

El rol de la comprensión lectora en la enseñanza de la traducción

Camilo Quezada Gaponov

Descripción del trabajo e hipótesis

El presente trabajo se basa en la tesis de Magíster en Lingüística “Inferencias y estrategias en L1 y L2: hacia una propuesta para la didáctica de la Traducción”, dirigida por Paulina Nuñez y desarrollada como parte de las actividades del Programa de Postgrado de la Facultad de Letras de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Esta tesis tuvo como objetivo principal someter a contraste empírico una hipótesis relacionada con la comprensión lectora en hablantes bilingües, tal como se explica más adelante. Se pretendía además utilizar los resultados de la investigación para destacar la importancia de un aspecto de la actividad traductora que ha sido descuidado en la gran mayoría de las propuestas teóricas relacionadas con la traducción y/o su enseñanza: la comprensión lectora en lengua materna.

La hipótesis principal del trabajo es la siguiente: “La capacidad de comprender un texto producido en inglés (L2) está más correlacionada con la capacidad de comprensión textual en español (L1) que con el nivel de conocimiento de L2”. Esto implica que si se toman dos personas que posean el mismo nivel de *proficiency* en inglés (es decir, que tengan el mismo nivel de conocimiento léxico y gramatical del idioma inglés), se les pide que lean comprensivamente un texto en inglés, se les hace responder algunas preguntas respecto de lo que leyeron y luego se puntúan las respuestas, las diferencias que eventualmente muestren en sus puntajes van a estar estrechamente asociadas a su capacidad de comprender textos en español.

Es importante señalar que durante la presentación de este trabajo se omitirán y/o simplificarán una serie de nociones muy importantes. Esto se debe a que una explicación detallada de algunos aspectos desviaría la atención del propósito principal que se tuvo al momento de elaborar este documento: presentar una investigación empírica, sus resultados y sus posibles consecuencias para la enseñanza de la traducción.

Lo anterior implica entonces que algunos conceptos absolutamente fundamentales para la descripción precisa de los procesos o de las teorías con que se trabajará serán ya sea omitidos (como es por ejemplo el caso del funcionamiento de la memoria operativa y la memoria de largo plazo, o el esencial concepto de *priming semántico* o período de latencia), o simplificados (como es el caso de algunas nociones a la base del modelo de comprensión lectora adoptado (el CI de Kintsch, 1998). De todas maneras, se espera que las referencias bibliográficas entregadas en los pasajes pertinentes de este trabajo sean suficientes para que los lectores interesados puedan revisar por sí mismos estas nociones y puedan juzgar si la interpretación aquí entregada es o no compatible con ellas.

El problema desde la teoría traductológica

Históricamente, la traductología como tal nace en el siglo XX (cf. Hurtado Albir, 2001). Sin embargo, gran parte de los primeros trabajos relacionados con la actividad traductora (los correspondientes a la primera mitad de ese siglo) eran de naturaleza básicamente filosófica o literaria, o consistían simplemente en ensayos que no abordaban el problema desde un punto de vista “técnico”. Ello se debe muy probablemente a que la lingüística estaba en ciernes (el “*Curso de lingüística general*” de Saussure fue publicado en francés recién en 1916 en una época en que los libros y las traducciones demoraban mucho más en circular por el mundo de lo que lo hacen en la actualidad). Claramente, no era posible abordar un problema de manera lingüística en una época en que la lingüística como tal no existía. Sin embargo, a partir de la década de 1950 la situación cambia bastante y se comienza a observar la aparición de aproximaciones más técnicas y sistematizadas. Así, en las primeras manifestaciones de la nueva traductología (autores como Vinay y Dalbernet, 1977; Mounin, 1963; Jakobson, 1981 y otros), se puede observar la influencia de los estudios de tipología textual y el estructuralismo europeo, sin duda muy importante en la lingüística de la primera mitad del siglo XX.

Posteriormente, en la década de 1970, los estudios de la traducción comenzaron a recibir los influjos de la multitud de disciplinas que progresivamente fueron acercándose al lenguaje. De esta manera, la traductología comenzó a incorporar en sus reflexiones y sus propuestas los conceptos provenientes de la psicología cognitiva y la inteligencia artificial (Seleskovich, 1968 y 1975; Lörcher, 1991; Dancette, 1995, entre otros), los estudios culturales de corte sociológico y antropológico (Nida y Taber, 1974; Nord, 1991; Reiss y Vermeer, 1996) y los estudios de carácter textual (Hartmann, 1980; Neubert, 1985; Hatim y Mason, 1995).

Actualmente, es posible observar un amplio abanico de propuestas descriptivas basadas en nociones de lingüística textual, antropología cultural, gramática, análisis de discurso, y otras, pero no es fácil encontrar propuestas que concedan un papel importante a la cognición. A excepción algunas investigaciones como las surgidas del Grupo Pacte, son muy pocos los trabajos que consideran e incluyen las operaciones mentales o algunos otros aspectos cognitivos en el diseño de sus experimentos o teorizaciones, algo que resulta hasta cierto punto desconcertante a la luz de los avances teóricos y empíricos que se pueden observar actualmente en el campo de la psicología cognitiva en general y psicolingüística en particular, sobre todo en vista del gran desarrollo que ha tenido en los últimos años el modelo teórico a la base de la investigación que aquí se presenta: el modelo de Construcción-Integración propuesto por Kintsch (1998).

El CI de Kinstch

Uno de los motivos más importantes que llevaron al diseño y a la implementación del trabajo que aquí se presenta es la constatación de que la mayoría de las propuestas teóricas que tratan de describir la práctica o la docencia de la traducción olvidan que una de las tareas ineludible para traducir consiste en *leer y entender textos escritos en un idioma determinado*. Esto quiere decir que si bien un traductor traduce oración a oración (en rigor la unidad con la que trabajan los traductores varía en un función de su experiencia, cf Lörcher, 1991), lo que en realidad debe leer y comprender son *textos*. A nadie (o a muy pocos) le pagan por traducir una o dos oraciones. La mayor parte de los traductores lidian con textos naturales compuestos por muchas oraciones.

Ahora, como han puesto ya de relieve algunos autores (cf Halliday, 1994), los textos poseen propiedades distintas a las oraciones. De ahí que se considerara importante explorar la literatura psicolingüística en busca de nociones de comprensión textual que pudieran ser aplicados a la descripción precisa de los procesos involucrados en la actividad traductora.

Como ya se dijo, el marco teórico de referencia adoptado en este trabajo es el modelo CI de Kinstch. Este modelo está muy emparentado a los principios desarrollados por lo que en las ciencias cognitivas se conoce como *Procesamiento Distribuido Paralelo* o PDP (cf Rumelhart y McClelland, 1986), propuesta que a su vez debe mucho al trabajo seminal de Donald Hebb (1949) que posteriormente evolucionó hasta convertirse en lo que actualmente se conoce como *conexionismo*.

No viene al caso entrar aquí en una exposición detallada del modelo —para una discusión de la posible utilidad explicativa del CI (cf Quezada, 2004—, pero sí conviene explicar algunas de sus características principales, en particular las siguientes:

- Procesos automáticos (inconscientes) y procesos intencionados (conscientes).
- Estructuras de recuperación (o estructuras emergentes).
- Inferencias.

La primera distinción es importantísima dentro del modelo. Cuando un lector (o un traductor) se enfrenta a un pasaje de un texto, la información lingüística presente en el texto activa en él algunos conocimientos. Esta activación tiene un gran componente automático o, lo que es lo mismo, involuntario. Una parte muy importante de las operaciones de comprensión textual descansan sobre mecanismos completamente automáticos, inconscientes e involuntarios, como por ejemplo el reconocimiento de los grafemas (letras) y la discriminación visual de los límites de las palabras.

Otras conductas de los lectores, en cambio, son básicamente conscientes y voluntarias (como por ejemplo retroceder unas cuantas líneas o párrafos para establecer una relación anafórica o para aclarar algo).

Estrechamente ligadas a esta distinción, las estructuras emergentes o redes asociativas (que en el modelo de Kintsch reciben el nombre de *redes de conocimiento*), constituyen una propuesta que se desarrolló como una alternativa a los modelos simbólicos que en la psicología cognitiva se relacionan con nociones como *esquemas, planes, guiones y léxicos mentales*. Estos últimos conceptos, elaborados fundamentalmente en la década de 1960 y en la década de 1970 y adoptados en varios de los intentos de aplicar la cognición al ámbito del estudio de la traducción, asumen que los hablantes almacenan conocimiento a partir de una especie de “orden” de base. De una manera u otra, estos conceptos postulan que los hablante (o los lectores) poseen una representación del mundo y del conocimiento que funciona de manera “ordenada” (en los modelos seriales, de hecho, se plantea incluso que este orden es de carácter modular). Así las cosas, cuando un lector se enfrenta a una oración, la decodificación seguiría ciertas pautas de análisis y recurriría al conocimiento lingüístico y extralingüístico que el lector tenga internalizado. Esto supone también, por cierto, que la representación del mundo y del conocimiento es de base simbólica, es decir, lingüística.

La noción de redes asociativas o estructuras emergentes, en cambio, plantea que cuando un lector se enfrenta a un estímulo lingüístico (una oración en un texto) se activa en él una cantidad determinada de información que le permite decodificar la oración particular que está leyendo. Esta información, que pareciera estar organizada de manera tal de seguir algunas reglas o algún orden, no es otra cosa en realidad que el producto de relaciones de *co-ocurrencia* entre los estímulos lingüísticos, relaciones descritas en términos de asociaciones *probabilísticas*. Ahora, lo interesante de todo esto es que las estructuras emergentes se generan de una manera altamente automática. En términos simples, se puede decir que cuando un traductor se enfrenta a una oración en un texto, se activan en su mente (de manera automática y no voluntaria) una serie de palabras relacionadas con la oración particular que está leyendo. Cuando se habla de *co-ocurrencia probabilística*, se pretende decir que existe una muy alta probabilidad de que las palabras que se activarán en ese traductor serán aquellas que en el pasado hayan estado más relacionadas con el estímulo entrante¹.

1- La co-ocurrencia puede quedar definida como la asociación entre dos palabras o conceptos. Por ejemplo, la asociación entre *café* y *azúcar* es en general más fuerte que la asociación entre *café* y *avión*. Esto es, simplemente, porque las palabras *café* y *azúcar* suelen aparecer de manera contigua tanto en textos como en diálogos de la vida real, mientras que las palabras *café* y *avión* pueden efectivamente aparecer de manera contigua en un texto o en la vida real, pero esta vinculación es mucho menos frecuente. Cuando una asociación es más frecuente que otra, las probabilidades de que en la mente de un lector

Por ejemplo, pensemos en el siguiente titular:

Pirata informático robó los datos de 40 millones de tarjetas Mastercard y Visa

P ROBAR [PIRATA INFORMÁTICO, DATOS] [40 MILLONES] [MASTERCARD] [VISA]

P₁ ROBAR [PIRATA TESORO] ESCRIBIR [STEVENSON, ISLA DEL TESORO] [PAPAGAYO]

P₂ [HACKER] HACKEAR [DATOS, INTERNET] [FIREWALL]

P₃ [DINERO] [REGALOS] [TARJETAS DE CRÉDITO] [DEUDAS]

P₄ VIAJAR [AVIÓN] [PASAPORTE] [AEROPUERTO]

A partir de las “palabras clave” del titular periodístico es posible elaborar “secuencias” de proposiciones emparentadas. Por ejemplo, Stevenson puede estar asociado a *pirata*, Mastercard a *deudas*, Visa a *cuentas*, *regalos* o *pasaporte*. El núcleo central del modelo CI es la afirmación de que cuando leemos una oración como esta (o cualquier otra) en nuestras mentes se activan todas las palabras que en nuestro pasado individual hayan co-ocurrido con el estímulo. Si esto es así, es lógico pensar que para algunas personas, “pirata” estará altamente asociado a *loro* y a *Stevenson*, mientras que para otras lo estará a *firewall* e *internet*. Para quienes acostumbra viajar en avión, la palabra “Visa” está altamente asociada a un documento y a países extranjeros, pero es posible pensar que quienes no viajan mucho o no lo hacen nunca no establezcan una conexión como esa.

La idea, entonces, es que cuando alguien lee un texto, sea cual sea el idioma, se activan en su mente palabras y conocimientos (es decir, llegan a su conciencia), pero la manera en que estas palabras acceden a la conciencia del lector no responde a una secuencia organizada y ordenada de pasos sino a una activación general de todas las palabras relacionadas con el estímulo (construcción) que luego es depurada en virtud del contexto de lectura u otros factores (integración) para finalmente obtener una interpretación. Son estas estructuras emergentes, entonces, las que permiten luego generar *inferencias* que permiten establecer la coherencia de la oración y del texto.

Ahora, en la literatura psicolingüística, el concepto de inferencia es sumamente difícil de delimitar. Muchas veces se solapa con otras nociones y existen numerosas definiciones del concepto. Como el propósito de este trabajo no es debatir la teoría psicolingüística sobre la que descansa de la investigación, sino discutir los alcances de sus resultados (cf Queza-

se active uno u otro concepto son también distintas. De esta manera, cuando un lector reconoce y lee la palabra café, es más probable que en su mente se active la palabra azúcar que la palabra avión, o cuaderno, o zapato, etcétera.

da, 2005 para una discusión mucho más detallada del tema), se optará por simplificar las cosas y se establecerá, de manera estrictamente operacional, que inferencia es toda aquella información que el lector activa o elabora en su mente a partir de la lectura de una oración y que *no estaba presente* en la oración leída.

Por ejemplo, en el titular anterior serían inferencias como “el pirata usó un computador” o “el pirata accedió a una base de datos”, pues ninguna de las dos cosas están presentes en el titular. También lo serían la palabra “crimen” o “cárcel”. Algo que cabe poner de relieve es que tanto en el presente contexto como en el modelo de Kintsch una inferencia no es equivalente a un esfuerzo consciente y voluntario del lector por “inferir” algo. La acepción más común de inferencia está asociada a conclusiones lógicas del tipo “Todos los hombres son mortales, Sócrates es un hombre, etc.”, pero se trata de inferencias de una naturaleza y de una complejidad relativamente poco habitual durante la lectura. Son mucho más frecuentes otras ‘inferencias’ de carácter más automático y simple. La clasificación que propone Kintsch (1998: 189-193) es la siguiente:

	Recuperación	Generación
	A	C
Proceso automático	Inferencias puente, elaboraciones asociativas	Inferencias transitivas en un dominio familiar
	B	D
Proceso controlado	Búsqueda de conocimiento “puente”	Inferencias lógicas

En esta clasificación, se introduce la importantísima distinción entre *inferencias generadas* e *inferencias recuperadas*. Las *inferencias recuperadas* corresponden a la información nueva (no presente en la oración procesada) que se activa en la mente del lector de manera automática. Las *inferencias generadas* corresponden a información también nueva que el lector debe elaborar de manera más controlada y voluntaria.

Las inferencias entonces se definen así:

- A. De recuperación automática. Normalmente automáticas y asociativas. La información procesada al momento de leer una oración está directamente vinculada a la información ya almacenada por el lector y es suficiente para activar los nodos necesarios en la memoria. La oración “Juan clavó un cuadro a la pared” activa de inmediato “martillo”.
- B. De recuperación controlada. Se trata de un proceso de recuperación controlado y estratégico que demanda más recursos que el anterior. Los indicios lingüísticos no son suficientes para establecer relaciones

que permitan unir vacíos en el discurso de manera automática. Así, “Pedro quería una bicicleta. Se puso a trabajar de garzón.” presenta proposiciones que, si bien no están directamente unidas, permiten generar una inferencia a partir del conocimiento ya almacenada. La relación causal no es automática, es controlada, pero la información que se procesa no es nueva para el lector.

C.- De generación automática. En la frase “Las tortugas descansaban sobre un tronco flotante, y un pez nadaba debajo de ellas”, la inferencia “Las tortugas están sobre el pez” puede ser fácilmente generada durante el proceso de comprensión, pero de ningún modo pertenece al conocimiento almacenado por el lector de la misma forma en que la unidad “martillo” queda activa en el ejemplo de las inferencias pertenecientes al punto A. Sin embargo, estas estructuras se generan en línea durante la comprensión y se codifican como imágenes, de ahí su rápida accesibilidad: constituyen una estructura visual que ofrece un rápido acceso a todas las partes que la constituyen (no solo a las expresiones verbales utilizadas en su construcción).

D.- De generación controlada. Estas inferencias son resultado de razonamientos deductivos, y corresponden a la manifestación más exacta de una inferencia, al menos en términos lógicos.

Por supuesto, el CI es un modelo que contiene muchos más elementos que los aquí expuestos. Sin embargo, para los propósitos actuales, las nociones presentadas deberán bastar para captar un poco el marco de referencia de la investigación. De todo lo expuesto hasta aquí, se desprenden algunas consecuencias de sumo interés. Si las redes de conocimientos dependen de la asociación probabilística de las palabras que componen una oración leída en un momento determinado, cabe esperar que dos personas que tengan diferentes experiencias lectoras y de mundo activen unidades (palabras y proposiciones) de manera distinta. En otros términos, la experiencia lingüística y no lingüística individual establecerá conexiones entre las palabras que variarán entre un sujeto y otro. Esto hace que las inferencias automáticas (la información nueva aportada por el lector al leer algo) varíen de un lector a otro, lo que podría explicar las diferencias individuales que los docentes de traducción observan entre los alumnos cuando les piden tareas prácticas de traducción, por ejemplo.

Asimismo, el hecho de que gran parte de las inferencias sean de carácter automático podría explicar el hecho de que cada vez que se pide a alumnos que resuelvan una tarea traductora puedan elaborar una interpretación, ya sea correcta o no, puesto que la automaticidad del proceso *no garantiza* la correcta interpretación de una oración. Solamente asegura que se active algún conocimiento (o palabras) con sin que lo activado sea necesariamente *pertinente para el contexto específico de lectura*.

La investigación

Para someter a contraste la hipótesis, se diseñaron cuatro instrumentos de comprensión textual (dos en inglés y dos en español). Estos instrumentos consistían en textoides, es decir, textos naturales que fueron intervenidos y editados para poder evaluar las inferencias de interés. Los cuatro textoides contenían los mismos tipos de preguntas con contenidos diferentes (un texto trataba sobre ritmo circadiano, otro sobre el lenguaje en simios, otro sobre una ilusión óptica relacionada con la luna y otro sobre las neuronas espejo en los simios). Como la muestra seleccionada consistió exclusivamente en sujetos relacionados con las ciencias sociales, se procuró que los textos presentaran contenidos más o menos técnicos, a fin de nivelar, en lo posible, los conocimientos previos relevantes para la comprensión del texto. Más precisamente, se trabajó con textos expositivos o, según algunas taxonomías, “de difusión”.

Se elaboraron entonces 12 preguntas para cada texto:

	Tipo de inferencia	Escala
Locales	1. Inferencia de correferencia verbal	1-3-5
	2. Inferencia de correferencia nominal	
	3. Relación causal explícita	
	4. Relación analógica	
	5. Inferencia de idea central	
Globales	6. Inferencia de relación causal implícita	1-5-9
	7. Inferencia léxica	
	8. Inferencia de intención de párrafo	
	9. Inferencia de relación interpárrafos	
	10. Inferencia de conclusión	
	11. Inferencia de idea global	
	12. Inferencia de intención del texto	

Como puede verse, se distinguió entre inferencias locales y globales atendiendo a una distinción que según la literatura psicolingüística es muy relevante para la dificultad de la tarea pedida. Local y global se entienden en términos de la distancia a la que está la información necesaria

para resolver una pregunta o generar una inferencia. Así, si se preguntaba por la definición de una palabra y la información necesaria estaba topográficamente ubicada en un solo párrafo específico, se consideraba que la inferencia era local. En cambio, si la información necesaria estaba repartida en diferentes párrafos en la globalidad del texto, se consideraba que la inferencia era global.

La muestra

Debido a los requisitos impuestos por las técnicas estadísticas más adecuadas para contrastar la hipótesis (correlación bivariada de Pearson y regresión múltiple), el tamaño muestral se fijó en 50. En vista de la extrema importancia del nivel de inglés en esta investigación, se seleccionó a los participantes sobre la base del QPT de Oxford. Solo se trabajó con participantes que hubieran obtenido a lo menos un nivel Upper Intermediate (en la escala ALTE Level26), que en el QPT queda definido por un puntaje igual o superior a 31. Como ya se dijo, se trabajó exclusivamente con estudiantes o egresados pertenecientes al ámbito de las ciencias sociales, a fin de dar mayor uniformidad a la muestra. La decisión de no incluir estudiantes de carreras como agronomía o ingeniería se debió a que en estas carreras se suelen utilizar tipos textuales muy diferentes a los empleados en las carreras humanistas, lo que podía ponerlos en una situación de desventaja frente a los demás. Se decidió también excluir a traductores profesionales y a los estudiantes de traducción, pues la enseñanza formal de la traducción incluye generalmente contenidos explícitos tendientes a resolver problemas de ambigüedad sintáctica por ejemplo, además de un fuerte énfasis en conectores, cognados y gramática contrastiva, todos ellos aspectos que podían eventualmente favorecerlos frente a los demás participantes. Tampoco se incluyeron hablantes nativos de inglés.

En términos técnicos, los participantes seleccionados correspondieron a lo que en la literatura se denomina *bilingües compuestos* (Ervin y Osgood, 1954). Cabe también mencionar que para controlar de alguna manera el factor motivacional (asegurarse de que los estudiantes se esforzaran al responder) se les pagó la cantidad de 10.000 pesos chilenos por responder los cuatro instrumentos de comprensión (unos 15 dólares al cambio de la época en que se efectuó el estudio).

Resultados

Una vez puntuadas las respuestas de los participantes, se codificaron sus nombres y se analizaron los datos de manera estadística con el software SPSS. La hipótesis principal fue contrastada con la prueba de co-

rrelación bivariada de Karl Pearson y se obtuvo la siguiente matriz de correlaciones:

		Inglés 1	Inglés 2	Español 1	Español 2	QPT
Inglés 1	Pearson Correlation	1	,287*	,351*	,348*	,223
	Sig. (2-tailed)		,044	,012	,013	,119
	N	50	50	50	50	50
Inglés 2	Pearson Correlation	,287*	1	,438**	,414**	,267
	Sig. (2-tailed)	,044		,001	,003	,060
	N	50	50	50	50	50
Español 1	Pearson Correlation	,351*	,438**	1	,426**	,333*
	Sig. (2-tailed)	,012	,001		,002	,018
	N	50	50	50	50	50
Español 2	Pearson Correlation	,348*	,414**	,426**	1	,074
	Sig. (2-tailed)	,013	,003	,002		,611
	N	50	50	50	50	50
QPT	Pearson Correlation	,223	,267	,333*	,074	1
	Sig. (2-tailed)	,119	,060	,018	,611	
	N	50	50	50	50	50

En esta matriz, las variables rotuladas como Inglés 1 e Inglés 2 corresponden a los dos textos en inglés elaborados, mientras que Español 1 y Español 2 corresponden a los dos textos en español. Por supuesto, la variable rotulada como QPT corresponde al QPT de Oxford que, como se dijo, mide predominantemente conocimientos léxicos (significado de sustantivos y de verbos) y conocimientos morfosintácticos.

Las correlaciones destacadas en rojo son estadísticamente significativas con valores de $p < 0.05$ y $p < 0.01$, mientras que las correlaciones destacadas en verde no son estadísticamente significativas. La potencia observada² para estas correlaciones (obtenida con GPower, cf, Faul et al., 2009) es de 0,82 para la correlación más alta y de 0,87 para la correlación más baja, lo que estadísticamente hablando es muy bueno. Los valores de las correlaciones estadísticamente significativas reflejan un tamaño de efecto entre mediano y grande según la escala propuesta por Cohen (1992).

En cuanto a la regresión múltiple, se generaron dos modelos de regresión tomando como variable dependiente cada uno de los dos textos en inglés. En ambos modelos, los textos en español poseían un coeficiente estadísticamente significativo, y ambos mostraban que el QPT no era un buen predictor de la comprensión de los dos textos en inglés.

Conclusiones

¿Qué se puede concluir de todo lo expuesto hasta ahora? En primer lugar, es importante dejar muy en claro que hay algo que **no** se puede con-

2- Para una introducción sencilla al concepto de potencia estadística, cf Quezada, 2007.

cluir. Concretamente lo siguiente: no se puede concluir que una buena comprensión lectora en L1 *genere necesariamente* una mejoría en la comprensión lectora en L2. Esto debido a que las técnicas empleadas (correlación y regresión) *no permiten establecer relaciones de causa y efecto*. Es muy importante destacar este punto porque típicamente se suele olvidar esto y es muy común ver trabajos en los que se establecen relaciones direccionales de causalidad entre variables utilizando como base la correlación o la regresión. Estadísticamente hablando, la enorme mayoría de las veces esto es incorrecto. La correlación (tal como la regresión) es una medida de asociación y muy, muy pocas veces puede usarse para demostrar una relación de causa y efecto.

Dicho esto, ¿qué se puede extraer a modo de conclusión del trabajo presentado? Varias cosas. En primer lugar, la magnitud de las correlaciones y de la potencia observada permite concluir con bastante seguridad que comprender textos en inglés no es lo mismo que conocer la gramática y el léxico de un idioma. En otras palabras, poseer un conocimiento sólido de la sintaxis y el léxico de una L2 no garantiza que se pueda comprender un texto escrito en L2 (sobre todo si el texto pertenece a un dominio técnico no familiar para el lector, como es el caso de muchos de los textos que se utilizan en enseñanza de la traducción). Esto, por supuesto, puede tener enormes repercusiones sobre el estilo de enseñanza de la traducción. De hecho, es posible incluso que se pueda desarrollar la competencia traductora trabajando estrategias en lengua materna, pues algunas dimensiones pueden resultar más sencillas de abordar sin la interferencia y las dificultadas de una L2.

Por otra parte, en opinión de quien escribe, estos resultados plantean un serio desafío para las teorías de la traducción de corte “pragmático” (especialmente Nord, 1991), sobre todo en cuanto a su aplicabilidad en la enseñanza de la traducción. En efecto, si bien el componente de adecuación pragmática o intencionalidad o finalidad del texto es indudablemente una realidad y puede desempeñar un rol fundamental para resolver ciertos problemas de traducción, no es menos cierto que un enfoque que privilegie de manera casi excluyente esta dimensión termina por asumir que los lectores o los traductores o los estudiantes *entienden correctamente* lo que están leyendo. Claramente, la adecuación del mensaje en función del contexto o del destinatario solo puede efectuarse si existe una comprensión previa del mensaje que sea pertinente. Como todo profesor de traducción sabe, esto no es algo que ocurra en todos los casos, por decir algo. De manera tal que privilegiar al destinatario e insistir en el contexto desvía la atención de competencias que no solo son fundamentales para un traductor, sino que son un *requisito necesario* para poder generar la pretendida adecuación pragmática, pues no es posible adaptar debidamente un mensaje a un contexto o un destinatario si el proceso comienza con una comprensión incorrecta. En gran medida, una teoría que subordine

la enseñanza de la traducción a la adecuación pragmática o contextual de los textos traducidos equivale a comenzar la construcción de una casa por el techo.

¿Cómo abordar entonces el problema de la enseñanza de la traducción? Una muy buena manera de aproximarse al fenómeno podría ser el desarrollo de una competencia traductora general. Lo que este trabajo puede aportar a un enfoque de desarrollo de competencias traductorales es, por ejemplo, un marco explicativo de los errores de traducción. En efecto, el marco teórico adoptado en la investigación permite establecer algunos principios generales que perfectamente pueden ayudar a elaborar una teoría general que permita llegar a una etiología del error en traducción. Se trata de un tema que no se ha desarrollado en este documento pero que se aborda, para los posibles interesados, en Quezada (2005).

Por otro lado, y ya desde una perspectiva mucho más teórica y abstracta, los supuestos filosóficos y epistemológicos sobre los que descansa el modelo CI son muy, muy diferentes a los supuestos que están a la base de otras teorías cognitivas. Esto es particularmente relevante en lo que atañe al *significado*. La traductología en general no solo ha ignorado, en gran medida, los elementos cognitivos vinculados al proceso traductor, sino que también ha descuidado una dimensión quizás mucho más crítica aún: la teoría del significado. La actividad traductora pasa necesariamente por comprender, procesar, elaborar, construir, traspasar, adaptar significado. En definitiva, lo que todo traductor hace (sin importar cuál sea la teoría que se adopte esto será siempre necesariamente así) es *manipular* significado.

Como cualquier filósofo del lenguaje o semantista sabe, las teorías acerca del significado son muchas y muy diversas. La adopción del modelo CI en este trabajo tiene mucho que ver con el hecho de que los supuestos filosóficos acerca del significado lingüístico que subyacen al modelo son compatibles con una visión del significado como la propuesta por Wittgenstein (1952/1998), Voloshinov (1929/1986) o Peirce (1894). Esta dimensión semántico-filosófica que debiera tener (y explicitar) toda teoría de la traducción es algo fundamental, puesto que determina la manera en que erigirá el "edificio" teórico. La no explicitación o el desconocimiento de las concepciones del significado implícitas en las teorías de la traducción redundan muchas veces en una incompatibilidad entre la teoría adoptada y el problema que se pretende resolver o analizar.

Por último, los resultados de esta investigación ponen de relieve la importancia de distinguir entre procesos conscientes e inconscientes. Una muy buena manera de despejar las confusiones conceptuales que en la literatura psicolingüística se generan a veces al emplear los términos "inferencias" y "estrategias" consiste en reservar el término "estrategias" para todos aquellos procesos de resolución de problemas y de construcción

de significado que sean emprendidos de forma consciente por los lectores. Como ya se discutió, existen procesos automáticos que permiten que los lectores interpreten las oraciones que componen un texto mediante la generación automática de redes asociativas y su posterior integración. Por ser automático e involuntario, este proceso sería formalmente el mismo para todo lector cognitivamente sano y que no tenga problemas de memoria o de percepción visual, etc. En otras palabras, los procesos automáticos son el fruto de la arquitectura cognitiva humana y se producen porque el cerebro está organizado, desde el punto de vista de la memoria, de una determinada manera.

Las estrategias, en cambio, son conductas voluntarias y conscientes. Son aquellos procesos o mecanismos o “trucos” a los que un lector o un traductor recurre para solucionar una anáfora ambigua, comprender un término nuevo o efectuar un análisis gramatical de una oración muy compleja. La distinción crítica entre estas dos nociones reside en este rasgo de *automaticidad* versus *intencionalidad*. Si se ha de elaborar una teoría adecuada de la enseñanza, conviene saber que ciertas inferencias automáticas correctas y pertinentes se pueden lograr cuando se ha internalizado una asociación muy fuerte entre conceptos o palabras. Así, es posible pensar que es más conveniente enseñar a los estudiantes nociones detalladas de Minería (quizás incluso en su idioma materno) que enseñar “traducción minera”, pues el estudio de un área equivale a una cambio en las relaciones de asociación entre las palabras en la mente y a una mayor precisión en las inferencias automáticas que se activan durante la lectura. Todo esto puede parecer cuestionable o un poco extremo, pero es muy posible que los resultados de las metodologías de enseñanza de la traducción mejoren bastante si se efectúa una distinción entre una competencia lectora aplicable a un área técnica específica y la competencia lectora en general.

Precisamente respecto de este último punto, la competencia lectora, el marco teórico adoptado permite pensar en la posibilidad de desarrollar una competencia traductora general (no específica de un área particular) sobre la base de trabajar y de ejercitar las competencias lectoras de cada traductor. En otras palabras, desarrollar estrategias conscientes para la resolución de problemas textuales, tanto en español como en inglés.

Desarrollar y afianzar estrategias lectoras generales puede ser crítico para el la competencia lectora tanto en lengua materna como en una segunda lengua. De hecho, la intuición a la base de todo el trabajo presentado tiene que ver con la idea de que si las estrategias que se despliegan durante la lectura textual son tan importantes para la resolución de problemas y la construcción adecuada de significado, y si además estas estrategias son voluntarias y conscientes, se sigue que la correcta aplicación de estas estrategias no automáticas a problemas de comprensión de textos en L2 pasa por haber ya desarrollado y ejercitado estas estrategias. Y esto,

entre alumnos de traducción que típicamente son bilingües compuestos que aprendieron inglés en aulas, habitualmente ocurre primero en la lengua materna que en una L2. De ahí que sea tan crítico considerar estos elementos en la enseñanza y la teoría relacionada con la traducción.

Referencias bibliográficas

- COHEN, J., (1992), "A power primer", en *Psychological Bulletin*, Vol. CXII, 155-159.
- DANCETTE, J., (1995), *Parcours de traduction: analyse expérimentale des processus de compréhension*, Lilles, PUL.
- ERVIN, S., y OSGOOD, C., (1954), "Second language learning and bilingualism", en *Journal of Abnormal Psychology*, Vol. XCIX, pp. 139-146.
- FAUL, F., ERDFELDER, E., BUCHNER, A., & LANG, A. G., (2009), "Statistical power analyses using G. Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses", en *Behavior Research Methods*, Vol. XCI, pp. 1149-1160.
- HALLIDAY, M. A. K., (1994), *An Introduction to Functional Grammar*, Londres, Edward Arnold.
- HARTMANN, R. R. K., (1980), *Contrastive textology: comparative discourse analysis in applied linguistics*, Heidelberg, Julius Groos.
- HATIM, B. Y MASON I., (1995), *Teoría de la traducción: una aproximación al discurso*, Barcelona, Ariel.
- HEBB, D., (1961), *Organization of behavior*. Nueva York, Science Editions, Inc.
- HURTADO ALBIR, A., (2001), *Traducción y traductología. Introducción a la traductología*, Madrid, Cátedra.
- JAKOBSON, R., (1981), "En torno a los aspectos lingüísticos de la traducción", en *Ensayos de lingüística general*, Barcelona, Seix Barral.
- KINTSCH, W., (1998), *Comprensión: A paradigm for cognition*, Reino Unido, Cambridge University Press.
- LÖRSCHER, W., (1991), *Translation performance, translation process and translation strategies*, Tübingen, Gunter Narr.
- MOUNIN, G., (1963), *Les problèmes théoriques de la traduction*, Paris, Gallimard.
- NEUBERT A., (1985), *Text and translation*, Leipzig, Enzyklopädie.
- NIDA, E. y TABER CH., (1974), *The Theory and Practice of Translation*, Leiden, E. J. Brill.
- NORD, C., (1991), *Text analysis in translation: theory, methodology, and didactic application of a model for translation-oriented text analysis*, Amsterdam, Rodopi.

- PEIRCE, C. S., (1894), *Qué es un signo*, [en línea] Disponible en <http://www.unav.es/gep/Signo.html>
- QUEZADA, C., (2004), “Comprensión lectora y traducción”, en *Onomazein* 9, pp. 105-119.
- (2005), *Inferencias y estrategias en L1 y L2*. Tesis de Magíster.
- (2007), “Potencia, sensibilidad y tamaño de efecto: ¿un nuevo canon para la investigación?”, en *Onomazein* Vol. XV, pp. 159-170.
- (2008), “Sobre métodos y textos”, en Pardo L. (ed.), *El Discurso de la pobreza en América Latina. Estudio de la Red Latinoamericana de Análisis Crítico del Discurso*, Santiago de Chile, Editorial Frasis.
- REISS, K. y VERMEER H., (1996), *Fundamentos para teoría funcional de la traducción*, Madrid, Akal.
- RUMELHART, D. y MCCLELLAND J., (Eds.) (1986), *Parallel distributed processing: Explorations in the microstructures of cognition*, Massachusetts, MIT Press.
- SELESKOVITCH, D., (1968), *L'interprète dans les conférences internationales : problèmes de langage et de communication*, Paris, Lettres Modernes.
- (1975), *Langage, langues et mémoire : étude de la prise de notes en interprétation consécutive*, Paris, Lettres Modernes.
- VINAY, J. P. y DALBERNET J., (1977), *Stylistique comparée du français et de l'anglais: méthode de traduction*, Paris, Didier.
- VOLOSHINOV, V. (1986), *Marxism and the philosophy of language*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- WITTGENSTEIN, L. (1988), *Investigaciones filosóficas*, Barcelona, Crítica.