

INDICIOS SOBRE HABILIDADES DE PENSAMIENTO  
DEL ESTUDIANTE CUANDO TRADUCE REFERENTES  
CULTURALES. UN MODELO EXPERIMENTAL  
CUALITATIVO DE ANÁLISIS BASADO  
EN EL COMENTARIO DE TRADUCCIÓN

*Some Clues about Student's Thinking Abilities when Translating  
Culture References. Towards a Qualitative Experimental Analysis  
Model Based on Translation Commentary*

ANA MARÍA GARCÍA ÁLVAREZ  
*Universidad de Las Palmas de Gran Canaria*

RESUMEN

Basándonos en investigaciones previas sobre la manera en que los estudiantes comentan sus traducciones (cfr. García Álvarez, 2007; 2008), el presente estudio esboza algunas habilidades de pensamiento explícitas o implícitas que se infieren en el estudio de los argumentos elaborados por los estudiantes al fundamentar ciertas estrategias traslativas mediante la realización de un comentario de traducción. En concreto, se analizarán algunos referentes culturales que aparecen en un texto alemán sobre gastronomía vienesa abordados por un estudiante en su comentario. Veremos cómo el estudiante fundamenta sus decisiones traslativas en el marco de un modelo metodológico de análisis que engloba ciertas categorías, destrezas y tipos de pensamiento en interacción con parámetros cognitivos como la percepción, imágenes, proposiciones y relaciones conceptuales en

interacción con la activación de su memoria. Por tanto, el análisis se basará en la recogida de datos de información de pensamientos proporcionada por los informes verbales realizados por escrito por un estudiante mediante un comentario de traducción en el que se fundamentan las estrategias de traducción empleadas.

Palabras clave: *pensamiento y traducción; habilidades de pensamiento; comentario de traducción.*

## ABSTRACT

Based on previous research on how students comment on their translations (*cf.* García Álvarez, 2007; 2008), the present study outlines some explicit and implicit thinking abilities that are inferred in the analysis of arguments elaborated by students through a translation commentary. In particular, some cultural references that appear in a German text about Viennese gastronomy and addressed by a student in his commentary will be analysed. We will see how a student explains his decisions within the framework of a methodological model that encompasses certain categories, skills and types of thoughts in interaction with cognitive parameters such as perception, images, propositions and conceptual relations and in interaction with the student's memory. Therefore, the analysis aims to provide data of some thoughts through the verbal reports written by a student in the commentary, when he argues translation strategies.

Keywords: *thinking and translation; thinking abilities; translation commentary.*

## 1. ESTADO DE LA CUESTIÓN EN LA INVESTIGACIÓN EXPERIMENTAL DEL PROCESO DE TRADUCCIÓN

EN LOS ÚLTIMOS VEINTE AÑOS, el análisis de los factores implicados en el proceso de traducción sigue muy vigente, con una ingente investigación empírica. Si bien el paradigma empírico en el estudio de los procesos traslativos se ha refinado en cuanto al uso de otros modelos inductivos empíricos-experimentales distintos a los tradicionales *protocolos de verbalización* o TAPs (*cf.* Orozco 2000), Muñoz (2014, 33) propone organizar las investigaciones en TPR (*Translation Process Research*) en tres niveles: a) incorporar y analizar el conjunto de estados y operaciones mentales relevantes para traducir y las formas en que se construyen y realizan, como la comprensión, la solución de problemas y la escucha dicótica; b) analizar el conjunto variable de subtarear y operaciones observables, que a menudo conllevan combinar y gestionar los estados mentales y las operaciones del nivel inferior, como la lectura, la revisión y la monitorización propia; y c)

las funciones, los aportes cognitivos y las relaciones de todos los agentes que interactúan en la producción de traducciones. En relación con esta necesidad de complementar la investigación empírica con modelos de corte cualitativo, el objetivo general del presente artículo es aportar por tanto una serie de datos sobre el análisis de ciertos pensamientos y operaciones mentales de un estudiante a través de la traducción comentada, y cómo fundamenta la elección de determinados referentes culturales sobre un texto de gastronomía vienesa escrito en alemán. Dado el carácter complejo del proceso traslativo, nos centraremos únicamente en detectar y analizar algunos tipos de pensamientos, ya que estos aspectos pueden analizarse a través de las verbalizaciones explícitas de pensamiento que los estudiantes pueden plasmar en un comentario de traducción en el que se argumentan y fundamentan la toma de decisiones, las soluciones y las estrategias traslativas (sobre la elaboración del comentario y sobre los resultados en su investigación, véase García Álvarez, 2007 y 2008).

## 2. HABILIDADES Y PROCESOS DE PENSAMIENTO, INTELIGENCIA Y APRENDIZAJE

El presente artículo describe y fundamenta un enfoque teórico concreto y de fácil aplicabilidad que se orienta al estudio del pensamiento como factor influyente en la adquisición del conocimiento experto en traducción. Como señala Lara Coral (2012, 86), la palabra y la escucha son esenciales para el desarrollo del pensamiento, con énfasis en la necesidad de ejercitar el pensamiento de un modo atractivo y significativo, cuyo objetivo principal es «enseñar a pensar bien», mediante el buen encauzamiento de la lógica, la imaginación, la cognición y la capacidad de reflexión. También en la enseñanza de la traducción necesitamos una educación del pensamiento. Tradicionalmente, el concepto de inteligencia ha incluido aspectos como la velocidad de procesamiento de la información, la creatividad y la memoria excepcional; sin embargo, investigaciones recientes han sugerido que parte integrante de la inteligencia es el pensamiento, especialmente crítico, una cuestión enfatizada por el Espacio Superior de Educación Superior (EEES), porque investigar sobre el pensamiento podría arrojar luz sobre el modo en que se construye la competencia crítica, cognitiva y metacognitiva del estudiantado al abordar la actividad traslativa y, en consecuencia, podríamos cuestionar o mejorar las metodologías y pedagogías en el ámbito.

El pensamiento en relación con la inteligencia ha sido estudiado por numerosos investigadores (*cfr.* Binet & Simon, 1908; Sternberg, 1999; Piaget, 1999; Gardner, 1994, 1995; Perkins, 1995; Ritchhart, 2002, entre otros). Perkins (1995) defiende una enseñanza que favorezca el desarrollo de los tres aspectos de la inteligencia: el *poder* (nivel de aptitud intelectual inherente a la persona); el *conocimiento* (dominio específico y conoci-

miento general del que se dispone); y las *tácticas* (estrategias cognitivas o técnicas de pensamiento, las cuales se usan con mayor eficacia que los otros dos componentes, *cf.* Lara Coral, 2012, 87 y ss.). A su vez, Rendón y Ramírez (2002) corroboran la relación que existe entre la inteligencia y lo cognitivo y cognoscitivo. Respecto a la *cognición*, se hace referencia a los procesos básicos que usa el ser humano para interactuar con el entorno y procesar la información que le llega a la mente; lo *cognoscitivo* remite a los procesos que permiten organizar la información y consolidar estructuras conceptuales (imágenes, proposiciones, redes, mapas, esquemas y modelos, entre otros posibles). Según estos autores, en lo cognitivo se ubican además la atención, la percepción y la memoria.

El pensamiento es interdependiente del lenguaje, porque el significado de una palabra es tanto pensamiento como habla. Según Lara Coral (2012, 88), el análisis semántico como desarrollo, estructura y función de la palabra es el camino que hay que seguir para la exploración del pensamiento verbal. El símbolo, el signo y la función semiótica no pueden ser reducidos a lo cognitivo, ya que hay otros factores implicados como la afectividad y los valores sociales y culturales de quien los construye y usa. Todo ello determina ciertos tipos de pensamiento y aprendizaje. Respecto a esto último, existen diversas formas de pensar que han sido investigadas desde múltiples enfoques. A modo de resumen y con el fin de simplificar la investigación, podemos destacar en primer lugar la existencia de *tipos de pensamientos críticos* (cuyas habilidades son el razonamiento, la resolución de problemas, la toma de decisiones condicionadas a su vez por las creencias y experiencias del sujeto interpretante, *cf.* Monereo & Castelló, 1997); *pensamientos creativos* (generadores de ideas y alternativas, con soluciones nuevas y originales establecidas por conexiones analógicas entre lo que se sabe y lo que se aprende, *cf.* Saiz, 2002); y los *pensamientos meta-cognitivos* (que guardan relación con el grado de conciencia o conocimiento del individuo sobre su forma de pensar y sus propios procesos mentales, *cf.* Flavell, 1981; Chadwick, 1985; Acosta, 2001).

En segundo lugar, para pensar bien hace falta desarrollar *habilidades de pensamiento*. Estas habilidades se enmarcan en el aprendizaje del pensamiento reflexivo, en la activación de un proceso mental de análisis de operaciones, de combinación de ideas y de asunción de riesgos mentales para establecer conexiones y evaluar los pasos seguidos para llegar a realizar conclusiones razonadas en cualquier actividad intelectual como la traducción. También se enmarcan en el aprendizaje de estrategias que posibiliten el desarrollo de dichas habilidades, esenciales para la adquisición e integración de nuevos conocimientos a través de la construcción de significados. Marzano (1992) propone en este sentido ocho *destrezas de pensamiento*: a) *comparación* (identificación y articulación de semejanzas y diferencias entre cosas); b) *clasificación* (agrupar objetos en categorías en función de sus atributos); c) *inducción* (inferir generalizaciones o principios a partir de la observación o del análisis); d) *deducción* (inferir consecuencias que se desprenden de determinados prin-

cipios o generalizaciones); e) *análisis de errores* (identificar y articular errores en el propio razonamiento o en el de otros); f) *elaborar fundamentos* (construir un sistema de pruebas que permita sostener aseveraciones); g) *abstraer* (identificar el patrón general o el tema que subyace a la información); y h) *analizar diferentes perspectivas* (identificar y articular el propio punto de vista con el de los demás).

## 2.1. LA TAXONOMÍA DE HABILIDADES DE PENSAMIENTO DE BLOOM

En tercer lugar, el modelo de habilidades de pensamiento de Bloom (1956) constituye igualmente una herramienta básica para detectar rasgos de pensamientos que se infieren al argumentar una traducción como producto y como proceso. Este enfoque ha sido revisado y mejorado por Anderson & Kratwohl (2001) para el ámbito de la educación, especialmente en la educación escolar. Estas revisiones difieren de la taxonomía inicial porque incorporan aspectos o niveles de conocimiento basados en lo conceptual, procedimental, metacognitivo y del hecho, por lo que esta revisión constituye un marco teórico viable para inferir y estructurar en la investigación pensamientos que se expresan en las verbalizaciones de los comentarios de traducción.

Otra de las cosas que diferencia claramente el nuevo modelo del original de 1956 es que se exponen muy bien los componentes del pensamiento para que puedan ser considerados y utilizados. Los procesos cognitivos, en relación con las tareas de instrucción elegidas, pueden ser fácilmente documentados y rastreados. Esta característica tiene el potencial de hacer la evaluación docente, la autoevaluación docente y la evaluación de los alumnos más fácil ahí donde emergen patrones de uso.

Anderson y Kratwohl (2001) exponen las siguientes categorías:

1. *Recordar*: habilidad de recoger, reconocer y traer a la memoria información relevante de la memoria a largo plazo (conocimiento de terminología, eventos, lugares, ideas principales, fechas, teorías y estructuras, principios y generalizaciones, etc.);
2. *Comprender*: habilidad de construir significado a partir de material educativo, como la lectura o las explicaciones del docente; entender la información, captar el significado, trasladar el conocimiento a nuevos contextos, interpretar, comparar, contrastar o explicar hechos;
3. *Aplicar*: operar con un proceso aprendido, ya sea en una situación familiar o nueva; utilizar métodos, conceptos, teorías en situaciones nuevas; solucionar problemas usando habilidades o conocimientos;

4. *Analizar*: descomponer el conocimiento en sus partes y pensar cómo estas se relacionan con su estructura global; encontrar patrones, organizar las partes, reconocer significados ocultos, identificar componentes;
5. *Sintetizar*: utilizar ideas viejas para crear otras nuevas; generalizar a partir de datos suministrados; relacionar conocimiento de áreas diversas; predecir conclusiones derivadas;
6. *Evaluar*: juzgar resultados, comparar y discriminar entre ideas, dar valor a la presentación de teorías, escoger basándose en argumentos razonados, verificar el valor de la evidencia o reconocer la subjetividad;
7. *Crear*: reunir cosas como un todo coherente y funcional, reorganizar elementos en un nuevo modelo o estructura y hacer algo nuevo. Para llevar a cabo tareas creadoras, los estudiantes generan, planifican y producen.

Tanto Bloom como Anderson y Kratwohl establecen *verbos indicadores de procesos cognitivos* que se detallan a continuación por cada una de estas categorías, aunque obviamente se solapan con frecuencia por su interdependencia:

1. Conocer; definir; listar; nombrar; identificar; inferir quién, qué, cuándo y dónde; relacionar; recordar; memorizar; repetir; registrar; adquirir;
2. Explicar; informar; replantear; localizar; ilustrar; interpretar; identificar; describir; revisar; inferir; distinguir; representar; concluir;
3. Aplicar; relacionar; desarrollar; organizar; emplear; reestructurar; demostrar; ilustrar; calcular; exponer;
4. Analizar; detectar; descubrir; separar, ordenar; conectar; clasificar; distinguir; comparar; inferir; categorizar; ejecutar;
5. Combinar; integrar; modificar; sustituir; planear; diseñar; ordenar; predecir; formular; recopilar; derivar;
6. Valorar; seleccionar; contrastar; verificar; juzgar; medir; deducir; recomendar; discriminar; apoyar; examinar; concluir;
7. Diseñar; construir; planear; idear; trazar; elaborar.

## 2.2. MODELO INTEGRADO SOBRE LA INFERENCIA DEL PENSAMIENTO

Con el fin de estructurar los enfoques teóricos previos en un marco metodológico de referencia integrado y jerárquico, procederemos a analizar el comentario del estudiante atendiendo a una orientación de abajo-arriba (proceso de análisis *bottom-up*), mediante la inferencia preliminar de los *verbos indicadores de procesos cognitivos* del modelo de Anderson y Kratwohl (2001), por tratarse de información que puede detectarse explícitamente (o implícitamente mediante hipótesis) en las proposiciones argumentativas del comentario. Ello nos conducirá a la clasificación de *categorías de pensamiento* ya descrita

en el presente artículo y propuesta por los mismos autores y que dividen en siete: recordar, comprender, aplicar, analizar, sintetizar, evaluar y crear. En el sentido jerárquico del modelo, abordaremos a continuación y de manera a veces solapada, dado el carácter interdependiente de sus factores, cuándo el estudiante maneja una destreza de pensamiento determinada, incorporando de esta manera las *ocho destrezas de pensamiento* establecidas por Marzano (1992). En esta línea señalaremos cuándo el estudiante aborda una comparación, una clasificación, la inducción o deducción, analiza errores propios o de la documentación consultada, elabora fundamentos, abstrae o analiza diferentes perspectivas que arrojan luz sobre el pensamiento divergente del sujeto investigado. En interacción con estos factores, el modelo sube un peldaño más al destacar los *procesos de pensamiento* descritos en el presente artículo de la mano de De Sánchez (1991): cuándo tiene lugar un proceso básico y de qué tipo; un proceso de razonamiento, un proceso creativo, un proceso superior o de discernimiento. En la cima del modelo clasificaremos los *tipos de pensamiento* atendiendo a las tres clases generales ya mencionadas: pensamientos de tipo crítico, creativo y metacognitivo.

Dada la complejidad del proceso de traducción, somos conscientes de que el modelo constituye un intento preliminar de inferencia de tan solo algunos pensamientos implicados en el proceso de traducción y que necesita ser complementado con otros estudios, y que únicamente podemos describir un aspecto determinado de la cognición, el pensamiento, que adolece de la implementación de otras variables cognitivas implicadas. Además, la descripción de los pensamientos viene motivada por la subjetividad de la investigadora, por lo que son posibles otras opciones en la interpretación del comentario. El texto original y el texto meta, que mostramos a continuación, no serán analizados en la presente investigación, únicamente sirven como herramientas contextuales para el lector, con el fin de entender el análisis del comentario:

Texto original:

#### **WOHIN GEHEN WIR ESSEN?**

**Wiens Heimstätten der Gemütlichkeit -das Beisl, das Café und der Heurige- sind lebendiger denn je, und seine Köche unternehmen kreative Höhenflüge**

Paris hat seine Bistros, Madrid seine Bodegas, Prag seine Bierstuben und London seine Pubs. Wien dagegen kann gleich mit drei gastronomischen Institutionen aufwarten: Dem Kaffehaus, dem Beisl und dem Heurigen. Die Literatur über das Wiener Kaffehaus füllt schon ganze Bibliotheken. Bereits im Biedermeier und mehr noch um 1900 waren die Cafés Brennpunkte des Wiener Geisteslebens. Seit alters dienten sie, wie Alfred Polgar schrieb, «Leuten, die allein sein wollen, aber dazu Gesellschaft brauchen», als «öffentliches Wohnzimmer». Heute finden sich, über die ganze Stadt verstreut, mehr als 500

solche Oasen, wo Sie als Gast unbehelligt stundenlang bei einer Schale Melange und dem obligaten Glas Wiener Hollquellwassers sitzen können und wo nicht nur ein großes Sortiment an Zeitungen, sondern vielerorts auch Schachbretter, Bridgekarten oder gar Billardtische die Zeit lustvoll zu vertreiben helfen.

Überall wird das klassische «Wiener Frühstück» serviert. Es besteht aus einer Kanne Kaffee (oder Tee) sowie Brötchen (hier «Semmel» oder «Gebäck» genannt), Butter, Marmelade oder Honig und einem weichen Ei. Tagsüber gibt's dann, abgesehen von diversen Küchen und Torten, in vielen Häusern Kleinigkeiten wie Würstel.

Texto meta:

### COMER BIEN EN VIENA

**El hogar de la cordialidad vienesa - el *Café*, el *Beisl* y el *Heurige* – hoy más llenos de vida que nunca donde su gastronomía apunta muy alto**

París tiene sus bistros, Madrid sus bodegas, Praga sus cervecerías y Londres sus pubs. Viena cuenta sin embargo con tres grandes instituciones gastronómicas: los cafés o *Kaffehaus*, la taberna o *Beisl* y las tascas vinícolas como el *Heurige*. Los textos literarios sobre los cafés vieneses llenan bibliotecas enteras. Ya en el Romanticismo y sobre todo a partir de 1900, los cafés han sido un punto de encuentro para los intelectuales. Durante décadas, han servido de «salones públicos de tertulia», «para aquellos que quieren disfrutar en soledad acompañados», tal como escribió una vez Alfred Polgar. Hoy se encuentran más de 500 de estos oasis repartidos por toda la ciudad, donde usted podrá pasar el tiempo con sosiego, tomar una aromática taza de café con crema espumosa, como el famoso *Melange*, y el vaso de agua de manantial vienés. No solo encontrará una amplia variedad de prensa para pasar gozosamente el tiempo, sino también dispondrá de tableros de ajedrez, cartas de bridge o mesas de billar.

En todas partes se sirve el *Wiener Frühstück* o desayuno vienés, compuesto por una jarra de café (o té) además de panecillos llamados *Semmel* o *Gebäck*, mantequilla, mermelada, miel y un huevo pasado por agua. Durante el día también podrá disfrutar en muchos establecimientos, además de un amplio surtido de bizcochos y tartas, de la exquisita salchicha *Würstel*.

### 3. EL COMENTARIO DE TRADUCCIÓN: INDICIOS DE MONITORIZACIÓN EN ALGUNOS DE LOS PENSAMIENTOS DEL ESTUDIANTE

A continuación se presenta el comentario de traducción que analizaremos por párrafos y aplicando el modelo metodológico integrado. Los fragmentos del comentario se



resaltan en cursiva para abordar posteriormente la inferencia de algunos pensamientos del estudiante en el marco de la estructura jerárquica de dicho modelo. En corchetes se indicará en primer lugar la detección de algunos *verbos indicadores de procesos cognitivos*, que pueden inferirse de una manera más o menos explícita y donde convergen más de uno teniendo en cuenta la complejidad del pensamiento humano. El resto de categorías se irán describiendo posteriormente en función de su jerarquía *bottom-up*.

*El texto es persuasivo, tanto en el TO como en el TM por tratarse de un texto turístico.*  
[identificar; relacionar; deducir, juzgar]

La primera proposición remite a tres verbos indicadores, explícitamente el primero e implícitamente el segundo y el tercero, ya que el estudiante está «identificando» la pragmática y tipo de texto del TO y del TM con un pensamiento de relación y deducción respecto de las distintas funciones comunicativas que se encuentran en un texto. Nos encontramos aquí con las categorías de pensamiento de *recordar*, puesto que el estudiante invoca de la memoria a largo plazo información relevante sobre translatoología, así como el pensamiento de *evaluar*, porque da valor a la importancia de algunos aspectos teóricos en su argumentación. Por otra parte, detectamos las siguientes destrezas de pensamiento: la *comparación* (identificación y articulación de semejanzas entre el tipo textual y la intención comunicativa); la *inducción* (infere una generalización pragmática a través de la observación del análisis y producción de ambos textos). Sus procesos de pensamiento están basados por otro lado en la *construcción de conocimientos* mediante la observación, comparación y relación; destacan asimismo *procesos de razonamiento* de tipo inductivo y lógico y *procesos de integración y juicio crítico*. En cuanto a los procesos superiores, asistimos tanto a un proceso de adquisición de conocimiento teórico como a un proceso ejecutivo de dicho manejo de conocimiento declarativo en la traducción de ciertos fragmentos del TM, en los que se refleja la relación persuasión-tipo de texto turístico en algunas estrategias de expresión escrita. Finalmente podemos concluir que el estudiante ha evocado un pensamiento crítico (mediante el razonamiento condicionado por sus creencias teóricas previas) y un pensamiento creativo, en el sentido de que ha sabido establecer una conexión analógica entre lo que sabe y lo que se aprende, *cfr.* Saiz, 2002).

*Los primeros problemas en el texto se encuentran en los referentes culturales Beisl y Heurige, pues se trata de locales diferentes a los que estamos habituados a frecuentar. No he considerado domesticarlos en el título sino en el texto. Al tratarse de un texto turístico y con el fin de que el receptor reconozca los sitios, he conservado la exotización en el título sin más aclaraciones. Las aclaraciones se plasman en el texto, porque no emplear la domesticación en la traducción conllevaría a crear lagunas de comprensión. Tras haber consultado las fuentes documentales, me he decantado por domesticarlos como «café», porque en la cultura español también existe; «taberna», porque se asemeja a la española en cierta manera en función de lo tradicional, sin más información; y «tasca vinícola», donde el adjetivo indica que se bebe principalmente vino.*

*Como el texto es persuasivo, no he puesto más aclaraciones para no alterar la intención que se persigue.* [identificar; distinguir y valorar; contrastar y valorar; organizar; juzgar y deducir; contrastar y valorar; categorizar y seleccionar; deducir, concluir]

La indicación y orden en corchetes de los verbos de procesos cognitivos se ha realizado en función de la secuenciación de las argumentaciones. En primer lugar hay una identificación de problemas culturales; en segundo lugar, el estudiante distingue diferencias de percepción entre ambos conceptos; en tercer lugar, se valora, contrasta y evalúa la pertinencia de domesticar en el título; en cuarto lugar organiza las domesticaciones en el texto, no en el título, y juzga y deduce que ello se debe al tipo de texto traducido y, por lo tanto, no se pueden eludir las domesticaciones que se emplearán en el contenido textual principal. El estudiante prosigue contrastando y valorando los textos paralelos y se decide por categorizar las domesticaciones como «café», «taberna» y «tasca vinícola». La atención selectiva desempeña un papel esencial en este fragmento, dado que el proceso de comparación que tiene lugar al traducir los tres referentes culturales implica activar ciertos atributos análogos con aquellos de la cultura materna, en detrimento de otros. Como sabemos, la imagen mental que se evoca del concepto adquiere una determinada perspectiva o *saliencia* (cf. Langacker 1987, 39) condicionada por el contexto en que funciona. El estudiante ha sabido fundamentar también la inclusión del adjetivo «vinícola» al objeto de especificar la importancia del vino en la cultura austriaca. Finalmente deduce y concluye que la persuasión determina que es innecesario explicitar más aclaraciones en el TM. En cuanto a las categorías de pensamiento destacamos en primer lugar la de *comprender* los referentes *Beisl* y *Heurige*, porque el estudiante manifiesta una habilidad en construir significado a partir del entendimiento de la información textual; además lo analiza y evalúa mediante las destrezas de la comparación (identifica y articula semejanzas y diferencias entre lugares), la deducción (infiere una consecuencia sobre el receptor español al considerar la importancia de utilizar la domesticación en el texto y no en el título) y elabora para ello fundamentos. Además de comprender, el estudiante construye en varias ocasiones categorías de pensamientos como *analizar* (al distinguir diferencias culturales; o más adelante al categorizar las domesticaciones pertinentes); *evaluar y aplicar* (organizar la información de una determinada manera en el título y en el contenido textual principal); y de nuevo *evaluar* (al contrastar los textos paralelos; al juzgar y deducir la pertinencia de la pragmática persuasiva), según se desprende de los verbos indicadores. En penúltimo lugar, en los procesos de pensamiento destacan procesos de construcción de conocimientos (observación, comparación, relación y clasificación de realia); organización del conocimiento en el análisis y producción textual; integración y juicio crítico en algunas fundamentaciones; procesos de razonamiento (inductivo, deductivo, lógico) y procesos creativos (extensión de campos conceptuales al aplicar paráfrasis aclarativas de realia). El estudiante demuestra asimismo procesos superiores de tipo directivo y ejecuti-

vo al contrastar los textos paralelos con el TO y el TM, lo que demuestra una tendencia metacognitiva hábil en el manejo de la información.

En último lugar, en la argumentación global destacan tipos de pensamientos críticos (razonamiento, resolución de problemas específicamente culturales, toma de decisiones en función de la pragmática textual), pensamientos creativos (generación de ideas, soluciones nuevas establecidas por conexiones análogicas entre conceptos e imágenes mentales) y pensamientos metacognitivos, en los que se infiere el grado de conciencia del estudiante sobre su forma de pensar cuando toma decisiones.

*En Bierstuben no se ha conservado el extranjerismo porque el receptor español no conoce la palabra, ya que a diferencia de «bistro», no es una palabra internacional y no aparece en los textos españoles como convención. Tampoco es una palabra clave en el texto y por tanto no se conserva la palabra original.* [identificar; inferir; contrastar y valorar; deducir; valorar]

Según se desprende de los verbos indicadores, en este párrafo del comentario el estudiante se decanta por la domesticación de *Bierstube*, con tendencia a categorías de pensamiento de *recordar*, puesto que sabe que no es una palabra convencional (inferir); de *evaluar* (al contrastar y valorar la documentación consultada y también el término con la palabra francesa) y además deduce y valora que la función textual del elemento de realia no es esencial en el texto. Las habilidades de pensamiento se resumen en la destreza de la comparación, deducción y elaboración de fundamentos a través de la consulta de textos paralelos y opinión propia. Respecto a los procesos, destaca la observación, la comparación y la relación de un término con otro. Hay a su vez un proceso de razonamiento cuando alude a la función textual y valora su ponderancia en el TM. Aquí nos encontramos de nuevo con procesos superiores tanto directivos como ejecutivos en el manejo de la información documental y el discernimiento en la selección de la estrategia traslativa. El estudiante aplica de manera definitiva en sus argumentaciones principalmente pensamientos críticos (basado en el razonamiento sobre pragmática textual) y creativos (al generar la domesticación después de establecer conexiones análogicas entre conceptos e imágenes por principio intertextual).

*Biedermeier tiene dos traducciones posibles: época de Biedermeier o Romanticismo. Aunque el lector puede conocer ambas designaciones, me he inclinado por elegir la más sencilla. El lector no tiene por qué inferir términos continuamente.* [identificar e inferir; categorizar y contrastar; deducir, juzgar y valorar]

Tal y como se deriva de los verbos indicadores, nos encontramos aquí con categorías de pensamiento de *comprender*, al identificar e inferir el término *Biedermeier*, lo que conlleva a otra categoría de *analizar*, mediante la consulta de textos paralelos, en la que se produce una categorización del elemento de realia hacia dos vertientes, una de las cuales se ha encontrado probablemente en la definición de la palabra como «movimiento ro-

mántico» proveniente de las fuentes documentales; y varias categorías de *evaluar*, en cuyo estadio el estudiante contrasta, juzga, valora y deduce la solución traslativa en función del receptor meta. En el proceso incide de nuevo la *destreza de pensamiento* de comparar, clasificar, deducir, fundamentar y abstraer (esta última al emplear la técnica de la generalización «Romanticismo» y no el extranjerismo), entre otras posibles. En este sentido, detectamos varios procesos: *procesos de construcción de conocimientos* (observa y consulta las posibles soluciones, compara, relaciona y clasifica), donde hay integración y juicio (análisis y evaluación entre dos posibles alternativas); *razonamiento* (deduce y plantea hipótesis en relación con la comprensión del receptor meta) y *procesos creativos* (expande y contrae ideas en la solución traslativa final mediante la técnica traslativa de la generalización). Como *procesos superiores* de tipo procedimental destacan los directivos y ejecutivos con el manejo de la documentación, de adquisición de conocimiento declarativo (con la identificación y consulta del realia) y el discernimiento en la toma de decisiones. Asistimos finalmente en la jerarquía del modelo metodológico a pensamientos críticos (con habilidades de razonamiento y resolución de problemas coherentes), creativos (mediante la analogía, el estudiante se decanta por la generalización) y pensamientos metacognitivos (seguridad y confianza en la propia toma de decisiones hacia la estrategia final).

*Schale Melange la he traducido combinando la exotización Melange con la domesticación «aromática taza de café con crema espumosa» porque se asemeja a un capuchino italiano, pero con las particularidades de un café vienés, según los textos paralelos. He conservado Semmel y Gebäck pero domesticados con «panecillos», porque así aparece tanto en las definiciones como en las imágenes consultadas. El agua de manantial vienés no he considerado domesticarlo; no es necesario y apelmazaría el texto con demasiados extranjerismos. Por último, he antepuesto la domesticación de Würstel para aclarar el término como paráfrasis y además le he dado un toque persuasivo con el uso del adjetivo «exquisita» para mantener la función persuasiva. [identificar; contrastar y valorar; contrastar, deducir y valorar; identificar, contrastar y valorar; reestructurar, formular y deducir]*

En el último fragmento del comentario, el estudiante evoca categorías de pensamientos que se vinculan a *comprender* la necesidad de combinar exotización y domesticación en el referente cultural de *Schale Melange*, donde identifica el problema traslativo y contrasta imágenes y proposiciones en los textos paralelos; y a *evaluar*, cuando valora la pertinencia de una combinación mixta en la paráfrasis elegida. A su vez, y en relación con los realia de *Semmel* y *Gebäck*, contrasta, deduce y valora (categoría de *evaluar*) el uso de la domesticación «panecillos» como solución final en su TM, en función de la información de las fuentes consultadas. De nuevo identifica otro referente («agua de manantial vienés») que domestica completamente al valorar la estrategia correspondiente (categoría de *comprender* y *evaluar*), porque se plantea la macroestrategia del texto para no cargar el texto meta de un exceso de extranjerismos (contrastar). A continuación, el estudiante

procede a realizar una reestructuración textual al anteponer la domesticación como paráfrasis de *Würstel* y enriquecerla con el empleo de un adjetivo persuasivo (formular), y deduce la resolución del problema vinculándolo a la importancia de la pragmática del texto (categorías correspondientes de *aplicar* y *evaluar*). En concordancia con destrezas de pensamiento basadas en la comparación, inducción, deducción, elaboración de fundamentos traslativos y abstracción, el sujeto investigado construye procesos de pensamiento de construcción de conocimientos, como se demuestra mediante analogía, observación y relación en las estrategias traslativas imaginadas y formuladas en el TM. De igual modo, el sujeto articula la organización de dicho conocimiento cuando parafrasea, integra dicha técnica en el texto meta y emite juicios críticos. Del mismo modo podemos inferir procesos creativos de razonamiento en la toma de decisiones (cuando anteponer la domesticación de *Würstel* para mantener la persuasión o cuando fundamenta el empleo de una determinada exotización); y procesos superiores tanto directivos como ejecutivos en la consulta de información proporcionada por la fase de documentación, tanto de tendencia procedimental como de adquisición de conocimiento declarativo (comprensión de realia y de aspectos pragmáticos). Para finalizar, el estudiante aplica en este fragmento del comentario pensamientos críticos, reflejados en cómo aborda la resolución de problemas y estrategias; creativos (en el uso de las distintas domesticaciones fundamentadas ateniendo a la macroestrategia textual) y metacognitivos (en los que podemos detectar que el estudiante sabe bien lo que hace cuando traduce los realia).

#### 4. CONCLUSIONES Y FUTURAS INVESTIGACIONES

Conscientes de la complejidad de la mente, de los procesos traslativos y de las múltiples perspectivas cognitivas en que puede ser abordado, el presente estudio constituye tan solo un intento preliminar de inferir, en un comentario de traducción, algunos de los pensamientos de un estudiante cuando argumenta y fundamenta su traducción en interacción con otros parámetros cognitivos. Es obvio que el modelo debe ser mejorado y complementado con otros estudios sobre el pensamiento y sobre la cognición; y que además hace falta su aplicabilidad en un corpus más extenso de comentarios y ateniendo a distintos perfiles de traductores, con resultados cualitativos y cuantitativos. Asimismo, un modelo metodológico más integrado y complejo podría arrojar luz sobre otras dimensiones del pensamiento complementarias, y que podría aplicarse a las distintas maneras de organizar la investigación en TPR, tal y como ha propuesto Muñoz (2014). El primer paso, no obstante, está dado: hemos pretendido abrir una nueva puerta en el paradigma de la traductología cognitiva, mediante el estudio del pensamiento en un caso de estudio, para comprender un poco más los enigmas que subyacen tras la caja negra del traductor.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACOSTA, B, *Aplicación de estrategias cognoscitivas y metacognitivas para la comprensión de textos*, Trabajo de grado para especialización, Caracas (Venezuela), Universidad Pedagógica Experimental Libertador, 2001.
- ANDERSON, Lorin W. y KRATHWOHL, David R., *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, New York, Longman, 2001.
- BINET, Alfred y SIMON, Théodore, «El desarrollo de la inteligencia en los niños», *L'Année Psychologique* 14 (1908), pp. 1-94.
- CHADWICK, Clifton, «Estrategias cognitivas y metacognitivas», *Revista de Tecnología Educativa*, 7/4 (1985), pp. 307-321.
- CHESTERMAN, Andrew, «Models of What Processes?», *Translation and Interpreting Studies* 8/2 (2013,) pp. 155-168.
- DE SÁNCHEZ, Margarita A., *Desarrollo de habilidades de pensamiento: discernimiento, automatización e inteligencia práctica*, México, Trillas, 1991.
- FLAWELL, John H., «Control cognitivo. Una nueva área de investigación en desarrollo cognitivo», *Revista Americana de Psicología* 34 (1981), pp. 906-911.
- GARCÍA ÁLVAREZ, Ana María, «Evaluating Student's Translation Process in Specialised Translation», *JosTRANS, The Journal of Specialised Translation* 7 (2007), pp. 139-163.
- GARCÍA ÁLVAREZ, Ana María, «Der translatorische Kommentar als Evaluationsmodell der studentischen Übersetzungsprozesse», *Lebenden Sprachen* 1 (2008), pp. 26-32.
- GARDNER, Howard, *Mentes creativas*, Barcelona, Paidós, 1995.
- MARZANO, Robert, *Dimensiones del lenguaje*, México, Instituto de Estudios Superiores de Occidente, 1992.
- MUÑOZ MARTÍN, Ricardo, «Una instantánea movida de la investigación en procesos de la traducción», en Ricardo Martín Muñoz, ed., *Minding Translation. Con la traducción en mente, Special Issue 1*, Universitat d' Alacant & Universitat Jaume I & Universitat València, Monti, 2014, pp. 9-47.
- LARA CORAL, Alicia, «Desarrollo de habilidades de pensamiento y creatividad como potenciadores de aprendizaje», *Unimar*, 59 (2012), pp. 85-96.
- LANGACKER, Ronald W., *Foundations of Cognitive Grammar. Theoretical Prerequisites. Volume I*, Stanford (California), Stanford University Press, 1987.
- OROZCO, Mariana, *Instrumentos de medida de la adquisición de la competencia traductora: Construcción y validación*, Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, 2000.
- PERKINS, David, *La escuela inteligente: del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*, España, Gedisa, 1995.
- PIAGET, Jean, *El lenguaje y el pensamiento en el niño pequeño*, Barcelona, Atalaya, 1999.
- RENDÓN, María Alexandra y RAMÍREZ, Marta Luz, *La cognición, una reflexión necesaria para entender los procesos de aprendizaje*, Antioquia (Colombia), Colegio Cognitivo Universidad de Antioquia, 2002.
- RITCHHART, Ron, *Intellectual Character what it is, why it matters, and how to get it*, San Francisco, Jossey – Bass, 2002.
- SAIZ, Carlos, *Pensamiento crítico: capacidades y desarrollo*, Madrid, Ediciones Pirámides, 2002.
- STENBERG, Robert J., *Enseñar a pensar*, Madrid, Santillana, Siglo XXI, 1999.