pues, los objetivos generales del curso en cuestión, que son divididos a su vez en objetivos específicos, que son conseguidos a través de tareas concretas que se llevan a cabo en clase. En este sentido, nos remitimos a Hurtado, 1999, donde se explica con detalle en qué consiste este método de enseñanza, que se ilustra con ejemplos de programas y ejercicios pensados para las asignaturas troncales más relevantes de los planes de estudios actuales de las facultades de traducción en España.

#### 4.4.2. El marco metodológico

Según Hurtado (1999:46-48), en las dos últimas décadas se ha iniciado una nueva corriente didáctica, conocida como “enfoque por tareas”, que surge del enfoque comunicativo, y defiende una enseñanza centrada en procesos y no en contenidos. Una vez consolidado, este enfoque por tareas es el motor de una metodología comunicativa específica que preconiza una convergencia entre los objetivos de aprendizaje y los medios de aprendizaje, sin efectuar distinción entre el diseño de los contenidos educativos y la metodología<sup>14</sup> (cf. Hurtado 1999).

En lo que respecta a la didáctica de la traducción, Hurtado propone, en especial, la aplicación del **enfoque por tareas de traducción**. La tarea de traducción es considerada la unidad organizadora del proceso de aprendizaje y de este modo el diseño de un curso aparece como una secuenciación de tareas que se propone en un marco que permite planificarlas, articularlas y evaluarlas. Hurtado define la tarea de traducción como “una unidad de actividades en el aula, representativa de la práctica traductora, que se dirige intencionalmente al aprendizaje de la traducción y que está diseñada con un

---

<sup>14</sup> En este sentido, cf. Candlin y Murphy, 1987; Estaire, 1990; Estaire y Zanón, 1994; Hurtado, 1999; Hutchinson, 1991; Long y Crookes, 1992; Nunan, 1989; Ribe y Vidal, 1993; Willis, 1996; Zanón, 1990.

objetivo concreto, una estructura y una secuencia de trabajo”. La unidad didáctica queda configurada como un conjunto de tareas de traducción encaminadas a la consecución de los objetivos elegidos. De este modo, la programación de las unidades es un proceso de secuenciación de tareas que configuran toda la unidad (cf. Hurtado, 1999:49-50). El enfoque por tareas de traducción supone un marco flexible, integrador de la metodología y de los objetivos, que conviene adaptar a cada situación educativa.

A modo de conclusión, podemos decir que el método de enseñanza de enfoque por tareas de traducción es el más completo, porque no sólo se basa en objetivos didácticos y no teóricos, sino que amplía sus miras, sin limitarse a la comparación entre lenguas, incorpora los objetivos de aprendizaje, incidiendo en los metodológicos, textuales y profesionales, se basa en una metodología activa e integra todos los ejes educativos (objetivos, metodología y evaluación). Por esta razón tenemos interés en compararlo con otros métodos de enseñanza de traducción, como sugiere la investigación experimental que proponemos (cf. *infra* capítulo 7).

Para ampliar información respecto a las tendencias actuales en didáctica de la traducción, nos remitimos a las siguientes obras: Beeby, 1996; Dollerup y Appel, 1996; Dollerup y Lindegaard 1992, 1994; Grellet, 1991; Kussmaul, 1995; Kiraly, 1995; López Guix y Minett, 1997; Presas, 1999; Tricás, 1995; Wilss, 1996 y, especialmente, Hurtado 1999. Para conocer el estado de la cuestión de la evaluación de la traducción, nos remitimos a Hurtado Albir y Martínez Mélis, 2000; Waddington, 1999; y respecto a los exámenes de entrada en las facultades de Traducción, cf., p.e. Durieux, 1995.

**CAPÍTULO 3- LA COMPETENCIA TRADUCTORA:  
OPERACIONALIZACIÓN**

## **1. Propuestas de operacionalización de la competencia traductora**

Cuando decidimos operacionalizar el constructo que queríamos estudiar, es decir, la competencia traductora, lo primero que hicimos fue buscar información sobre otros autores que lo hubieran intentado previamente, y el resultado fueron las dos aportaciones que presentamos a continuación.

### **1.1. Lowe**

Si bien no se puede hablar de operacionalización propiamente dicha, el modelo de la competencia traductora que presenta este autor (cf. supra 2.2.1. *Lowe*) constituye una propuesta de elementos indicadores del nivel de competencia traductora de un sujeto, que nos parece interesante analizar dado que es uno de los pocos autores que se ocupan de este tema.

Lowe analiza la posibilidad de adaptar las escalas propuestas por el Educational Testing Service (ETS) del American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) y por la Federal Interagency Language Roundtable (ILR), diseñadas para medir el nivel de lengua extranjera, y convertirlas en un instrumento de medida de la competencia traductora. Se trata de cuatro instrumentos de medida, aprobados y utilizados por el Gobierno de los Estados Unidos, que miden las cuatro destrezas lingüísticas: escritura, lectura, comprensión oral y producción oral.

Lowe analiza las cuatro escalas existentes y compara las competencias que miden con las habilidades y conocimientos que debe poseer un buen traductor, es decir, comprensión lectora, del estilo de la lengua y de aspectos sociolingüísticos de la lengua original, así como capacidad de redacción, dominio del estilo de la lengua y dominio de aspectos sociolingüísticos de la lengua meta, además de habilidad “integradora” y del “factor X” (cf. supra 2.2.1. *Lowe*). Sin embargo, como el propio autor reconoce, las escalas existentes no son suficientes para poder medir la competencia traductora, es decir que habría que construir nuevos instrumentos para poder observar y medir la competencia traductora, dado que se trata de una capacidad que va más allá del dominio de una segunda lengua:

“In sum, translation proves to be an exceedingly complex skill. Some categories can be described by the ACTFL/ETS and ILR scales; other categories are insufficiently addressed by the scales. To use the ACTFL/ETS and ILR scales effectively for assessing translating ability the untreated categories must be described either in separate scales or in a composite scale, especially elaborated for rating translating ability.”(Lowe, 1987:57)

Por consiguiente, más que un intento de operacionalización, se trata de un análisis de los instrumentos con que contamos para medir la competencia traductora. No obstante, es interesante que se plantee la posibilidad de utilizar instrumentos pensados para medir el nivel de lengua con el fin de medir la competencia traductora, y que se concluya que no es posible. En nuestra opinión este indicio apoya la idea de que la competencia lingüística es un componente necesario para la competencia traductora pero no es suficiente, tal como se expresa en el modelo de competencia traductora que adoptamos (cf. supra 2.3. *El modelo de PACTE*).

## 1.2. Stansfield, Scott y Kenyon

El único intento efectivo de operacionalizar la competencia traductora de que tenemos conocimiento es el de Stansfield, Scott y Kenyon (1992), que hablan siempre de *translation ability* para referirse al constructo que quieren medir. No hemos mencionado la definición de competencia traductora de estos autores ni su modelo de funcionamiento porque no lo explicitan en ningún momento, y si bien suponemos que cuentan con un modelo teórico implícito, en el que se basan, es difícil deducirlo del único artículo que hemos encontrado en el que tratan el tema que nos ocupa.

El FBI estadounidense encargó a estos autores que crearan un instrumento de medida cuyos resultados permitieran determinar el nivel de competencia traductora de los candidatos a traductores y lingüistas de esta agencia. El instrumento en cuestión recibe el nombre de *Spanish into English Verbatim Translation Exam* (SEVTE). A los descriptores o categorías de la escala que dictaminan el nivel de los sujetos les dan el nombre de *translation skill-level descriptions*. Los autores se basaron en el baremo ya existente para el campo de la competencia lingüística en lenguas extranjeras, diseñado por la Federal Interagency Language Roundtable de los Estados Unidos (ILR), que recoge cuatro categorías, una para cada destreza lingüística: lectura, escritura, comprensión oral y producción oral.

El proyecto de investigación de los autores, que tuvo lugar entre 1988 y 1990, consistió en desarrollar y validar el instrumento de medida de la competencia traductora

que habían diseñado. Para crear este instrumento, el primer paso fue definir la escala que describe el nivel de competencia traductora de cada candidato; las categorías que concibieron fueron las siguientes: (a) *no proficiency*, (b) *memorized proficiency*, (c) *elementary proficiency (base level o higher level)*, (d) *limited working proficiency*, (e) *general professional proficiency*, (f) *advanced professional proficiency* y (g) *master translation proficiency*.

Para diseñar el SEVTE, decidieron utilizar dos puntuaciones diferentes: una para medir la precisión (*accuracy*) y otra para medir la expresión (*expression*). El primer constructo mide la precisión de la transmisión de información del TO al TM, teniendo en cuenta la omisión o adición innecesaria de elementos informativos; el segundo constructo se refiere a la calidad de la expresión en la lengua meta, según las normas de gramática, léxico, ortografía y estilo. La máxima puntuación total en precisión es de 80 puntos, mientras que en expresión se puede llegar a los 105 puntos.

El sujeto que realiza el examen SEVTE recibe un cuadernillo que consta de dos secciones, en la primera se le proponen 60 preguntas de elección múltiple; 35 son palabras y oraciones de las que debe elegir la traducción adecuada (entre las tres o cuatro propuestas) y 25 son oraciones o palabras en las que puede haber un error, que debe señalar, si lo hay, entre las opciones propuestas. Esta primera sección valora los conocimientos de gramática, ortografía, vocabulario y puntuación del sujeto, que debe contestar a las preguntas en un máximo de 35 minutos y puede obtener una puntuación máxima de 60 puntos, que pertenecen a la variable “expresión”.

En la segunda sección el sujeto debe traducir 28 segmentos. Del total de segmentos propuestos, 15 son palabras u oraciones cortas, 10 son oraciones largas y 3 son párrafos. Los sujetos deben traducir las palabras y las oraciones en 35 minutos y los tres párrafos en 48 minutos. Pueden utilizar diccionarios solamente durante la traducción de los párrafos. La puntuación total posible en esta sección es de 125 puntos (15 en las palabras y oraciones cortas, 50 en las oraciones largas y 60 en los párrafos). De estos 125 puntos, 80 son otorgados por precisión (15 en las palabras y oraciones cortas, 50 en las oraciones largas y 15 en los párrafos) y 45 por expresión (todos en la sección de traducción de párrafos).

Una vez elaborado el instrumento, los autores realizaron pruebas de validez y fiabilidad. Los sujetos para estas pruebas fueron siete empleados del FBI que normalmente traducen textos en esta institución. Para contrastar la validez de constructo

compararon los resultados obtenidos por los empleados en el SEVTE con los resultados de los mismos sujetos en los exámenes lingüísticos de la IRL. Respecto a la validez de criterio o predictiva, pidieron a los sujetos que se autoevaluaran, es decir, que pusieran una nota correspondiente a su nivel de competencia traductora, y compararon las notas de autoevaluación de los sujetos con los resultados obtenidos en el SEVTE.

Para ver cuál era la fiabilidad del instrumento creado, construyeron dos versiones de idéntica dificultad e hicieron que la mitad de los sujetos realizaran primero el cuadernillo 1 y después el 2 y que la otra mitad realizara primero el cuadernillo 2 y después el 1.

Las pruebas de validez y fiabilidad llevaron a los autores a concluir que los dos constructos (expresión y precisión) eran diferentes, ya que la correlación entre ellos existía pero no era perfecta (entre 0.74 y 0.75)<sup>15</sup>; en este sentido, los autores señalan que el constructo “precisión” es el que mejor señala la competencia traductora, dado que es el que mejor correlaciona con los otros parámetros tenidos en cuenta (puntuación de los sujetos en cada una de las destrezas lingüísticas y autoevaluación). Las pruebas de validez de constructo y de criterio mostraron que los resultados obtenidos mediante el SEVTE eran válidos y las pruebas de fiabilidad mostraron que los dos formatos de la prueba eran de idéntica dificultad. Sin embargo, los autores señalan que los resultados no se pueden generalizar, dado el reducido tamaño de la muestra y que existen otros factores que habría que tener en cuenta para aplicar el SEVTE en otras ocasiones, como por ejemplo el evaluador, que puede conferir variabilidad en los resultados (Stansfield *et al.*, 1992:461-463).

Lo primero que tenemos que objetar a este estudio es que los autores no definen en ningún momento el constructo principal que quieren medir, es decir, la competencia traductora, ni el marco teórico del que parten, y solamente hacen referencia a una búsqueda bibliográfica, de la que no se especifican más que dos autores: Newmark (1991) y Pochhacker (1989). Por consiguiente, a pesar de todas las pruebas de validez y fiabilidad que realizan los autores con los resultados obtenidos, no podemos saber si logran medir lo que querían medir o no. De hecho, una de las conclusiones a las que

---

<sup>15</sup> Mediante la matriz de correlaciones que realizaron los autores se consigue saber hasta qué punto dos elementos (respuestas a ítems, variables en un experimento, etc.) están relacionados, es decir que si uno aumenta el otro también lo hace y si uno disminuye el otro lo imita. La máxima correlación posible es 1, que señala unidad máxima entre los dos elementos, y la mínima es -1, que señala la relación contraria, mientras que 0 señala la máxima disparidad de criterios. Una correlación empieza a ser considerable a partir de 0.40 o 0.50.

llegan los autores es que en realidad están midiendo dos constructos diferenciados: precisión y expresión. A nuestro parecer estos dos constructos son más bien dos indicadores de un mismo constructo.

Nuestra segunda objeción es que en ningún momento utilizan textos completos, sino que la unidad más larga que deben traducir los sujetos son párrafos, en total tres párrafos que no pertenecen a un mismo texto, y la importancia de este ejercicio es relativamente poca respecto a la cantidad total de puntos que se puede obtener, ya que representa tan solo un 19 % de la puntuación posible en precisión (15 de 80) y un 43 % de la puntuación en expresión (45 de 105), es decir, un 33 % de la puntuación total. Esto podría explicar la facilidad de los autores para elaborar dos cuestionarios de idéntica dificultad.

Si tenemos en cuenta que el resto de ejercicios que deben realizar los sujetos para deducir su grado de competencia traductora se limita a traducir frases (y en muchos casos fragmentos de frases, sin ningún contexto) o palabras y a ejercicios de lengua, es difícil aceptar que los resultados obtenidos mediante estos instrumentos sean suficiente para determinar la habilidad para traducir de los sujetos en la escala ya mencionada. Recordemos que la categoría superior de la escala se define como “Proficiency equivalent to that of a well-educated master translator. Able to translate even difficult and abstract prose, for example, general technical and legal texts as well as highly colloquial writing” (Stansfield *et al.*, 1992:465). Nos cuesta aceptar que toda esa información se base en unas pruebas donde el sujeto solamente ha traducido palabras, frases fuera de contexto y tres párrafos, máxime cuando los autores no proporcionan los párrafos en cuestión ni información concreta sobre los problemas de traducción que contenían. Sobra decir que la lingüística textual ha observado numerosas características, necesarias para que un texto sea considerado tal, que difícilmente se pueden observar en una traducción que tenga una longitud de un párrafo, como por ejemplo los elementos de coherencia o los rasgos de tipología textual.

En cualquier caso, este estudio tiene el mérito de ser el único que conocemos, hasta la fecha, en que los autores han intentado operacionalizar la competencia traductora, y es útil por cuanto coincide en la dificultad de construir instrumentos de medida para un constructo que no está validado.

Desde el punto de vista teórico, la propuesta concreta de dos elementos observables o de dos variables dependientes, a saber, precisión y expresión, es

interesante, ya que refleja una concepción de la traducción limitada, que prescinde de elementos básicos, a nuestro entender, como el carácter textual, la función de la traducción, el receptor final, la documentación del traductor que posibilita hacer frente a algunos problemas extralingüísticos, las diferencias culturales entre la LO y la LM, las estrategias de traducción, etc. Por otra parte, nos parece esencial la idea de encontrar elementos observables que estén presentes a lo largo de todo el proceso traductor y por lo tanto reflejen todas las acciones que tienen lugar durante una traducción.

## 2. Elementos indicadores: criterios de selección

En un primer momento, los docentes de la traducción podríamos caer en la trampa de pensar que la mejor manera de medir la competencia traductora es mediante una traducción que después se corrige y se puntúa, tal como ocurre por regla general en la evaluación sumativa de las asignaturas prácticas de traducción. Decimos que es una trampa porque, como indica Bachman (1990:32), refiriéndose a la competencia lingüística, nuestra puntuación (en una prueba o examen) se basa necesariamente en una muestra limitada de la actuación del candidato, y por consiguiente no se debe interpretar como una indicación de su competencia global. Si bien Bachman se refiere a la competencia y a la actuación lingüística, su postura se puede trasladar perfectamente a la actuación de un estudiante de traducción y a su competencia traductora, ya que existe un claro paralelismo entre ambas situaciones.

Dejando de lado esta observación, opinamos que si nos limitamos a evaluar una traducción del mismo modo en que lo hacemos al corregir exámenes de final de curso, solamente estamos observando un producto, que es el resultado de un proceso que desconocemos y por lo tanto no obtenemos ningún dato referente al proceso de comprensión, de desverbalización y de verificación. Es decir que en realidad una prueba de traducción en la que se observe únicamente el producto final deja de lado tres de las cuatro etapas que tienen lugar cuando se traduce (comprensión, desverbalización, reexpresión y verificación), según nuestra concepción de las fases de traducción (cf. supra 2.1.1. *El enfoque integrador de la traducción*).

Así pues, nuestra propuesta de operacionalización de la competencia traductora es la de observar en concreto tres elementos indicadores que son nuestras variables dependientes: la concepción general de la traducción; los errores de traducción; los problemas de traducción. Estos tres indicadores reúnen tres características que consideramos básicas:

- (a) influyen en todo el proceso de traducción, y no solamente en alguna de sus etapas;
- (b) son observables y por lo tanto se pueden medir, lo cual los hace adecuados para la investigación que queremos llevar a cabo;
- (c) nos permiten observar indirectamente las estrategias de traducción, que constituyen un punto central del modelo de competencia traductora del que partimos (cf. supra 2.3. *El modelo de PACTE*).

Conviene matizar la afirmación (c), en la que indicamos que los tres elementos nos permiten observar las estrategias de traducción. En primer lugar, debemos mencionar que la mayoría de autores que se refieren a los problemas de traducción mencionan también las estrategias de traducción, ya que éstas se encuentran íntimamente ligadas a la resolución de problemas. Por citar un ejemplo, Dancette (1997:89) define estrategia del siguiente modo: “We call strategy a series of ordered behaviors, consciously called upon to solve a problem. For example, a systematic or purposeful exploration of the text to seek a second occurrence of a given term implies an strategy (...)”.

Por otra parte, pensamos que la no resolución de un problema de traducción conduce a que el sujeto cometa un error de traducción y por consiguiente nos sigue informando acerca de la no utilización o de la mala utilización de las estrategias. Del mismo modo, la concepción general de la traducción del sujeto influye en la utilización de estrategias, ya que si el sujeto no concibe, por ejemplo, la función de la traducción, el receptor final o el encargo de la traducción, es muy fácil que no utilice estrategias para resolver problemas relacionados con estos factores, pero no porque sea incapaz de emplearlas, sino porque no persigue un objetivo concreto y por consiguiente no detecta el problema y no tiene por qué utilizar estrategias.

Volviendo a los tres elementos elegidos como indicadores de la competencia traductora, Wilss apoya indirectamente nuestra propuesta de elegir los conocimientos generales sobre la traducción como indicadores cuando afirma que para analizar el comportamiento del traductor existen tres aspectos a tener en cuenta, la adquisición del conocimiento, el almacenamiento de ese conocimiento en la memoria y la reactivación de ese conocimiento:

“It is generally assumed that there are three aspects of knowledge-based behavior: first, the acquisition of knowledge, either in a direct or in an indirect manner; second, the storing of acquired knowledge in memory; and third, the reactivation of internalized knowledge, normally for multiple use, either in a problem-solving setting or in automatized form.” (Wilss, 1996:57).

Respecto a los problemas de traducción, Wilss opina que la resolución de problemas es el rasgo más característico de la competencia traductora: “accountability of translator performance depends, first of all, on the problem-solving capabilities of the translator” (1996:47).